

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



فصل نامه علمی

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)
دوره ۱۸، شماره ۱، بهار ۱۴۰۱
شماره پیاپی ۶۳

صاحب امتیاز: دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی
مدیر مسئول: سعید رضایی شریف‌آبادی
سرمدیر: مهناز اخوان تفتی



مدیر داخلی: پروین صمدی
مدیر اجرایی: فاطمه وزیری
ویراستار فارسی: ناصر احمدزاده
ویراستار انگلیسی: شرکت کانون ویرایش ایرانیان
طراح جلد: پریسا شاد قزوینی
صفحه‌آرا: فاطمه وزیری
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 دوم
صندوق پستی: ۱۹۹۳۵/۶۶۳
تلفن: ۰۲۱-۸۵۶۹۲۲۹۱
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
استاد دانشگاه الزهراء (س)
یوسف ادیب
استاد دانشگاه تبریز
محمدرضا آهنگیان
استاد دانشگاه فردوسی مشهد
سعیده بنت سراج
استاد دانشگاه مالایا
سعید بهشتی
استاد دانشگاه علامه طباطبائی
عباسعلی حسین‌خانزاده
دانشیار دانشگاه گیلان
سیمین حسینیان
استاد دانشگاه الزهراء (س)
علی ذکاوتی فراگزلو
دانشیار دانشگاه خوارزمی
محمدرضا سرکارآرانی
استاد دانشگاه ناگویا
غلامرضا شمس
استادیار دانشگاه شهید بهشتی
ناصر شیربگی
استاد دانشگاه کردستان
مسعود صفایی مقدم
استاد دانشگاه شهید چمران اهواز
پروین کدیور
استاد دانشگاه خوارزمی
علیرضا کیامنش
استاد دانشگاه خوارزمی
طیبه ماهروزاده
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 ۱۶ صفحه و ۷۵۰۰ 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) در فایل مشخصات نویسندگان الزامی است.

منابع و مآخذ مورد استفاده به ترتیب الفبای نام خانوادگی، بر اساس ضوابط نگارشی (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 پراکنش 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

- طراحی بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان بر اساس نظریه شانن موران
سیده فاطمه حسینی، لیلا طالب زاده شوشتری، احمد خامسان
۷-۳۲
- پیش‌بینی تحصیل‌گریزی بر اساس معنای تحصیل، خودکارآمدی تحصیلی و تنش‌گرهای
تحصیلی
فریبا فرازی
۳۳-۴۶
- اعتبار سنجی قصه و قصه‌گویی با تأکید بر اهداف برنامه درسی دوره پیش‌دبستانی
استان کرمانشاه؛ مطالعه ترکیبی
زینب روئین‌تن، مهناز جلالوندی، فائزه ناطقی
۴۷-۶۸
- بررسی نقش برنامه‌های درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری در پرورش
قابلیت‌های عمومی کارآفرینی دانشجویان کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی
پریسا نوری، محبوبه عارفی، فرنوش اعلامی
۶۹-۸۴
- بررسی نقش میانجی تحقق قرارداد روان‌شناختی در رابطه بین رهبری اخلاقی با رفتار
شهروندی سازمانی و عملکرد خلاقانه
محمد رضا اردلان، حسین معجونی، محمود تعجبی، جمال عبدالملکی
۸۵-۱۰۵
- واکاوی پیشران‌های کلیدی تبیین‌کننده مسئولیت‌پذیری اجتماعی در نظام آموزش و
پرورش با رویکرد سناریونویسی
گل‌بهار پورانجنار، حبیب‌الله سالارزهی، علی‌اصغر سالارزهی، نورمحمد یعقوبی
۱۰۷-۱۳۹
- تحلیل و نقد مبانی رویکرد «آموزش درباره دین» در مقابل «آموزش دین» با تأکید بر
مدل تربیت دینی ملاصدرا
امین افضل‌ی گروه، محسن ایمانی، سید مهدی سجادی، علیرضا صادق زاده
۱۴۱-۱۶۰
- تأثیر آموزش فلسفه بر خودتنظیمی و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول
سمیرا شیخی، عباس حبیب‌زاده
۱۶۱-۱۷۹
- طراحی برنامه درسی آموزش شایستگی‌های معلم‌عشایر کوچنده برای دانشجو-معلمان
سه‌میه عشایری دانشگاه فرهنگیان؛ رویکرد دیکوم
مریم شفیعی سروستانی، یعقوب رحیمی پردنجانی، جعفر جهانی، مهدی محمدی
۱۸۱-۲۱۱
- مطالعه کیفی فرایندهای جذب و ماندگاری نیروی انسانی در آموزش و پرورش مناطق
کم‌برخوردار (مطالعه موردی استان کردستان)
امجد کاظمی، ناصر شیربگی، محمد امجد زبردست
۲۱۳-۲۳۷

داوران این شماره

دانشیار دانشگاه قم	رضا جعفری هرندي
مدرس دانشگاه الزهرا	رقيه نوري پور لياولي
دانشيار دانشگاه الزهرا	مهسيما پورشهرياري
دانشيار دانشگاه الزهرا	حميد رضائيان
استاديار دانشگاه شهيد بهشتي	فرونوش اعلامي
دانشيار دانشگاه تربيت دبیر شهيد رجايي	غلامعلي احمدي
دانشگاه شهيد بهشتي	زهرا معارفوندي
دانشيار دانشگاه گيلان	عباسعلي حسين خانزاده
مدرس دانشگاه الزهرا	ليلا درويشي
استاديار دانشگاه آزاد اسلامي واحد تهران شرق	سميه تاجيك اسماعيلي
استاديار دانشگاه الزهرا	محبوبه موسيوند
استاديار پژوهشگاه علوم انساني و مطالعات فرهنگي	سيد نورالدين محمودي
استاديار دانشگاه شهيد بهشتي	فاطمه وجداني
دانشيار دانشگاه قم	زهرا شعباني
دانشيار دانشگاه الزهرا	پروين صمدي
استاديار دانشگاه الزهرا	هدى سادات محسني
استاد دانشگاه بوعلی سینا همدان	سيروس قنبري

طراحی بسته آموزشی خوش بینی تحصیلی دانشجویان بر اساس نظریه شان موران

سیده فاطمه حسینی^۱، لیلا طالب زاده شوشتری^{۲*}، احمد خاسان^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۰۱	این پژوهش با هدف طراحی بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان بر اساس نظریه شان موران انجام شده است. روش پژوهش، کیفی و از نوع دلفی است. ابزار پژوهش، پرسشنامه دلفی است که توسط پژوهشگر بر مبنای نظریه خوش‌بینی تحصیلی شان موران طراحی شده و دربرگیرنده ۳ مؤلفه و ۲۲ زیرمؤلفه است. پرسشنامه‌ها در دو دور پیوسته دلفی میان ۱۰ نفر نمونه منتخب که به صورت هدفمند گزینش شدند، توزیع شده و تجزیه و تحلیل پاسخ‌های دلفی تا رسیدن به اجماع نسبی و دستیابی به هم‌رأیی بالا و با روش آمار توصیفی، با استفاده از شاخص‌های فراوانی، میانگین، انحراف معیار، جدول‌ها و نمودارها انجام گرفته است. یافته‌های به دست آمده نشان داد که متخصصان بر ۳ مؤلفه اصلی نظریه خوش‌بینی تحصیلی شان موران یعنی هویت تحصیلی، اعتماد و تأکید تحصیلی و ۹ زیرمؤلفه آن به توافق و اجماع نسبی دست یافته‌اند. بر اساس نتایج، بسته اولیه آموزش خوش‌بینی تحصیلی به دانشجویان منطبق بر الگوی منظم آموزشی (جیمز براون) طراحی شده، سپس روایی محتوایی بسته بر اساس نظرات ۵ نفر از متخصصان سنجیده و در بسته اعمال شده است و بسته نهایی در قالب ۱۲ جلسه برای آموزش تعهد، تعلق، خودشناسی، تمایلات همکاری جویانه، سهیم کردن، درگیری تحصیلی، پژوهش، ادراک از خودمختاری و جهت‌گیری تکلیف ارائه شده است. این بسته آموزشی برای ارتقای سطح خوش‌بینی تحصیلی و ایجاد هویت تحصیلی موفق در میان دانشجویان و روابط مبتنی بر اعتماد بین آنها و استادان و ایجاد نگرش و رفتاری در آنها برای ادراک از فشارهای تحصیلی و تسهیل روند یادگیری در محیط‌های یاددهی-یادگیری کلاس درس و به‌طور کلی کمک به پیشرفت تحصیلی دانشجویان استفاده کرد.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۰۸	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
خوش‌بینی تحصیلی، نظریه شان موران، بسته آموزشی، دانشجویان، دلفی	

۱. کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه روان‌شناسی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

مقدمه

یکی از تغییرات اساسی دهه‌های اخیر در حوزه روان‌شناسی، این است که برخلاف روان‌شناسان پیشین که محور پژوهش‌ها و نظریه‌هایشان اختلالات روانی انسان بود، امروزه بسیاری از روان‌شناسان افزون بر پرداختن به جنبه‌های مرضی و بیمارگونه روان انسان، به جنبه‌های مثبت افکار، باورها، احساسات و رفتارها نیز توجه دارند. مفهوم خوش‌بینی یکی از موضوعات محوری و مهم در روان‌شناسی مثبت‌نگر^۱ است (سلیگمن^۲، ۲۰۰۵). خوش‌بینی سازه‌ای شخصیتی است که منعکس‌کننده تفاوت‌های فردی در انتظارات عمومی در مورد نتایج آینده است. خوش‌بین‌ها برخلاف هم‌تایان بدبین خود انتظار دارند که در آینده رویدادهای مثبتی در حوزه‌های مختلف زندگی‌شان رخ دهد و نتایج مثبتی حاصل شود. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند که خوش‌بین‌ها زندگی شادتر و سالم‌تری نسبت به بدبین‌ها دارند (رنو، وروش و شایر^۳، ۲۰۱۸).

یکی از مهم‌ترین جنبه‌های خوش‌بینی، خوش‌بینی تحصیلی^۴ است. وجود خوش‌بینی تحصیلی در فضای آکادمیک پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی فراگیران است (میتچل و تارتر^۵، ۲۰۱۶؛ وو و لین^۶، ۲۰۱۸). سازه خوش‌بینی تحصیلی در طی زمان و بر پایه روان‌شناسی انسان‌گرا^۷، روان‌شناسی مثبت‌نگر و با بهره‌گیری از بنیان‌های نظریه شناختی - اجتماعی بندورا^۸، نظریه سرمایه اجتماعی کلمن^۹ و پژوهش‌های وی و همکارانش در حوزه فرهنگ و جو سازمانی و همچنین مفهوم خوش‌بینی اکتسابی^{۱۰} (آموخته شده) مارتین سلیگمن شکل گرفته است (هوی، ۲۰۱۲). شان موران، بانکول، میتچل و مور^{۱۱} (۲۰۱۳) خوش‌بینی تحصیلی را به‌عنوان یک باور فردی یادگیرنده مورد آزمون و تأیید قرار داده و برخی متغیرهای مرتبط با آن را شناسایی و متغیر «خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان» را مطرح کردند. نتایج پژوهش آنان نشان داد که تأثیر نگرش و باور یادگیرندگان نسبت به محیط آموزشی بر افزایش انگیزه، موفقیت و شیوه عملکرد افراد در موقعیت‌های تحصیلی به‌مراتب بیشتر از تأثیرات شرایط خانوادگی و اقتصادی-اجتماعی است. در واقع خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان، تصویری غنی از عاملیت انسانی را به نمایش می‌گذارد که رفتار دانش‌آموزان

-
1. Positive psychology
 2. Seligman
 3. Renaud, Wrosch & Scheier
 4. Academic Optimism
 5. Mitchell & Tarter
 6. Wu & Lin
 7. Humanist psychology
 8. Bandura social cognitive
 9. Coleman social capital theory
 10. Learned optimism
 11. TSchannen-Moran, Bankole, Mitchell & Moore

را از نظر ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری تبیین می‌کند (قدم‌پور، امیریان، خلیلی و نقی‌بیرانوند، ۱۳۹۶).

مفهوم خوش‌بینی تحصیلی مطرح شده توسط شانن‌موران و همکاران (۲۰۱۳) از سه مؤلفه احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه^۱، اعتماد دانش‌آموز به معلم^۲ و ادراک دانش‌آموز از فشار تحصیلی^۳ تشکیل شده است و یک باور مثبت در دانش‌آموزان است، مبنی بر اینکه آنها قادرند با تأکید بر یادگیری خود، اعتماد به معلمان و احساس هویت نسبت به مدرسه، زمینه پیشرفت تحصیلی خود را فراهم سازند. نخستین مؤلفه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه (بعد شناختی) است. این مؤلفه، به این موضوع اشاره دارد که دانش‌آموزانی با ویژگی احساس هویت نسبت به مدرسه شناسایی می‌شوند، اغلب با عناوینی از قبیل احساس وابستگی، دلبستگی، مشارکت، تعهد و تعلق داشتن^۴ یا برعکس بیگانه نسبت به مدرسه‌شان توصیف می‌شوند (فین^۵، ۱۹۸۹؛ به نقل از شانن‌موران، ۲۰۱۳). بر اساس نتایج دلفی ویژگی‌های زیر برای دانش‌آموزان با هویت تحصیلی موفق از بین زیرمؤلفه‌های استخراجی در نظر گرفته شد که شامل خودشناسی^۶ (مارسیا^۷، ۱۹۶۶؛ واز و ایزاکسون^۸، ۲۰۰۸): تعهد تحصیلی (مارسیا، ۱۹۶۶؛ واز و ایزاکسون، ۲۰۰۸) و احساس تعلق^۹ (شانن‌موران و همکاران، ۲۰۱۳) است.

مؤلفه دوم تشکیل‌دهنده سازه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان (بعد عاطفی) است. طی دو دهه گذشته، مطالعات درباره سازه اعتماد از سوی نظریه‌پردازان سازمانی و به تازگی در مدارس، فزونی گرفته است. اعتماد یک سازه چند بعدی است. افراد زمانی که قضاوت‌هایشان را درباره اعتماد به افرادی که با آنها تعامل داشته‌اند شکل می‌دهند، به صورت هم‌زمان از معیارهای متعدد استفاده می‌کنند. افزون بر این، اعتماد یک مفهوم پویاست، به این معنی که سطح اعتماد در یک ارتباط می‌تواند به‌طور ناگهانی تغییر کند. یک رابطه مبتنی بر اعتماد شامل احساس خیرخواهی، قابلیت اطمینان، صلاحیت (شایستگی)، راستگویی (صداقت) و پذیرا بودن (گشودگی) است (شانن‌موران، ۲۰۱۳). بر اساس نتایج دلفی، زیرمؤلفه‌های سهمیه‌دهنده^{۱۰} و

-
1. Student identification with school
 2. Student trust in teacher
 3. Students & perception of academic press
 4. Sense of affiliation, attachment, involvement, commitment & belong
 5. Finn
 6. Self-scrutiny
 7. Marcia
 8. Was & Isaacson
 9. School bonding
 10. Sharing

تمایلات همکاری‌جویانه^۱ الشارو، گرگ و رامیرز^۲ (۲۰۱۷) و گیل، رمزی، لبرمن و اتکینز^۳ (۲۰۱۶) برای مؤلفه اعتماد در نظر گرفته شد.

مؤلفه سوم سازه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان، تأکید تحصیلی (بعد رفتاری) است که از آن به صورت فشار تحصیلی نیز نام برده می‌شود. تأکید تحصیلی در سازه خوش‌بینی تحصیلی به معنی میزان تلاش در راستای تحقق هدف تعالی علمی دانش‌آموزان است. تأکید تحصیلی برجسته‌سازی توانایی دانش‌آموزان برای یادگیری و فشار برای بروز رفتارهای مثبت تحصیلی در مدارس است. تأکید تحصیلی تمرکز بر یادگیری و تأکید بر رفتارهای معینی در مدرسه است (گدارد^۴، شانن‌موران و هوی، ۲۰۰۱). بر اساس نتایج دلفی در زمینه ادراک دانش‌آموزان از کیفیت جو کلاس درس و فشار تحصیلی، ویژگی‌های دانشجویان دارای ادراک مثبت به جو کلاس شامل موارد زیر می‌باشد: درگیری تحصیلی، جهت‌گیری تکالیف و پژوهش^۵ از مدل فراسر، فیشر و مک‌روبین^۶ (۱۹۹۸) و ادراک از خودمختاری^۷ (بلک برن، ۱۹۹۸؛ نقل از شیرزادی، ۱۳۸۹).

با توجه به ماهیت خوش‌بینی بر اساس نظریه «خوش‌بینی اکتسابی سلیگمن»، خوش‌بینی نوعی الگوی فکری قابل آموزش و یادگیری است که به افراد در رویارویی با شرایط دشوار کمک می‌کند؛ بنابراین فراگیران قادر خواهند بود مهارت‌های لازم برای رسیدن به خوش‌بینی تحصیلی را از طریق یادگیری و آموزش در خود ایجاد و تقویت نمایند. لزوم توجه به خوش‌بینی و آموزش آن زمانی بهتر درک می‌شود که در سال‌های اخیر با گستره‌ای از نگرش منفی نسبت به مسائل روزمره به‌ویژه در ارتباط با امر تحصیل در بین دانشجویان مواجه هستیم (چراغی‌خواه، عرب‌زاده و کدیور، ۱۳۹۴). یکی از فعال‌ترین و تأثیرگذارترین قشرهای جامعه دانشجویان هستند و عملکرد تحصیلی بهینه آنان منشأ بسیاری از تحولات و تغییرات مثبت در جامعه است، پس آموزش خوش‌بینی تحصیلی به دانشجویان ضروری است.

خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان در عملکرد و پیشرفت تحصیلی آنها (آدامز فورسایت^۸، ۲۰۱۱؛ شهید^۹، ۲۰۱۳؛ کینگ بیول^{۱۰}، ۲۰۱۰؛ کربای و دی پائولا^{۱۱}، ۲۰۱۱)؛ انگیزش تحصیلی (بیگدلی و احمدی، ۱۳۹۵)؛ خودکارآمدی تحصیلی (حامدی‌نسب، ۱۳۹۶ و فریدفر، ۱۳۹۶)؛ درگیری

-
1. Cooperative intentions
 2. Alsharo, Gregg & Ramirz
 3. Gill, Ramsey, Leberman & Atkins
 4. Goddard
 5. Academic involvement, Task orientation & Research
 6. Fraser, Fisher & McRobbien
 7. Perception of autonomy
 8. Adams Foresight
 9. Shahid
 10. King Bevel
 11. Kirby & Dipaola

تحصیلی (درایتی، ۱۳۹۶؛ فریدفر، ۱۳۹۶ و حسینی‌راویز، ۱۳۹۶)؛ فرسودگی تحصیلی (عجم و فروتن، ۱۳۹۶) و خودناتوان‌سازی (مرکولا، ۲۰۰۲؛ سگرسنوم و اسفنون، ۲۰۰۵؛ کارور، شییر و زگراشتوم، ۲۰۱۰ و صادقی، یوسف‌وند و قدم‌پور، ۱۳۹۵) تأثیرگذار است و نقشی مهم و اساسی دارد.

پژوهش‌های خوش‌بینی تحصیلی تاکنون با رویکرد پوزیتیویسمی و داده‌های کمی با روش‌های همبستگی و الگوی معادلات ساختاری به بررسی ارتباط متغیرها برای شناسایی عوامل همبسته و پیش‌بینی‌کننده سازه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان پرداخته است. پژوهش حاضر با رویکرد تفسیری و داده‌های کیفی و روش‌های کیفی همچون فن دلفی به گردآوری اطلاعات و طراحی بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان نموده که نشان‌دهنده نوآوری پژوهش است. بر مبنای مرور پژوهش‌های انجام شده، آموزش خوش‌بینی برای دانش‌آموزان و دانشجویان به منظور بهبود عملکرد تحصیلی آنها به سه روش سخنرانی (حسینی‌نژاد، عارفی و موحدی، ۱۳۹۵؛ آخوندی، علی‌پور و شیرانی، ۱۳۹۶؛ عصاره و جمهری، ۱۳۹۵؛ علی‌بیک و همکاران، ۱۳۹۴)، روش قصه‌گویی (قدم‌پور، غضنفری و علوی، ۱۳۹۶؛ علی‌زاده، نوقابی و فطری، ۱۳۹۳) و نمایش فیلم (جعفری‌باغ‌خیراتی، قهرمانی، کشاورزی و کاوه، ۱۳۹۱) صورت گرفته است. پژوهش‌ها به آموزش خوش‌بینی بر مبنای نظریه سلیگمن و روش بازآموزی اسنادها پرداخته‌اند؛ در نتیجه این مسئله مطرح می‌شود که چرا در این پژوهش‌ها به آموزش خوش‌بینی تحصیلی یادگیرندگان بر مبنای نظریه شانن‌موران که جامعه هدف آن یادگیرندگان است، پرداخته نشده است؟

پژوهش‌های انجام شده به آموزش خوش‌بینی به صورت کلی و بر مبنای نظریه سلیگمن پرداخته است و با توجه به اینکه یکی از شاخه‌های خوش‌بینی، خوش‌بینی تحصیلی است و این نظریه توسط شانن‌موران و همکاران (۲۰۱۳) برای یادگیرندگان مطرح شده و تاکنون پژوهشی درباره آموزش خوش‌بینی تحصیلی بر مبنای نظریه خوش‌بینی تحصیلی شانن‌موران صورت نگرفته است، لزوم انجام پژوهشی مبنی بر طراحی بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان بر مبنای نظریه شانن‌موران برای پیشرفت و عملکرد آموزشی دانشجویان احساس می‌شود؛ بنابراین در این پژوهش برای ساخت بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان از نظریه خوش‌بینی تحصیلی شانن‌موران و همکاران (۲۰۱۳) بر مبنای مؤلفه‌های سه‌گانه آن (هویت تحصیلی، اعتماد و تأکید تحصیلی) استفاده شده است. برای آموزش خوش‌بینی تحصیلی از روش سخنرانی و ارائه تکلیف

و بازخورد و با مداخله شناختی - رفتاری با استفاده از الگوی منظم آموزشی جیمز براون استفاده گردیده است.

این پژوهش با هدف اصلی طراحی بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی برای دانشجویان بر مبنای نظریه شانن موران و همکاران (۲۰۱۳) به منظور ایجاد هویت تحصیلی، اعتماد به استادان و ادراک جو آموزشی دانشگاه و افزایش بازدهی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان انجام شده است. بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان بر اساس نظریه شانن موران می‌تواند در مراکز مشاوره توسط مشاوران، در آموزش و پرورش توسط مشاوران تحصیلی و در دانشگاه‌ها توسط استادان مورد استفاده قرار گیرد.

پژوهش حاضر سه پرسش را برای نخستین بار مورد بررسی قرار می‌دهد: ۱. بر مبنای سندکاوی و مرور کتابخانه‌ای، زیرمؤلفه‌ها و ویژگی‌های مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان بر مبنای نظریه شانن موران کدام‌اند؟ ۲. آیا زیرمؤلفه‌ها و ویژگی‌های بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان تدوین شده بر مبنای نظریه شانن موران با روش دلفی از اعتبار لازم برخوردارند؟ و ۳. آیا بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان بر مبنای نظریه شانن موران از روایی صوری برخوردار است؟

روش‌شناسی پژوهش

مطالعه حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از روش دلفی انجام یافته است. در این مطالعه، سه مرحله متوالی پشت سر گذاشته شده است که عبارتند از: مرحله پیش از مطالعه دلفی یا مرحله مرور کتابخانه‌ایی که در آن با بررسی و جستجو در منابع کتابخانه‌ای و اینترنتی، زیرمؤلفه‌ها و ویژگی‌های خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان شناسایی و استخراج شدند. در مرحله بررسی کتابخانه‌ای، که جامعه آماری نامحدودی از کتب و مقالات و محتویات بررسی و تحلیل شده را شامل می‌شود. اسناد، کتب، مقالات و شبکه‌های مرتبط با موضوع پژوهش (خوش‌بینی تحصیلی و نظریه شانن موران) که در طیفی از جست‌وجوهای گسترده و زمان‌بر در دسترس محقق قرار گرفته‌اند، نمونه مرحله اول است. ابزار به‌کاررفته در این مرحله، فیش‌های جست‌وجوست که پژوهشگر سازماندهی و تنظیم داده‌های استخراجی آنها را انجام داده است. دومین مرحله، شامل مرحله مطالعه دلفی و اجرای دو راند پیوسته دلفی در میان ۱۰ نفر از اعضای نمونه شامل «پانل دلفی خبرگان» با اعضای ثابت و متخصص در زمینه موضوع در این دو دور بوده است. در نمونه‌گیری برای تکنیک دلفی از روش نمونه‌گیری غیراحتمالی (غیرتصادفی) هدفمند استفاده

می‌شود (هاسن، کنی و مک‌کنا، ۲۰۰۰). همچنین صاحب‌نظران برای تکنیک دلفی حجم یا اندازه نمونه، در راستای تشکیل گروه متخصصان را در اغلب موارد کمتر از ۵۰ نفر و معمولاً بین ۱۰ تا ۴۰ نفر پیشنهاد کرده‌اند (پاول، ۲۰۰۳). بنابراین در پژوهش حاضر در مرحله دلفی از جامعه در دسترس (حدود ۳۰ نفر)، تعداد ۱۰ نفر از خبرگان و استادان گروه‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه بیرجند، استادان روان‌شناسی دانشگاه پیام نور بیرجند، استادان گروه روان‌شناسی دانشگاه فرهنگیان (امام سجاد) بیرجند و مدرسان و پژوهشگران دانشگاه بیرجند و دانشگاه علمی کاربردی بیرجند با نمونه‌گیری هدفمند، انتخاب و به‌عنوان اعضای گروه خبرگان یا متخصصان برگزیده شدند.

بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی صاحب‌نظران بر حسب نوع سازمان و مدرک تحصیلی به این صورت است که از بین ۱۰ نفر اعضای شرکت‌کننده در پیل خبرگان ۸ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و ۲ نفر مدرس، پژوهشگر و مشاور هستند. ۴۰٪ از گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه بیرجند و با مدرک تحصیلی دکتری در رشته روان‌شناسی تربیتی و علوم تربیتی که عضو هیئت علمی دانشگاه و مرتبه علمی دو نفر دانشیار و دو نفر استادیار است و ۲۰٪ از گروه روان‌شناسی دانشگاه پیام‌نور با مدرک دکتری و کارشناسی ارشد در رشته روان‌شناسی تربیتی که عضو هیئت علمی دانشگاه پیام‌نورند. و ۲۰٪ از دانشگاه فرهنگیان با مدرک دکتری و کارشناسی ارشد هستند و ۲۰٪ دانشجوی دکتری در رشته روان‌شناسی تربیتی، پژوهشگر و مشاور دانشگاه بیرجند و دیگری مدرس دانشگاه علمی کاربردی و مشاور است.

جدول ۱: توزیع نمونه هدفمند دلفی (اعضای گروه دلفی) بر حسب نوع سازمان و مدرک تحصیلی

اعضای گروه دلفی	سازمان	نوع مدرک	فراوانی	درصد فراوانی
	دانشگاه بیرجند	دکتری	۴	۴۰٪
عضو هیئت علمی دانشگاه	دانشگاه پیام نور	دکتری	۱	۱۰٪
		کارشناسی ارشد	۱	۱۰٪
مدرس دانشگاه	دانشگاه فرهنگیان	دکتری	۱	۱۰٪
	(امام سجاد)	کارشناسی ارشد	۱	۱۰٪
مدرس، پژوهشگر و مشاور	دانشگاه علمی کاربردی	دانشجوی دکتری	۱	۱۰٪
	دانشگاه بیرجند	دانشجوی دکتری	۱	۱۰٪
	جمع		۱۰	۱

با استفاده از ابزار پرسشنامه دلفی حاوی داده‌های استخراجی مرحله قبل، که روایی صوری و ساختاری آن را پژوهشگر با کمک استادان ارتقای داده است، با حفظ اصل گمنامی اعضا و به صورت حضوری و الکترونیکی (از طریق ایمیل) به محل کار و یا به نشانی الکترونیکی اعضا ارسال و به همین طریق نیز جمع‌آوری شد و داده‌های حاصل از نظرات اعضای پانل جمع‌آوری و تحلیل داده‌های راند ۱ و ۲ به منظور رسیدن به اجماع نظر و با شاخص‌های آمار توصیفی شامل جدول فراوانی، میانگین، درصد فراوانی و انحراف استاندارد با استفاده از نرم افزار SPSS تجزیه و تحلیل شده و مجدداً به اعضای نمونه انعکاس یافته است. سومین مرحله پس از مطالعه دلفی مرحله تهیه و طراحی بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی بر اساس مؤلفه‌ها، زیرمؤلفه‌ها و ویژگی‌های استخراجی از مرحله دلفی است. بسته خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان بر اساس نظریه شانن‌موران و همکاران (۲۰۱۳)، بر مبنای رویکرد شناختی - رفتاری و منطبق بر الگوی طراحی منظم آموزشی جیمز براون به منظور ایجاد خوش‌بینی تحصیلی برای دانشجویان است. رویکرد شناختی - رفتاری، اصول و روش‌های شناختی و رفتاری را با رویکرد درمانی کوتاه‌مدت ترکیب می‌کند، از ویژگی‌های رویکرد شناختی رفتاری: الف) تمرکز بر روی شناخت‌ها برای ایجاد تغییرات مطلوب در عاطفه و رفتار؛ ب) درمان کوتاه‌مدت و آموزشی؛ ج) استوار بودن بر مدل روانی - آموزشی منظم و تأکید بر نقش تکلیف و واگذاری مسئولیت به درمان‌جویان برای پذیرفتن نقش فعال در جلسات درمان و بیرون از آن و استفاده از انواع راهبردهای شناختی و رفتاری برای به وجود آوردن تغییر است (پروچسکا و نورکراس، ۲۰۰۳). در نتیجه با توجه به اهداف طراحی بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی، رویکرد شناختی - رفتاری بهترین رویکرد برای طراحی بسته است. هدف از طراحی برنامه آموزشی بر اساس الگوی منظم آموزشی، عملیاتی و کاربردی بودن آن و تناسب آن با اهداف پژوهش حاضر است. الگوی جیمز براون، کلیه مراحل برنامه آموزشی را به طور روشن و دقیق شرح داده است و پژوهشگر در کار با این الگو کلیه جزئیات برنامه آموزشی را با داشتن یک تصویر روشن از قبل طراحی خواهد کرد. بنابراین بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی بر اساس الگوی جیمز براون طراحی شده است. ساختار الگوی طراحی منظم آموزشی جیمز براون بر پایه تدوین اهداف آموزشی^۱ شامل اهداف کلی، اهداف مرحله‌ای (بینابینی) و اهداف جزئی (اختصاصی)؛ تعیین شرایط^۲ شامل گروه هدف آموزشی، شیوه آموزشی و فعالیت‌های آموزشی؛ تعیین منابع^۳ شامل فضای آموزشی، نیروی انسانی و مواد و وسایل کمک آموزشی و بررسی بازده^۴ شامل ارزیابی و تجدید نظر در طرح و

1. Educational Objectives
2. Conditions
3. Resources
4. Out Put

برنامه است (قدوسیان، قاسمی، پوراسلامی و سرمست، ۱۳۸۱). الگوی طراحی منظم آموزشی
جیمز براون شامل چهار مرحله اساسی است:

مرحله اول: تدوین اهداف آموزش

فراگیران باید بتوانند:

- اصول و مفاهیم آموزشی این بسته را بیان کنند (شناختی / فهمیدن). - تعریف خوش‌بینی
تحصیلی، انواع مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی و تأثیرات آن بر زندگی را توضیح دهند (شناختی /
فهمیدن). - نظریه خوش‌بینی تحصیلی شانزده‌موران و بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی را در
زندگی خود به کار بندند (شناختی / کاربردی). - برای ایجاد هویت تحصیلی موفق، ارتباط و
اعتماد مؤثر با استادان و ادراک مناسب از محیط تحصیلی از روش‌هایی که طی دوره آموزشی
یاد گرفته، استفاده کنند (رفتاری).

مرحله دوم: تعیین شرایط

گروه هدف آموزشی شامل: دانشجویان دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد (خصوصاً
دانشجویان جدیدالورود) است. با توجه به روش کارگاهی در ارائه این بخش، پیشنهاد می‌شود
افراد شرکت‌کننده در کارگاه از ۳۰ نفر تجاوز نکند تا امکان استفاده بهینه از آموزه‌ها فراهم شود.
گروه هدف در حد متوسط و به صورت رسمی است. شیوه آموزشی شامل: سخنرانی و پرسش
و پاسخ، نمایش اسلاید، بحث گروهی و جمع‌بندی و ارزیابی است. فعالیت آموزشی شامل:
گوش دادن، یادداشت‌برداری در طول جلسات از مطالب اسلایدها، فکر و سؤال کردن، بحث و
اظهار نظر کردن، تمرین و گزارش شفاهی و کتبی از تمرینات، جمع‌بندی و نتیجه‌گیری است.

مرحله سوم: تعیین منابع

نیروی انسانی: مدرس (مربی) آشنا به مسئله برای آموزش به دانشجویان است. مواد و وسایل
آموزشی: پرده نمایش، ویدئو پروژکتور و کامپیوتر، تخته وایت‌برد و ماژیک وایت‌برد است.
فضای آموزشی: سالی با ظرفیت ۴۰ نفر، با میز U شکل، صندلی‌های راحت و تجهیزات صوتی
مناسب است.

مرحله چهارم: بازده برنامه آموزشی

ارزشیابی مرحله‌ای: ارزشیابی مرحله‌ای از طریق بازخورد ارسالی از فراگیران و نیز روش پرسش
و پاسخ انجام می‌شود. ارزشیابی پایانی: یک ماه پس از اتمام دوره آموزشی، و از طریق پس‌آزمون،
با استفاده از پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی شانزده‌موران توسط پژوهشگر صورت خواهد گرفت.

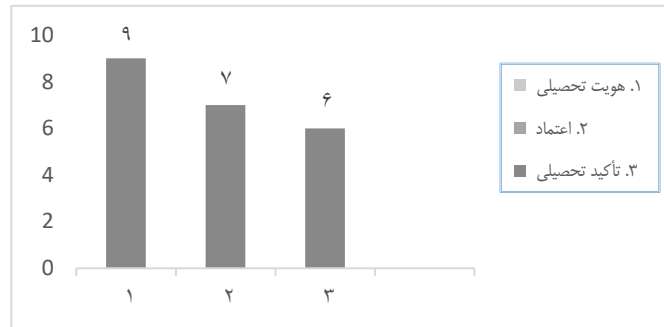
اصلاح: تجدید نظر بر اساس ارزیابی انجام شده صورت می‌گیرد و برای رفع مشکلات پیش آمده در برنامه، مجدداً برنامه‌ریزی می‌شود.

آخرین مرحله، مرحله‌ی روایی محتوایی است که ابزار پژوهش در این مرحله پرسشنامه‌ی روایی محتوایی مبتنی بر بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان حاوی اهداف، تکنیک و تکلیف هر جلسه است که توسط پژوهشگر طراحی شد و به همراه کتاب کار بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان با رویکرد شناختی- رفتاری و بر طبق الگوی طراحی آموزشی جیمز براون به ۵ نفر از استادان روان‌شناسی و علوم تربیتی به صورت حضوری و الکترونیکی ارسال شد. در مرحله تعیین روایی محتوایی، از قضاوت متخصصان در این باره که سؤالات آزمون تا چه میزان معرف محتوا و هدف‌های برنامه هستند استفاده می‌شود. لازم نیست تعداد داوران خیلی زیاد باشند، اما لازم است که آن‌ها هم از موضوع مورد سنجش و هم از کسانی که آزمون برایشان ساخته می‌شود آگاهی کامل داشته باشند (سیف، ۱۳۹۰). در تعیین روایی محتوایی، تعداد افراد صاحب نظر و خیره برای داوری درباره محتوای آزمون حداقل ۴ نفر مطرح شده است (لاوشی^۱، ۱۹۷۵؛ به نقل از حسن‌زاده، اللهیاری، خسروی، زائری و صارمی، ۱۳۹۱)، بنابراین در پژوهش حاضر در مرحله تعیین روایی محتوایی از جامعه در دسترس، تعداد ۵ نفر از خبرگان و استادان گروه‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه بیرجند، پیام نور و فرهنگیان (امام سجاد) بیرجند که هم به موضوع (خوش‌بینی تحصیلی) و هم به جامعه هدف (دانشجویان) آگاهی کامل دارند، با نمونه‌گیری هدفمند، انتخاب و به‌عنوان خبرگان یا متخصصان صاحب نظر برگزیده شدند و پس از گردآوری و تحلیل نظرات، با اصلاحات جزئی بسته به لحاظ روایی تعدیل شده و در نهایت به تأیید متخصصان رسیده است.

در این پژوهش در مرحله گردآوری داده‌ها اصول اخلاقی شامل گمنامی و ناشناسی، محرمانه بودن اطلاعات، آسیب نرساندن، رعایت حریم شخصی افراد، کسب رضایت آگاهانه، صداقت و رازداری و در مرحله طراحی اصول اخلاقی شامل امانت‌داری و قضاوت مستدل و در مرحله ارائه نتایج اصول اخلاقی نقدپذیری، صداقت و رعایت حقوق تمام ذی‌نفعان در تولید و نشر رعایت شده است.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌های مرحله پیش از مطالعه دلفی که اغلب با روش‌های مرور مبانی نظری و پیشینه پژوهشی انجام گرفته است، در نمودار میله‌ای زیر نشان داده شده است.



نمودار ۱: توزیع فرآوانی زیرمؤلفه‌ها نسبت به مؤلفه‌های اصلی

نمودار بالا نشان می‌دهد تعداد ۲۲ زیرمؤلفه استخراجی از مرحله قبل در قالب ۳ مؤلفه اصلی نظریه‌شان موران سازمان یافته که تعداد فرآوانی زیرمؤلفه‌های مربوط به هر کدام از مؤلفه‌های سه‌گانه به نسبت محور عمودی نمودار متمایز شده است؛ به طوری که هویت تحصیلی با ۹ زیرمؤلفه، اعتماد با ۷ زیرمؤلفه و تأکید تحصیلی با ۶ زیرمؤلفه مستخرج ارتباط یافته‌اند. دومین مرحله از پژوهش، مرحله مطالعه دلفی و اجرای ابزار دلفی در دو راند پیوسته در میان اعضای پانل است (ابزار دلفی در این مرحله پرسشنامه دلفی است که دربرگیرنده ۲۲ زیرمؤلفه مرتبط با ۳ مؤلفه اصلی در مرحله قبل است)؛ از آنجایی که یکی از فنون تحلیل پاسخ‌های دلفی، دستیابی به ملاک داوری نسبت به برآیند نظرات اعضاست، بنابراین محقق با لحاظ کردن پارامترهای آماری و به ویژه درصد فرآوانی پاسخ‌ها درباره هر زیرمؤلفه و نیز با مطالعه سوابق موضوع، ملاک و دامنه تصمیم‌گیری درباره نوع پاسخ اعضای پانل نسبت به اجماع یا اجماع نداشتن مؤلفه‌های دلفی را به صورت جدول زیر تعیین کرده است.

جدول ۲: ملاک و دامنه اجماع در تحلیل پاسخ‌های راندهای دلفی

دامنه درصد فرآوانی پاسخ اعضا		شرایط تحلیل	
۰ تا ۳۹ درصد	۴۰ تا ۵۹ درصد	۶۰ تا ۷۹ درصد	۸۰ تا ۱۰۰ درصد
اجماع رد	عدم اجماع	اجماع غیر یکدست	اجماع نسبی یکدست
فرایند دلفی	فرایند دلفی	حذف زیرمؤلفه از خروج زیرمؤلفه از ادغام	تثبیت گزینش زیرمؤلفه
		انتقال به راند بعدی	

اکنون با توجه به ملاک داوری تعریف شده در بالا، یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل آماری پاسخ‌های راند ۱ دلفی برای هرکدام از مؤلفه‌های اصلی سه‌گانه در قالب جدول پایین نشان داده می‌شود؛ ملاک تحلیل داده‌ها پاسخ‌های ۱۰ نفر از اعضای پانل است؛ داده‌های آماری حاصل از راند ۱ دلفی با ملاک داوری و دامنه اجماع تعریف شده (جدول ۲) برای فرایند دلفی مطابقت داده و ارزیابی شده است و در پایان راند ۱ دلفی، تعداد و ترکیب مؤلفه‌های اصلی و زیرمؤلفه‌های راه یافته به راند ۲ دلفی استخراج و نتایج به اطلاع اعضای پانل رسانده و به تفکیک در جدول پایین نشان داده شده است.

جدول ۳: نتایج تجزیه و تحلیل در پایان راند ۱ دلفی

مؤلفه‌ها	زیرمؤلفه‌های اجماع راند ۱	فرمت ورودی به راند ۲	دامنه اجماع راند ۱	تعداد زیرمؤلفه‌های اجماع راند ۱
هویت تحصیلی	۲ و ۳	بدون ویرایش- مستقل	نسبی یکدست	۳
	۹	ویرایش	غیر یکدست	
اعتماد	۳	بدون ویرایش- مستقل	نسبی یکدست	۲
	۴	ویرایش	غیر یکدست	
تأکید تحصیلی	۲	بدون ویرایش- مستقل	نسبی یکدست	۴
	۳، ۴ و ۵	ویرایش	غیر یکدست	

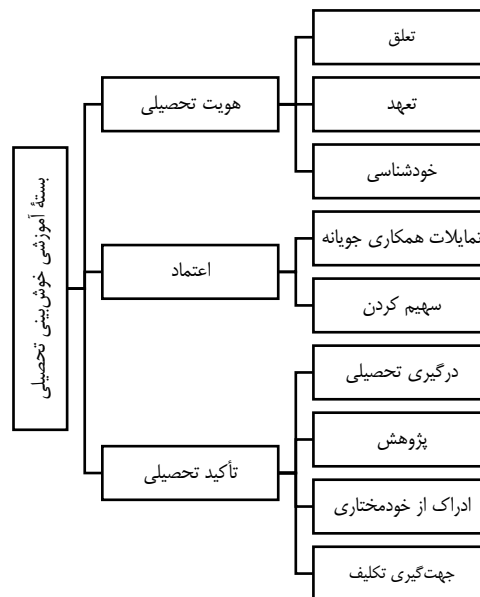
برای شروع پیوسته راند ۲ دلفی در پژوهش حاضر، ابزار دلفی در قالب پرسشنامه حاوی نتایج جدول فوق شامل: مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های خروجی (زیرمؤلفه‌های تعهد، احساس تعلق و خودشناسی برای مؤلفه هویت تحصیلی، زیرمؤلفه‌های سهیم‌کردن و تمایلات همکاری‌جویانه برای اعتماد و زیرمؤلفه‌های درگیری تحصیلی، پژوهش، ادراک از خودمختاری و جهت‌گیری تکلیف برای مؤلفه تأکید تحصیلی) و با دامنه پاسخ‌دهی پنج گزینه‌ای خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم به همراه تحلیل آماری پاسخ‌های راند قبلی، به ۱۰ نفر از اعضای پانل دلفی، افراد مشارکت‌کننده در راند اول، به صورت الکترونیکی و حضوری ارائه و ارسال و پس از جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل پاسخ‌های اعضا ادامه یافت؛ به طوری که پس از تحلیل آماری داده‌ها، یافته‌ها مطابق ملاک داوری و دامنه اجماع دلفی (جدول ۲) برای راند ۲ دلفی ارزیابی شد که نتایج به دست آمده از پایان راند ۲ برحسب مؤلفه‌های اصلی و طیف پنج گزینه‌ای پاسخ‌دهی در جدول پایین نشان داده شده است.

جدول ۴: نتایج تجزیه و تحلیل داده‌های راند ۲ دلفی

مؤلفه‌ها	اجماع در راند ۲ دلفی	دامنه پاسخ‌دهی خیلی زیاد			
		استاندارد	نسبت	تعداد	نسبت
هویت تحصیلی	۳	۰/۶۴	۰/۹۰	۹	۲۷
اعتماد	۲	۰/۳۲	۰/۷۰	۶/۵	۱۳
تأکید تحصیلی	۴	۱/۱	۰/۸۰	۷/۷۵	۳۱

N=10

همان‌طور که مقادیر آماره میانگین و درصد پاسخ‌های محاسبه شده در جدول بالا نشان می‌دهد، بیشتر پاسخ‌های اعضای پانل دلفی، مربوط به دامنه پاسخ‌دهی «خیلی زیاد» و نیز درصد پاسخ بیشتر از ۸۰ درصد برای مؤلفه‌های نظریه‌شان موران راه یافته به راند ۲ مطابق ملاک داوری و دامنه اجماع، نشان از «اجماع نسبی یکدست» برای سه مؤلفه بالاست؛ بنابراین ۳ مؤلفه اصلی و ۹ زیرمؤلفه حاصل ۲ راند پیوسته دلفی در پژوهش حاضر، بدنه اصلی بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان (نمودار ۲) را تشکیل می‌دهند.



نمودار ۲: مدل تجربی پیش‌فرض بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی (محصول مرحله مطالعه دلفی پژوهش)

مرحله سوم از مطالعه، طراحی بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان بر اساس نظریه شان‌موران است که پس از بررسی پیشینه پژوهشی و نظری خوش‌بینی تحصیلی و نظریه شان‌موران، استخراج زیرمؤلفه‌ها با روش مروری و کتابخانه‌ای انجام شد (نمودار ۱). پس از اجرای دو مرحله متوالی دلفی و رسیدن به زیرمؤلفه‌های حاصل از اجماع آرای صاحب‌نظران و خبرگان بر اساس مدل پیش‌فرض (نمودار ۲)، اقدام به طراحی بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی گردید. چهارچوب کلی جلسات آموزشی و تعریف عملیاتی آن طبق الگوی منظم آموزشی جیمز براون به طور خلاصه در قسمت روش ارائه شده است.

بسته آموزشی شامل ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای است که در هر جلسه با توجه به مدل پیش‌فرض مطالبی در راستای آموزش و آگاهی بخشی به دانشجویان ارائه و حداقل در ۶ هفته اجرا می‌شود. خلاصه بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان بر اساس نظریه شان‌موران در جدول ۵ به شرح زیر است:

جدول ۵: خلاصه بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان بر اساس نظریه شان‌موران

جلسات	تکالیف
جلسات	پس از پایان این بخش شرکت‌کننده بایستی قادر به:
اول: معارفه	- معارفه و خوشامدگویی - تصویرسازی ذهنی از طریق نمایش مدل تجربی پیش‌فرض بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی (کاربرگ ۱): - آگاهی از اهداف اختصاصی و آموزشی - آشنایی با قوانین جلسات - توضیح ساختار کلی جلسات
دوم: شناخت خوش‌بینی تحصیلی	- بیان اهداف اختصاصی - ارائه تعاریفی از خوش‌بینی و خوش‌بینی تحصیلی - توضیح درباره انواع، ابعاد و مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی - اجرای پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی شان‌موران و همکاران (۲۰۱۳) و شناخت خوش‌بینی

	<p>تحصیلی در خود</p> <p>- تمرین ۱: گفت‌وگوی گروهی با موضوع شناخت دلیل نداشتن خوش‌بینی تحصیلی در خود</p> <p>- جمع‌بندی مطالب و ارزیابی اهداف</p>	
<p>- مرور جلسه قبلی و ارائه تعریفی از هویت تحصیلی</p> <p>- توضیح درباره انواع هویت تحصیلی</p> <p>- شناخت نوع هویت تحصیلی خود (کاربرگ ۲: شناسایی نوع هویت تحصیلی)</p> <p>- بحث برای شناخت دلیل نوع هویت تحصیلی خود (تمرین ۱: بحث گروهی با موضوع شناخت نوع هویت خود)</p> <p>- آموزش مهارت روش مقابله مسئله‌مدار</p> <p>- جمع‌بندی و ارزیابی و ارائه تکلیف خانگی</p>	<p>سوم: ایجاد هویت تحصیلی</p>	
<p>- شناخت و بیان خودشناسی و اهمیت آن</p> <p>- تکلیف خانگی: گزارشی از فنون رسیدن به خودشناسی شامل تفکر، ارزیابی و تغییر در اهداف، ارزش‌ها، نگرش‌ها، عادت‌ها، خصلت‌ها، توانایی‌ها و نقاط ضعف خود که می‌تواند با یادگیری ارتباط داشته باشد و بر آن تأثیر گذارد، تهیه کنید.</p>	<p>- مرور جلسه قبلی و جمع‌آوری تکالیف افراد از جلسه قبلی</p> <p>- توضیح خودشناسی و اهمیت آن</p> <p>- تمرین ۱: بحث گروهی</p> <p>- آموزش رسیدن به خودشناسی (کاربرگ ۳: تفکر خود؛ کاربرگ ۴: ارزیابی خود و کاربرگ ۵: تغییر خود)</p> <p>- ارزیابی مطالب ارائه‌شده و تکلیف خانگی</p>	<p>چهارم: ایجاد خودشناسی</p>
<p>تکالیف</p> <p>پس از پایان این بخش شرکت‌کننده بایستی قادر به:</p>	<p>محتوا و تکنیک</p> <p>جلسات</p>	

<p>- مرور جلسه قبلی و جمع‌آوری تکالیف جلسه قبلی</p> <p>- آموزش تکنیک اقدام متعهدانه</p> <p>۱. درجه‌بندی ارزش‌ها (کاربرگ ۶): درباره ارزش‌های خود بیندیشید</p> <p>۲. تعیین اهداف (کاربرگ ۷): تعیین اهداف</p> <p>- احساس تعلق را تعریف کند.</p> <p>تکلیف خانگی:</p> <p>- تجربه خود از تعهد به هدف در برخورد با موانع درونی یا بیرونی را توضیح دهید.</p> <p>- از مهارت‌های آموزش داده شده در برقراری ارتباط مؤثر استفاده کنید و نتیجه آن را در بهبود روابط خود گزارش نمایید.</p>	<p>پنجم:</p> <p>تعهد و تعلق (آشنایی با اقدام متعهدانه و ارتباط مؤثر)</p> <p>تمرین ۱: بیان ارزش‌ها و اهداف در جمع (تعهد علنی)</p> <p>۳. خلق الگوی بزرگتر اقدام متعهدانه (کاربرگ ۸): رهایی از موانع ذهنی و (کاربرگ ۹): رهایی از موانع ذهنی</p> <p>تمرین ۲: بحث گروهی با موضوع مشخص کردن موانع</p> <p>- تعریف احساس تعلق</p> <p>- آموزش تکنیک ارتباط مؤثر (کاربرگ ۱۰): ارتباط غیرکلامی</p> <p>- جمع‌بندی و ارزیابی و تکلیف خانگی</p>
<p>- درک مفهوم اعتماد</p> <p>- شناخت شاخص پنج وجهی اعتماد تحصیلی</p> <p>- تکلیف خانگی: از دانشجویان خواسته شود در برقراری رابطه با استادان اصول اعتماد را در نظر بگیرند و نتایج آن را در بهبود رابطه گزارش کنند.</p>	<p>- مرور جلسه قبلی و جمع‌آوری تکالیف جلسه قبلی</p> <p>- ارائه تعاریفی از اعتماد</p> <p>- توضیح درباره عناصر اعتماد</p> <p>ششم:</p> <p>تحصیلی (کاربرگ ۱۱): ارزیابی اعتماد</p> <p>آشنایی با اعتماد - تمرین ۱: بحث گروهی درباره دلایل بی‌اعتمادی</p> <p>- توضیح درباره رابطه مبتنی بر اعتماد و شاخص‌های آن</p> <p>- جمع‌بندی مطالب و تکلیف خانگی</p>
<p>- تعریف سهیم کردن و تمایلات همکاری‌جویانه و ارزیابی آن با توجه به شاخص‌هایش در خودشان</p> <p>- تکلیف خانگی: مهارت‌های تسهیم دانش و همکاری و مشارکت در گروه را برای رسیدن به اعتماد بیشتر در روابط تمرین کنید و نتایج آن را بنویسید.</p>	<p>- مرور جلسه قبلی و جمع‌آوری تکالیف جلسه قبلی</p> <p>- توضیح درباره سهیم کردن و شاخص‌های آن (کاربرگ ۱۲): ارزیابی اشتراک دانش</p> <p>هفتم:</p> <p>تأکید بر سهیم کردن و تمایلات همکاری‌جویانه</p> <p>- توضیح درباره سهیم کردن و شاخص‌های آن (کاربرگ ۱۲): ارزیابی اشتراک دانش</p> <p>- توضیح درباره تمایلات</p>

	<p>همکاری‌جویانه و شاخص‌های آن (کاربرگ ۱۳: ارزیابی تمایلات همکاری‌جویانه) - تمرین ۱: بحث گروهی با موضوع همکاری و مشارکت - نتیجه‌گیری و تکلیف خانگی</p>
<p>- مرور جلسه قبلی و جمع‌آوری تکالیف جلسه قبلی - توضیح راهبردهای یادگیری شناختی هشتم: درگیری شناختی (آشنایی با راهبردهای شناختی و فراشناختی) - تمرین ۱: بحث درباره راهبردهای شناختی - آموزش راهبردهای فراشناختی (کاربرگ ۱۴: شناسایی یادگیرندگان راهبردی) - جمع‌بندی و ارزیابی و ارائه تکلیف خانگی</p>	<p>- مرور جلسه قبلی و جمع‌آوری تکالیف جلسه قبلی - توضیح درباره ارزش تکلیف و مؤلفه‌های آن (کاربرگ ۱۵: ارزش‌دهی تکلیف) - تعریف درگیری رفتاری و کمک‌طلبی - آموزش راهبردهای کمک‌طلبی تحصیلی - بحث گروهی (تمرین ۱: بحث با موضوع تجربیات کمک‌طلبی) - جمع‌بندی و نتیجه‌گیری و ارائه تکلیف خانگی</p>
<p>- مرور جلسه قبلی و جمع‌آوری تکالیف جلسه قبلی - توضیح درباره ارزش تکلیف و مؤلفه‌های آن (کاربرگ ۱۵: ارزش‌دهی تکلیف) - تعریف درگیری رفتاری و کمک‌طلبی - آموزش راهبردهای کمک‌طلبی تحصیلی - بحث گروهی (تمرین ۱: بحث با موضوع تجربیات کمک‌طلبی) - جمع‌بندی و نتیجه‌گیری و ارائه تکلیف خانگی</p>	<p>- مرور جلسه قبلی و جمع‌آوری تکالیف جلسه قبلی - توضیح درباره ارزش تکلیف و مؤلفه‌های آن (کاربرگ ۱۵: ارزش‌دهی تکلیف) - تعریف درگیری رفتاری و کمک‌طلبی - آموزش راهبردهای کمک‌طلبی تحصیلی - بحث گروهی (تمرین ۱: بحث با موضوع تجربیات کمک‌طلبی) - جمع‌بندی و نتیجه‌گیری و ارائه تکلیف خانگی</p>
<p>تکالیف پس از پایان این بخش شرکت‌کننده بایستی قادر به:</p>	<p>جلسات محتوا و تکنیک دهم: جهت‌گیری تکلیف</p>
<p>- آشنایی با هدف‌گذاری درست تحصیلی - آشنایی با تعریف و انواع کاوش‌گری</p>	<p>- مرور جلسه قبلی و جمع‌آوری تکالیف جلسه قبلی</p>

و پژوهش (آشنایی با هدف گذاری) - توضیح درباره ایجاد هدف گذاری - استفاده از مراحل کاوشگری	- تکلیف خانگی: با توجه به مراحل پنج‌گانه مهارت کاوش‌گری (درگیر شدن، پرسش‌گری، فرضیه‌سازی، آزمایش‌گری و نتیجه‌گیری) که آموزش داده شد، درباره موضوع «خوش‌بینی تحصیلی عامل پیشرفت تحصیلی است؟» طبق مراحل پنج‌گانه، کاوشگری کنید.
با هدف گذاری تحصیلی و کاوش‌گری (تحصیلی)	- توضیح انواع کاوش‌گری تحصیلی - آموزش مراحل تکنیک کاوش‌گری (کاربرگ ۱۶) - جمع‌بندی و ارزیابی (کاربرگ ۱۷) - تکلیف خانگی
یادهم: ادراک از خودمختاری (آشنایی با کنترل و خودمدیریتی)	- مرور جلسه قبلی و جمع‌آوری تکالیف جلسه قبلی - تعریف خودمدیریتی - آموزش مهارت‌های تکنیک ابراز وجود (کاربرگ ۱۸: دلایل عدم ابراز وجود) - تمرین ۱: زبان بدن قاطعانه را تمرین کنید. - تمرین ۲: گفت‌وگوی گروهی با موضوع ابراز وجود - آموزش مهارت‌های تکنیک حل مسئله (کاربرگ ۱۹: مهارت حل مسئله) - جمع‌بندی و ارزیابی و ارائه تکلیف خانگی
دوازدهم: جمع‌بندی برنامه آموزشی خوش‌بینی تحصیلی	- مرور جلسات قبلی و جمع‌آوری تکالیف جلسه قبلی - پرسش و پاسخ - اجرای پس‌آزمون - تشکر از همکاری - نظرسنجی

آخرین مرحله شامل تعیین روایی بسته آموزشی و بررسی روایی محتوایی است. روایی محتوایی به تحلیل منطقی محتوای یک بسته آموزشی بستگی دارد و تعیین آن بر مبنای قضاوت ذهنی و فردی است. لازم نیست تعداد داوران خیلی زیاد باشند، اما لازم است که آن‌ها هم از موضوع مورد سنجش و هم از افرادی که آزمون برایشان ساخته می‌شود آگاهی داشته باشند (سیف، ۱۳۹۰). در تعیین روایی محتوایی، تعداد افراد صاحب‌نظر و خبره برای داوری درباره

محتوای آزمون حداقل ۴ نفر مطرح شده است (لاوشی، ۱۹۷۵؛ به نقل از حسن‌زاده، اللهیاری، خسروی، زائری و صارمی، ۱۳۹۱). همچنین بسته آموزشی طراحی شده در مراحل مختلفی به وسیله خبرگان تربیتی اعتباربخشی شد، بدین ترتیب که زیرمؤلفه‌های بسته طراحی شده در قالب مؤلفه‌های نظریه‌شان‌موران در مرحله ۱ و ۲ دلفی توسط اجماع ده نفر از خبرگان اعتباریابی شده است و نیز بسته آموزشی طراحی شده با مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های اجماعی از مرحله دلفی نیز توسط روایی صوری و نظرات خبرگان تأیید شده است. در این بسته آموزشی، هر جلسه با توجه به زیرمؤلفه‌های استخراجی تکنیک‌هایی به دانشجویان آموزش داده می‌شود یا مطالبی در راستای آگاهی‌بخشی به دانشجویان ارائه می‌شود. بسته آموزشی به صورت کتاب کار آموزش خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان بر مبنای الگوی جیمز براون و رویکرد شناختی- رفتاری و همچنین پرسشنامه طراحی شده روایی کیفی بسته آموزشی در اختیار ۵ صاحب‌نظر در زمینه موضوع قرار گرفت و از آنها خواسته شد بعد از مطالعه دقیق کتاب کار آموزشی به پرسشنامه روایی کیفی بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان پاسخ دهند. ابزار پژوهش در این مرحله پرسشنامه حاوی اهداف، محتوا و تکنیک و تکالیف هر جلسه در بسته آموزشی و همچنین قسمتی برای نظرات و پیشنهادهای صاحب‌نظران درباره اهداف، تکنیک و تکالیف هر جلسه است. حدود دو هفته پس از ارسال حضوری پرسشنامه روایی کیفی و کتاب کار خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان به ۵ نفر از استادان روان‌شناسی و علوم تربیتی، پرسشنامه روایی کیفی تحویل گرفته شد. اهداف، محتوا و تکنیک و تکالیف بسته آموزشی مورد تأیید صاحب‌نظران قرار گرفت و در برخی موارد جزئی نظرها و پیشنهادهای ارائه شده صاحب‌نظران در مورد بسته آموزشی مورد نظر، در گزارش نهایی بسته آموزشی اعمال و گزارش نهایی تدوین شد. بسته آموزشی پژوهش با ۳ مؤلفه اصلی و ۹ زیرمؤلفه از نظر استادان و خبرگان روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های بیرجند مشارکت‌کننده در پژوهش مورد تأیید قرار گرفت.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان بر اساس نظریه‌شان‌موران و منطبق با الگوی طراحی آموزشی جیمز براون و با روش مطالعه دلفی طراحی شد. این پژوهش در سه مرحله فرایندی (قبل از دلفی، اجرای دلفی و پس از دلفی) در استان خراسان جنوبی، شهر بیرجند انجام شده است.

نخستین یافته مهم این مطالعه در پاسخ به نخستین پرسش پژوهش بوده است. در مرحله مرور کتابخانه‌ای، از میان ۱۰۰ مورد از منابع متعدد در قالب‌های کتاب، مقالات، مجلات و

پایان‌نامه‌ها، جمعاً به تعداد ۱۹۰ زیرمؤلفه استخراج و ثبت نمود و پس از چندین دور پالایش و اصلاح، تعداد ۲۲ کلید مؤلفه خالص را تحت عنوان «ویرایش نهایی کلیدمؤلفه‌های استخراجی خوش‌بینی تحصیلی» در قالب ۳ مؤلفه اصلی نظریه‌شان‌موران طبقه‌بندی نموده است. مؤلفه‌های نظریه‌شان‌موران دربرگیرنده کلیدمؤلفه‌های استخراجی عبارتند از: ۱. هویت تحصیلی (با ۹ زیرمؤلفه)؛ ۲. اعتماد (با ۷ زیرمؤلفه) و ۳. تأکید تحصیلی (با ۶ زیرمؤلفه).

با توجه به رویکرد پژوهشی حاضر و بدیع بودن پژوهش از حیث روند دنبال شده و همچنین ماهیت ابتکاری و استنباطی وابسته به پژوهشگر در روش‌های پژوهش کیفی، در مرحله مرور کتابخانه‌ای از پژوهش بیشتر با خلاقیت پژوهشگر، زمینه فکری و دیدگاه‌های توسعه‌نگر وی همراه بوده، بنابراین، مقایسه با نتایج تحقیقات مشابه در این زمینه را دشوار می‌سازد.

در پاسخ به دومین پرسش این پژوهش در مرحله دلفی متغیرهای استخراجی از مرحله مرور کتابخانه‌ای به ۳ مؤلفه اصلی و ۹ زیرمؤلفه اجماعی شامل: مؤلفه هویت تحصیلی شامل زیرمؤلفه‌های تعهد، احساس تعلق و خودشناسی؛ مؤلفه اعتماد با زیرمؤلفه‌های سهیم کردن و تمایلات همکاری جویانه و مؤلفه تأکید تحصیلی با زیرمؤلفه‌های درگیری تحصیلی، جهت‌گیری تکالیف، پژوهش و خودمختاری آموزشی تقلیل یافته و با تأیید اجماعی پانل خبرگان و متخصصان موضوع در پژوهش به‌عنوان زیربنای طراحی بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان تثبیت شدند.

زیرمؤلفه خودشناسی با پژوهش‌های برزونسکی (۲۰۰۲) و فرجامی (۱۳۹۲) مبنی بر اینکه افراد با هویت تحصیلی موفق اطلاعات مربوط به خویش را جست‌وجو می‌کنند، همسوست. زیرمؤلفه تعهد تحصیلی با پژوهش‌های مارسیا، ۱۹۶۶؛ واز و ایزاکسون، ۲۰۰۸ مبنی بر اینکه هویت تحصیلی موفق به تعهد به مجموعه‌ای از ارزش‌های تحصیلی اشاره دارد، همسوست. زیرمؤلفه احساس تعلق با پژوهش مک‌نلی و نان‌مکر، (۲۰۰۲) و جنسن و جتن، (۲۰۱۸) مبنی بر اینکه افراد با هویت تحصیلی موفق ارتباط مؤثر با محیط تحصیلی برقرار می‌کنند، همسوست. در نتیجه آموزش مهارت‌های خودشناسی، تکنیک‌های اقدام متعهدانه و فنون ارتباط مؤثر برای بهبود ارتباط فردی برای آموزش این زیرمؤلفه‌ها برای رسیدن به هویت تحصیلی که یکی از مؤلفه‌های سه‌گانه خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان است مورد استفاده قرار گرفت.

برای مؤلفه اعتماد زیرمؤلفه‌های سهیم کردن و تمایلات همکاری جویانه حاصل اجماع دلفی بود که با پژوهش‌های الشارو، گرگ و رامیرز (۲۰۱۷) و گیل، رمزی، لبرمن و اتکینز (۲۰۱۶) در ارتباط با عناصر لازم برای رسیدن به اعتماد همسوست.

برای مؤلفه ادراک از فشار تحصیلی (تأکید تحصیلی) زیرمؤلفه‌های درگیری تحصیلی، جهت‌گیری تکالیف و پژوهش با مدل فراسر، مک روبین و فیشر (۱۹۹۸) در رابطه با ادراک از محیط کلاس و کاهش فشار تحصیلی همسوست. آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، آموزش تکنیک ارزش‌دهی به تکالیف و آموزش مهارت‌های لازم برای استفاده از راهبردهای کمک‌طلبی از مواردی است که برای رسیدن به درگیری تحصیلی استفاده شد. ادراک از خودمختاری آموزشی نیز با پژوهش (بلک برن، ۱۹۹۸؛ نقل از شیرزادی، ۱۳۸۹) در ارتباط با محیط و جو کلاس درس همسوست. برای رسیدن به خودمختاری از مهارت‌های ابراز وجود و مهارت حل مسئله استفاده شد.

سومین یافته مهم این مطالعه طراحی بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان است. بسته آموزشی طراحی شده بر اساس زیرمؤلفه‌های اجماعی از مرحله دلفی شامل ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای است که در هر جلسه با توجه به زیرمؤلفه‌های استخراجی تکنیک‌هایی به دانشجویان آموزش داده می‌شود یا مطالبی برای آگاهی‌بخشی به دانشجویان ارائه می‌شود. خلاصه بسته آموزشی در جدول ۵ ارائه شده است. در پاسخ به پرسش سوم پژوهش، بسته آموزشی به صورت کتاب کار آموزش خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان و پرسشنامه طراحی شده روایی کیفی بسته آموزشی در اختیار ۵ نفر از خبرگان قرار گرفت تا با مطالعه کتاب کار خوش‌بینی تحصیلی، نظرها و پیشنهادها را در پرسشنامه روایی محتوایی که با توجه به اهداف، تکنیک و تکالیف هر جلسه طراحی شده است، ابراز نمایند. حدود دو هفته پس از ارسال حضوری پرسشنامه روایی کیفی و کتاب کار خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان به ۵ نفر از استادان روان‌شناسی و علوم تربیتی، پرسشنامه روایی کیفی تحویل گرفته شد؛ سپس نظرها و پیشنهادها دریافتی از استادان در بسته اعمال گردید.

با توجه به نظرسنجی، استاد صاحب‌نظر ۱ در مورد اینکه جلسات بر مبنای اهداف، محتوا، روش و فن و نیز ارزشیابی سازمان یابد، برای برطرف کردن این مسئله با توجه به الگوی منظم طراحی آموزشی در طراحی بسته آموزشی، اهداف و ارزشیابی لحاظ شده است و در توضیح جلسات آموزشی روش‌ها و فنون کاربردی کاملاً مشخص شده و از محتوای جلسات تفکیک شده است. دیگر نظرها و پیشنهادها ارائه‌شده صاحب‌نظران در مورد بسته آموزشی مورد نظر، اعمال شده است.

در پژوهش حاضر برای طراحی بسته از روش سخنرانی و ارائه تکالیف و بازخورد و از مداخله شناختی- رفتاری استفاده شد که از این روی، با پژوهش علی‌بیک، احمدی، فرحبخش، عابدی و علی‌بیک (۱۳۹۱) با موضوع تأثیر آموزش خوش‌بینی بر کیفیت زندگی دانشجویان دختر

مقیم خوابگاه دانشگاه علوم پزشکی شهر اصفهان از طریق آموزش سخنرانی و پژوهش طباطبایی، احدی و خامسان (۱۳۹۲) که به بررسی تأثیر آموزش خوش‌بینی بر اضطراب و افسردگی دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی شهر بیرجند با روش سخنرانی پرداختند، همسوست. ولی پژوهش حاضر از جهت نظریه به کار رفته (نظریه خوش‌بینی تحصیلی شانن‌موران) در طراحی این بسته با پژوهش‌های طباطبایی، احدی و خامسان (۱۳۹۲) و علی‌بیک، احمدی، فرحبخش، عابدی و علی‌بیک (۱۳۹۱) که از نظریه سلینگمن استفاده کردند، همسو نیست. نظریه خوش‌بینی تحصیلی شانن‌موران مربوط به جامعه هدف یادگیرندگان است و برای آموزش خوش‌بینی به یادگیرندگان در زمینه آموزشی برتری دارد.

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با اتکاء به داده‌های تجربی مراحل دلفی به منظور طراحی بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان انجام گرفت تا ملاک عمل استادان، دانشجویان، مشاوران تحصیلی و پژوهشگران علاقه‌مند به این حوزه باشد. بسته آموزشی طراحی شده در مراحل مختلفی به وسیله خبرگان تربیتی اعتباربخشی گردید، بدین صورت که زیرمؤلفه‌های بسته طراحی شده در قالب مؤلفه‌های نظریه شانن‌موران در مرحله ۱ و ۲ دلفی توسط اجماع خبرگان اعتباریابی شده است و بسته آموزشی طراحی شده با مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های اجماعی از مرحله دلفی نیز توسط روایی محتوایی و نظرات خبرگان تأیید شده است. رویکرد پژوهشگر در طول اجرای پژوهش همواره بهره‌بردن از منابع و روش‌های متعدد به منظور تولید و ارائه زیرمؤلفه‌ها و ویژگی‌هایی برای طراحی بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان به منظور ارتقای سطح خوش‌بینی تحصیلی در دانشجویان و ایجاد هویت تحصیلی موفق در میان دانشجویان و روابط مبتنی بر اعتماد بین آنها و استادان و ایجاد نگرش و رفتاری در آنها برای ادراک از فشارهای تحصیلی و تسهیل روند یادگیری در محیط‌های یاددهی-یادگیری کلاس درس و به طور کلی کمک به پیشرفت تحصیلی دانشجویان بوده است.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به تکیه بر ابزارهای پرسشنامه‌ای در هر دو مرحله دلفی و روایی محتوایی و استفاده نکردن از ابزارهای مشاهده و مصاحبه، بررسی نکردن اثربخشی بسته آموزشی تدوین شده به دلیل محدودیت زمانی اشاره کرد.

با توجه به پژوهش حاضر، این پیشنهادها را می‌شود:

بررسی اثربخشی بسته آموزشی طراحی شده در پژوهش حاضر در پژوهش‌های آتی انجام گردد. مطالعه تطبیقی نظام آموزشی با نظام‌های آموزشی موفق از نظر خوش‌بینی تحصیلی در بین دانشجویان اجرا شود. پژوهش‌های تطبیقی همسان در سنین مختلف برای هنجارسازی سنی بسته آموزشی انجام شود. پژوهش‌های مشابه با انتخاب جامعه‌های آماری بزرگتر (استانی و کشوری)

انجام شود. پژوهش در مورد میزان مهارت و علاقه‌مندی استادان دانشگاه به موضوع خوش‌بینی تحصیلی انجام شود. همچنین راهکار اجرایی و کاربردی پیشنهاد می‌شود: بسته آموزشی خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان بر اساس نظریه‌ی شانن‌موران در مراکز مشاوره توسط مشاوران، در آموزش و پرورش توسط مشاوران تحصیلی و در دانشگاه‌ها توسط استادان مورد استفاده قرار گیرد.

فهرست منابع

- Adams, C. M. & Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Educational Administration*, 44(6), 625-642.
- Ajam, A & Froutan, M (2017). Investigating the Relationship between Academic Optimism and Academic Burnout. *9th International Conference on Psychology and Social Sciences*, Tehran. (Text in Persian).
- Alibeyk, F; Ahmadi, S. A; Farahbakhsh, K; Abedi, A & Alibeyk, M (2012). The effect of optimism training on the quality of life of female students living in the dormitory of Isfahan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 12 (9), 709-720. (Text in Persian).
- Alizadeh, G; Kurd Noghabi, R & Nazari, N (2014). The effect of teaching optimism through storytelling method on increasing students' optimism. *Journal of Clinical Psychology*, 1 (21), 103-113. (Text in Persian).
- Akhondi, N; Alipour, A & Shirani, F (2017). *Determining the effectiveness of optimism training in reducing stress and creating creativity in Payame Noor students of Najafabad center*. Paper presented at the 8th International Conference on Psychology and Social Sciences. Iran, University of Tehran. (Text in Persian).
- Alsharo, M., Gregg, D, & Ramirez, R. (2017). Virtual team effectiveness: The role of knowledge sharing and trust. *Information & Management*, 54(4), 479-490.
- Asare, N; Jamhari, F (2016). The effectiveness of optimism training on psychological well-being and social intelligence of female students. *Paper presented at the Sixth International Conference on Psychology and Social Sciences*. Tehran, Talash Conference Center (Text in Persian).
- Berzonsky, M. D. (2003). Identity style and well-being: Dose commitment matter? *International Journal of Theory and Research*, 3, 131-142.
- Bigdeli, R & Ahmadi, M. S (2015). Relationship between academic optimism and academic motivation of high school students in Zarrin Rood. Third Conference on Psychology, *Educational Sciences and Lifestyle with an International Approach*, Mashhad. (Text in Persian).
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Segreshtrom, S. C. (2010). Optimism clinical psychology, *The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications*. *Elementary School Journal*, 85(1): 5-20.
- Cheraghikhah, Z; Arabzadeh, M & Kadivar, P (2015). The role of academic optimism, academic excitement and school well-being in students' mathematical performance. *Positive Psychology*, 1 (3), 11-20. (Text in Persian).
- Covington, M. U. (1994). *Making the Grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge, Cambridge university press.

- Drayati, E (2017). The mediating role of academic optimism in relation to academic meaning and academic engagement of high school students in Birjand. Master Thesis Birjand University, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Educational Psychology. (Text in Persian).
- Faridfar, S (2017). Mediation through the prediction of academic conflict based on the optimism of academic self-efficacy of high school students in Shiraz. Master Thesis, Payame Noor University, Shiraz, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Educational Sciences. (Text in Persian).
- Farjami, H (2013). Academic Identity and Learning Sustainability / The need to develop academic identity for sustainable foreign language learning. *Language Teaching*, 27 (4), 4-11. (Text in Persian).
- Fraser, B. J.; Fisher, D.L.; McRobbies, C.J. (1996) *Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument*. Paper presented at the Annual of the American Educational Research Association, New York, USA.
- Ghadampour, E; Amirian, L; Khalili Gashnigani, Z; Naghi Beyranvand (2017). Evaluate the psychometric properties of Tschannen-Moran et al Academic Optimism students. *Quarterly of Educational Measurement*, 7(27), 45-64. doi: 10.22054/jem.2017.17284.1444
- Ghadmpour, E; Ghazanfari, F & Alavi, Z (2017). The effect of teaching optimism through storytelling on academic stress and students' mental health based on the fifth grade of elementary school. *New Educational Thoughts*, 2 (13), 97-123. (Text in Persian).
- Ghodosian, A; Ghasemi, R; Pour Islami, M; Sarmast, H (2002). *Application of educational technology in health promotion*. Ghazvin: BaharolOlom Publisher. (Text in Persian)
- Gill, L., Ramsey, P., Leberman, S, & Atkins, S. (2016). Using Word Café to enhance relationship-building for the purpose of developing Trust in Emotional Intelligence Training Environments. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 14(2), 98.
- Goddard, R.D. Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2001). Teacher trust in students & parents. A multilevel examination of the distribution & effects of teacher trust in urban elementary school. *Elementary school journal*, 10210, 3-17.
- Hamed Nasab, S (2015). The relationship between scientific optimism and achievement motivation with regard to the mediating role of academic self-efficacy of high school students. Master Thesis of Birjand University. (Text in Persian).
- Hassanzadeh, N; Allahyari, T; Khosravi, Y; Zairi, F & Saremi, M (2012). Job Cognitive Failure Questionnaire Design: Determining the Validity and Reliability of Tools. *Iranian Occupational Health*, 9 (1), 29-40. (Text in Persian).
- Hasson, F. Keeney, S. McKenna, H. (2000). Research Guidelines for the Delphi Survey Technique. *Journal of Advance Nursing*, Vol. 32, N.4, pp. 1008-1015.
- Hosseini Nejad, G; Arefi, M & Movahedi, M (2011). The educational effectiveness of optimism based on positive psychology on imaginative motivation and its dimensions in female students. (Text in Persian).
- Hosseini Raviz, M (2017). The role of academic optimism and academic excitement in predicting academic engagement of high school students in Rafsanjan. Published master's thesis, Islamic Azad University, Pomegranate Branch. (Text in Persian).



- Hoy, W. (2012). Schoole characteristics that make a difference for the achievement of all students. *Journal of Educational Administration*, 50 (1), 76-97.
- Jafari Bagh Khairati, A; Qahramani, L; Agriculture, S & Kaveh, M. H (2014). The effect of teaching optimism through film screening on students' social adequacy. *Journal of Health Education and Health Promotion*, 2 (1), 57-64. (Text in Persian).
- Jensen, D, H., Jetten, J. (2018). Exploring interpersonal recognition as a facilitator of students academic and perofessional identity formation in higher education, *European Jornal of Higher Education*, 8(2), 168- 184.
- King Bevel, R. (2010). The effects of academic optimism on student academic.
- Kirby, M.M & DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49 (5), 542-562.
- Marcia, J.E. (1966). Developmental and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- McNealy, C & nonnemaker. J., (2002). Promoting school connectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of school health*, 72 (4), 138-146.
- Mercola, J .(2002). Optimism may protect against heart disease. *Psychosomatic Medicine*, 82(2), 102-111.
- Mitchell, R. M., & Tarter, C. J. (2016). A path analysis of the effects of principal professional orientation towards leadership, professional teacher behavior, and school academic optimism on school reading achievement. *Societies*, 6 (1): 1-11.
- Osare, N & Jamhari, F (2015). The effectiveness of optimism training on psychological well-being and social intelligence of female students. Paper presented at the Sixth International Conference on Psychology and Social Sciences. Tehran, Talash Conference Center. (Text in Persian).
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: myths and realities. *J Adv Nurs*, 41(4): 376-382.
- Prochaska J. & Norcross J. (2003). Theories of psychotherapy. (Psychotherapy systems): Translated by Yahya Seyed Mohammadi. 2010 Tehran: Psychology Publishing. (Text in Persian).
- Qadmpour, E; Amirian, L; Khalili Gashnigani, Z & Naghi Biranvand, F. Z (2017). Evaluation of psychometric properties of students' academic optimism questionnaire. *Educational measurement*, 27, 45-64. (Text in Persian).
- Qudusian, A; Ghasemi, R; Pouraslami, M & Sarmast, H (2002). *Fundamentals and application of educational technology in health promotion*. Qazvin: Bahr al-Ulum Publications. (Text in Persian).
- Renaud, J., Wrosch, C. & Scheir, M.F. (2018). Optimism. Manuscript accepted forpublication: The SAGE Encyclopedia of Human Development.1-6.
- Sadeghi, M; Yousefvand, M & Ghadmapour; E (2016). The role of academic optimism and psychological resilience in predicting academic self-disability. World Conference on Psychology and Educational Sciences, Law and Social Sciences at the beginning of the third millennium. Tehran Iran. (Text in Persian).
- Segreshtome, S. C. & Seftom, N. (2005). Optimistic's effects during a brief stressor. *Pers Soc Psychol Bull*, 31(1), 111-20
- Seif, A. A (2011). Development of tools for measuring research variables in psychology and educational sciences (test and questionnaire). Tehran: Meeting. (Text in Persian).

- Seligman, Martin E. P. (2006). *Learned optimism: How can you change your mindset and life?* Translated by F. Davarpanah & M. Mohammadi (2012). Tehran: Roshd. (Text in Persian).
- Shahid, U. (2013). Academic optimism of high school principals and teachers and the success of their students. M.A Thesis, University of Texas.
- Shirzadi, N (2010). *The relationship between academic procrastination and perception of class structure through the mediation of motivational beliefs and self-regulated learning strategies*. Master Thesis. University of Birjand, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Educational Psychology. (Text in Persian).
- Tabatabai, T. S; Ahadi, H & Khamesan, A (2013). The effect of optimism training on anxiety and depression of psychology students of Islamic Azad University of Birjand. *New Care*, 10 (1), 34-42. (Text in Persian).
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R.A., Mitchell, R.M. & Moor J.r, D.M. (2013) Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175.
- Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education*, 18, 94-105.
- Wu, J. H., & Lin, C. Y. (2018). A multilevel analysis of teacher and school academic optimism in Taiwan elementary schools. *Asia Pacific Education Review*, 19 (1): 53-62.



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


<https://creativecommons.org/licenses/by>

پیش‌بینی تحصیل‌گریزی بر اساس معنای تحصیل، خودکارآمدی تحصیلی و تشکرهای تحصیلی

فریافرازی*^۱ 

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>حضور در مدرسه برای پیشرفت تحصیلی، اجتماعی و عاطفی کودکان و موفقیت در آینده آنها بسیار مهم است. از این رو، پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی تحصیل-گریزی بر اساس معنای تحصیل، خودکارآمدی تحصیلی و تشکرهای تحصیلی انجام شده است. مطالعه حاضر توصیفی از نوع همبستگی است که به شیوه نمونه-گیری تصادفی تعداد ۲۵۵ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی و هنرستانی مقطع متوسطه دوم شهر خوسف در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ انتخاب شده و از طریق چهار مقیاس معنای تحصیل، خودکارآمدی تحصیلی، تشکرهای تحصیل و تحصیل‌گریزی مورد مطالعه قرار گرفتند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام با کمک نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ استفاده گردید. نتایج تحلیل رگرسیون نشان دادند که از میان ده معنای تحصیل، حرفه در گام اول و فشار روانی در گام دوم، عملکرد تحصیلی (از ابعاد خودکارآمدی تحصیلی) در گام سوم و همین‌طور از میان ابعاد تشکرهای تحصیلی، ناکامی و استرس خودتحمیل‌شده در گام چهارم و پنجم به‌طور معناداری ۳۷ درصد از واریانس تحصیل‌گریزی دانش-آموزان را پیش‌بینی می‌کنند. نتایج این پژوهش نشان داد که معنای تحصیل، خودکارآمدی تحصیلی و تشکرهای تحصیل نقش مهمی در پیش‌بینی تحصیل-گریزی دارند. بنابراین می‌توان با پررنگ‌تر شدن معنای تحصیل و هدفمندی آنان از تحصیل، آموزش خودکارآمدی و تقویت توانمندی‌های آنها و کاهش تشکرهای میزان گرایش به تحصیل‌گریزی را در آنها کاهش داد.</p>	<p>تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۰۸</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱</p> <p>نوع مقاله: پژوهشی</p> <p>واژگان کلیدی معنای تحصیل، خودکارآمدی تحصیلی، تشکرهای تحصیل، تحصیل‌گریزی</p>

۱. نویسنده مسئول: دکترای تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد

علوم و تحقیقات تهران، تهران، ایران 

مقدمه

حضور منظم در مدرسه در سراسر جهان به عنوان یک مؤلفه اصلی مشارکت در مدرسه و پیش نیاز مهم موفقیت تحصیلی شناخته می‌شود (هانکوک، لارنس، چوپان، میترو و زوبریک، ۲۰۱۶). اما بسیاری از کودکان به دلایل مختلف سالانه تعداد قابل توجهی از روزهای مدرسه را از دست می‌دهند (کری، کروکر، الیاس، فلدمن و کلمن، ۲۰۰۹). مشکلات حضور در مدرسه، دانش‌آموزان را به لحاظ آموزشی، سلامتی و رشد عاطفی - اجتماعی تهدید می‌کند و در بزرگسالی با مشکلات اقتصادی، روانی و اجتماعی همراه می‌سازد (کرنی، ۲۰۰۸؛ در نقل از فینینگ، هاروی، موور، فورد، دیویس و وایت، ۲۰۱۷). از جمله اصطلاحات مرتبط با این مشکلات می‌توان به اجتناب از مدرسه، عدم تمایل به مدرسه، امتناع از مدرسه (هینی، گرین-لندل، ملوین و جنتل-جنیتی، ۲۰۱۸) و تحصیل‌گریزی اشاره کرد.

در تحصیل‌گریزی فرد گرایش به ترک تحصیل دارد و با اینکه در مدرسه حضور دارد، اما اگر فشارهای موقعیتی وجود نداشته باشد، اقدام به ترک تحصیل می‌کند. مطالعات نشان داده است که حضور نیافتن در مدرسه (مرتبط با تحصیل‌گریزی) با پیامدهایی روبه‌روست؛ از جمله بر یادگیری و پیشرفت تأثیر می‌گذارد (کارول، ۲۰۱۰) و جوانان را در معرض خطر ترک تحصیل (کریستل، ژولیوت، و نلسون، ۲۰۰۷)، بیکاری، فقر و مصرف مواد مخدر (لارنس، دوسن، هوتن، گودسل و سویر، ۲۰۱۹) قرار می‌دهد. با این وضعیت شناخت عوامل مؤثر بر تحصیل‌گریزی اهمیت دارد. مطابق با نظر فینینگ، هاروی، موور، فورد، دیویس و وایت (۲۰۱۷) طیف وسیعی از عوامل فردی، خانواده و مدرسه با مشکلات حضور در مدرسه (برای نمونه تحصیل‌گریزی) از جمله سلامت روانی یا جسمی، بیکاری والدین، بهداشت روانی ضعیف یا سابقه عدم تکمیل آموزش؛ وقایع خانوادگی استرس‌زا؛ مشارکت کم والدین در آموزش؛ قلدری؛ سبک مدیریت استبدادی مدرسه، نبودن یک برنامه درسی انعطاف‌پذیر متناسب با نیازهای فردی، روحیه پایین معلمان و روابط منفی دانش‌آموز - معلم مرتبط هست. از جمله عوامل فردی معنای تحصیل است.

معنای تحصیل یعنی دلالت درونی تحصیل برای فراگیر که تحصیل ممکن است برای برخی دانش‌آموزان به‌عنوان راهی برای رسیدن به یک حرفه و برای برخی دیگر به‌عنوان یک منبع فشار

-
1. Hancock, Lawrence, Shepherd, Mitrou, & Zubrick
 2. Carey, Crocker, Elias, Feldman, & Coleman
 3. Kearney
 4. Finning, Harvey, Moore, Ford, Davis, & Waite
 5. Heyne, Gren-Landell, Melvin, & Gentle-Genitty
 6. Carroll
 7. Christle, Jolivet, & Nelson
 8. Lawrence, Dawson, Houghton, Goodsell, & Sawyer

محسوب شود (هندرسون-کینگ و اسمیت^۱، ۲۰۰۶). همچنین، دانش‌آموزان افزون بر اینکه دانشگاه و ادامه تحصیل را به عنوان فرصتی برای یادگیری می‌بینند، آموزش را به‌عنوان راهی برای افزایش شغل و کسب پتانسیل خود قلمداد می‌کنند (آستین، سگورا، ساکس و کارن^۲، ۲۰۰۲). هندرسون-کینگ و اسمیت (۲۰۰۶)، براساس تحلیل عاملی مولفه‌های اصلی که در پژوهشی انجام دادند، ۱۰ عامل معنا از تحصیل را استخراج کردند که عبارتند از: حرفه (تحصیل یعنی آمادگی برای حرفه و راهی برای رسیدن به یک شغل)، استقلال (تحصیل فرصتی برای رشد)، آینده (کشف مسیر زندگی و طرحی برای آینده)، یادگیری (فرصتی برای مواجهه با ایده‌های نو)، ارتباط (فرصتی برای ایجاد دوستی‌ها)، دنیای پیرامون (ایجاد تغییر در دنیای پیرامون)، رشد خویشتن (فرصتی برای خودشناسی)، گام بعدی (مرحله‌ای مثل مراحل قبلی تحصیلی)، فشارتحصیل (یعنی منبع فشار)، رهایی (تحصیل یعنی گریز از موقعیت‌های پرتنش بزرگسالی). تحقیقات اندکی به‌طور مستقیم برای بررسی دیدگاه دانش‌آموزان درباره معانی آموزش انجام شده است. در مطالعه‌ای که عیسی‌زادگان، حسنی و احمدیان (۱۳۸۸)، با هدف مقایسه معانی آموزش در بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق انجام دادند نتایج نشان داد که از بین ۱۰ مؤلفه معانی آموزش، بین سه مؤلفه یعنی آمادگی شغلی، استرس و رهایی بین دو گروه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش صنوبر و رئیس (۱۳۹۷) نیز نشان داد هدف‌های پیشرفت و معنای تحصیلی رابطه معناداری با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارند. از نظر آستین (۱۹۹۳) معانی آموزش در بین دانش‌آموزان در سال‌های اول مدرسه شکل می‌گیرد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بین نسل‌ها در خصوص معنای تحصیلی تفاوت وجود دارد. برای نمونه کهنسالان تحصیل را به‌عنوان یک فعالیت ارزشمند، میانسالان آن را به‌عنوان یک فرصت و جوانان آن را به‌عنوان امتیازی برای استخدام توصیف کردند (ابراهیم، زمیری منصور و امین، ۲۰۱۲؛ جعفری، حجازی و صبحی، ۱۳۹۹).

افزون بر این، ازجمله عوامل فردی که نقش حفاظتی در برابر ترک تحصیل (مرتبط با تحصیل-گریزی) دارد خودکارآمدی تحصیلی است (برون، گالیندو، کارلس و کوک^۳، ۲۰۱۹). باورهای خودکارآمدی بیانگر انتظارات و قضاوت در مورد صلاحیت شخصی فرد است (بندورا^۴، ۲۰۱۵). همچنین، به عقیده پرز و همکاران (۲۰۱۱)؛ در نقل از باعزت، افلاکی فرد و شهیدی، (۲۰۱۶) بیان می‌کنند که خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین مکانیزم‌های کنترل رفتار خود تنظیمی است. خودکارآمدی در چهارچوب آموزشی (یعنی خودکارآمدی تحصیلی) به‌عنوان اعتقاد و اعتماد به

1. Henderson-King, & Smith
2. Astin, Oseguera, Sax, & Korn
3. Brown, Galindo, Quarles, & Cook
4. Bandura

نفس دانش‌آموزان به توانایی خود برای موفقیت در وظایف تحصیلی تعریف شده است (گور، ۲۰۰۶) و به‌عنوان یک پیش‌بینی‌کننده معتبر از پیامدهای تحصیلی شناخته می‌شود (ایکمان، کنی، شرل و هنری، ۲۰۱۹). دانش‌آموزانی که از سطح بالای خودکارآمدی تحصیلی برخوردارند، میزان مشارکت آنها در کلاس‌های درس، تلاش و در نتیجه عملکرد امتحان آنها نیز بالاتر است. در مقابل سطح پایین خودکارآمدی با گرایش دانش‌آموزان به برآورد پيچیدگی بیش از حد تکالیف همراه است که این می‌تواند باعث تجربه استرس مرتبط با عملکرد شود (توماس، گوترز، جورجیوا و هرناوندز، ۲۰۱۹). تحقیقات گسترده نشان می‌دهد که سطح بالایی از خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند دانش‌آموزان را در برابر ترک مدرسه محافظت کند. بای نمونه، در یک مطالعه کمی و طولی، آلیورینی و لوسیدی^۱ (۲۰۱۱) دریافتند که خودکارآمدی تحصیلی تأثیر منفی مستقیم و غیر مستقیم (از طریق عملکرد تحصیلی) بر ترک تحصیل دارد. به عبارت دیگر، هر چه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بالاتر باشد، عملکرد تحصیلی آنها بالاتر و تمایل به ترک تحصیل کمتر است (برون، گالیندو، کارلس و کوک، ۲۰۱۹؛ پگور و شافر^۲، ۲۰۱۴).

از جمله عوامل بیرونی ذکر شده در بالا، می‌توان به تشکلهای تحصیلی اشاره کرد. به عقیده فولکمن^۳ (۲۰۱۳) استرس یک پدیده زمینه‌ای است و شامل ارتباط بین خصوصیات شخصی و محیط است که می‌تواند با گذشت زمان و در نتیجه ارزیابی فرد از یک موقعیت شخصی معنادار تغییر کند (فلورنسیا، سیلوا و راموس^۴، ۲۰۱۷). استرس به‌خصوص استرس تحصیلی به احساس نیاز فزاینده به دانش و به‌طور هم‌زمان ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به دانش مورد نظر و بر ارزیابی فرد مبنی بر تجربه ناهماهنگی بین مطالبات موقعیتی و منابع درون فردی اشاره می‌کند (گادزلا و بالگلو^۵، ۲۰۰۱). منابع استرس تحصیلی شامل احساس تنهایی، بیکاری، خانواده، اهداف زندگی، فشار اجتماعی و فیزیولوژی است. استرس، به‌ویژه استرس تحصیلی، می‌تواند سطح بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان را کاهش داده و باعث کاهش نمرات و دوره‌های افت شود (کارامن، لرما، ویلا و واتسون^۶، ۲۰۱۹). در دراز مدت، تجربه تکراری استرس‌زاهای تحصیلی و در نتیجه اثرات منفی انباشته بر نتایج روانی و یادگیری دانش‌آموزان ممکن است به نارسایی مدرسه یا حتی ترک تحصیل کمک کند (اسکریمن، ماسکاردینو، آلتو و ماسن^۷، ۲۰۱۶؛ دوپری،

-
1. Alivernini, & Lucidi
 2. Peguero, & Shaffer
 3. Folkman
 4. Florêncio, Ramos, & Silva
 5. Gadzella & Baloglu
 6. Karaman, Lerma, Vela, & Watson
 7. Scrimin, Moscardino, Altoè, & Mason

دیون، لونتال، آرچامبول، کروسنو و جانوس^۱، (۲۰۱۸). موریس^۲ (۱۹۹۰؛ گادزلا و بالوگلو، ۲۰۰۱) بر تشنگرهای پنج‌گانه (ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات و تنیدگی خودتحمیلی) و واکنش‌های چهارگانه نسبت به این تشنگرها (فیزیولوژیکی، رفتاری، شناختی و هیجانی) تأکید کرد. در پژوهشی که گراوند و شکری (۱۳۸۷) انجام دادند نتایج نشان داد تشنگرهای تحصیلی با واکنش‌ها به تشنگرها رابطه مثبت و معنادار؛ با سبک مقابله مسئله‌مدار رابطه منفی و معنی‌دار و با سبک مقابله هیجان‌مدار رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. همچنین، نتایج نشان داد که رابطه بین تشنگرهای تحصیلی و واکنش‌ها به تشنگرها از طریق سبک‌های مقابله مسئله‌مدار و هیجان‌مدار میانجی‌گری شد.

با توجه به آنچه گفته شد، مشکلات حضور در مدرسه (از جمله تحصیل‌گریزی) را می‌توان جلوه‌ای از آسیب‌های اجتماعی همراه با اختلالات روان‌پزشکی قلمداد کرد (برگ، باتلر، فرانکلین، هایز، لوکاس و سیمز^۳، ۱۹۹۳). این مشکل می‌تواند مانع از بروز و شکوفایی استعداد دانش‌آموزان و همچنین منجر به گسترش رفتارهای نابهنجار شود. از آنجایی که جامعه را افراد، ارتباطات و قوانین اجتماعی تشکیل می‌دهد و برای برخوردار بودن از جامعه‌ای سالم نیازمند داشتن افرادی به هنجار به عنوان اعضای جامعه است، لذا به منظور پیشگیری از وقوع این مشکلات شناخت عوامل مؤثر بر تحصیل‌گریزی لازم می‌نماید. همچنین به دلیل محدود بودن مطالعات پژوهشی در این حوزه، هدف از انجام پژوهش حاضر پیش‌بینی تحصیل‌گریزی بر اساس معنای تحصیل، تشنگرهای تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی می‌باشد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر، تمامی دانش‌آموزان دبیرستانی و هنرستانی مقطع متوسطه دوم شهر خوسف در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ (برابر با ۶۷۴ نفر) بودند. با احتمال ریزش تعداد ۲۸۰ دانش‌آموز بر اساس جدول مورگان به صورت تصادفی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند که بعد از حذف داده‌های پرت اطلاعات ۲۵۵ نفر از دانش‌آموزان مبنای تحلیل قرار گرفته و با آزمون‌های همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در مطالعه حاضر برای سنجش متغیرهای پژوهش از مقیاس‌های زیر به‌عنوان ابزارهای پژوهش استفاده شد:

1. Dupere, Dion, Leventhal, Archambault, Crosnoe, & Janosz

2. Morris

3. Berg, Butler, Franklin, Hayes, Lucas, & Sims

الف) پرسشنامه معنای تحصیل (MOE): این پرسشنامه را هندرسون-کینگ و اسمیت در سال ۲۰۰۶ به منظور سنجش معنای تحصیل طراحی کرده‌اند که شامل ۸۶ گویه است و ده مؤلفه را می‌سنجد. هر مؤلفه معنای خاصی را نشان می‌دهد و کسب نمره بیشتر در هر مؤلفه نشان‌دهنده اهمیت بیشتر آن معنا برای فرد است. این مؤلفه‌ها عبارتند از: حرفه (۱۱ گویه)، استقلال (۵ گویه)، آینده (۳ گویه)، یادگیری (۱۰ گویه)، خود (۱۱ گویه)، گام بعدی (۳ گویه)، اجتماعی (۱۲ گویه)، دنیای پیرامون (۸ گویه)، فشار روانی (۱۲ گویه) و رهایی (۱۱ گویه). پاسخ به گویه‌ها در طیف لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد انجام می‌شود و نمره‌های ۱ تا ۵ به آنها تعلق می‌گیرد. پایایی این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ از ۰/۷۱ تا ۰/۹۱ گزارش شده است (کدخدایی و کرمی، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های معنای تحصیل به ترتیب زیر بود: حرفه (۰/۷۸)، استقلال (۰/۶۹)، آینده (۰/۶۳)، یادگیری (۰/۸۰)، خود (۰/۷۷)، گام بعدی (۰/۴۴)، اجتماعی (۰/۷۹)، دنیای پیرامون (۰/۷۶)، فشار روانی (۰/۶۹)، رهایی (۰/۶۱) و کل مقیاس (۰/۹۴).

ب) پرسشنامه تنشگرهای تحصیلی: این پرسشنامه توسط گادزلا (۱۹۹۱) در نقل از گادزلا و بالگو، (۲۰۰۱) ساخته شد. مقیاس تنشگرهای تحصیلی از دو بخش تشکیل شده است. بخش اول مربوط به عوامل استرس‌زا شامل خرده‌مقیاس ناکامی (۷ سؤال)، تعارضات (۳ سؤال)، تغییرات (۳ سؤال)، فشارها (۴ سؤال) و استرس خودتحمیل شده (۶ سؤال) می‌باشد. بخش دوم مربوط به واکنش‌ها به تنشگرها می‌شود که شامل چهار نوع واکنش نسبت به تنشگرهای تحصیلی از جمله فیزیولوژیک (۱۴ سؤال)، هیجانی (۴ سؤال)، رفتاری (۸ سؤال) و شناختی (۲ سؤال) می‌باشد. در هر خرده‌مقیاس برای به‌دست آوردن یک نمره کلی، سؤالات با یکدیگر جمع می‌شوند. نمرات بالاتر به ترتیب نشان‌دهنده تنیدگی تحصیلی بیشتر و واکنش‌های بیشتر نسبت به تنشگر است. در پژوهش میسرا و کاستیلو^۱ (۲۰۰۴) ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های ناکامی‌ها، تعارضات، فشارها، تغییرات و استرس خودتحمیل شده به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۶۳، ۰/۷۱، ۰/۷۵ و ۰/۶۳ به‌دست آمد. در پژوهش حاضر تنها از بخش اول استفاده شد و پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌های ناکامی‌ها، تعارضات، فشارها، تغییرات و استرس خودتحمیل شده به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۳، ۰/۷۰، ۰/۵۶، ۰/۷۶ و ۰/۷۱ به‌دست آمد.

ج) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: این پرسشنامه توسط مظاهری و صادقی در سال ۱۳۹۴ برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شد. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی از ۲۶ سؤال و سه خرده‌مقیاس شامل خودکارآمدی عملکرد تحصیلی (۱۱ سؤال)، خودکارآمدی

مهارت‌های تحصیلی (۱۱ سؤال) و خودکارآمدی آینده تحصیلی (۴ سؤال) تشکیل شده است. برای هر یک از سؤال‌های پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، پنج گزینه از پاسخ‌ها شامل: «کاملاً مطمئنم که می‌توانم»، «مطمئنم که می‌توانم»، «شاید بتوانم»، «نمی‌توانم»؛ «اصلاً نمی‌توانم» در نظر گرفته شد. نمره‌گذاری به همین ترتیب از ۵ تا ۱ صورت می‌گیرد و نمره معکوس وجود ندارد. جمع امتیازات نمره خودکارآمدی تحصیلی فرد را نشان می‌دهد که دامنه آن بین ۲۶ تا ۱۳۰ متغیر است، نمره بالاتر نشان دهنده خودکارآمدی تحصیلی بالاست. آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۳ و برای خرده مقیاس‌های خودکارآمدی عملکرد تحصیلی ۰/۸۹، خودکارآمدی مهارت‌های تحصیلی ۰/۸۴ و خودکارآمدی آینده تحصیلی ۰/۸۳ به دست آمد (مظاهری و صادقی، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و خرده مقیاس‌های خودکارآمدی عملکرد تحصیلی، خودکارآمدی مهارت‌های تحصیلی و خودکارآمدی آینده تحصیلی به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۶، ۰/۸۵ و ۰/۷۰ به دست آمد.

د) مقیاس تحصیل‌گریزی: این مقیاس توسط خرمایی و صالح اردستانی (۱۳۹۴) ساخته شده و دارای ۲۱ گویه است. گویه‌های این مقیاس از طریق مصاحبه با دانش‌آموزان و تحلیل محتوای این مصاحبه‌ها استخراج گردید. سپس این مقیاس توسط ۲۳۷ دانش‌آموز که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده بودند پاسخ داده شد. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که این پرسشنامه دارای دو زیرمقیاس بیزاری تحصیلی و مدرسه‌گریزی است که بیزاری تحصیلی با گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۷، ۹، ۱۶، ۱۸ و ۱۹ و زیرمقیاس مدرسه‌گریزی با گویه‌های ۱، ۳، ۵، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴ و ۱۵ سنجیده می‌شود. در پژوهش صالح اردستانی و خرمایی (۱۳۹۷)، آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۳، زیرمقیاس بیزاری از تحصیل ۰/۹۲ و زیرمقیاس مدرسه‌گریزی ۰/۸۳ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، خرده مقیاس بیزاری از تحصیل و خرده مقیاس مدرسه‌گریزی به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۰ و ۰/۹۱ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

این مطالعه بر روی ۲۵۵ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر خوسف انجام شد. جدول ۱ اطلاعات جمعیت‌شناختی گروه نمونه را نشان می‌دهد. برای پی بردن به وضعیت توصیفی متغیرهای پژوهش از میانگین و انحراف معیار و برای بررسی فرضیه اصلی این مطالعه (بین معنای تحصیل، تنشگرهای تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با تحصیل‌گریزی رابطه معنادار

وجود دارد) از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی دانش‌آموزان مورد مطالعه

نام متغیر	درصد	نام متغیر	درصد	نام متغیر	درصد
جنسیت	دختر	۵۴/۱	دختر	۳۷/۳	تجربی
	پسر	۴۵/۹	پایه	۲۶/۷	انسانی
			دوازدهم	۳۶/۱	کار و دانش
					فنی و حرفه‌ای
					۲۵/۴

بر اساس نتایج جدول بالا، ۵۴/۱ درصد از گروه نمونه دختر، ۸۸/۶ درصد مجرد، ۳۷/۳ درصد پایه دهم و ۲۹/۶ درصد رشته تجربی بودند.

جدول ۲: میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

معنای تحصیل	خودکارآمدی تحصیلی	تنشگرهای تحصیلی
استرس خودتحویل شده	۰/۱۱	۲/۳۸
فشارها	۰/۰۶	۲/۹۹
تغییرات	۲۱**	۲/۸۰
تعارضات	۰/۱۸**	۲/۵۱
ناکامی	۰/۲۹**	۲/۶۶
آینده تحصیلی	-۰/۳۲**	۴/۰۶
عملکرد تحصیلی	-۰/۳۴**	۳/۸۳
مهارت تحصیلی	-۰/۳۳**	۳/۷۱
رهایی	۰/۰۵	۲/۷۹
فشار روانی	۰/۳۳**	۲/۷۷
دنیای پیرامون	-۰/۲۷**	۲/۴۱
اجتماعی	-۰/۲۷**	۳/۴۶
گام بعدی	-۰/۲۲**	۳/۳۹
خود	-۰/۳۱**	۳/۴۹
یادگیری	-۰/۳۴**	۳/۴۴
آینده	-۰/۳۶**	۳/۴۳
استقلال	-۰/۲۲**	۳/۴۵
حرفه	-۰/۳۸**	۳/۴۴
پیش‌بین	R	Mean
ملاک		SD

معناداری در سطح $p < .01$ **

طبق جدول ۲، تمامی مؤلفه‌های معنای تحصیل (به‌جز رهایی) و خودکارآمدی تحصیلی با تحصیل‌گریزی ارتباط معنادار دارند ($p < .01$). همچنین، نتایج نشان داد بین ابعاد تنشگرهای تحصیلی، ناکامی، تعارضات و تغییرات با تحصیل‌گریزی ارتباط معناداری به‌صورت مثبت وجود

دارد ($p < 0.01$). جدول ۳ نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام معنای تحصیل، تنشگرهای تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با تحصیل‌گزیزی را نشان می‌دهد.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام معنای تحصیل، تنشگرهای تحصیلی و خودکارآمدی

تحصیلی با تحصیل‌گزیزی

الگو	گام‌ها	متغیرهای پیش‌بین	R2	R2 تغییر	ضریب F	df	Sig	Beta	T	Sig
۱	حرفه		۰/۱۵	۰/۱۵	۴۳/۵۱	۲۵۳	۰/۰۰۱	-۰/۳۸	-۶/۶۰	۰/۰۰۱
۲	فشار روانی	حرفه	۰/۲۸	۰/۱۳	۴۸/۴۵	۲۵۲	۰/۰۰۱	-۰/۴۲	-۷/۷۴	۰/۰۰۱
		حرفه						۰/۳۶	۶/۷۶	۰/۰۰۱
۳	خودکارآمدی عملکرد تحصیلی	فشار روانی	۰/۳۴	۰/۰۶	۴۳/۱۷	۲۵۱	۰/۰۰۱	۰/۳۴	۶/۷۵	۰/۰۰۱
		حرفه						-۰/۲۶	-۴/۸۸	۰/۰۱۰
۴	خودکارآمدی عملکرد تحصیلی	فشار روانی	۰/۳۶	۰/۰۱	۳۴/۳۳	۲۵۰	۰/۰۰۱	۰/۳۳	۶/۳۰	۰/۰۰۱
		ناکامی						۰/۱۳	۲/۳۴	۰/۰۲
۵	خودکارآمدی عملکرد تحصیلی	حرفه	۰/۳۷	۰/۰۱	۲۸/۶۷	۲۴۹	۰/۰۰۱	-۰/۳۲	-۵/۸۴	۰/۰۰۱
		فشار روانی						۰/۳۲	۶/۱۵	۰/۰۰۵
		خودکارآمدی عملکرد تحصیلی					-۰/۲۳	-۴/۳۷	۰/۰۲۶	
		ناکامی					۰/۱۷	۲/۹۳	۰/۰۰۴	
		استرس خودتحمیل- شده					-۰/۱۱	-۲/۰۶	۰/۰۴	

به منظور مشخص کردن قوی‌ترین متغیرها برای پیش‌بینی تحصیل‌گزیزی از روش رگرسیون چندگانه به شیوه گام به گام استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول ۳ نشان داد که در گام اول متغیر حرفه به‌عنوان قوی‌ترین متغیر پیش‌بین به تنهایی ۱۵ درصد از واریانس تحصیل‌گزیزی را پیش‌بینی می‌کند. با توجه به سطح معناداری نقش این مؤلفه از معنای تحصیل در پیش‌بینی تحصیل‌گزیزی قابل تبیین است ($f=43/51$, $df=253$, $p<0/001$). در گام دوم این تحلیل، متغیر فشار روانی به‌عنوان دیگر متغیر قوی پس از متغیر حرفه وارد معادله پیش‌بینی تحصیل-گزیزی شد که با اضافه شدن آن قدرت پیش‌بینی (در گام دوم به‌وسیله فشار روانی و حرفه) به ۲۸ درصد افزایش یافت. با توجه به سطح معناداری نقش این مؤلفه از معنای تحصیل در پیش‌بینی

تحصیل‌گریزی قابل تبیین است ($f=48/45$, $df=252$, $p<0/001$). در سومین گام متغیر عملکرد تحصیلی (از ابعاد خودکارآمدی تحصیلی) به‌عنوان دیگر متغیر قوی پس از متغیر حرفه و فشار روانی وارد معادله پیش‌بینی تحصیل‌گریزی شد که با اضافه شدن آن قدرت پیش‌بینی به ۳۴ درصد افزایش یافت ($f=43/17$, $df=251$, $p<0/010$). همچنین نتایج نشان داد در گام چهارم متغیر ناکامی (از ابعاد تنش‌گرهای تحصیلی) به‌عنوان دیگر متغیر قوی پس از متغیر حرفه، فشار روانی و عملکرد تحصیلی وارد معادله پیش‌بینی تحصیل‌گریزی شد که با اضافه شدن آن قدرت پیش‌بینی به ۳۶ درصد افزایش یافت ($f=34/33$, $df=250$, $p<0/030$). در نهایت، در گام پنجم از این تحلیل متغیر استرس خودتحمیل‌شده (از ابعاد تنش‌گرهای تحصیلی) به‌عنوان دیگر متغیر قوی پس از متغیر حرفه، فشار روانی، عملکرد تحصیلی و ناکامی وارد معادله پیش‌بینی تحصیل‌گریزی شد که با اضافه شدن آن قدرت پیش‌بینی (در گام پنجم به‌وسیله حرفه، فشار روانی، عملکرد تحصیلی، ناکامی و استرس خودتحمیل‌شده) به ۳۷ درصد افزایش یافت. با توجه به سطح معناداری نقش این مؤلفه‌ها از معنای تحصیل، خودکارآمدی تحصیلی و تنش‌گرهای تحصیلی در پیش‌بینی تحصیل‌گریزی قابل تبیین است ($f=16/75$, $df=294$, $p<0/001$).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی پیش‌بینی تحصیل‌گریزی بر اساس معنای تحصیل، تنش‌گرهای تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی انجام گرفت. نتایج حاصل از این پژوهش نشان دادند که از میان ده معنای تحصیل، حرفه در گام اول و فشار روانی در گام دوم، عملکرد تحصیلی (از ابعاد خودکارآمدی تحصیلی) در گام سوم و همین‌طور از میان ابعاد تنش‌گرهای تحصیلی، ناکامی و استرس خودتحمیل‌شده در گام چهارم و پنجم به‌طور معناداری تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند.

با توجه به یافته به‌دست آمده در گام اول و دوم رگرسیون، حرفه به‌صورت منفی و فشار روانی به‌صورت مثبت، تحصیل‌گریزی را پیش‌بینی می‌کنند. یافته به‌دست آمده با نتایج پژوهش عیسی‌زادگان، حسنی و احمدیان (۱۳۸۸) همسو می‌باشد. معنای تحصیل یعنی دلالت درونی تحصیل برای فراگیری، اما تحصیل ممکن است برای برخی دانش‌آموزان به‌عنوان راهی برای رسیدن به یک حرفه و برای برخی دیگر به‌عنوان یک منبع فشار محسوب شود (هندرسون-کینگ و اسمیت، ۲۰۰۶). همچنین با توجه به اینکه نوجوانی دوره احراز هویت است، شکل‌گیری هویت نیز در زمینه‌های مختلف جنسیت، عشق، تحصیل، شغل، باورها و ارزش‌ها، یک وظیفه مهم تکاملی در بزرگسالی در حال ظهور قلمداد می‌شود و نوجوانان در زمینه اکتشاف فعالیت

خود را در راه تعهد به انتخاب‌های خاص انجام می‌دهند (گالاناکا و سیدریدیز، ۲۰۱۸). از این رو، دانش‌آموزانی که هدف‌های متعدد در زمینه‌های مختلف از جمله شغلی دارند، برای رسیدن به اهداف خود تلاش می‌کنند و سال‌های تحصیلی را بیشتر در راستای آمادگی برای موفقیت در حرفه و شغل در نظر می‌گیرند و میزان تحصیل‌گریزی در آنان پایین‌تر است. در مقابل، دانش‌آموزانی که هدف خاصی در زندگی ندارند، از نظر آنها تحصیل به معنای یادگیری حقایق بی‌هوده و بی‌هدف، ملامت و خستگی، تنش با خانواده، به تعویق انداختن دیگر مسئولیت‌های زندگی و به‌طور کلی منبع فشار روانی است؛ از این روی، این دانش‌آموزان به دلیل صرف وقت کمتر و کم‌کاری در دوران تحصیل فشار روانی بیشتری را تجربه می‌کنند و میل به تحصیل-گریزی در آنان بیشتر است.

یکی دیگر از نتایج به‌دست آمده از این پژوهش این است که عملکرد تحصیلی می‌تواند به‌صورت معکوس تحصیل‌گریزی را پیش‌بینی کند. یافته به‌دست آمده نیمه‌همسو با پژوهش پگورو و شافر (۲۰۱۴) و برون، گالیندو، کارلس و کوک (۲۰۱۹) می‌باشد. به این صورت که هر چه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بالاتر می‌شود، عملکرد تحصیلی آنها بیشتر و مشکلات تحصیل از جمله ترک تحصیل کمتر می‌شود و به‌نوعی مانع تحصیل‌گریزی می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودکارآمدی تحصیلی الگوهای فکری، رفتاری و هیجانی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، روی میزان استقامت، تعهد و تلاش دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف تأثیر می‌گذارد و موجب افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (بندورا، ۲۰۰۶). به اعتقاد منا (۲۰۱۱)؛ در نقل از پگورو و شافر، (۲۰۱۴) خودکارآمدی تحصیلی نه تنها با چگونگی و کیفیت درس خواندن نوجوانان، بلکه با ادامه دادن یا ندادن تحصیلات نیز مرتبط است. بنابراین، نوجوانانی که سطح بالایی از خودکارآمدی تحصیلی برای یادگیری خودتنظیم دارند، احتمال افت تحصیلی کمتری دارند. از این روی، زمانی که خودکارآمدی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بالا باشد، گرایش‌های تحصیل‌گریزی (بیزاری از مدرسه و تحصیل‌گریزی) در آنها به حداقل می‌رسد.

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد، ناکامی و استرس خودتحمیل‌شده از ابعاد تنش‌گرهای تحصیلی در گام چهارم و پنجم به‌طور معناداری تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان را به‌صورت مثبت پیش‌بینی می‌کنند. یافته به‌دست آمده همسو با پژوهش دوپری، دیون، لونتال، آرچامبول، کروسنو و جانوس (۲۰۱۸) می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان به‌نظر گادزلا و بالگلو (۲۰۰۱) استناد کرد.

به عقیده آنها استرس تحصیلی به احساس نیاز فزاینده به دانش و به‌طور هم‌زمان ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به دانش مورد نظر و بر ارزیابی فرد، مبنی بر تجربه ناهماهنگی بین درک از مطالبات موقعیت‌های تحصیلی و منابع درون فردی تأکید دارد. در چنین حالتی، زمانی که استرس‌زاهای تحصیلی به‌طور مداوم تجربه شوند، می‌تواند اثرات ناگواری مثل نارسایی تحصیلی در مدرسه یا ترک تحصیل دانش‌آموزان را به دنبال داشته باشد (اسکریمن، ماسکاردینو، آلتو و ماسن، ۲۰۱۶). بنابراین، هر چقدر دانش‌آموزان در رسیدن به اهداف خود ناکامی‌های بیشتری را تجربه کنند و خود را در رقابت با دیگران قرار دهند و به‌طور مداوم برای هر چیزی از جمله امتحانات دچار نگرانی و اضطراب شوند و به خود استرسی دوچندان تحمیل کنند، این شرایط باعث می‌شود تا برای رهایی از ناکامی‌های متعدد و استرس نسبت به مدرسه بیزار شده، از مدرسه و تحصیل‌گریزان باشند.

درنهایت، نتایج پژوهش حاضر نشان داد، زمانی که معنای تحصیل در نظر دانش‌آموزان پررنگ باشد، یعنی آنان از ورای تحصیل خود هدف داشته باشند و از آموزش‌هایی که دریافت می‌کنند برای ارتقا و رشد خود بهره ببرند و در این راه بتوانند بر فشارهای احتمالی دوران تحصیل، از طریق باورداشتن به توانایی‌های خود برای موفق شدن و رسیدن به اهداف تحصیلی و زندگی و همچنین مدیریت خود و تنشگرهای بیرونی کنترل داشته باشند. این دریافت درونی - شده از معنای تحصیل و چشم‌اندازهای آن، می‌تواند آنها را به تحصیل ترغیب کند و از تمایلات تحصیل‌گریزی بکاهد. بر همین اساس، اگر محیط مدرسه و شرایط موجود در کلاس درس بتواند دانش‌آموزان خودکارآمدی از نظر تحصیلی تربیت نماید، این دانش‌آموزان می‌توانند از تحصیل در مدرسه و دانشگاه، بهره‌برداری مطلوبی داشته باشند. از این روی، برگزاری کارگاه‌هایی در راستای توسعه معنا و خودکارآمدی دانش‌آموزان و همچنین معلمان به‌عنوان عضو اثرگذار و مهم در امر آموزش گام مهمی در راستای کاهش تحصیل‌گریزی برداشت. البته به لحاظ اینکه این پژوهش محدود به ابزارهای خودسنجی بوده است، پیشنهاد می‌شود با استفاده از ابزارهای متنوع‌تر (مانند مشاهده و مصاحبه) پژوهشی کیفی در راستای تکمیل نتایج و دستیابی به درک عمیق‌تر نظرات دانش‌آموزان در این حوزه انجام شود. توجه داشته باشید که نتایج به‌دست آمده، محدود به همین جامعه آماری است؛ از همین رو، پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی جامعه وسیع‌تری در نظر گرفته شود. همچنین، از آنجایی که پژوهش حاضر در یکی از شهرهای ایران صورت گرفته است و تنها محدود به دانش‌آموزان متوسطه است؛ لذا تعمیم نتایج به دیگر مناطق و مراجع باید با احتیاط صورت گیرد.

فهرست منابع

- Astin, A.W., Oseguera, L., Sax, L.J., & Korn, W.S. (2002). *The American freshman: Thirty-five year trends*. Los Angeles: Higher Education Research Institute.
- Baezat, S., Aflakifard, H., & Shahidi, N. (2016). The Relationship of Knowledge Management, Teachers' Self-Efficacy and Creativity in Shiraz Pre-School Centers. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 7(28), 169-184. [Text in persian]
- Bandura, A. (2015). On deconstructing commentaries regarding alternative theories of self-regulation. *Journal of Management*, 41(4), 1025-1044. doi: 10.1177/01492063 15572826
- Bandura, A. (2006). "Toward a Psychology of Human Agency". *Journal of Psychological Science*, 1(2), 1-17.
- Berg, I., Butler, A., Franklin, J., Hayes, H., Lucas, C., & Sims, R. (1993). DSM-III-R Disorders, Social Factors and Management of School Attendance Problems in the Normal Population. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(7), 1187-1203. doi:10.1111/j.1469-7610.1993.tb01782.x
- Brown, T. M., Galindo, C., Quarles, B., & Cook, A. L. J. (2019). Self-Efficacy, Dropout Status, and the Role of In-School Experiences Among Urban, Young Adult School-Leavers and Non-leavers. *The Urban Review*, 51, 816-844.
- Carey, W., Crocker, A., Elias, E., Feldman, H., & Coleman, W. (2009). Chronic Health Conditions. In H. Feldman (Eds), *Developmental-Behavioral Pediatrics* 343-354. Imprint: Saunders.
- Carroll, H. C. M. (2010). The effect of pupil absenteeism on literacy and numeracy in the primary school. *School Psychology International*, 31, 115-131. <https://eric.ed.gov/?id=EJ879614>
- Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28, 325-339.
- Dupere, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R., & Janosz, M. (2018). High School Dropout in Proximal Context: The Triggering Role of Stressful Life Events. *Child Development*, 89(2), 107-122.
- Eakman, A. M., Kinney, A. R., Schierl, M. L., & Henry, K. L. (2019). Academic performance in student service members/veterans: effects of instructor autonomy support, academic self-efficacy and academic problems. *Educational Psychology*, 1-22. doi:10.1080/01443410.2019.1605048
- Finning, K., Harvey, K., Moore, D., Ford, T., Davis, B., & Waite, P. (2017). Secondary school educational practitioners' experiences of school attendance problems and interventions to address them: a qualitative study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(2), 213-225. doi:10.1080/13632752.2017.1414442
- Florêncio, C. B. S., Ramos, M. F. H., & Silva, S. S. da C. (2017). Adolescent Perceptions of Stress and Future Expectations. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27(66), 60-68. doi:10.1590/1982-43272766201708
- Gadzella, B. M., Baloglu, M. (2001). Confirmatory factor analysis and internal consistency of student-life stress inventory. *Journal of Instructional Psychology*. 28(2), 84-94.
- Galanaki, E., & Sideridis, G. (2018). Dimensions of Emerging Adulthood, Criteria for Adulthood, and Identity Development in Greek Studying Youth: A Person-Centered Approach. *Emerging Adulthood*, 22.1-21. doi: 10.1177/2167696818777040
- Gravand, Fariborz and Shokri, Omid (2008). Educational Stressors and Reactions to Educational Stressors: Testing the effect of mediating coping styles. *Journal of Psychology*, 3 (12), 122-101. (Text in persian)
- Hancock, K. J., Lawrence, D., Shepherd, C. C. J., Mitrou, F., & Zubrick, S. R. (2016). Associations between school absence and academic achievement: Do socioeconomic matter? *British Educational Research Journal*, 43, 415-440. doi: 10.1002/berj.3267
- Henderson-King, D., & Smith, M. N. (2006). Meanings of education: Work motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education*, 9(2), 195-221.

- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2018). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*. doi:10.1016/j.cbpra.2018.03.006
- Ibrahim, R., Zamri Mansor, A., & Amin, L. (2012). The meaning and practices of academic professionalism: views from academics in a research University. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 59, 520-527.
- Issazadegan, A., Hassani, M., & Ahmadian, L. (2009). University Students and Meanings of Education. *Journal of Strategy for Culture*, 2(7), 147-165. (Text in persian)
- Jafari, L., Hejazi, M., & Sobhi, A. (2020). Investigating the relationship between academic resilience with students' academic performance and mediating academic meaning. *Journal of School Psychology*, 9(3), 35-49. (Text in persian)
- Kadkhodaei, M. S., & Karami, Z. (2017). The Relationship between Optimism and Meaning of Education with Academic Motivation of Students. *Higher Education Letter*, 9(39), 143-159. (Text in persian)
- Karaman, M. A., Lerma, E., Vela, J. C., & Watson, J. C. (2019). Predictors of Academic Stress Among College Students. *Journal of College Counseling*, 22(1), 41-55. doi:10.1002/jocc.12113
- Khorrami, F., & Saleh Ardestani, S. (2016). *Predicting Avoidance Based Learning Approaches with Mediation of Goals Orientation*. Iranian Educational Psychology Association in collaboration with Al-Zahra University, Summary of Articles of the Third National Conference on School Psychology. Isfahan: Samand Publications. (Text in persian)
- Lawrence, D., Dawson, V., Houghton, S., Goodsell, B., & Sawyer, M. (2019). Impact of mental disorders on attendance at school. *Australian Journal of Education*, 63(1), 5-21. DOI: 10.1177/0004944118823576
- Mazaheri, Z., & Sadeghi, A. (2015). Development and Evaluating the Reliability and Validity of the Students' Academic Self-Efficacy Questionnaire. *New Educational Approaches*, 10(2), 61-80. (Text in persian)
- Misra, R. & Castillo, L. (2004). Academic Stress among College Students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management*, 11, 132-148.
- Peguero, A. A., & Shaffer, K. A. (2014). Academic Self-Efficacy, Dropping Out, and the Significance of Inequality. *Sociological Spectrum*, 35(1), 46-64. doi:10.1080/02732173.2014.978428
- Saleh Ardestani, S., & khormaei, F.(2019). Relationship Between Parental Support and Academic Avoidance: The Mediating Role of Achievement Goals. *Journal of Education and Evaluation*, 11(44), 145-167. (Text in persian)
- Scrimin, S., Moscardino, U., Altoè, G., & Mason, L. (2016). Effects of perceived school well-being and negative emotionality on students' attentional bias for academic stressors. *British Journal of Educational Psychology*, 86(2), 278-295. doi:10.1111/bjep.12104
- Senobar, A., & Raeisi, E. (2018). The role of achievement goals and academic meaning in predicting academic success of girl students. *Rooyesh-e- Ravanshenasi Journal*, 7(3), 37-52. (Text in persian)
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Georgieva, S., & Hernández, M. (2019). The effects of self-efficacy, hope, and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic. *Psychology in the Schools*. doi:10.1002/pits.22321



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/>

اعتبار سنجی قصه و قصه‌گویی با تاکید بر اهداف برنامه درسی دوره پیش دبستانی استان

کرمانشاه؛ مطالعه ترکیبی

زینب روین تن^۱، مناز جلاوندی^{۲*}، فائزه ناطقی^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۱۰	این پژوهش با هدف اعتبارسنجی قصه و قصه‌گویی با تأکید بر اهداف برنامه درسی دوره پیش دبستانی انجام گرفته است. روش پژوهش روش آمیخته بوده است. با توجه به ماهیت اکتشافی بودن نحوه گردآوری داده‌ها، این پژوهش در زمره طرح‌های اکتشافی متوالی قرار گرفته است. در بخش کیفی از روش اسنادی و در بخش کمی از روش توصیفی پیمایشی بهره گرفته شد. در بخش کیفی جامعه آماری شامل تمامی کتاب‌ها، مقاله‌ها، پایان‌نامه‌ها و متون چاپی و الکترونیکی بود. گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته صورت گرفت. در بخش کمی، جامعه آماری تمامی مسئولان و مربیان پیش دبستان همچنین کارشناسان مربوط در ادارات آموزش و پرورش استان کرمانشاه تشکیل می‌دادند. گردآوری اطلاعات بر اساس پرسشنامه محقق ساخته صورت گرفت که ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۷۴ به دست آمد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی با تحلیل محتوا و در بخش کمی با آزمون t تک متغیره و آزمون فریدمن صورت گرفت. نتایج تحلیل محتوا نشان داد که رتبه‌بندی مؤلفه‌های قصه و قصه‌گویی در برنامه درسی پیش دبستانی از قوی‌ترین تا ضعیف‌ترین، به ترتیب عبارت بودند از اهداف شناختی، اهداف نگرشی، اهداف مهارتی. نتایج آزمون t نشان داد که میانگین اکتسابی نمونه (۳/۷۰) از میانگین جامعه (۳) بالاتر بود و اهداف برنامه درسی قصه و قصه‌گویی موجود در حد بالاتر از متوسط تأیید کرده است. نتایج نشان داد که برنامه درسی قصه و قصه‌گویی می‌تواند نقش بسزایی در برنامه درسی داشته باشد و دانش‌آموزان را با انگیزه‌تر کند و اشتیاق به تحصیل در دوره‌های رسمی و بالاتر را در او برانگیزاند.
نوع مقاله: علمی پژوهشی ترکیبی آمیخته	
واژگان کلیدی برنامه درسی، قصه، قصه‌گویی، پیش دبستانی	

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران

۲. نویسنده مسئول: استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران

مقدمه

هم‌زمان با نهادینه شدن نقش و اهمیت آموزش پرورش در رشد و توسعه جوامع، کوشش‌های زیادی از سوی متخصصان برای علمی و پویا کردن این امر خطیر و ارزشمند آغاز شده است. نظام‌های آموزشی حوزه‌های مختلفی دارند که برجسته‌ترین آن برنامه‌ریزی درسی است. این حوزه به دلیل اهمیتی که در راستای تحقق اهداف آموزشی دارد، از سوی متصدیان تربیتی و آموزشی به‌عنوان هسته مرکزی و قلب نظام آموزشی تلقی می‌شود. روی این اصل، برنامه‌ریزی درسی در اوایل قرن بیستم به‌عنوان یکی از حوزه‌های مستقل، تخصصی و درعین حال بحث‌برانگیز معرفی شد (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۴). اصطلاح برنامه درسی از نظر لغت‌شناسی به معنای میدان مسابقه یا میدانی برای دویدن است. بدین ترتیب، مشخص می‌شود که اطلاق چنین لفظی به یک رشته تخصصی یا حوزه‌ای از حوزه‌های علمی متعلق به قلمرو تعلیم و تربیت، جنبه تمثیلی و استعاری دارد و توجه به وجه تشابه میان میدان مسابقه و برنامه درسی، دو ویژگی متناسب به برنامه‌های درسی را روشن می‌سازد: نخست اینکه، برنامه‌های درسی همچون میدان مسابقه که آغاز و پایان مشخص و تعریف شده دارد، مستلزم آغاز، پایان و مسیر کاملاً مشخص و از پیش تعریف‌شده‌ای است. دومین ویژگی قابل استنباط از واژه برنامه درسی با توجه به ریشه لغوی آن عبارت از این است که همچون موانعی که مسیر مسابقه فراهم شده است و عبور از آنها به‌طور فزاینده دشوارتر می‌شود، برنامه‌های درسی نیز به‌طوری پیش‌رونده، دشوارتر می‌شوند (مهرمحمدی، ۱۳۹۸). از نظر دیویی فرایند آموزش و هدف تعلیم و تربیت بازسازی مستمر تجربه است که این امر از طریق فعال بودن یادگیرنده در فرایند یادگیری حاصل می‌شود. او اظهار می‌دارد در روش تعلیم و تربیت باید به قانون مستقر طبیعت کودک توجه داشت. مهم‌ترین جنبه این قانون تقدم داشتن بعد فعال کودک، بر بعد غیرفعال اوست (مهر محمدی، ۱۳۹۳). قصه‌گویی آفرینش دوجانبه بین گیرنده و شنونده است که در ضمن اجرا پیام به بهترین شکل انتقال پیدا می‌کند (چمبرز، ۱۳۹۴). علاقه به قصه و شنیدن خاطره‌ها و ماجراها را آفریننده دانا در نهاد انسان نهاده است. به همین دلیل ما همواره یکی از عمده‌ترین و رایج‌ترین راه‌های انتقال تجربه و سرگرمی، قصه‌گویی و گوش سپردن به قصه‌ها بوده است. هنر قصه‌گویی در هر زمان تغییر شکل یافته است و موازی با گسترش رسانه‌های گروهی از یک‌سو و دستاوردهای یادگیری پیش می‌رود تا همچنان بماند و توان رقابت خود را از دست ندهد (زایپس^۱، ۱۳۹۶). داستان، بزرگ‌ترین وسیله ظهور وجدان پاک و خوی و خصلت مطلوب و پسندیده در کودک است و ثبات این صفات در او به درجه نفوذ و تأثیر آنها بستگی دارد. داستان از عوامل تشویق کودکان به آموزش و دوست داشتن مدرسه است. داستان کودک را به بیداری و دقت، تحمل و تأمل و کنترل فکر که همگی برای تحصیل رسمی ضروری هستند و



برمی‌انگیزد. به تربیت نیروی تخیل و حافظه در کودکان کمک می‌کند و همچنین بهترین وسایل یادگیری خواندن است (شعاری نژاد، ۱۳۹۵). قصه‌گویی نوعی بحث و برون‌ریزی افکار و اندیشه‌ها می‌باشد از راه گفتن کلید واژه‌هایی برای قصه‌گویی و یا تمام کردن یک قصه ناتمام دانش آموزان به کاوش ذهنی می‌پردازند و قصه‌گو با نقل یک داستان برای شنوندگان خود، امکان تصویرسازی ذهنی را فراهم می‌سازد. همچنان که کودک قصه را می‌شنود، صحنه‌های داستان و شخصیت‌های آن را خلق می‌کند و توانایی تجسم و خیال‌بافی که مبنای تصور خلاق است، در او شکوفا می‌شود (گرین، ۱۳۹۴). هنگامی که یک قصه گفته می‌شود موضوع شکل می‌گیرد، مسائل مختلف آشکار می‌شود و شخصیت‌ها و اشیای قصه با افکار و هیجان‌ها و رفتارهای خاص پاسخ می‌دهند. هنگامی که یک کودک به قصه گوش می‌دهد، ممکن است با یک شخصیت، با یک موضوع یا یک حادثه در قصه همانندسازی کند. در نتیجه، همانندسازی را به زندگی خود فراقکنی می‌کند. علاقه وی به افکار، احساس‌ها و رفتارهای شخصیت‌های قصه به او اجازه می‌دهد تا در تجارب شخصیت‌های قصه سهیم باشد و باورها، افکار و تجارب هیجانی این شخصیت‌ها را بر خود فراقکنی کند. در نتیجه می‌تواند به صورت فراقکنانه بر پریشانی‌های خودکار کند (گلدارد و گلدارد، ۱۳۹۷). آموزش و پرورش در دوره پیش از دبستان، در نظام‌های آموزشی بسیاری از کشورهای جهان جایگاه حساس و ارزشمندی دارد برخی از کارشناسان تعلیم و تربیت تأکید دارند که آموزش‌های پیش از دبستان، کودکان را برای ورود به دبستان آماده می‌کند و در توسعه خزانه لغوی و ایجاد مفاهیم اساسی و قدرت بیان او مؤثر است؛ لذا بر ایجاد دوره‌های قبل از دبستان و توسعه کانون‌های آمادگی تأکید می‌کنند (صافی، ۱۳۹۳). اهداف این دوره از اهداف کلی آموزش برای کودکان در مراحل بعدی تحصیل، جدانشدنی نیست و اهدافی که بر مهدهای کودک و کودکان‌ها مترتب است، درست همان اهدافی است که در همه دوره‌های تحصیلی آموزشگاهی وجود دارد. تفاوت‌های موجود در مراحل ابتدایی تر اغلب از تفاوت‌های تدریجی و رشد افراد تحت آموزش ناشی می‌شود و به تفاوت‌های فلسفی یا تفاوت اهداف ارتباطی ندارد (مفیدی، ۱۳۹۳). هر برنامه درسی به قصد ایجاد تغییرات در رفتار یادگیرنده اجرا می‌شود. این تغییرات همان اهداف برنامه درسی است. تعیین هدف‌های آموزش نخستین عنصر برنامه درسی است (نوروززاده و فتحی واجارگاه، ۱۳۹۱). بدون این عنصر جریان یادگیری باعث رشد جهت‌دار یادگیرنده نمی‌شود. هدف به قدری در برنامه درسی اهمیت دارد که بدون آن در هیچ‌یک از مراحل برنامه‌ریزی درسی نمی‌توان تصمیمی گرفت (ملکی، ۱۳۹۵: ۲۷). گروه طراح برنامه درسی پس از تعیین هدف‌های برنامه درسی با این سؤال روبه‌روست که آیا نتایج یادگیری حاصل از طرح برنامه درسی به همان شکلی که پیش‌بینی شده‌اند، تحقق می‌یابند؟ برای پاسخ به این سؤال می‌توان بر اساس میزان توجه گروه طراح برنامه درسی به دو عامل فرایند و محصول رویکردهای

متفاوتی را در نظر گرفت. در بعضی از رویکردها فقط بر نتایج از قبل پیش‌بینی شده تأکید می‌شود و در برخی دیگر میزان اثرپذیری نتایج یادگیری از فرایند آموزش مد نظر قرار می‌گیرد. بر این اساس، آیزنر رویکرد مربوط به تدوین هدف‌های برنامه درسی را به سه دسته تقسیم می‌کند: (۱) رویکرد هدف‌های رفتاری: بر اساس این رویکرد نتایج پیش‌بینی شده برنامه درسی باید به همان وضعیت در رفتار و عملکرد یادگیرندگان تغییراتی را به وجود آورد. در این رویکرد، نتایج یا محصول در نظر بوده و فرایند آموزش نادیده گرفته می‌شود. (۲) رویکرد حل مسئله: بر اساس این رویکرد، هدف‌های برنامه درسی از قبل تعیین می‌شود، ولی در فرایند آموزش از ویژگی‌های یادگیرنده، شرایط، موقعیت و ویژگی‌های معلم تأثیر می‌پذیرد. (۳) رویکرد نتایج، بیانگر نتایج بیانگر اشاره به آن چیزی دارد که فرد پس از درگیر شدن با فعالیت به صورت هدفمند یا بدون هدف به آنها می‌رسد. آیزنر فردی را برای نمونه ذکر می‌کند که پیش از رفتن به سینما نمی‌تواند هدف‌های رفتاری خاصی را برای خود در نظر بگیرد، بلکه پس از پایان یافتن فیلم به نتیجه یا نتایج خاصی دست می‌یابد که از پیش، قابل پیش‌بینی نبود. در این رویکرد، فرایند بیش از نتیجه مد نظر قرار می‌گیرد (آیزنر، ۱۹۹۴). از نظر لایت و کوکس رویکردهای مربوط به تدوین هدف‌های برنامه درسی دانشگاهی را به دو دسته رویکردهای عقلایی و فکورانه تقسیم می‌کنند. به باور آنها، اگر طراح برنامه درسی ارتباط بین هدف‌های برنامه درسی و نتایج یادگیری را به صورت خطی، دقیق، از پیش تعیین شده و علت و معلولی در نظر بگیرد، رویکرد عقلایی و خردمندانه را اتخاذ کرده است. در مقابل، وقتی که طراحان ارتباط بین هدف‌های برنامه درسی و نتایج یادگیری را به صورت غیرخطی و احتمالی در نظر می‌گیرند، رویکرد فکورانه را اتخاذ کرده‌اند (لایت و کوکس، ۱۹۹۸). با توجه به پیشرفت علم و تکنولوژی در قرن حاضر و تبلور این نکته که شکوفایی یک کشور از بستر آموزش و پرورش برمی‌خیزد، نیاز به گسترش دوره پیش‌دبستانی، بیش از گذشته خود را نمایان می‌سازد؛ بنابراین لازم است که برنامه کیفی و کمی مناسب و درخور نیازهای جسمی و روانی برای کودکان پیش‌دبستانی، با توجه به ویژگی‌های این دوره از رشد، تهیه و تدارک دیده شود. استفاده از الگو در تدوین برنامه درسی منجر به کارایی و سودمندی بیشتر آن می‌شود؛ چرا که الگوی برنامه درسی، چهارچوب نظری مورد نیاز برای اجرای یک برنامه تربیتی اثربخش پیش‌دبستانی را فراهم می‌سازد و فرصت‌هایی را برای کودکان فراهم می‌سازد تا مهیای یادگیری شوند. نظر به اینکه برنامه درسی دوره پیش‌دبستانی در هر استان به‌طور مستقل تدوین می‌شود، پژوهش حاضر بر آن است تا موجبات کیفیت بخشی برنامه درسی قصه و قصه‌گویی دوره پیش‌دبستانی را فراهم آورده و در عین حال توجه بیش از پیش برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران

1. Eisner

2. light and cox



آموزش و پرورش را به این حوزه اساسی معطوف نماید تا اقدامات و تلاش‌ها در این حوزه با پشتوانه نظری قابل دفاع و جدیت بیشتری دنبال شود؛ و از آنجا که پژوهشگر با فرهنگ و آموزش و پرورش این استان آشنایی بیشتری دارد و همچنین دستیابی به داده‌های پژوهشی مورد نیاز در این استان امکان‌پذیرتر است، این پژوهش به ارائه الگویی برای برنامه درسی قصه‌گویی در دوره پیش‌دبستانی استان کرمانشاه پرداخت. با وجود تحقیقات متعددی که بر نقش قصه و قصه‌گویی در تربیت تأکید دارند، تاکنون الگوی برنامه درسی در این خصوص ارائه نشده است. همچنین به دلیل اهمیت تربیت در دوره پیش‌دبستانی و چگونگی آن و با توجه به اینکه در بین تحقیقات انجام‌شده پژوهشی یافت نشد که به‌طور جامع برنامه درسی پیش‌دبستان استان کرمانشاه را از این حیث مورد بررسی قرار داده باشد، در پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال هستیم که اهداف قصه و قصه‌گویی در برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی استان کرمانشاه چگونه است و چه الگویی می‌توان ارائه نمود؟

واحدی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر آموزش مفاهیم علوم به شیوه قصه‌گویی بر مهارت‌های اجتماعی و هوش کلامی نوآموزان دوزبانه دوره پیش‌دبستانی» انجام داده‌اند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش از تحلیل کوواریانس چند متغیره (آنکوا و مانوا) استفاده شده است، نتایج حاصل از این مطالعه نشان‌دهنده اثربخشی آموزش مفاهیم علوم به شیوه قصه‌گویی بر مهارت‌های اجتماعی هوش کلامی نوآموزان دوزبانه دوره پیش‌دبستانی بوده است.

درستی و زارعی (۱۳۹۶) پژوهشی با عنوان «تأثیر قصه‌های قرآنی بر سازش یافتگی کودکان پیش‌دبستانی» انجام داده‌اند. روش تحقیق در این مطالعه نیمه‌آزمایشی بوده است. برای بررسی داده‌ها در این پژوهش از تحلیل کوواریانس استفاده شده است، نتایج حاصل از این مطالعه نشان‌دهنده اثربخشی قصه‌های قرآنی بر افزایش سازش‌یافتگی اجتماعی کودکان در مراکز پیش‌دبستانی بوده است.

دوست‌محمدی و همکاران (۱۳۹۵) پژوهشی با عنوان «بررسی اثربخشی قصه‌گویی خلاق بر توانایی حل مسئله و خلاقیت کودکان پیش‌دبستانی» انجام داده‌اند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش از تحلیل کوواریانس استفاده شده است، نتایج حاصل از این مطالعه نشان‌دهنده اثربخشی این روش بر بهبود توانایی حل مسئله و خلاقیت کودکان پیش‌دبستانی بوده است.

لویمی و صفرزاده (۱۳۹۵) پژوهشی با عنوان «اثربخشی قصه‌درمانی بر کمرویی، افسردگی و عزت نفس در کودکان پیش‌دبستانی شهرستان اهواز» انجام داده‌اند. نتایج حاصل از این مطالعه نشان‌دهنده اثربخشی این روش بر کاهش کمرویی و افسردگی کودکان و همچنین افزایش عزت نفس و خرده‌مقیاس‌های آن بوده است.

باوخانی و همکاران (۱۳۹۴) پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر قصه‌گویی قرآنی و افزایش رشد اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی» انجام داده‌اند. طرح پژوهش نیمه‌آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون با گروه کنترل بود. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس استفاده شده است. نتایج حاصل از این مطالعه نشان‌دهنده اثربخشی این روش بر افزایش رشد اجتماعی بوده است.

رستمی بینا و حیدری (۱۳۹۴) پژوهشی با عنوان «تأثیر قصه‌گویی در کاهش پرخاشگری کودکان پیش‌دبستانی شهر کرمانشاه» انجام داده‌اند. طرح پژوهش نیمه‌آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون با گروه کنترل بود. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس استفاده شده است. نتایج حاصل از این مطالعه نشان‌دهنده اثربخشی این روش بر کاهش نشانه‌های پرخاشگری در کودکان پرخاشگر بوده است.

ماری ناتالی و همکاران^۱ (۲۰۱۷) در پژوهشی نشان می‌دهند که مداخلات قصه‌گویی کودکانی که در مقایسه با داستان‌های اولیه خود و داستان‌های کودک از گروه شاهد افزایش معناداری در خودآگاهی، خودمراقبتی، آگاهی اجتماعی، همدلی و تصمیم‌گیری مسئولانه دارند. بهبود در مهارت‌های ارتباطی در هر دو گروه مشهود بود، تفاوت جنسی معنی‌داری وجود نداشت. شیوه‌های قصه‌گویی می‌تواند به‌طور قابل توجهی در افزایش مهارت‌های اجتماعی و عاطفی کودکان کمک کند.

روکسبرگ^۲ (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان «ارزیابی برنامه درسی پیش‌دبستان که در انگلستان انجام داد، به این نتیجه رسید که تغییرات معنادار فراوانی در برنامه درسی وجود دارد. از جمله تغییر معناداری که در برنامه‌های درسی مشاهده می‌شود، آشنایی کودکان با قصه‌هاست؛ به این صورت که تنها بخشی از قصه برای کودک تعریف و از وی خواسته می‌شود که انتهای قصه را خود بسازد. در واقع این برنامه بخشی از عناصر برنامه درسی در اسکاتلند است. وی در ارزیابی این برنامه درسی بیان می‌دارد که این روش تدریس و مشارکت کودکان در امر قصه‌گویی سبب بهبود توانایی‌های فکری و خلاقیت آنان می‌شود.

کلیجر^۳ و همکارانش (۲۰۱۵) پژوهشی با عنوان «تأثیر قصه‌گویی بر هوش کودکان در شش ایالت آمریکا» انجام داده‌اند. مطالعه اولیه آنها نشان داد که قصه‌گویی می‌تواند آثار و شواهدی از افزایش هوش در کودکان به‌دست آورد، ولی تأثیر آن منوط به وجود شایستگی‌های حرفه‌ای قصه‌گویان یا مربیان است. این پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که بررسی شایستگی‌های حرفه‌ای مربیان به فرایند اعتبارسنجی و راهبردهای ارزیابی اثربخش مانند ارزیابی بیرونی و مشاهده مستقیم

1. Marie-Nathalie & et al
2. Roxberg
3. Kligler

نیاز دارد. این مطالعه نشان می‌دهد که قصه‌گویی در صورتی که با ساختار مشارکت محور کودکان همراه باشد، می‌تواند حس کنجکاوی و هوش کودک را برانگیزد.

از مجموع تحقیقات انجام شده در داخل و خارج از کشور چنین برمی‌آید که قصه‌گویی در کاهش رفتارهای نامناسب، ارزش‌های اخلاقی، مهارت‌های اجتماعی، کاهش پرخاشگری، پیشرفت تحصیلی، هوش کلامی، هوش هیجانی، هوش اخلاقی، کمرویی، عزت نفس، سازش یافتگی و خلاقیت ارتباط مثبت و معنی‌داری دارد. با توجه به اینکه برنامه‌ی درسی قصه و قصه‌گویی دارای مبانی، ویژگی‌ها و عناصر خاص خود می‌باشند و تحقیقات انجام‌شده نیز فقدان این موضوع را نشان می‌دهد، مرور در پیشینه نشان داد تاکنون هیچ پژوهشی درباره‌ی طراحی الگوی مطلوب برنامه‌ی درسی قصه‌گویی را در دوره‌ی پیش‌دبستانی صورت نگرفته است؛ بنابراین پژوهش حاضر در نظر دارد به طراحی الگوی مطلوب برنامه‌ی درسی قصه و قصه‌گویی را در دوره‌ی پیش‌دبستانی بپردازد.

هدف از پژوهش حاضر، بررسی جایگاه اهداف قصه و قصه‌گویی در برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی و ارائه‌ی الگوی مطلوب با تأکید بر استان کرمانشاه است. به این منظور، چهار پرسش اصلی مورد بررسی قرار گرفت:

۱. اهداف مطلوب قصه و قصه‌گویی در برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی چگونه است؟
۲. اهداف موجود قصه و قصه‌گویی در برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی چگونه است؟
۳. چه الگویی می‌توان جهت دستیابی به اهداف مطلوب قصه و قصه‌گویی در برنامه‌ی درسی پیش‌دبستانی ارائه نمود؟
۴. الگوی طراحی شده از چه میزان اعتباری برخوردار است؟

روش‌شناسی پژوهش

با توجه به ماهیت اکتشافی بودن پژوهش حاضر و نحوه‌ی گردآوری داده‌ها و ترتیب آنها، ابتدا کیفی و سپس کمی، این پژوهش در زمره‌ی طرح‌های اکتشافی متوالی می‌باشد. در دو بخش کمی و کیفی انجام شده است که در بخش کیفی، از مطالعه‌ی اسنادی و مصاحبه‌ی نیمه ساختاریافته و در بخش کمی با روش پیمایشی به شناسایی ابعاد تشکیل‌دهنده‌ی پرسشنامه اقدام شده است. برای شروع کار در بخش کیفی، پژوهش مهم‌ترین قسمت سؤالات مصاحبه است. سؤالات مصاحبه به صورت نیمه‌ساختاریافته طراحی شده است. برای پاسخگویی سؤال اول جهت شناسایی وضعیت مطلوب قصه و قصه‌گویی در دوره‌ی پیش‌دبستانی، روش پژوهش در این قسمت، به صورت مطالعه‌ی اسنادی که شامل متون، کتب، نشریات، تمامی مقالات مرتبط با قصه‌گویی دوره‌ی پیش‌دبستانی صورت گرفته است. جامعه‌ی آماری تحقیق در این بخش شامل کلیه کتاب‌ها، مقاله‌ها، پایان‌نامه‌ها و متون چاپی و الکترونیکی (اعم از داخلی و خارجی) مرتبط با موضوع پژوهش

می‌باشد که به علت کثرت منابع، نمونه پژوهش به صورت هدفمند از میان منابع در دسترس محقق انتخاب شده و جهت گردآوری اطلاعات از فیش برداری استفاده شده است. همچنین برای تکمیل داده‌های جمع‌آوری شده از بخش اسنادی، مصاحبه با صاحب‌نظران نیز انجام شده و جامعه آماری در این بخش شامل استادان دانشگاه‌های استان در رشته‌های علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی و همچنین کارشناسان آموزش پیش‌دبستانی در سطح وزارت آموزش و پرورش و نمونه‌گیری به روش هدفمند می‌باشد که با ۱۷ نفر با روش نیمه‌ساختارمند مصاحبه شده و کار تا اشیاع نظری پیش رفته است. دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان راجع به ویژگی‌هایی عنصر هدف برنامه درسی مبتنی بر قصه‌گویی مورد ارزیابی قرار گرفته است. گردآوری اطلاعات از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با صاحب‌نظران انجام شده و برای هر مصاحبه ۲۰ تا ۶۰ دقیقه زمان اختصاص داده شد. اعتبار راهنمای مصاحبه به روش اعتبار محتوی از نظر متخصصان سنجیده شده است. برای این منظور راهنمای مصاحبه به نظر چند نفر از استادان دانشگاه صاحب‌نظر در حوزه برنامه درسی رسید و نواقص آن برطرف شده است. برای پاسخ به سؤال دوم در راستای شناسایی وضعیت موجود، روش پژوهش توصیفی-پیمایشی بود. جامعه آماری کلیه مسئولان و مربیان پیش‌دبستانی و همچنین کارشناسان مربوطه در ادارات آموزش و پرورش استان که شامل ۶۳۶ نفر می‌باشد؛ که ۱۱۴ نفر کارشناس آموزش و پرورش، ۳۱۸ نفر مربی پیش‌دبستانی و ۲۰۴ نفر را مسئول پیش‌دبستانی را شامل می‌شد. برای تعیین حجم نمونه در این بخش با استفاده از جدول مورگان ۲۴۰ نفر بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند و نهایتاً شامل ۴۳ نفر کارشناس آموزش و پرورش، ۱۲۰ نفر مربی پیش‌دبستانی ۷۷ نفر مدیر و مسئول پیش‌دبستانی شامل می‌شد. برای تعیین حجم نمونه نمونه‌گیری طبقه‌ای استفاده شده است که ۴۳ نفر از کارشناسان آموزش و پرورش، مربیان پیش‌دبستانی ۱۲۰ نفر و مدیران و مسئولان پیش‌دبستانی ۷۷ نفر را شامل شده و با استفاده از جدول مورگان ۲۴۰ نفر به‌عنوان حجم نمونه انتخاب شده بودند. ابزار اندازه‌گیری این پژوهش پرسشنامه محقق‌ساخته که دارای ۱۷ سؤال بر مبنای اهداف برنامه درسی قصه‌گویی بوده است. به منظور گردآوری داده‌های مورد نیاز پژوهش و تعیین صحت و سقم، پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته برگرفته از مصاحبه تنظیم شد. این پرسشنامه شامل سؤالات بسته پاسخ با طیف لیکرت پنج‌گانه در خصوص شناسایی اهداف برنامه درسی قصه و قصه‌گویی است که با نظرسنجی از مسئولان و مربیان پیش‌دبستانی استان کرمانشاه و همچنین کارشناسان مربوطه در ادارات آموزش و پرورش استان مذکور، تکمیل شده است. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق‌ساخته که حاوی ۱۷ سؤال مبتنی بر یافته‌های سؤال اول است، برای تعیین پایایی پرسشنامه، مطالعه مقدماتی انجام شد و از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده؛ که مقدار آلفا در متغیرهای اهداف شناختی ۰/۷۹، اهداف نگرشی ۰/۷۴، اهداف مهارتی ۰/۷۰ و پایایی کلی ۰/۷۴ می‌باشد. نتایج نشان می‌دهد که گویه‌های ابزار تحقیق پرسشنامه از

همبستگی درونی بالایی برخوردارند و بیانگر این است که پرسشنامه از پایایی مناسبی برخوردار بوده است.

برای پاسخگویی به سؤال سوم در راستای طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی مبتنی بر قصه و قصه‌گویی در دوره پیش‌دبستانی، پس از تجزیه و تحلیل نتایج سؤال اول و دوم و مشخص شدن فاصله بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب از روش مصاحبه با کارشناسان برنامه درسی و مربیان باسابقه در آموزش پیش‌دبستانی برای تدوین الگوی مطلوب برنامه و قصه‌گویی استفاده شده بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش با توجه به ترکیبی بودن روش تحقیق، در بخش کیفی از تحلیل محتوا در طی دو مرحله انجام شده است. مرحله اول، کدگذاری باز: در این مرحله واحد تحلیل به صورت سطر به سطر یا عبارت به عبارت بود. در مرحله دوم، کدگذاری محوری: در این مرحله مقوله و موارد ایجاد شده در مرحله کدبندی باز به صورت یک شبکه مرتبط به هم ایجاد شده و در بخش کمی از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی t تک‌متغیره جهت توصیف وضعیت موجود و آزمون فریدمن استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول: اهداف مطلوب قصه و قصه‌گویی در برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی چگونه است؟
برای واکاوی اهداف پژوهش، ابتدا داده‌های به دست آمده از مطالعه اسنادی که شامل متون، کتب، نشریات، تمامی مقالات مرتبط با قصه‌گویی دوره پیش‌دبستانی مورد بررسی قرار گرفت؛ از طرفی موارد یاد شده به مبانی نظری برنامه درسی مبتنی بر قصه‌گویی در دوره پیش‌دبستانی ارتباط دارد. لازم به توضیح است، از طریق فیش برداری و خلاصه کردن اجزایی از هر سندی که ما آن را مهم یا مناسب ارزیابی شده و با گروه‌بندی این یافته‌ها در کنار یکدیگر، تجزیه و تحلیل شده‌اند تا نتیجه مطلوب کسب شود؛ که در جدول شماره (۱) مشاهده می‌شود.

جدول ۱: ویژگی‌های مطلوب برنامه درسی قصه و قصه‌گویی

اهداف
تقویت نیروی تخیل در کودک، بالا بردن قدرت بیان، امکان بروز عواطف و آموزش‌های تربیتی و اخلاقی، ایجاد عشق و علاقه نسبت به ادبیات (بهبهانی، ۱۳۸۸). روش‌های آموزشی و تربیتی خداوند (اطمینان زره، ۱۳۸۰). بسیاری از مهارت‌های اجتماعی را آموزش داد (میجس و همکاران؛ ۱۳۸۸). حس عدالت (ترابی، ۱۳۸۹). افزایش گنجینه لغات (رنوف، ۱۳۸۶). افزایش مهارت خودیاری (زاهدی، ۱۳۸۱). رشد اخلاقی (مفرد طاهری، ۱۳۸۷). شیوایی کلام (مصلح و حسام پور، ۱۳۹۳). مراقبت‌های بهداشتی (هایگ و هاردی، ۲۰۱۱). سازگاری کودکان با یکدیگر (احمدی و همکاران، ۱۳۹۰). بازسازی ارتباط با دیگران (پیترسون، بول، پرویست و دیتنگ، ۲۰۰۵). نقص توجه (لم، ۲۰۱۰). آموزش راهبردهای اجتماعی (چهارم‌حالی؛ ۱۳۸۴). باورهای فراشناختی (محمودی و

همکاران، ۱۳۸۷). کنترل زبان، حرکات دست و پا و بدن (اجرای نمایش) (لنگرودی و رجایی، ۱۳۹۵). تقویت حسّ خوش‌بینی (نیک‌منش و کاظمی، ۱۳۸۸). افزایش هوش اجتماعی کودکان (داداش‌زاده و پیرخانی، ۱۳۹۴). خودکارآمدی (حکمتی پور و همکاران، ۱۳۹۳). افزایش خودپنداره (مالکا، ۲۰۱۰). نشانه‌های رفتار لجبازی و نافرمانی (دلسوز، ۱۳۹۵). مشارکت‌جویی (گنجی و امیریان، ۱۳۹۱). افزایش خزانه لغات (سالاری، ۱۳۸۲). کنترل پرخاشگری و اضطراب (چگنی و چگنی، ۱۳۹۵). کاهش میزان پرخاشگری (صباغیان، ۱۳۸۵). بهبود رفتارهای بهداشتی در کودکان (یاسائی و همکاران، ۱۳۹۴). رشد اعتماد به نفس کودک و علاقه‌مند ساختن او به آزادی و عدالت اجتماعی (هنسون، ۲۰۱۱). ارتقای مهارت بیان احساسات، مراقبت از خود و همدلی (فروزانفر، ۱۳۹۶). آموزش و درک ارزش‌های اخلاقی از قبیل پایداری، نوع دوستی، شجاعت، امیدواری و ایثار (مک‌رودی، ۲۰۰۴). بهبود شایستگی ارتباط کلامی (ایسل و همکاران، ۲۰۱۴). تفکر انتقادی (لورد، ۲۰۰۷). کاهش رفتارهای نامناسب و افزایش رفتارهای اجتماعی (فاینبرگ، ۲۰۰۱). بهبود مهارت تحصیلی (گات و سافران، ۲۰۰۲). پیش‌بینی اجرای رفتار پسندیده (کارتلج، ۲۰۱۰). برآوردن نیازهای عاطفی کودک و آماده‌ساختن او برای دریافت پیام‌های اخلاقی و انسانی و شهروندی خوب بودن (وارناند، ۲۰۱۷). آموزش مفاهیم اخلاق در خانواده (بیگی و همکاران، ۱۳۹۶). آشنایی با واقعیت‌های زندگی، اصلاح رفتار، تعامل اجتماعی، پیوند فرهنگی در بین کودکان می‌شود (فرهنگنامه‌ای ادبیات و نوجوانان).

یافته‌های مورد نظر پس از استخراج از اهداف، با ۱۷ نفر مصاحبه انجام شده، در مجموع ۷ نفر از میان کارشناسان آموزش پیش‌دبستانی در سطح وزارت آموزش و پرورش و ۱۰ نفر نیز از اعضای هیئت علمی نیز برای مصاحبه انتخاب شده بودند.

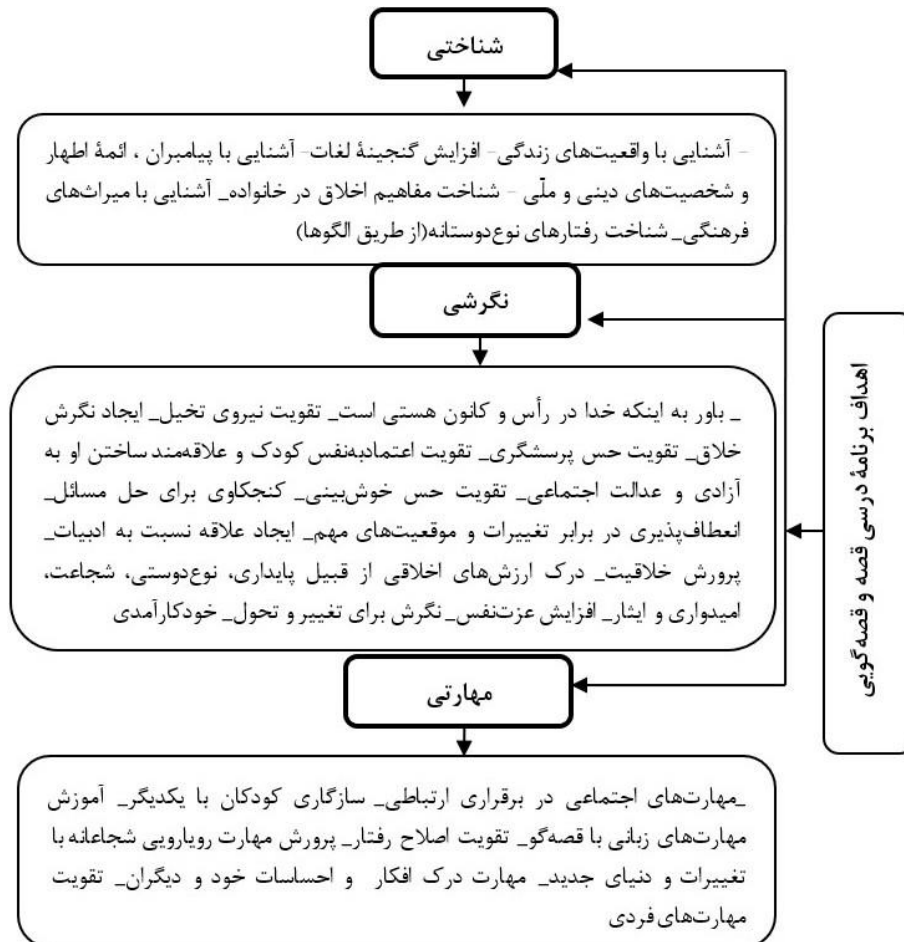
جدول ۲: ویژگی مصاحبه از صاحب‌نظران

ردیف	سمت	مدرک تحصیلی	رشته
۱	هیئت علمی	دکتری	برنامه‌ریزی درسی
۲	هیئت علمی	دکتری	برنامه‌ریزی درسی
۳	هیئت علمی	دانشجوی دکتری	برنامه‌ریزی درسی
۴	هیئت علمی	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی
۵	هیئت علمی	دانشجوی دکتری	برنامه‌ریزی درسی
۶	هیئت علمی	دکتری	مدیریت آموزشی
۷	هیئت علمی	دکتری	مدیریت آموزشی
۸	کارشناس آموزش پیش‌دبستانی	دکتری	برنامه‌ریزی درسی
۹	کارشناس آموزش پیش‌دبستانی	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی
۱۰	هیئت علمی	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی

برنامه‌ریزی درسی	دکتری	هیئت علمی	۱۱
برنامه‌ریزی درسی	دانشجوی دکتری	هیئت علمی	۱۲
علوم تربیتی	کارشناسی	کارشناس آموزش پیش‌دبستانی	۱۳
علوم تربیتی	کارشناسی	کارشناس آموزش پیش‌دبستانی	۱۴
فلسفه تعلیم و تربیت	کارشناسی ارشد	کارشناس آموزش پیش‌دبستانی	۱۵
برنامه‌ریزی درسی	کارشناسی ارشد	کارشناس آموزش پیش‌دبستانی	۱۶
علوم تربیتی	کارشناسی	کارشناس آموزش پیش‌دبستانی	۱۷

برنامه درسی قصه‌گویی که از مصاحبه‌ها استخراج شده بود، در سه مقوله اهداف شناختی و

نگرشی و مهارتی دسته‌بندی شده‌اند. در شکل ۱ به شرح زیر است:



شکل ۱: اهداف برنامه درسی قصه و قصه‌گویی

سؤال دوم: اهداف موجود قصه و قصه‌گویی در برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی چگونه است؟ برای توصیف وضعیت موجود داده‌های حاصل از پرسشنامه‌های تکمیل‌شده تجزیه و تحلیل شد. نتایج در دو بخش توصیفی و استنباطی ارائه شده است که شامل میانگین پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به هریک از پرسش‌های مربوط به پرسشنامه، آزمون t تک‌نمونه‌ای و آزمون فریدمن (برای رتبه‌بندی و تبیین قصه و قصه‌گویی موجود در برنامه درسی پیش‌دبستانی و مؤلفه‌های آن) و مقایسه نظری وضعیت موجود و مطلوب برای بررسی سؤال پژوهش می‌باشد. پرسشنامه محقق‌ساخته برگرفته از مصاحبه و مطالعات کتابخانه‌ای تنظیم شد که بر یافته‌های سؤال اول بود. این پرسشنامه شامل سؤالات بسته پاسخ با طیف لیکرت پنج‌گانه در خصوص وضعیت موجود برنامه درسی قصه و قصه‌گویی می‌باشد. توزیع فراوانی جنسیت پاسخگویان در این پژوهش حاکی از آن است که: ۸۳ نفر معادل ۳۴/۶ درصد از پاسخگویان مرد و ۱۵۷ نفر معادل ۴۰/۴ درصد زن بوده‌اند و توزیع فراوانی سمت پاسخگویان در این پژوهش حاکی از آن است که: ۴۳ نفر معادل ۱۷/۹ درصد از پاسخگویان سمت خود را کارشناس آموزش و پرورش، ۱۲۰ نفر معادل ۵۰ درصد مربی پیش‌دبستانی و ۷۷ نفر معادل ۳۲/۱ درصد نیز سمت خود را مدیر و مسئول پیش‌دبستانی گزارش نموده‌اند و نیز توزیع فراوانی سابقه خدمت پاسخگویان در این پژوهش حاکی از آن است که: ۷۰ نفر معادل ۲۹/۲ درصد از پاسخگویان میزان سابقه خدمت خود را کمتر از ۱۰ سال، ۱۴۱ نفر معادل ۵۸/۸ درصد بین ۱۰ تا ۲۰ سال و ۲۹ نفر معادل ۱۲/۱ درصد نیز میزان سابقه خدمت خود را بیشتر از ۲۰ سال گزارش نموده‌اند.

جدول ۳: پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به هریک از پرسش‌های مربوط به اهداف شناختی

ردیف	پرسش‌ها	میانگین	انحراف
۱	این قصه‌ها تا چه حد موجب شناخت کودکان از خود می‌شود؟	۳/۶۰	٪۳۶
۲	تا چه حد برای آشنایی با واقعیت‌های زندگی مفید هستند؟	۳/۷۰	٪۲۸
۳	تا چه حد در آشنایی با پیامبران، ائمه اطهار و شخصیت‌های دینی و ملی مفید هستند؟	۳/۶۹	٪۴۱
۴	تا چه حد موجب افزایش گنجینه لغات نوآموزان می‌شوند؟	۳/۸۰	٪۸۴
۵	تا چه حد به شناخت مفاهیم اخلاقی در خانواده کمک می‌کنند؟	۳/۴۹	٪۵۹
۶	تا چه حد موجب آشنایی با آداب و رسوم مذهبی و دینی می‌شوند؟	۳/۹۲	٪۷۱
۷	تا چه حد موجب آشنایی با آداب و رسوم ملی و قومی می‌شوند؟	۳/۷۳	٪۶۷
۸	تا چه حد موجب آشنایی با فرهنگ بومی می‌شوند؟	۳/۶۷	٪۵۵

یافته‌های جدول شماره (۳) نشان می‌دهد در پرسش‌های مرتبط اهداف شناختی بالاترین میانگین مربوط به گویه آشنایی با آداب و رسوم مذهبی و دینی و کمترین میانگین مربوط به گویه شناخت مفاهیم اخلاقی در خانواده می‌شود.

جدول ۴: میانگین پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به هریک از پرسش‌های مربوط به اهداف نگرشی

ردیف	پرسش‌ها	میانگین	انحراف معیار
۱	تا چه حد نوآموزان را به آزادی و عدالت علاقه‌مند می‌کند؟	۳/۵۹	۰.۲۸
۲	تا چه حد موجب آشنایی نوآموزان با رفتار صحیح شهروندی می‌شوند؟	۳/۲۰	٪۴۹
۳	تا چه حد در ایجاد نگرش خلاق مفید هستند؟	۳/۴۸	٪۴۰
۴	تا چه حد موجب علاقه به ادبیات می‌شوند؟	۳/۳۴	٪۳۸
۵	تا چه حد موجب تقویت حس خوش بینی می‌شوند؟	۳/۶۰	٪۵۵
۶	تا چه حد موجب پرورش مهارت‌های تفکر در نوآموزان می‌شوند؟	۳/۵۰	٪۲۷
۷	تا چه حد در درک ارزش‌های اخلاقی (مانند شجاعت، نوع‌دوستی، ایثار و ...) مفید هستند؟	۳/۵۸	٪۶۱

یافته‌های جدول شماره (۴) نشان می‌دهد که در پرسش‌های مرتبط متغیر، اهداف نگرشی بالاترین میانگین مربوط به گویه تقویت حس خوش بینی و کمترین میانگین مربوط به گویه رفتار صحیح شهروندی موجب شناخت می‌شود.

جدول ۵: میانگین پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به هریک از پرسش‌های مربوط به اهداف مهارتی

ردیف	پرسش‌ها	میانگین	انحراف
۱	تا چه حد موجب توجه کودک به مسائل زیست‌محیطی می‌شوند؟	۳/۸۱	٪۳۹
۲	تا چه حد موجب پرورش خلاقیت کودکان می‌شوند؟	۳/۷۷	٪۴۶

یافته‌های جدول (۵) نشان می‌دهد که در پرسش‌های متغیر، اهداف مهارتی بالاترین میانگین مربوط به گویه مسائل زیست‌محیطی و کمترین میانگین مربوط به گویه پرورش خلاقیت است.

جدول ۶: آزمون t تک‌نمونه‌ای برای بررسی مقایسه با میانگین نظری
 "اهداف شناختی وضعیت موجود قصه و قصه‌گویی در برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی چگونه است؟"

جدول آماره‌های توصیفی				
متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای انحراف استاندارد
اهداف	۲۴۰	۳/۷۲	۱/۰۵	٪۶
جدول آماره‌های استنباطی				
شناختی	آزمون t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها
	۱۰/۷۲	۲۳۹	٪۰۰۰۱	حد پایین / حد بالا
				٪۸۶ / ٪۵۹

با توجه به آزمون بالا چون مقدار سطح معناداری به دست آمده در جدول آزمون t برابر با ۰/۰۰۰۱ است و این مقدار با اطمینان ۰/۹۵ از سطح خطای ۰/۰۵ کوچک‌تر است و به عبارت دیگر چون مقدار آماره طی برابر با (۲۲/۲۳) و بزرگ‌تر از مقدار (۱/۹۶) است، سؤال بالا تأیید می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که اهداف شناختی مبتنی بر قصه و قصه‌گویی موجود در برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی بالاتر از متوسط است. جدول آزمون t نشان می‌دهد که میانگین اکتسابی نمونه برابر با ۳/۷۲ است که از میانگین جامعه (۳) با اختلاف ۰/۷۲ بالاتر از حد متوسط بوده و این تفاوت به لحاظ آماری معنادار گزارش شده است.

جدول ۷: آزمون t تک‌نمونه‌ای برای بررسی مقایسه با میانگین نظری
 "اهداف نگرشی وضعیت موجود قصه و قصه‌گویی در برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی چگونه است؟"

جدول آماره‌های توصیفی				
متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای انحراف استاندارد
اهداف	۲۴۰	۳/۷۴	۰/۷۷	۰/۰۴
جدول آماره‌های استنباطی				
نگرشی	آزمون t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها
	۹/۶۳	۲۳۹	٪۰۰۰۱	حد پایین / حد بالا
				۰/۵۲ / ۰/۳۸

با توجه به آزمون بالا چون مقدار سطح معناداری به دست آمده در جدول آزمون t برابر با ۰/۰۰۰۱ است و این مقدار با اطمینان ۰/۹۵ از سطح خطای ۰/۰۵ کوچک‌تر است و به عبارت دیگر چون مقدار آماره t برابر با (۹/۶۳) و بزرگ‌تر از مقدار (۱/۹۶) است، سؤال بالا تأیید می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که اهداف نگرشی مبتنی بر قصه و قصه‌گویی موجود در برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی بالاتر از متوسط است. جدول آزمون t نشان می‌دهد که میانگین اکتسابی نمونه برابر

با $3/47$ است که از میانگین جامعه (۳) با اختلاف $0/47$ بالاتر از حد متوسط بوده و این تفاوت به لحاظ آماری معنادار گزارش شده است.

جدول ۸: آزمون t تک‌نمونه‌ای برای بررسی مقایسه با میانگین نظری

"اهداف مهارتی وضعیت موجود قصه و قصه‌گویی در برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی چگونه است؟"

جدول آماره‌های توصیفی			متغیر	
خطای انحراف استاندارد	انحراف معیار	میانگین	تعداد	
۰/۰۴	۰/۶۸	۳/۹۷	۲۴۰	
جدول آماره‌های استنباطی			اهداف مهارتی	
حد پایین / حد بالا	تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری	درجه آزادی	آزمون t
۰/۸۷ / ۰/۷۰	۰/۷۹	۰/۰۰۰۱	۲۳۹	۱۷/۷۹

با توجه به آزمون بالا چون مقدار سطح معناداری به دست آمده در جدول آزمون t برابر با $0/0001$ است و این مقدار با اطمینان $0/95$ از سطح خطای $0/05$ کوچک‌تر است و به عبارت دیگر، چون مقدار آماره t برابر با $(17/79)$ و بزرگ‌تر از مقدار $(1/96)$ است، سؤال بالا تأیید می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که: اهداف مهارتی مبتنی بر قصه و قصه‌گویی موجود در برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی بالاتر از متوسط است. جدول آزمون t نشان می‌دهد که میانگین اکتسابی نمونه برابر با $3/79$ است که از میانگین جامعه (۳) با اختلاف $0/79$ بالاتر از حد متوسط بوده و این تفاوت به لحاظ آماری معنادار گزارش شده است.

جدول ۹: آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی مؤلفه‌های قصه و قصه‌گویی در برنامه درسی پیش-

دبستانی

میانگین رتبه	متغیر
۳/۵۴	اهداف شناختی
۲/۹۳	اهداف نگرشی
۳/۵۰	اهداف مهارتی

در این آزمون چون مقدار سطح معناداری برابر با $0/0001$ بوده و از سطح خطای $0/05$ کوچک‌تر گزارش شده است. می‌توان استنباط نمود که میانگین رتبه اکتسابی هر یک از متغیرهای قصه و قصه‌گویی در این پژوهش دارای تفاوت معناداری با یکدیگر می‌باشند. رتبه‌بندی

مؤلفه‌های قصه و قصه‌گویی در برنامه‌درسی پیش‌دبستانی از قوت به ضعف نیز عبارت هستند از: اهداف شناختی، اهداف مهارتی و اهداف نگرشی.

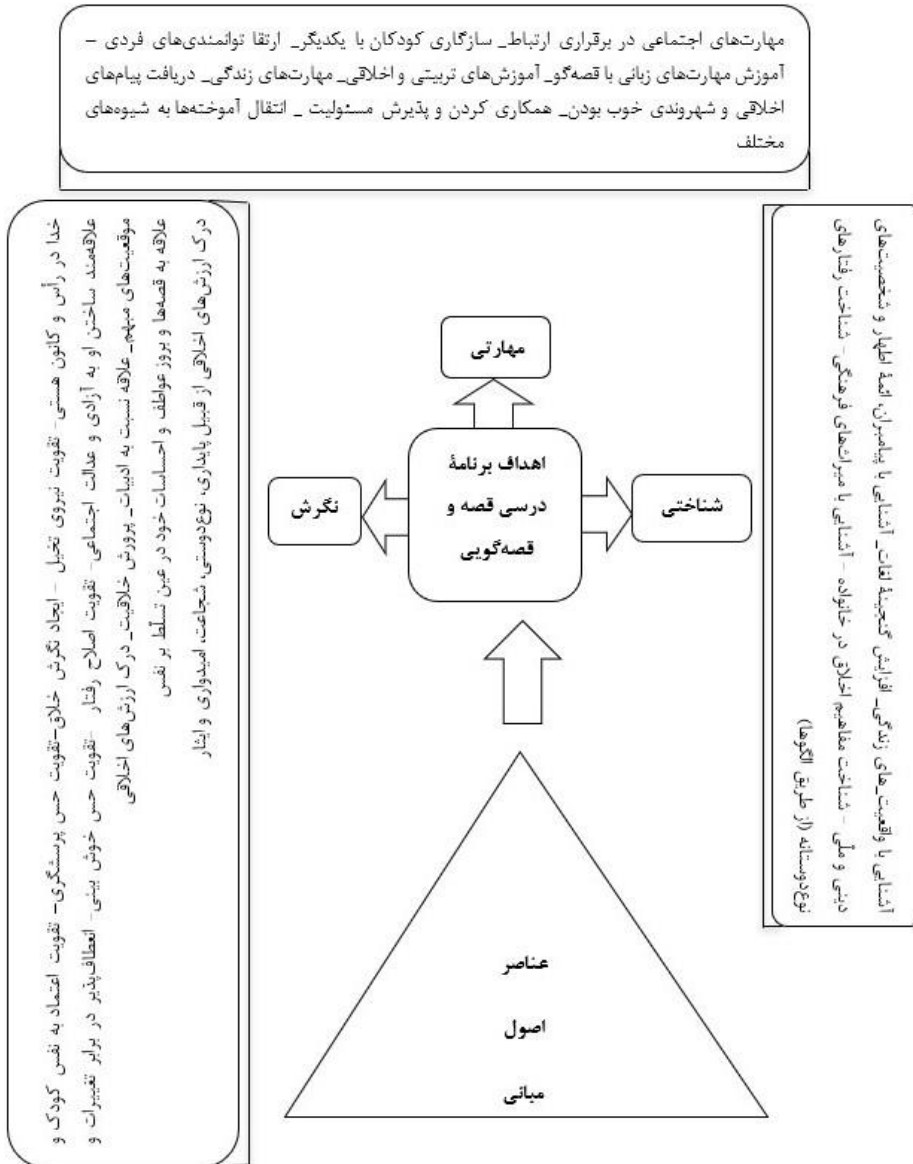
با توجه به پرسشنامه‌هایی که مریبان تکمیل کردند، به هدف رفتار صحیح شهروندی و علاقه به ادبیات و نگرش خلاق کمتر توجه شده بود؛ و در راستای آشنایی با فرهنگ بومی و شناخت کودکان از خود و تقویت حس خوش‌بینی به‌طور متوسط توجه شده بود و نیز به هدف آشنایی با آداب و رسوم مذهبی و دینی و مسائل زیست‌محیطی و افزایش گنجینه لغات به بیشتری توجه شده بود.

سؤال سوم: چه الگویی می‌توان جهت دستیابی به اهداف مطلوب قصه و قصه‌گویی در

برنامه‌درسی پیش‌دبستانی ارائه نمود؟

محور اساسی الگوی پیشنهادی (مبانی، اصول و عناصر برنامه‌درسی قصه و قصه‌گویی) محورهای بنیادی طراحی هستند. ویژگی برجسته دیگر الگوی پیشنهادی، جامعیت آن در طرح مبانی، اصول و عناصر برنامه‌درسی قصه و قصه‌گویی است که طبقه‌بندی جامع و مانعی از این ابعاد را ارائه می‌دهد. مبانی فلسفی به ملاک و میزان، برای مشخص کردن مقاصد و اهداف و انتظارات حرفه‌ای از برنامه‌درسی قصه و قصه‌گویی اشاره دارد. مبانی اجتماعی نیز به بررسی نظام ارزشی که برای یادگیرندگان اهمیت داشته و می‌بایست مورد توجه برنامه‌ریزان درسی قصه و قصه‌گویی باشد، می‌پردازد؛ و در نهایت، در مبانی روان‌شناختی، دانش و ویژگی‌های روان‌شناختی یادگیرندگان که می‌بایست مورد توجه برنامه‌ریزان درسی قصه و قصه‌گویی باشد، مورد تأکید است. همچنین در این مدل، به اصول برنامه‌درسی قصه و قصه‌گویی اشاره شده که تازگی داشته است؛ اما مهم‌ترین محور طراحی الگوی پیشنهادی، محور عناصر برنامه‌درسی که سه عنصر اهداف شناختی، نگرشی و مهارتی برنامه‌درسی را پوشش می‌دهد. با توجه به بررسی وضعیت موجود برنامه‌درسی قصه و قصه‌گویی در دوره پیش‌دبستانی، مشخص شد که توجه به برخی اهداف در دوره پیش‌دبستانی مطلوب، نسبتاً مطلوب و در دیگر موارد نامطلوب بود. در اهداف شناختی، با توجه به نتایج، لازم است که به اهداف آشنایی با مفاهیم اخلاقی در خانواده که پایین‌ترین میانگین را داشت، توجه بیشتری شود. همچنین اهدافی همچون شناخت کودکان از خود، آشنایی با واقعیت‌های زندگی، آشنایی با پیامبران و ائمه اطهار، آشنایی با آداب و رسوم ملی و قومی و آشنایی با فرهنگ بومی توجه بیشتری شود. در خصوص اهداف نگرشی، اهدافی که نیازمند توجه بیشتری است، ایجاد علاقه به رفتار صحیح شهروندی، ایجاد نگرش خلاق و ایجاد علاقه به ادبیات است و همچنین اهدافی از قبیل علاقه به آزادی و عدالت، تقویت حس خوش‌بینی، پرورش مهارت‌های تفکر و درک ارزش‌های اخلاقی نیز نیازمند توجه ویژه هستند.

با توجه به چهارچوب الگوی پیشنهادی برنامه درسی قصه و قصه‌گویی، الگوی مطلوب این برنامه را که در شکل ۲ آمده است.



شکل ۲: الگوی پیشنهادی اهداف برنامه درسی قصه و قصه‌گویی

سؤال چهارم: الگوی طراحی شده از چه اعتباری برخوردار است؟ بدین منظور الگوی طراحی شده در اختیار تعداد ۱۲ نفر از صاحب‌نظران برنامه درسی قرار گرفت و از آنان خواسته شده به پرسش‌های پرسشنامه در خصوص میزان سودمندی، جامعیت، تناسب و منطقی بودن با طیف پاسخ لیکرت ۵ قسمتی برای هر یک از ابعاد الگو پاسخ دهند. نتایج در جدول شماره (۸) آمده است:

جدول ۱۰: میانگین و انحراف معیار پاسخ صاحب‌نظران در خصوص اعتبار الگو

ابعاد الگو	پرسش‌ها	میانگین	انحراف معیار
	سودمندی	۳/۸۹	۰/۵۶
	جامعیت	۳/۹۷	۰/۶۳
اهداف	تناسب	۴/۰۲	۰/۵۸
	منطقی بودن	۳/۸۲	۰/۴۹

بحث و نتیجه‌گیری

در راستای رسیدن به وضعیت مطلوب قصه و قصه‌گویی در برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی، اطلاعات اولیه به صورت‌های باز و جهت‌مند و در اشکال مطالعه اسنادی، بررسی مبانی نظری و تحقیقات پیشین و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با صاحب‌نظران، گردآوری شد. بر اساس مطالعه اسنادی اهداف (به تفکیک شناختی، نگرشی و مهارتی) مطلوب از دیدگاه اسناد استخراج و سپس با نتایج حاصل از تحلیل متن مصاحبه‌های انجام‌شده با صاحب‌نظران تکمیل شد. بر این اساس اهداف برنامه درسی، ویژگی‌های مطلوب عناصر شناسایی شد. در الگوی برنامه درسی قصه و قصه‌گویی ملاک‌های که باید در انتخاب اهداف مورد توجه قرار گیرد عبارت است از:

- اهداف مطلوب متناسب با نیازهای دانش‌آموزان
- توجه الزام و متوازن به سه بعد نگرشی- دانشی - مهارتی در تدوین اهداف
- آشناسازی با مسئولیت‌ها
- توانایی درک و فهم ارزش‌های اسلامی در تشخیص رفتارها و تصمیم‌های درست از نادرست
- مقید شدن به رفتارهای اخلاقی در جنبه‌های فردی، اجتماعی
- ایجاد زمینه‌های مساعد جهت هدایت دانش‌آموزان به سمت نیازهای برتر و نیازهای رشد و بالندگی
- نهادینه کردن رفتارهای اخلاقی و اعتقادی در دانش‌آموزان همراه با ارائه برنامه خاص برای دستیابی به اهداف
- تقویت روابط عاطفی و اجتماعی با دیگران
- تقویت رویکرد افزایش یادگیری‌های عمیق و معنی‌دار و قابل استفاده در موقعیت‌های واقعی زندگی

مضامین ناظر بر اهداف برنامه درسی قصه و قصه‌گویی در سه بعد اصلی (شناختی، نگرشی و مهارتی) تکیه‌دار و در غالب سه حوزه دانش، نگرش و مهارتی تدوین شده است که هر یک از اهداف نشان‌دهنده جنبه‌ای خاص از کارکردهای مختلف قصه و قصه‌گویی است. در اهداف حوزه دانشی: در نهایت از دانش‌آموزان انتظار می‌رود توانایی آشنایی با پیامبران، ائمه اطهار و



شخصیت‌های دینی و ملی، شناخت مفاهیم اخلاق در خانواده شناخت مقدماتی با عبادات، آداب و رسوم مذهبی و دینی با قصه‌ها شناخت رفتارهای نوع‌دوستانه (از طریق الگوها)، آشنایی با میراث‌های فرهنگی و در اهداف حوزه نگرشی: درک ارزش‌های اخلاقی از قبیل پایداری، نوع‌دوستی، شجاعت، امیدواری و ایثار، خدا در رأس و کانون هستی، علاقه نسبت به ادبیات، تقویت شایستگی اجتماعی و تقویت اعتماد به نفس کودک و علاقه‌مند ساختن او به آزادی و عدالت اجتماعی و در نهایت در حوزه مهارتی: دارا بودن مهارت‌های لازم زندگی از جمله مهارت‌های ارتباطی، مهارت تصمیم‌گیری و تفکر، مهارت بهداشت و سلامت، خودآگاهی، مشارکت و همکاری، شهروندی مفید برای جامعه و خودباوری در فرد مد نظر است. طراحی ترکیبی این سه بعد با امکان نظر به ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان این دوره است؛ یعنی تلاش می‌شود اهداف برنامه متناسب با خصوصیات رشدی آنان طراحی شود. مثلاً با توجه به سن رشد دانش‌آموزان در این دوره، نباید انتظار داشت که تمام ویژگی‌های کرامت انسانی یا همه ارزش‌های اخلاقی در حد مطلوب در برقراری ارتباطات انسانی با خود، دیگران، جامعه و خدا در دانش‌آموزان در این سن متبلور شود. به‌طور کلی هدف یک برنامه درسی باید رشد متعادل کل شخصیت انسان از طریق روح، جسم، ذهن و فکر، حواس فیزیکی و حوزه عاطفی انسان باشد؛ این هدف با تحقیق رویین‌تن و همکاران (۱۳۹۸) همخوانی دارد.

وضعیت موجود برنامه درسی قصه و قصه‌گویی در دوره پیش‌دبستانی با استفاده از روش توصیفی پیمایشی بررسی شد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته بود که بر اساس ویژگی‌های مطلب و عناصر برنامه درسی که از پرسش یک به‌دست آمده بود تدوین شد. این پرسشنامه بر اساس اهداف، محتوا، فعالیت‌هایی یاددهی یادگیری و ارزشیابی تنظیم شده است. نتایج نشان داد که وضعیت موجود برنامه درسی قصه و قصه‌گویی در دوره پیش‌دبستانی به‌رغم اینکه میانگین به‌دست آمده از کل پرسشنامه بالاتر از میانگین نظری بود، ولی با توجه به اینکه میانگین بین ۳/۵ تا ۳/۷۵ قرار داشت، از وضعیت مطلوبی برخوردار نبود. بررسی نتایج بخش‌های مختلف پرسشنامه نیز نشان داد که وضعیت در خصوص اهداف شناختی و نگرشی نامطلوب و در خصوص اهداف مهارتی نسبتاً مطلوب بود. اهدافی که برای این گروه سنی تدوین و نگاشته شوند، می‌بایست بتواند در زندگی روزمره چه در محیط آموزشی و چه در بیرون دوره‌ای است که در آن فرصت مناسبی برای تحصیل، تربیت و یادگیری کودک فراهم می‌گردد و استعدادها هر کودک به‌تدریج شکوفا می‌شود. با توجه به بررسی وضعیت موجود برنامه درسی قصه و قصه‌گویی در دوره پیش‌دبستانی، مشخص شد که توجه به برخی اهداف در دوره پیش‌دبستانی مطلوب، نسبتاً مطلوب و در دیگر موارد نامطلوب بود. در اهداف شناختی، با توجه به نتایج، لازم است که به اهداف آشنایی با مفاهیم اخلاقی در خانواده که پایین‌ترین میانگین را داشت، توجه

بیشتری شود. همچنین اهدافی همچون شناخت کودکان از خود، آشنایی با واقعیت‌های زندگی، آشنایی با پیامبران و ائمه اطهار، آشنایی با آداب و رسوم ملی و قومی و آشنایی با فرهنگ بومی توجه بیشتری شود. در خصوص اهداف نگرشی، اهدافی که نیازمند توجه بیشتری است، ایجاد علاقه به رفتار صحیح شهروندی، ایجاد نگرش خلاق و ایجاد علاقه به ادبیات است و همچنین اهدافی از قبیل علاقه به آزادی و عدالت، تقویت حسّ خوش‌بینی، پرورش مهارت‌های تفکر و درک ارزش‌های اخلاقی نیز نیازمند توجه ویژه هستند

محور اساسی الگوی پیشنهادی (مبانی، اصول و عناصر برنامه درسی قصه و قصه‌گویی) محورهای بنیادی طراحی هستند. ویژگی برجسته دیگر الگوی پیشنهادی، جامعیت آن در طرح مبانی، اصول و عناصر برنامه درسی قصه و قصه‌گویی است که طبقه‌بندی جامع و مانعی از این ابعاد را ارائه می‌دهد. مبانی فلسفی به ملاک و میزان، برای مشخص کردن مقاصد و اهداف و انتظارات حرفه‌ای از برنامه درسی قصه و قصه‌گویی اشاره دارد. مبانی اجتماعی نیز به بررسی نظام ارزشی که برای یادگیرندگان اهمیت داشته و می‌بایست مورد توجه برنامه‌ریزان درسی قصه و قصه‌گویی باشد، می‌پردازد؛ و نهایتاً اینکه در مبانی روان‌شناختی، دانش و ویژگی‌های روان‌شناختی یادگیرندگان که می‌بایست مورد توجه برنامه‌ریزان درسی قصه و قصه‌گویی باشد، مورد تأکید است. همچنین در این مدل، به اصول برنامه درسی قصه و قصه‌گویی اشاره شده که تازگی داشته است؛ اما مهم‌ترین محور طراحی الگوی پیشنهادی، محور عنصر برنامه درسی عنصر اهداف اساس برنامه درسی را پوشش می‌دهد. در عنصر هدف، به انواع هدف‌های برنامه درسی قصه و برنامه درسی قصه و قصه‌گویی را برمی‌شمرد.

پیشنهادهای حاصل از یافته‌های مطالعه حاضر، حاکی از آن است که برنامه درسی قصه و قصه‌گویی برای کودکان، پیامدهای مثبت و بلندمدت بی‌شماری را به دنبال دارد. این پژوهش به روشنی نشان داد که با برنامه درسی قصه و قصه‌گویی برای کودکان می‌توان تحول کودکان را در تمامی ابعاد (اجتماعی و عاطفی، شناختی، روانی-حرکتی، زبانی و ارتباطی) بهبود بخشید؛ لذا ضروری است مسئولان و تصمیم‌گیران نهاد آموزش و پرورش، ضمن توجه به اثرات مثبت و غیرقابل انکار قصه و قصه‌گویی در زندگی حال و آینده کودکان، در خصوص حضور قصه و قصه‌گویی در برنامه درسی پیش‌دبستان، به بازاندیشی بپردازند. نظر به اینکه برای بررسی وضعیت موجود در این پژوهش صرفاً از پرسشنامه استفاده شده است، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی با شیوه‌هایی چون مشاهده و مصاحبه، یافته‌های این پژوهش را تکمیل نمایند؛ لذا برای تعمیم نتایج به جامعه‌های دیگر و مطمئن شدن از نتایج یکسان، بهتر است در دیگر استان‌ها نیز انجام شود. از طریق مقایسه الگوی مطلوب برنامه درسی قصه و قصه‌گویی با وضعیت کنونی حاکم، می‌توان ابعاد جدید و تازه‌ای را به شرایط کنونی افزود و از این طریق کاستی‌ها و نواقص را از بین برد. از آنجاکه توجه به محورهای طراحی برنامه درسی (مبانی، اصول و عناصر) از جایگاه ویژه‌ای



برخوردار است و محور (اصول) به‌عنوان بخش‌های بسیار کلیدی در طراحی برنامه درسی قصه و قصه‌گویی مورد توجه قرار گرفته‌اند، می‌توان این الگو را به‌عنوان گامی نو در تحول مطالعات طراحی برنامه درسی قلمداد کرد. این پژوهش صرفاً طراحی برنامه درسی قصه و قصه‌گویی دوره پیش‌دبستانی بود، کاری با اجرا و ارزشیابی آن ندارد، از این رو پیشنهاد می‌شود که مطالعه‌ای درباره اجرا و ارزشیابی این برنامه انجام شود.

فهرست منابع

- Chambers, D. (2015). *Creative storytelling and acting*. Translation: Suraya Ghezelbash. Tehran: University Publishing Center. (Text in Persian).
- Dost Mohammadi, H., Marvizadeh, M., Dadfar, R., and aein, T. (2015). The Effectiveness of Creative Storytelling on Problem Solving Ability and Creativity of Preschool Children, *Educational Research Quarterly*, 12(49):99-114 (Text in Persian).
- DRastieh, R., Zarei, H. (2017). The effect of Quranic storytelling on the adaptation of preschool children, *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 4(1):56-66 (Text in Persian).
- Eisner, W.E. (1994). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. 3rd edition, Macmillan publishing, co.chp.
- Fathi Vajargah, K. (2015). *Principles of Curriculum Planning Concepts*. Tehran: Bal (Text in Persian).
- Green, E. (2015). *The art of storytelling*. Translation TahrhAdinehpour. Tehran: Abjad (Text in Persian).
- Goldard, K., and Goldard, D. (2018). *A practical guide to counseling with children*. Translation Minoo Parniani, Tehran: Roshd (Text in Persian).
- Kligler, J., Bartlett, J., Higgins, C., & Williams, H (2015). Factors associated with The Influence of Storytelling on Children's Intelligence in US 6 states. *Journal of Agricultural Education*, 43(3), 1.
- Luimi, F., Safarzadeh, S. (2015). The effectiveness of story therapy on shyness, depression and self-esteem in preschool children in Ahvaz, *Journal: Clinical Psychology Research and Counseling*, 6(2): 32-47. (Text in Persian).
- Light, G., Cox, R. (2002). *Learning & Teaching in Higher Education*. London, Paul Chapman Publishing.
- Maleki, H. (2016). *Introduction to curriculum planning*. Tehran: Samat (Text in Persian).
- Marie-NathalieBeaudoin, A; CaitlinGannon, M. (2017). A Comparative Study of the Effects of 6, 12, and 16 Weeks of Narrative Therapy on Social and Emotional Skills: An Empirical Analysis of 722 Children's Problem-Solving Accounts. *Journal of Systemic Therapies*, 36 (4): 57-73.
- Mehr Mohammadi, M. (2019). *What, why, how to teach general art*. Tehran: Madrasa (Text in Persian).
- Mehr Mohammadi, M. (2014). *Curriculum: Perspectives, approaches and perspectives*. Astan Quds Razavi: Publishing Company (Text in Persian).
- Mofidi, F. (2014). *Basics of education in preschool*. Tehran: Samat (Text in Persian).

- Nowruzzadeh, R; Fathi Vajargah, K. (2012). *An Introduction to University Curriculum Planning*. Tehran: Higher Education Research and Planning Institute (Text in Persian).
- Roointan, Z., Jalalvandi, M., & Nateghi, F. (2019). Evaluation of Story and Storytelling Curriculum in Preschool with Emphasis on Presenting Desirable Pattern. *Iranian journal of educational Sociology*, 2(3):36-46.
- Roxberg, J. (2016), Review the assessment of primary school curriculum in the UK, *Human Resource management*, 12(1): 419-443.
- Safi, A. (2014). *Primary, secondary and high school education*. Tehran: Samat (Text in Persian).
- Shaari Nejad, A A. (2016). *Children's Literature*. Tehran: Information Publishers (Text in Persian).
- Vahedi, M; Qaltash, A; Water Cycle, P. (2019). The effect of teaching science concepts through storytelling on social skills and verbal intelligence of bilingual preschool students, *Quarterly Journal of Counseling Culture and Psychotherapy*, 10(38): 81-110 (Text in Persian).
- Zips, J. (2017). *The art of creative storytelling*. Translation Mino Parniani, Tehran: Roshd (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/>).

بررسی نقش برنامه‌های درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری در پرورش

قابلیت‌های عمومی کارآفرینی دانشجویان کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی

پریسانوری^{۱*}، محبوب‌عارفی^۲، فزروش اعلامی^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش برنامه‌های درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری در پرورش قابلیت‌های عمومی کارآفرینی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی است. این تحقیق به لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی-پیمایشی و به منظور گردآوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد که روایی صوری و محتوایی پرسشنامه با استفاده از نظر استادان متخصص در این حوزه تأیید شد و پایایی آن نیز با استفاده از ضریب آلفای کراباخ ۰/۸۷ تأیید شد. جامعه آماری پژوهش، تمامی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی بودند که از میان آنان ۲۲۰ نفر از طریق نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. نتایج یافته‌ها حاکی از آن است که نقش برنامه درسی تربیت بدنی در دو مؤلفه "قابلیت‌های فردی و فنی کارآفرینی" به طور مطلوب و در مؤلفه پرورش "قابلیت‌های مدیریتی" به نسبت دو مؤلفه "فردی و فنی" کارآفرینی چندان مطلوب عمل نکرده است و نقش برنامه درسی روان‌شناسی در مؤلفه "قابلیت‌های مدیریتی کارآفرینی" به طور مطلوب و در دو مؤلفه "فردی و فنی" به طور مطلوب عمل نکرده است و در بین دیگر رشته‌ها تفاوت چندانی در مطلوبیت نقش برنامه درسی در پرورش قابلیت‌های عمومی کارآفرینی که شامل "قابلیت‌های فردی، مدیریتی و فنی" می‌شود، مشاهده نشده است.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱

نوع مقاله: پژوهشی

واژگان کلیدی

برنامه درسی، رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری، قابلیت‌های عمومی کارآفرینی، دانشگاه شهید بهشتی

۱. نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. ✉

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

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

مقدمه

با افزایش رقابت در دنیای امروز و تشدید فعالیت‌های اقتصادی در سطح جوامع و حرکت به سوی اقتصاد دانش‌بنیان^۱، برخی‌ها این باورند که بازارهای جهانی فردا از آن سازمان‌هایی است که به خطرپذیری کارآفرینانه^۲ بها می‌دهند و برای تحقق آن می‌کوشند. از سویی تجربه موفقیت‌آمیز بیشتر کشورهای پیشرفته و نیز برخی از کشورهای در حال توسعه، در عبور از بحران‌های اقتصادی به‌واسطه توسعه مهارت‌های کارآفرینی موجب شده تا دیگر کشورها نیز برای شکل‌گیری کسب‌وکارهای نوآورانه و رویکرد کارآفرینی اهمیت خاصی قائل شوند. به عبارتی کارآفرینی و کسب‌وکارهای فناورانه نوپا دارای نقش کلیدی در روند رشد اقتصادی و توسعه پایدار کشورها داراست (نادری و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۹). در چند دهه اخیر به دلیل تحولات سریع اقتصادی، صنعتی و فرهنگی و نیاز کشور به تقویت ساختارهای دانش‌محور و تولید ثروت از راه دانش، روی آوردن به رویکرد کارآفرینی و تربیت و آموزش دانش‌آموختگانی که دارای مهارت‌ها و توانایی‌های لازم برای راه‌اندازی یک کسب‌وکار مناسب باشند، از وظایف اصلی هر دانشگاه محسوب می‌شود. کارآفرینی و کارآفرینان سهم بسزایی در توسعه اقتصادی کشور دارند (محسنی، ۱۳۹۷: ۱۸۸).

کارآفرینی، فرایندی از توسعه و آوردن یک نگاه جدید به زندگی است، نگاهی که ممکن است یک ایده خلاقانه، یک فرصت ساده، روش‌های بهتری برای انجام کاری باشد. کارآفرین کسی است که ریسک کردن، به اجرا درآوردن و مدیریت کردن مالکیت یک کار و فعالیت اقتصادی را می‌پذیرد (موسوی و همکاران، ۱۳۹۷: ۶۳). کارآفرینی به‌عنوان فرایندی پویا برای ایجاد ارزش افزوده دنیای اقتصاد و صنعت را متحول ساخته است (فیونتلز و همکاران^۳، ۲۰۱۸: ۱). این پدیده فنی و اقتصادی به دلیل سوق دادن جامعه به سمت ایجاد محیط رقابتی، تبدیل دانش جدید به خدمات و محصولات جدید، گسترش خلاقیت و نوآوری، رشد اقتصادی و ایجاد فعالیت‌های اشتغال‌زا حائز اهمیت بسیار است (ایمانی و همکاران، ۱۳۹۷: ۲۹۱). کارآفرینی ترکیبی از عناصر اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی در یک منطقه است که از گسترش سرمایه‌گذاری‌های مبتنی بر خلاقیت و نوآوری حمایت می‌کنند (کانینگهام و همکاران^۴، ۲۰۱۹: ۵۴۵).

دانشگاه‌ها باید با چالش‌های جدیدی مواجه شوند تا به انتظارات رو به رشد کارآفرینی پاسخ دهند؛ چالش‌هایی که از طریق تعامل بین آموزش، پژوهش و کارآفرینی انجام می‌گیرد (لانیکاهین و همکاران^۵، ۲۰۱۹: ۹۶) پس دانشگاه‌ها دیگر جزایر مستقل دانش محسوب نمی‌شوند و حتی

1. Knowledge-based Economy
2. Entrepreneurial Risk
3. Fuentelsaz, González & Maicas
4. Cunningham, Menter & Wirsching
5. Lahikainen, Kolhinen, Ruskovaara & Pihkala

به‌عنوان یک نیروی مهم در توسعه اقتصادی و اشتغال‌زایی، منبع درآمد و رفاه مطرح می‌گردند که پشتیبانی از توسعه اقتصادی ملی و منطقه‌ای را بر عهده دارند. بر این اساس مأموریت دانشگاه‌ها در بستر زمان، همگام با تحولات و دگرگونی‌های جهانی و به‌منظور هدف پاسخگویی با نیازهای اقتضایی جوامع، دچار تحول شده و به سوی مشارکت در ابر انگاره کارآفرینی در حال حرکت است (رضایی و پژوهان، ۱۳۹۸: ۵۱). لذا از آنجایی که برای تحقق اقتصاد مقاومتی آمادگی نهادهای اقتصادی و تعامل و همکاری میان دولت و مردم برای تحقق این اهداف ضروری است، به جرئت می‌توان گفت که برای رسیدن به توسعه ضرورت و اهمیت تحقیق پایدار و مقاومت در برابر تهدیدهای خارجی و همچنین پیاده کردن اقتصاد مقاومتی، تحقق دانشگاه کارآفرین امری اجتناب‌ناپذیر است.

مهم‌ترین عوامل مؤثر بر کارآفرینی دانشگاه‌ها می‌توان به عوامل ساختاری رسمی و غیررسمی و عوامل داخلی اشاره نمود. عوامل ساختار رسمی شامل پیوند دانشگاه و صنعت؛ قوانین مالکیت معنوی و ساختار آموزشی و تحقیقاتی دانشگاه؛ ساختار و مدیریت دانشگاه؛ سیاست‌گذاری دولتی و قوانین و مقررات، مهارت‌های آموزش کارآفرینی و کسب‌وکار می‌باشند. چهار عامل مهم سازمانی غیررسمی مؤثر بر کارآفرینی دانشگاه‌ها نیز شیوه اجرای قوانین و مقررات حاکم بر فرایند کارآفرینی؛ جوانب سیاسی و فرهنگی؛ الگوهای نقش‌ها و نظام پاداش دهی دانشگاه‌ها و طرز نگرش دانشگاهیان نسبت به فرایند کارآفرینی می‌باشد (گودرزی و همکاران، ۱۳۹۷: ۶۶۵).

در زیرساختار سازمانی دانشگاه کارآفرین، تغییرات داخلی از جمله اصلاحات در قوانین و مقررات محیط دانشگاه، شفاف‌سازی اهداف دانشگاه در رویکرد کارآفرینی، تغییر شیوه‌های اجرایی مدیریت، آموزش به استادان در راستای اهمیت دادن به کارآفرینی و تغییر طرز فکر و نگرش آنها نسبت به فرایند کارآفرینی، به‌عنوان عاملی مؤثر در حوزه فرایند کارآفرینی ضروری می‌باشد. تحقیقات صورت‌گرفته، مهارت‌های کارآفرینی در محیط دانشگاه‌ها را برای انجام پروژه‌های مشارکتی با استفاده از راهبردهای کسب‌وکار و تقویت مهارت‌های کارآفرینی در فراگیران را امری لازم و ضروری بیان نموده‌اند (موسوی و همکاران، ۱۳۹۷: ۲). برای رشد و توسعه کارآفرینی دانشگاهی، نیازمند مهارت‌های نسبی کارآفرینی، یادگیری مهارت‌هایی فارغ از دانش تئوری کلاس درس، ظرفیت‌های سازمانی، حل مسئله و کار گروهی می‌باشد که باعث تقویت شخصیت فراگیران می‌شود (ولپه^۱، ۲۰۱۸: ۲۲). در دانشگاه کارآفرین برای رشد و توسعه زیرساخت‌های مالی، می‌توان به انجام پروژه‌های متعدد، اصلاح قوانین و مقررات مالی، شرکت در فعالیت‌های اجتماعی و فرهنگی، قرارداد با سازمان‌های دولتی، تأمین بودجه مالی تحقیق، توسعه و رشد دانشگاه‌ها از جمله

عوامل مؤثر در کارآفرینی دانشگاهی اشاره نمود (هایتر و همکاران^۱، ۲۰۱۸: ۴۰) و (بیلی، ۲۰۱۷: ۲).

یکی دیگر از عوامل مؤثر بر کارآفرینی دانشگاهی، پیدایش فرهنگی مبتنی بر ارزش‌های کارآفرینانه در دانشگاه بیان شده است (هایتر و همکاران، ۲۰۱۸: ۳۹؛ بیلچ^۲ و همکاران، ۲۰۱۷: ۱). ارزش کارآفرینی، برگزاری برنامه‌های فرهنگ کارآفرینی در دانشگاه‌ها، تغییر طرز فکر و نگرش افراد نسبت به فرایند کارآفرینی را می‌توان از جمله اقدامات فرهنگ‌سازی برشمرد. دانشگاه‌ها باید نتایج اقدامات کارآفرینی را مشخص نمایند تا فراگیران با اطمینان خاطر بتوانند مهارت‌های بیشتری در زمینه مهارت‌های کارآفرینی تجربه نمایند و در آینده از اندوخته‌های علمی خود بهره‌ای لازم را کسب نمایند (هج و همکاران^۳، ۲۰۱۶: ۱۱۷).

بنابراین، ماهیت پیدایش یک استارت‌آپ در دانشگاه تحت تأثیر فرایند کارآفرینان دانشگاهی آن است، زیرا امکان دارد در راستای دستیابی به اهداف و چشم‌انداز خود، در مسیری قرار گیرد که با راهبردهای مدیریت دانشگاه متفاوت باشد. در صورتی که اگر یک دانشگاه عملکرد مطلوبی دارا باشد، می‌تواند دیدگاه‌های دانشکده‌ها و رشته‌های مختلف آنها را نسبت به فرایند کارآفرینی تغییر بدهد (کلوفستن و همکاران^۴، ۲۰۱۹: ص ۱۵۳). از نظر فیچر و تیمن^۵ (۲۰۱۸) چهار حوزه بر پیدایش کارآفرینی دانشگاه‌ها عبارت‌اند از: الف) چهارچوب محیطی که شامل عوامل بالقوه‌ای مانند دانشگاه ملی، خط‌مشی یا نوآوری کارآفرینی، راهبردهای توسعه منطقه‌ای؛ ب) چهارچوب زیربنایی دانشگاه‌ها که متشکل از فرهنگ دانشگاهی، استراتژی‌ها و سازوکارها؛ ج) اعضای دانشگاه‌ها (دانشجویان، کارکنان و اعضای هیئت علمی) به‌عنوان فعالان حوزه‌های متعدد دانشگاهی؛ د) تعاملات بیرونی بین اعضای دانشگاه و فعالان بیرونی مانند شرکت‌ها، سازمان‌های توسعه‌ای کسب‌وکار یا حامیان، سازمان‌های تحقیقاتی.

با توجه به اینکه افزایش تعداد فارغ‌التحصیلان کارآفرین برای موفقیت آتی کشور لازم است، بنابراین دانشگاه‌ها و دیگر مؤسسات آموزشی باید با شیوه‌های مناسب، دانشجویان را در محیط‌هایی قرار دهند که موجب رشد و پرورش ذهنیت کارآفرینانه در آنها شود (رحیم و همکاران، ۲۰۱۶: ص ۱۲۲). در نتیجه رسالت‌های دانشگاه در توسعه اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی، آموزش و پرورش نیروی انسانی کارآمد، خلاق و نوآور بیان شده است و با اقداماتی مانند تشکیل و راه‌اندازی دوره‌های آموزش کارآفرینی و اختصاص دروس خاص کارآفرینی در رشته‌های مختلف

-
1. Hayter, Nelson & Zayed
 2. Bilić
 3. Hj, Rahim & Usman
 4. Klofsten, Fayolle, Guerrero, Maribel, Mian, Urbano & Wright
 5. Fichter & Tiemann

تحصیلی می‌توانند نقش خود را به نحو مطلوب انجام دهند و کارآفرینی به‌عنوان یک الزام و رویکرد جدید اقتصادی در پاسخ به واقعیت‌ها و شرایط جدید محیطی و یکی از راهکارهای ارزشمند در مقابله با ناکارآمدی‌های اقتصادی و جلوگیری از پدیده‌های منفی اقتصادی مانند بیکاری و عدم اشتغال، عامل مهمی در راه توسعه اقتصادی می‌باشد (کریستی^۱، ۲۰۱۸، ص ۲۲۳).

از سوی دیگر، شرایط در کشورمان به‌گونه‌ای نیست که بتوان آن را در قالب موقعیتی عادی توصیف کرد و به همین دلیل مدیریت اقتصاد کشور، در شرایط تهدید و تحریم، نیازمند به تمهیداتی است که پویا و کارآمد عمل کند و با هرگونه وابستگی مقابله نماید و به خود متکی باشد. در جامعه کارآفرین ریسک‌پذیری بالاست و درعین حال امری طبیعی است و به دلیل برخورداری جامعه کارآفرین از آستانه تحمل بالا، آمادگی پذیرش اقتصاد مقاومتی در شرایط تحریم و تهدید را دارد. با تشریح شرایط کنونی و وجود تحریم‌های چندجانبه، همچنین فعالیت در عرصه اقتصاد جهانی، کشور نیازمند به توانمندی‌های نوآوری و تکنولوژیکی برای بالا بردن رقابت‌پذیری است که این امر شامل اعمال بهترین الگوهای مدیریتی در بنگاه‌ها و توسعه سطوح مهارتی در طیف وسیعی از نیروی کار، توانایی برای توسعه محصولات جدید، به‌کارگیری تکنولوژی جدید، دسترسی به بازارها می‌باشد که بیشتر از هر چیز دیگری حیطه آموزش را در برمی‌گیرد و تغییرات وسیعی را در اهداف، راهبردها، موضوعات و روش‌های آموزشی به وجود می‌آورد و این دانشگاه‌ها هستند که در تمام موارد می‌توانند ایفای نقش کنند (ضیاء و همکاران، ۱۳۹۸: ۲).

در پژوهش جمالی‌زواره، نیلی و شادفر (۱۳۹۴) با عنوان تبیین عناصر برنامه درسی کارآفرینی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نتایج یافته‌ها بیانگر این بود که به باور صاحب‌نظران، کارآفرینی فرایندی قابل آموزش است و باید در برنامه درسی دانش‌آموزان به‌خصوص دوره‌های فنی و حرفه‌ای گنجانده شود. همچنین نتایج پژوهش آقامحمدی و عبدالهی (۱۳۹۴) با عنوان تحلیل نقش آموزش در توسعه و ترویج کارآفرینی بیانگر این است که آموزش نقش انکارناپذیری در توسعه و رشد کارآفرینی دارد و توجه به تقویت نظام آموزشی در این زمینه گامی مهم و اساسی به شمار می‌آید.

در پژوهشی ارتس^۲ و همکاران (۲۰۱۷) به این نتیجه رسیدند که در ارتباط با کارآفرینی و اشتغال‌پذیری در آموزش عالی باید تأکید بر قابلیت‌هایی مانند برنامه‌ریزی، مهارت‌های ارتباطی و کارگروهی باشد. نتایج پژوهش بودنار^۳ و همکارانش (۲۰۱۵) نشان داد که طراحی برنامه درسی کارآفرینی می‌تواند در پرورش ویژگی‌هایی از جمله "پرورش قدرت تفکر انتقادی" ایجاد انگیزه

1. Crecente
2. Artess at all
3. Bodnar

"تولید ایده‌های نو و خلاقانه" نقش مؤثری ایفا کند. نتایج پژوهش راجرز^۱ (۲۰۱۵) نشان داد که برنامه درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری در پرورش قابلیت‌های فردی کارآفرینی چون ریسک‌پذیری، خلاقیت و نوآوری به‌طور موفقیت‌آمیزی عمل نکرده است.

نتایج پژوهش هایدل و همکاران^۲ (۲۰۱۶) نشان دهنده این است که طراحی برنامه درسی در زمینه پرورش قابلیت‌های فردی کارآفرینی از جمله "خلاقیت و نوآوری، ریسک‌پذیری و استقلال‌طلبی نقش مؤثری را ایفا نکرده است.

نتایج پژوهش رحیم و همکاران^۳ (۲۰۱۶)، نشان داد که برنامه‌های درسی در ارتباط با پرورش قابلیت‌های فردی کارآفرینی چون "خطرپذیری، استقلال‌طلبی و نوآوری به‌طوری مؤثری عمل نکردند که این امر یکی از عوامل مؤثر در پرورش افراد کارآفرین است. پژوهش کوشوا و مارو^۴ (۲۰۱۸) نشان داد که در ارتباط با توسعه قابلیت‌های مدیریتی کارآفرینی برگزاری کارگاه‌ها و سمینارهای آموزشی در زمینه کارآفرینی، راه‌اندازی مراکز کسب‌وکار، آموزش و توسعه کارآفرینی می‌تواند نقش مهمی داشته باشد.

در پژوهشی ولپ^۵ (۲۰۱۸) به این امر اشاره کرد که برنامه درسی در پرورش قابلیت‌های فنی کارآفرینی از جمله حل مسئله، کار تیمی و مهارت‌های فناوری به‌طوری موفقیت‌آمیز عمل نکرده است. همچنین در تحقیقی دیگر هایتر و همکاران^۶ (۲۰۱۸) به این یافته‌ها رسیدند که در ارتباط با نقش برنامه درسی در پرورش قابلیت‌های فنی کارآفرینی از جمله تأمین منابع مالی و کار با فناوری به نتایج مؤثری دست پیدا نکرده‌اند. در پژوهش‌هایی که گالواو و همکاران^۷ (۲۰۱۷) و آنتون و باستن^۸ (۲۰۱۷) انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که برنامه‌های درسی ارتباط با پرورش قابلیت‌های فنی کارآفرینی مانند تأمین منابع مالی و کاربرد فناوری به‌طور مؤثری نقش ایفا نکردند که این امر نیازمند توجه بیشتر است.

از آنجاکه امروزه به دلیل نبودن زمینه‌ها و بسترهای لازم برای جذب و اشتغال فارغ‌التحصیلان دانشگاهی و ناتوانی آنها در خلق فرصت‌ها و ایجاد زمینه کار برای خویش، مشکل کاریابی و کارآفرینی به مسئله مهمی برای فارغ‌التحصیلان دانشگاهی تبدیل شده و می‌تواند به شکل‌گیری بحران‌ها و آسیب‌های اجتماعی متعددی بشود که بررسی بیشتری را می‌طلبد. یکی از راهکارهای مناسب و مطمئن برای حل این مسئله، توانمند کردن آنها به مهارت کارآفرینی در طول تحصیلات

1. Rogers
2. Hydle & et al
3. Rahim et al
4. Kushwaha & Maru.
5. Volpe
6. Hayter et al
7. Galvão
8. Anton and Basten

دانشگاهی است که این توانایی می‌تواند جلوی به وجود آمدن بسیاری از چالش‌ها و مسائل را بگیرد، اما به دلیل وجود برخی مسائل و آسیب‌ها در برنامه درسی رشته‌های تحصیلی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، دانشجویان مهارت‌های لازم را در این زمینه کسب نمی‌کنند. با توجه به موارد گفته شده، ضرورت انجام این تحقیق بیش از پیش روشن تر و بااهمیت تر است و تحقیقات محدودی در ارتباط با تعیین نقش برنامه‌های درسی در پرورش قابلیت‌های عمومی کارآفرینی صورت گرفته است. در این پژوهش، منظور از برنامه‌های درسی، مفاهیم و موضوعاتی است که در کلاس‌های درسی دانشجویان علوم اجتماعی و رفتاری تدریس می‌شود و دانشجویان در طول ترم موظف به از برکردن آن مطالب هستند. همچنین منظور از قابلیت‌های کارآفرینی، مهارت‌های مورد نیاز کارآفرینی است که هیستریج و پیترز (۱۳۹۰) آنها را در سه بعد فردی، مدیریتی و فنی قرار داده است؛ بنابراین، هدف اصلی و نهایی پژوهش در پی یافتن پاسخی به این پرسش اصلی است که برنامه‌های درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری تا چه میزان به پرورش قابلیت‌های عمومی کارآفرینی می‌پردازند؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از لحاظ گردآوری داده‌ها از نوع تحقیقات توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش، تمام دانشجویان کارشناسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری ورودی سال ۱۳۹۳ دانشگاه شهید بهشتی بودند که بر اساس گزارش آموزش آخرین آمار تعداد آنها ۳۶۸ نفر است و برای نمونه‌گیری در این پژوهش از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی استفاده شده است و در این مطالعه ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته بود. پرسشنامه مورد نظر شامل دو بخش بود: الف) ویژگی جمعیت‌شناختی دانشجویان بر اساس نوع رشته تحصیلی ب) سؤالات مربوط به بررسی نقش برنامه‌های درسی در پرورش قابلیت‌های عمومی کارآفرینی در سه مؤلفه مهارت‌های "فردی، مدیریتی و فنی" که این بخش شامل ۲۶ سؤال است که ۱۳ سؤال مربوط به قابلیت‌های فردی، ۵ سؤال مربوط به قابلیت‌های مدیریتی و ۸ سؤال مربوط به قابلیت‌های فنی است که به صورت موضوعی دسته‌بندی شده‌اند. همچنین این پرسشنامه مطابق با مقیاس درجه‌بندی لیکرت تنظیم شده است. در جدول شماره ۱، زیرمجموعه‌های سه مؤلفه "مهارت‌های فردی، مهارت‌های مدیریتی و مهارت‌های فنی" آمده است.

جدول ۱: انواع مهارت‌های موردنیاز در کارآفرینی (هیستریچ، پیترز، ۱۳۹۰).

مهارت‌های فردی	مهارت‌های مدیریتی	مهارت‌های فنی
۱- کنترل درونی	۱- برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری	۱- روابط اجتماعی
۲- ریسک‌پذیری	۲- تصمیم‌گیری	۲- توانایی سازمان‌دهی
۳- نوآوری	۳- مدیریت	۳- شبکه‌سازی
۴- رهبری آینده‌نگر	۴- بازاریابی	۴- فناوری
	۵- کنترل	

روایی صوری و محتوایی پرسشنامه نیز با استفاده از نظر ۵ نفر استادان متخصص در این حوزه تأیید شد و پایایی آن نیز با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ ۰/۸۷ با درجه اعتبار بالا تأیید شد. در پایان به منظور تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها از آزمون‌های کلموگروف اسمیرنف، تی تک نمونه‌ای، تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) و آزمون تعقیبی شفه استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

ویژگی‌های جمعیت شناختی شامل دو مؤلفه جنسیت و رشته تحصیلی در نمونه مورد پژوهش مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که در متغیر جنسیت افراد با جنسیت زن در حدود ۵۴ درصد و مردان نیز با ۴۶ درصد بودند. در متغیر رشته تحصیلی نیز ۱۰/۵ درصد از افراد نمونه از رشته تربیت بدنی، ۱۵/۵ درصد از رشته تحصیلی روان‌شناسی، ۳۱/۲ درصد از رشته‌های علوم اقتصادی، ۷/۳ درصد از رشته‌های علوم سیاسی و ۳۵/۵ درصد از رشته مدیریت بودند. همچنین پیش از ارائه نتایج آزمون‌های پارامتریک از جمله رعایت پیش‌فرض نرمال بودن، توزیع داده‌ها الزامی است. برای بررسی نرمال بودن نمرات از آزمون کولموگراف-اسمیرنف استفاده شد و نتایج نشان داد (جدول ۲) چون مقادیر به دست آمده برای این آزمون در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست، بنابراین شرط توزیع نرمال بودن داده‌ها برقرار است و می‌توان از آزمون پارامتریک برای بررسی فرضیه‌های پژوهش استفاده نمود.

جدول ۲: نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنف در بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

وضعیت	کلموگروف اسمیرنف			گروه
	sig	df	F	
نرمال	۰/۳۳	۲۲۰	۰/۹۴	قابلیت‌های فردی
نرمال	۰/۰۸	۲۲۰	۱/۲۶	قابلیت‌های مدیریتی
نرمال	۰/۰۸	۲۲۰	۱/۲۵	قابلیت‌های فنی
نرمال	۰/۰۶	۲۲۰	۱/۵۴	کل

برای بررسی سؤال اصلی پژوهش یعنی «برنامه‌های درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری تا چه میزان به پرورش قابلیت‌های عمومی کارآفرینی می‌پردازند؟» از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد که نتایج طبق جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: بررسی وضعیت میزان نقش برنامه‌های درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری در پرورش قابلیت‌های عمومی کارآفرینی

میانگین فرضی = ۳						متغیر
شاخص آزمون تی			انحراف	میانگین	تعداد	
سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار t	استاندارد	تجربی		
۰/۰۰۱	۲۱۹	-۱۳/۹۸	۰/۴۸	۲/۵۴	۲۲۰	قابلیت‌های فردی
۰/۰۰۱	۲۱۹	۶/۳۵	۰/۶۶	۳/۲۸	۲۲۰	قابلیت‌های مدیریتی
۰/۰۰۱	۲۱۹	-۱۲/۵۸	۰/۵۷	۲/۵۱	۲۲۰	قابلیت‌های فنی

در جدول (۳)، به منظور قضاوت در مورد وضعیت میزان نقش برنامه‌های درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری در پرورش قابلیت‌های عمومی کارآفرینی از آزمون t تک نمونه استفاده شده است. بر اساس داده‌های فوق میانگین امتیاز تخصیص داده شده از سوی افراد نمونه به نقش برنامه‌های درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری در پرورش قابلیت‌های فردی کارآفرینی برابر ۲/۵۴، نقش برنامه‌های درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری در پرورش قابلیت‌های فنی کارآفرینی برابر با ۲/۵۱ و میزان نقش برنامه‌های درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری در پرورش قابلیت‌های عمومی کارآفرینی برابر است با ۲/۷۷ است. از آنجاکه این میانگین از میانگین نظری (نمره متوسط مقیاس که برابر با ۳ می‌باشد) کمتر است، می‌توان اظهار داشت که از نگاه اعضای نمونه، امتیاز مقوله مورد بررسی کمتر از متوسط است. همچنین با در نظر گرفتن مقدار t و $p = ۰/۰۰۱$ می‌توان اظهار داشت که با ۹۹ درصد اطمینان این نتیجه معنی‌دار و قابل تعمیم به جامعه می‌باشد؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت که میزان توجه برنامه‌های درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری به پرورش قابلیت‌های فردی، فنی و عمومی کارآفرینی در حد پایین ارزیابی می‌شود.

همچنین بر اساس داده‌های فوق میانگین امتیاز تخصیص داده شده از سوی افراد نمونه به نقش برنامه‌های درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری در پرورش قابلیت‌های مدیریتی کارآفرینی برابر ۳/۲۸ است. از آنجاکه این میانگین از میانگین نظری (نمره متوسط مقیاس که برابر با ۳ می‌باشد) بیشتر است، می‌توان اظهار داشت که از نگاه اعضای نمونه امتیاز مقوله مورد

بررسی بیشتر از متوسط است. همچنین با در نظر گرفتن مقدار t و $p = 0/001$ می‌توان اظهار داشت که با ۹۹ درصد اطمینان این نتیجه معنی‌دار و قابل تعمیم به جامعه می‌باشد؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت که میزان توجه برنامه‌های درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری به پرورش قابلیت‌های مدیریتی در حد پایین ارزیابی می‌شود.

برای بررسی سؤال دوم پژوهش «آیا تفاوت معناداری بین نظرات افراد نمونه در زمینه بررسی نقش برنامه‌های درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری در پرورش قابلیت‌های عمومی کارآفرینی به تفکیک ویژگی جمعیت شناختی آنها (رشته تحصیلی) تفاوت وجود دارد؟» از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) استفاده شد و نتایج طبق جدول‌های ۴ و ۵ و ۶ ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون معناداری تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) در دو گروه

مورد مطالعه						
نام آزمون	مقدار	آماره F	درجات آزادی فرضیه	درجات آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پیلایی	۰/۴۲۱	۸/۷۷	۱۲	۶۴۵	۰/۰۰۱	۰/۱۴۰
لامبدا ویلکز	۰/۶۱۶	۹/۴۴	۱۲	۵۶۳/۸۴	۰/۰۰۱	۰/۱۴۹
اثر هتلینگ	۰/۵۶۴	۹/۹۵	۱۲	۶۳۵	۰/۰۰۱	۰/۱۵۸
بزرگترین ریشه خطا	۰/۴۳۰	۲۳/۰۹	۴	۲۱۵	۰/۰۰۱	۰/۳۰۰

نتایج جدول (۴)، نشان می‌دهد که سطوح معناداری همه آزمون‌ها قابلیت استفاده از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) را مجاز می‌شمارد. یافته‌های این نتایج نشان می‌دهند که در گروه‌های مورد مطالعه از نظر حداقل یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. مجذور اتا نشان می‌دهد تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیرهای وابسته در مجموع معنادار است و میزان این تفاوت ۱۴/۹ درصد است؛ یعنی تقریباً ۱۵ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه ناشی از تأثیر متقابل متغیرهای وابسته می‌باشد.

جدول ۵: خلاصه نتایج آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره در مورد مقایسه نظرات افراد

نمونه در زمینه بررسی نقش برنامه‌های درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری در پرورش قابلیت‌های عمومی کارآفرینی به تفکیک رشته تحصیلی

شاخص / منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری
قابلیت‌های فردی	۵/۸۱	۴	۱/۴۵	۶/۸۲	۰/۰۰۱

۰/۰۰۹	۳/۴۸	۱/۴۸	۴	۵/۹۱	قابلیت‌های مدیریتی	اثر گروه
۰/۰۰۱	۱۸/۷۰	۴/۶۴	۴	۱۸/۵۹	قابلیت‌های فنی	
۰/۰۰۱	۷/۵۶	۱/۴۹	۴	۵/۹۶	کل	
		۰/۲۱۳	۲۱۵	۴۵/۸۰	قابلیت‌های فردی	
		۰/۴۲۴	۲۱۵	۹۱/۲۴	قابلیت‌های مدیریتی	
		۰/۲۴۹	۲۱۵	۵۳/۴۳	خطا قابلیت‌های فنی	
		۰/۱۹۷	۲۱۵	۴۲/۴۱	کل	

بر اساس نتایج جدول (۵) چون مقدار F در متغیر قابلیت‌های فردی ($P = ۰/۰۰۱$) $P = ۶/۸۲$ = $F_{(۲۱۵, ۴)}$ ، قابلیت‌های مدیریتی ($P = ۰/۰۰۹$) $P = ۳/۴۸$ = $F_{(۲۱۵, ۴)}$ ، قابلیت‌های فنی ($P = ۰/۰۰۱$) $P = ۱۸/۷۰$ = $F_{(۲۱۵, ۴)}$ و نمره کل قابلیت‌های عمومی کارآفرینی ($P = ۰/۰۰۱$) $P = ۷/۵۵$ = $F_{(۲۱۵, ۴)}$ در سطح $\alpha = ۰/۰۵$ معنادار می‌باشد؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت معناداری بین نظرات افراد نمونه در زمینه بررسی نقش برنامه‌های درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری در پرورش قابلیت‌های عمومی کارآفرینی به تفکیک رشته تحصیلی آنها وجود دارد.

مقایسه میانگین گروه‌ها بر اساس نتایج آزمون تعقیبی شفه (طبق جدول ۶) نشان می‌دهد که میانگین نمرات نظرات افراد نمونه در قابلیت‌های فردی و فنی، در رشته تربیت بدنی بیشتر از دیگر رشته‌ها و در قابلیت‌های مدیریتی میانگین نظرات رشته روان‌شناسی از دیگر رشته‌ها بیشتر است و بین دیگر رشته‌ها نیز تفاوت معناداری وجود نداشت.

جدول ۶: خلاصه نتایج آزمون تعقیبی شفه در مورد مقایسه متغیرها به تفکیک رشته

تحصیلی پاسخگویان

تفاوت میانگین قابلیت‌ها			
فردی	مدیریتی	فنی	کل
تربیت بدنی نسبت به دیگر رشته‌ها	روان‌شناسی نسبت به دیگر رشته‌ها	تربیت بدنی نسبت به دیگر رشته‌ها	تربیت بدنی نسبت به دیگر رشته‌ها
۰/۶۲	۰/۱۵	۰/۸۸	۰/۴۵
۰/۳۵	۰/۴۱	۰/۶۲	۰/۴۱
۰/۵۷	۰/۵۵	۱/۲۷	۰/۷۵
۰/۴۰	۰/۱۸	۰/۵۲	۰/۳۲

بحث و نتیجه‌گیری

ارزیابی دیدگاه دانشجویان در مورد نقش برنامه‌های درسی در پرورش قابلیت‌های فردی حاکی از آن است که برنامه‌ی درسی در پرورش قابلیت‌های فردی، یعنی "پرورش قدرت خلاقیت، نیاز به موفقیت، روحیه‌ی استقلال‌طلبی و انگیزه‌ی کارآفرینی"، در وضعیت نسبتاً نامطلوبی قرار دارند؛ که در رشته‌های مختلف میانگین قابلیت‌های فردی به ترتیب از بالا به پایین شامل " تربیت بدنی، علوم اقتصادی، مدیریت، علوم سیاسی و روان‌شناسی" است. این نتیجه با نتایج پژوهش راجرز^۱ (۲۰۱۵) که نشان داد برنامه‌ی درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری در پرورش قابلیت‌های فردی کارآفرینی مانند ریسک‌پذیری، خلاقیت و نوآوری به‌طور موفقیت‌آمیزی عمل نکرده است، همسوست و همچنین با نتایج پژوهش هایدل و همکاران^۲ (۲۰۱۶) نشان دهنده‌ی این امر است که طراحی برنامه‌های درسی در زمینه‌ی پرورش قابلیت‌های فردی کارآفرینی از جمله خلاقیت و نوآوری، ریسک‌پذیری و استقلال‌طلبی نقش مؤثری را ایفا نکرده است، همسوست و رحیم و همکاران^۳ (۲۰۱۶)، در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که برنامه‌های درسی در ارتباط با پرورش قابلیت‌های فردی کارآفرینی مانند خطرپذیری، استقلال‌طلبی و نیاز به موفقیت، به‌طوری مؤثری عمل نکردند، همسوست .

ارزیابی دیدگاه دانشجویان در مورد نقش برنامه‌های درسی در پرورش قابلیت‌های مدیریتی حاکی از آن است که برنامه‌های درسی در پرورش قابلیت‌های مدیریتی که شامل مواردی مانند "آینده‌نگری، انتخاب تصمیمات عقلانی و اهداف مناسب" بود، در وضعیت نسبتاً مطلوبی قرار دارد؛ که در رشته‌های مختلف میانگین قابلیت‌های مدیریتی به‌ترتیب از بالا به پایین شامل " روان‌شناسی، تربیت بدنی، مدیریت، علوم اقتصادی و علوم سیاسی" است؛ این نتیجه با نتایج پژوهش اولگ بولا (۲۰۱۷) نشان دهنده‌ی این است که آموزش کارآفرینی با مهارت‌هایی مانند "مدیریت کسب‌وکار، هدف‌گذاری دقیق، شناسایی فرصت‌ها، دانش و بینش" برای عمل کردن در ارتباط است، همسوست. در پژوهشی ارتس^۴ و همکاران (۲۰۱۷) به این نتیجه رسیدند که در ارتباط با کارآفرینی و اشتغال‌پذیری در آموزش عالی باید تأکید بر قابلیت‌های مدیریتی مانند برنامه‌ریزی توسعه‌ی فردی، اهداف مناسب و تصمیم‌گیری باشد، همسوست. همچنین در پژوهشی کوشوا و مارو^۵ (۲۰۱۸) به این نتایج دست یافتند که در ارتباط با توسعه‌ی مهارت‌های مدیریتی کارآفرینی مانند انتخاب تصمیمات عقلانی، اهداف مناسب و برنامه‌ریزی دقیق در آموزش و توسعه‌ی کارآفرینی می‌تواند نقش مهمی داشته باشد، همسوست .

1. Rogers
2. Hydle et al
3. Rahim et al
4. Artess at all
5. Kushwaha & Maru

ارزیابی دیدگاه دانشجویان در مورد نقش برنامه‌های درسی در پرورش قابلیت‌های فنی حاکی از آن است که برنامه‌های درسی در پرورش قابلیت‌های فنی که شامل موارد " راه‌اندازی فرایند کسب‌وکار، مهارت تأمین منابع مالی و توانایی کار با فناوری بود، در وضعیت نسبتاً نامطلوبی قرار دارند؛ که در رشته‌های مختلف میانگین قابلیت‌های فنی کارآفرینی به ترتیب از بالا به پایین شامل " تربیت بدنی، مدیریت، علوم اقتصادی، روان‌شناسی و علوم سیاسی است. این نتیجه با نتایج پژوهش ولپ^۱ (۲۰۱۸) که دریافت برنامه درسی در پرورش قابلیت‌های فنی کارآفرینی مانند حل مسئله، کار تیمی و مهارت‌های فناوری، به طوری موفقیت‌آمیز عمل نکرده است، همسوست. همچنین در تحقیقی دیگر هایتر و همکاران^۲ (۲۰۱۸) به این یافته‌ها رسیدند که در ارتباط با نقش برنامه درسی در پرورش قابلیت‌های فنی کارآفرینی مانند تأمین منابع مالی و کار با فناوری، به نتایج مؤثری دست پیدا نکرده‌اند، همسوست. در نهایت، نتایج پژوهش‌های گالواو و همکاران^۳ (۲۰۱۷) و آنتون و باستن^۴ (۲۰۱۷) نشان دهنده این امر است که برنامه‌های درسی در ارتباط با پرورش قابلیت‌های فنی کارآفرینی چون " تأمین منابع مالی و فرایند کسب و کار به طور مؤثری نقش ایفا نکردند، همسوست.

در این پژوهش تلاش شد که به بررسی نقش برنامه‌های درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری در پرورش قابلیت‌های عمومی کارآفرینی پرداخته شود. با توجه به اینکه برنامه درسی به عنوان عنصر مهم در نظام آموزش عالی می‌تواند نقش مؤثری بر کارآفرینی داشته باشد. در این پژوهش محقق به بررسی نقش برنامه درسی رشته‌های روان‌شناسی، مدیریت، تربیت بدنی، علوم سیاسی و علوم اقتصادی پرداخت. ارزیابی دیدگاه دانشجویان در ارتباط با نقش برنامه درسی در پرورش قابلیت‌های فردی در سطح پایینی قرار داشت.

بنابراین با توجه به موارد ذکر شده فوق نتیجه می‌گیریم که برنامه درسی در زمینه پرورش قابلیت‌های فردی کارآفرینی به دلایلی چون تأکید برنامه‌های درسی بر روی محتوا و نادیده گرفتن استعدادها، ویژگی‌های فردی و ذاتی دانشجویان، تأکید استادان بر روی روش‌های تدریس غیرفعال و منفعل بودن نقش فراگیر در کلاس درس با توجه به معیارهایی که برای جنبه فردی بودن مهارت‌ها در نظر گرفته شده، در سطح پایینی عمل کرده است. همچنین برنامه‌های درسی در زمینه پرورش قابلیت‌های مدیریتی کارآفرینی به دلایلی چون نقش فعال استادان در ارائه این مهارت‌ها، ارائه محتوای مناسب در زمینه مدیریت و فعال بودن دانشجویان در محیط یادگیری با

-
1. Volpe
 2. Hayter et al
 3. Galvão
 4. Anton and Basten

توجه به معیارهایی که برای جنبه مدیریتی بودن مهارت‌ها در نظر گرفته شده، در سطح بالایی عمل کرده است. در نهایت ارزیابی دیدگاه دانشجویان در ارتباط با نقش برنامه‌های درسی در پرورش قابلیت‌های فنی کارآفرینی به دلیل تأکید بسیار بر روی مباحث تئوری، غیرفعال بودن نقش فراگیر در محیط یادگیری با توجه به معیارهایی که برای جنبه فنی بودن مهارت‌ها در نظر گرفته شده، در سطح پایینی عمل کرده است؛ بنابراین در این راستا پیشنهاد می‌شود که نظام آموزش عالی کشور در راستای پرورش مهارت‌های فردی کارآفرینی در رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری از طریق آموزش‌های مرتبط با این حوزه‌ها در سیستم آموزشی دانشگاه‌ها گام‌های مؤثری بردارد. همچنین برنامه درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری افزون بر ایجاد دانش تخصصی، مهارت‌های فردی کارآفرینی مانند "استقلال‌طلبی، ریسک‌پذیری و خلاقیت" را در دانشجویان تقویت کند؛ و با توجه به اینکه نقش برنامه درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری در پرورش قابلیت‌های فنی کارآفرینی مانند "راه‌اندازی فرایند کسب‌وکار" به‌طور مطلوبی عمل نکرده، استادان در هنگام اجرای برنامه درسی دانشجویان را با مهارت فنی کارآفرینی آشنا سازند. با تأکید بر نقش نامطلوب برنامه درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری در پرورش قابلیت‌های فنی کارآفرینی، پیشنهاد می‌شود دانشگاه‌ها به برگزاری کارگاه‌های آموزشی در حوزه مهارت‌های فنی مانند "نوشتن طرح کسب‌وکار و فرایند راه‌اندازی کسب‌وکار" اقدام نمایند. بنابراین با توجه به نقش ضعیف برنامه درسی رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری در پرورش مهارت‌های فنی کارآفرینی نیاز به بازبینی سرفصل دروس در این حوزه، یک ضرورت محسوب می‌شود. متخصصانی که به تألیف کتب تخصصی در حوزه‌های علوم اجتماعی و رفتاری می‌پردازند، باید به تدوین محتوایی در ارتباط با قابلیت‌های عمومی کارآفرینی که شامل سه مؤلفه "مهارت‌های فردی، مدیریتی و فنی" است توجه لازم را داشته باشند؛ و در پایان، استادان باید در هنگام اجرای برنامه درسی، دانشجویان را با قابلیت‌های عمومی کارآفرینی که شامل سه مؤلفه "مهارت‌های فردی، مدیریتی و فنی" است، آشنا سازند و آنها را به کارآفرینی در حوزه تخصصی خود تشویق نمایند.

فهرست منابع

- Agha Mohammadi, J; Abdollahi, H (1394). Analyzing the role of education in the development and promotion of entrepreneurship. *Approach*, 59. (Text in Persian)
- Anton, S. G., & Bostan, I. (2017). The role of access to finance in explaining cross-national variation in entrepreneurial activity: A panel data approach. *Sustainability*, 9(11), 1947.
- Artes, J., Hooley, T., & Mellors-Bourne, R. (2017). Employability: A Review of the Literature 2012 to 2016. A Report for the Higher Education Academy. *Higher Education Academy*.



- Bilić, I., Škokić, V., & Lovrinčević, M. (2021). Academic entrepreneurship in post-transition country—case study of Croatia. *Journal of the Knowledge Economy*, 12(1), 41-55.
- Bodnar, C. A., Clark, R. M., & Besterfield-Sacre, M. (2015). Lessons learned through sequential offerings of an innovation and entrepreneurship boot camp for sophomore engineering students. *The Journal of Engineering Entrepreneurship*, 6(1), 52-67.
- Crecente-Romero, F., Giménez-Baldazo, M., & Rivera-Galicia, L. F. (2018). Can entrepreneurship channel overqualification in young university graduates in the European Union? *Journal of Business Research*, 89, 223-228.
- Cunningham, J. A., Menter, M., & Wirsching, K. (2019). Entrepreneurial ecosystem governance: A principal investigator-centered governance framework. *Small Business Economics*, 52(2), 545-562.
- Della Volpe, M. (2018). Entrepreneurial university and business education: Towards a network model. *International Journal of Business and Management*, 13(3), 13-27.
- Din, B. H., Anuar, A. R., & Usman, M. (2016). The effectiveness of the entrepreneurship education program in upgrading entrepreneurial skills among public university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 224, 117-123.
- Fichter, K., & Tiemann, I. (2018). Factors influencing university support for sustainable entrepreneurship: Insights from explorative case studies. *Journal of Cleaner Production*, 175, 512-524.
- Fuentelsaz, L., González, C., & Maicas, J. P. (2019). Formal institutions and opportunity entrepreneurship. The contingent role of informal institutions. *BRQ Business Research Quarterly*, 22(1), 5-24.
- Galvão, A., Mascarenhas, C., Rodrigues, R. G., Marques, C. S., & Leal, C. T. (2017). A quadruple helix model of entrepreneurship, innovation and stages of economic development. *Review of International Business and Strategy*.
- Goodarzi, R; Hosseini, S.R; Tabaian, S.K (1397). A framework for the development of university entrepreneurship in the humanities in Iran. *Entrepreneurship Development Quarterly*, 11 (4), 661-679. (Text in Persian)
- Hydle, K. M., Aas, T. H., & Breunig, K. J. (2016). Towards a framework for New Service Development Practices. *Journal of Innovation Management*, 4(4), 55-67.
- Hysterich, Robert D., Peters and Michael P. (2011). *Entrepreneurship*, translated by Seyed Alireza Fayyazbakhsh and Hamid Reza Taghi Yari. Tehran: Scientific Publications of Sharif University of Technology. (Text in Persian)
- Jamali Zavareh, B; Nili, M.R; Shadfar, H (2015). Explain the elements of entrepreneurship curriculum in technical and vocational education. *Skills Training*, 3 (12), 0-0. (Text in Persian)
- Kushwaha, B. P., & Maru, F. Y. (2015). The attitude of management students towards entrepreneur and entrepreneurship. *International Journal of Research in Management and Technology (IJRMT)*, 5(4), 2249-9563.
- Lahikainen, K., Kolhinen, J., Ruskovaara, E., & Pihkala, T. (2019). Challenges to the development of an entrepreneurial university ecosystem: The case of a Finnish university campus. *Industry and Higher Education*, 33(2), 96-107.

- Landström, H., & Harirchi, G. (2018). The social structure of entrepreneurship as a scientific field. *Research Policy*, 47(3), 650-662.
- Mohseni, H. (2018). Identifying effective factors to transform universities into entrepreneurial universities. *Cultural-Social Strategy Quarterly*, 7 (29), 187-207 (Text in Persian)
- Mousavi, S. H. Salehi I. Ibrahim, F. Maghsoud T. J. (2017). Presenting the development model of entrepreneurial university in Iran. *Iranian Journal of Engineering Education*, 19 (76), 1-27. (Text in Persian)
- Naderi, N. Seifi R. B. (2018). Entrepreneurial University and its role in promoting and realizing a resistance economy in the face of sanctions. *Journal of Entrepreneurship in Agriculture*, 5 (3), 19-30. (Text in Persian)
- Rezaei, B. Pajouhan, A. (2019). Opportunities and obstacles facing Razi University to become an entrepreneurial university. *Science and Technology Policy*, 11 (1), 30-52. (Text in Persian)
- Rogers, K. (2015). Humanities Unbound: Supporting Careers and Scholarship beyond the Tenure Track. *Digital Humanities Quarterly*, 9(1): 1–17.
- Zia, B. Rezvani, M. Mubaraki, M. H. Tajpour, M. (2018). University Internationalization Model with Entrepreneurship Approach (Case Study: Top Iranian Universities). *Entrepreneurship Development*, 12 (2), 301-320. (Text in Persian)



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

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

بررسی نقش میانجی تحقق قرارداد روان‌شناختی در رابطه بین رهبری اخلاقی با

رقتار شهروندی سازمانی و عملکرد خلاقانه

محمد رضا اردلان^{۱*}، حسین مجتبی^۲، محمود تعجبی^۳، جمال عبدالملکی^۲

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۱۱	هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش میانجی تحقق قرارداد روان‌شناختی در رابطه بین رهبری اخلاقی با رفتار شهروندی سازمانی و عملکرد خلاقانه بود. جامعه پژوهش، تمامی کارکنان دانشگاه بوعلی سینا همدان به تعداد ۷۳۵ نفر بودند، که از این جامعه با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و بر مبنای فرمول کوکران نمونه‌ای به حجم ۲۵۲ نفر انتخاب شد. روش پژوهش نیز کمی، توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های رهبری اخلاقی، تحقق قرارداد روان‌شناختی و عملکرد خلاقانه و برای تحلیل داده‌ها از تکنیک‌های توصیفی (فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد) و استنباطی (تحلیل عاملی تأییدی و تحلیل مسیر تأییدی) با استفاده از نرم افزارهای Spss و Lisrel استفاده شد. نتایج یافته‌ها نشان داد که رهبری اخلاقی دارای رابطه مستقیم، مثبت و معنادار با رفتار شهروندی سازمانی، تحقق قرارداد روان‌شناختی و عملکرد خلاقانه می‌باشد. همچنین مشخص شد که تحقق قرارداد روان‌شناختی نقش میانجی در رابطه بین رهبری اخلاقی با رفتار شهروندی سازمانی و عملکرد خلاقانه ایفا می‌کند.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
رهبری اخلاقی، تحقق قرارداد روان‌شناختی، رفتار شهروندی-سازمانی، عملکرد خلاقانه	

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

۲. دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

۳. استادیار مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

مقدمه

در دوره‌ای که به‌عنوان دوره "پساحقّانیت" خوانده می‌شود و در آن رفتار اخلاقی برای موفقیت رهبری ضروری به نظر نمی‌رسد (احمد، دنیا، خان و واریس^۱، ۲۰۱۹: ۹۸)، مفهوم رهبری اخلاقی^۲ ممکن است برای برخی قدیمی و حتی مزاحم به نظر برسد. چنین واقعیت‌های اجتماعی برخلاف پژوهش‌ها در زمینه‌هایی مانند رفتار سازمانی و روان‌شناسی سازمانی است که رهبران اخلاقی را در کاهش رسوایی‌های گسترده در سازمان‌ها، مرتبط می‌داند (اسمیت^۳، ۲۰۱۶). در واقع، محققان در مورد اهمیت اخلاق در محیط کار و رهبری اخلاقی به‌طور خاص موافق هستند (ایلیاس، عبید و اشفق^۴، ۲۰۲۰؛ فو، لانگ، هی و لیو^۵، ۲۰۲۰؛ جاوید، خان، بشیر و عرجون^۶، ۲۰۱۷ و بادله، نعمتی و حسینی، ۱۳۹۹). رهبری اخلاقی به معنای "نمایش رفتار هنجاری مناسب از طریق اقدامات شخصی و روابط بین فردی و ترویج چنین رفتاری به پیروان از طریق ارتباط دوجانبه، تقویت و تصمیم‌گیری می‌باشد (براون، تروینو و هریسون^۷، ۲۰۰۵: ۱۲۰). آنگولو^۸ (۲۰۲۰) رهبران اخلاقی را افراد خوش‌سیرتی می‌داند که افزون بر بهبود جو سازمان (الوستانی و همکاران^۹، ۲۰۲۰)، توانایی مدیریت اخلاقی دیگران را نیز دارند. چون رهبران نماینده اصلی سازمان هستند، رفتارها، اقدامات و تفکرات آنان بر اعتقادات پیروان درباره سازمان‌هایشان تأثیر می‌گذارد (ولاجوس، پاناگولوس و رپ^{۱۰}، ۲۰۱۳). از این رو رهبران به‌عنوان نمایندگان سازمان، نقش کلیدی در تأثیرگذاری و شکل‌گیری استراتژی‌های مختلف از جمله گزینش و استخدام، مدیریت پاداش، رفتار منصفانه، معیارهای اخلاقی، بهداشت، ایمنی و پیشرفت شغلی دارند (احمد، دنیا، خان و واریس، ۲۰۱۹: ۱۰۰). رهبران اخلاقی به کارکنان خود اجازه می‌دهند تا عقایدشان را بیان و در تصمیم‌گیری‌ها شرکت کنند، به افکار و عقاید آنان گوش می‌دهند و حس اعتماد را در آنها به وجود می‌آورند (زارعی متین، احمدی زهرانی، امینی و نیکمram، ۱۳۹۴). کارکنان نیز به شیوه‌ای مشابه و در قالب نتایج مختلف سعی می‌کنند رفتارهای اخلاقی رهبران را جبران کنند (ون پرویجن و المرز^{۱۱}، ۲۰۱۵).

-
- 1 . Ahmad, Donia, Khan & Waris
 - 2 . Ethical Leadership
 - 3 . Smith, G
 - 4 . Ilyas, Abid & Ashfaq
 - 5 . Fu, Long, He & Liu
 - 6 . Javed, Khan, Bashir & Arjoon
 - 7 . Brown, Treviño & Harrison
 - 8 . Angulo
 - 9 . Aloustani, Atashzadeh-Shoorideh, Zagheri-Tafreshi, Nasiri, Barkhordari-Sharifabad & Skerrett
 - 10 . Vlachos, Panagopoulos & Rapp
 - 11 . Van Prooijen & Ellemers

رهبران اخلاقی با خلوص، انصاف، حمایت و شرکت دادن کارکنان در تصمیمات، تأثیر فراوانی در تحقق قراردادهای روان‌شناختی بین کارکنان و سازمان فراهم می‌کنند. تحقق قرارداد روان-شناختی^۱ سازوکاری است که رهبری اخلاقی به وسیله آن رفتارهای خارج از نقش کارکنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (احمد، دنیا، خان و واریس، ۲۰۱۹: ۱۰۲) و به‌عنوان یک پیش‌بینی‌کننده قوی نتایج مهم سازمان، مانند عملکرد خلاقانه (چانگ، هسو، لیو و تسای^۲، ۲۰۱۳) و رفتار شهروندی‌سازمانی (مو و شی^۳، ۲۰۱۷؛ همت‌پناه، مهداد و فارسی، ۱۳۹۸ و صدرنیا و کهربایی، ۱۳۹۸) می‌باشد. قرارداد روان‌شناختی، به‌عنوان انتظارات یا باورهایی که افراد دوست دارند به دیگران به طریقی قابل پیش‌بینی و نه فقط در راستای منفعت شخصی، نشان دهند (خلالوه و مهداد، ۱۳۹۴: ۳۹) و به معنای میزانی است که یک طرف قرارداد متعهد به طرف دیگر باشد (سیدنقوی و عرب، ۱۳۹۵: ۱۱۹). از آنجا که رهبران اخلاقی به‌عنوان افرادی معنوی، با اخلاق و صادق که الهام‌بخش و ترویج‌دهنده چنین رفتارهایی برای پیروان و همکاران به‌واسطه نظم و پادشاه‌های منصفانه در نظر گرفته می‌شوند (خان، احمد و ایلپاس^۴، ۲۰۱۸؛ احمد، ظفر و شهزاد^۵، ۲۰۱۵)، انتظار می‌رود که تأثیر مثبتی بر تحقق قراردادهای روان‌شناختی بگذارند. صرف نظر از نوع قرارداد روان‌شناختی، به احتمال زیاد همه کارکنانی که رهبرانشان را به‌عنوان رهبران معنوی و اخلاقی تلقی می‌کنند، بعید است تعهداتشان را نسبت به آنها نادیده بگیرند (ون‌پروویجن و المرز^۶، ۲۰۱۵). در واقع رهبران اخلاقی با ایجاد فضای معنوی و اخلاقی توأم با ارتباطات دوستانه، پایبندی خود به قراردادهای رسمی و غیر رسمی‌ای که با کارکنان دارند را نشان می‌دهند. مهداد و خلالوه (۱۳۹۴) در مطالعاتشان نشان دادند که رهبران اخلاقی از طریق پایبندی به قراردادهای روان-شناختی بین خود و کارکنانشان، باعث افزایش اعتماد سازمانی می‌شوند. همت‌پناه، مهداد و فارسی (۱۳۹۸) اداراک پایبندی به قراردادهای روان‌شناختی را پیش‌بین مهمی برای بهبود عملکرد شهروندی سازمانی شناسایی کردند. واعظی، صدرنیا و کهربایی (۱۳۹۸) نیز اجرای قرارداد روان‌شناختی از طریق متغیر میانجی حمایت سازمانی را بر رفتار شهروندی سازمانی مؤثر دانستند. احمد و همکاران

1 . Psychological Contract Execution

2 . Chang, Hsu, Liou & Tsai

3 . Mo & Shi

4 . Khan, Ahmad & Ilyas

5 . Ahmad, Zafar & Shahzad

6 . Van Prooijen & Ellemers

(۲۰۱۹) در مطالعاتشان نقش میانجی تحقق قرارداد روان‌شناختی در ارتباط بین رهبری اخلاقی و رفتارهای فراتر از نقش کارکنان مانند عملکرد خلاقانه و رفتار شهروندی سازمانی را ثابت کردند. یکی از راه‌های مهم که زیردستان ممکن است رفتار رهبران اخلاقی را جبران کنند، عملکرد آن‌ها در رفتارهای شهروندی سازمانی است (احمد، دنیا، خان و واریس، ۲۰۱۹: ۱۰۱). رفتارهای شهروندی سازمانی^۱، رفتارهای فراتر از نقش است که توسط سیستم رسمی پاداش سازمان (به صورت مستقیم یا صریح) به رسمیت شناخته نشده اما با تقویت عملکرد مؤثر در محل کار (اردلان، تعجبی و معجون، ۱۳۹۸: ۱۳) به سازمان کمک می‌کند تا اهداف توسعه پایدار را تحقق بخشند (ژائو و ژو، ۲۰۱۹). تفرا و هانسکر^۲ (۲۰۲۰) سه مفهوم اصلی رفتار اختیاری، بدون پاداش و توسعه اثربخشی سازمانی را برای توضیح رفتار شهروندی سازمانی مشخص کردند. رفتارهای شهروندی سازمانی در مواقع بحرانی مانند مواجهه با فشارهای اقتصادی و در طی فرایند مدیریت تغییر، کمک‌های ارزشمند و مهمی به سازمان می‌کند (چان، شین، چوی و کیم، ۲۰۱۳). رهبران اخلاقی با رفتارهایی مانند تضمین جبران منصفانه پاداش، فرصت‌های پیشرفت برابر برای همه، برقراری ارتباط صریح و صادقانه و حفظ استانداردهای بالای رفتار و هدایت اخلاقی، به کارکنان خود الهام بخشیده و کارکنان نیز در تلاش برای جبران اقدامات رهبرشان، فراتر از وظایف قانونی عمل می‌کنند (احمد، دنیا، خان و واریس، ۲۰۱۹: ۱۰۱). مطابق با تئوری تبادل اجتماعی، از آنجا که کارکنان احساس دین به رهبر خود می‌کنند، مجبور خواهند شد رفتارهای منصفانه و اخلاقی رهبران خود را جبران کنند. یکی از راه‌های انجام این کار، بها دادن به رفتارهای شهروندی سازمانی خواهد بود (مایر و همکاران، ۲۰۰۹). در این راستا پژوهش‌های فراوانی تأثیر مثبت رهبری اخلاقی در رفتار شهروندی سازمانی (الوستانی و همکاران^۳، ۲۰۲۰؛ احمد و همکاران، ۲۰۱۹؛ شریف و آتن^۴، ۲۰۱۹؛ یانگ و وی^۵، ۲۰۱۸؛ فنگ و همکاران^۶، ۲۰۱۸؛ باویک و همکاران^۷، ۲۰۱۸؛ خان و

-
- 1 . Organizational Citizenship Behavior
 - 2 . Zhao & Zhou
 - 3 . Tefera & Hunsaker
 - 4 . Chun, Shin, Choi & Kim
 - 5 . Mayer, Kuenzi, Greenbaum, Bardes & Salvador
 - 6 . Aloustani, Atashzadeh-Shoorideh, Zagheri-Tafreshi, Nasiri, Barkhordari-Sharifabad & Skerrett
 - 7 . Shareef & Atan
 - 8 . Yidong & Xinxin
 - 9 . Feng, Zhang, Liu, Zhang & Han
 - 10 . Bavik, Tang, Shao & Lam



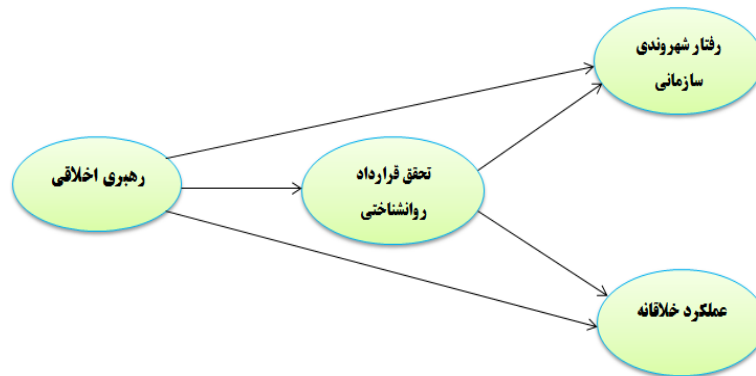
همکاران، ۲۰۱۸؛ گائو و هی^۱، ۲۰۱۷؛ آراین و همکاران^۲، ۲۰۱۷؛ حسنی، ارس‌زاده و کاظم‌زاده بیطالی، ۱۳۹۶؛ نادى و همکاران، ۱۳۹۶ و بهارلو و همکاران، ۱۳۹۴) را نشان داده‌اند. یکی دیگر از عواملی که برای رهبران اخلاقی جهت کسب موفقیت سازمانی در دنیای رقابتی امروز، بسیار مهم است، عملکرد خلاقانه کارکنان می‌باشد (احمد، ظفر و شهزاد، ۲۰۱۵). عملکرد خلاقانه^۳ با ایده‌ها و فرایندهای جدید و منحصر به فردی مرتبط است (الدھام و کامینگز^۴، ۱۹۹۶) که برای حل مشکلات و تأمین نیازهای اساسی سازمان ضروری بوده (چن^۵، ۲۰۲۰) و سازمان‌ها را مجبور می‌کند تا از توانایی‌های خلاقانه کارکنان خود استفاده کنند (شاهین، وحید و هشمی^۶، ۲۰۲۰؛ شانگ، چونگ، خو و ژو^۷، ۲۰۱۹). سازمان‌هایی که کارکنانشان درگیر چنین رفتارهایی نمی‌شوند، با خطر بیشتری برای شکست روبرو هستند (الدھام و کامینگز، ۱۹۹۶). در همین راستا نظریه حمایت سازمانی ادعا می‌کند که افزون بر ایجاد تمایل در بین پیروان برای جبران خدمات رهبران (نظریه تبادل اجتماعی)، کارکنان همچنین اعتماد به نفس و خودکارآمدی بیشتری را از رهبران اخلاقی به دست می‌آورند (چن و هو^۸، ۲۰۱۶). در واقع رهبران اخلاقی با توجه به مواردی نظیر روابط دوسویه، صداقت، ایجاد حس اعتماد در کارکنان، علاقه واقعی به رفاه و آسایش و توسعه کارکنان، اتخاذ مدیریت مشارکتی، ایجاد جو سازمانی مناسب، رعایت ارزش‌ها در تصمیم‌گیری‌ها و رفتار عادلانه با کارکنان، می‌توانند بستری را جهت بهبود عملکرد خلاقانه کارکنان فراهم نمایند (مجدزاده، هویدا و رجائی‌پور، ۱۳۹۷). نتایج مطالعات فنگ و همکاران^۹، ۲۰۱۸؛ جاوید و همکاران، ۲۰۱۷؛ علی کیوتای^{۱۰}، ۲۰۱۶؛ مهاجران و دیویند، ۱۳۹۶ و عباس‌زاده و همکاران، ۱۳۹۴ حاکی از ارتباط معنادار رهبری اخلاقی با عملکرد خلاقانه کارکنان می‌باشد.

اصلی‌ترین سرمایه هر سازمان به ویژه سازمان‌های خدماتی نظیر دانشگاه، کارکنان آن هستند (لنگری، سلیمانپور عمران و اسماعیلی شاد، ۱۳۹۵: ۹۳). مسئولان و رؤسای دانشکده‌های دانشگاه بوعلی سینا با ایجاد فضای معنوی و رهبری اخلاقی و پایبندی به قراردادهای رسمی و غیر رسمی

-
- 1 . Gao & He
 - 2 . Arain, Sheikh, Hameed & Asadullah
 - 3 . Creative Performance
 - 4 . Oldham & Cummings
 - 5 . Chen
 - 6 . Shaheen, Waheed & Hashmi
 - 7 . Shang, Chong, Xu & Zhu
 - 8 . Chen & Hou
 - 9 . Feng, Zhang, Liu, Zhang & Han
 - 10 . Ali Chughtai, A

می‌توانند رفتارهای فرانش کارکنان، از جمله رفتار شهروند سازمانی و عملکرد خلاقانه را افزایش دهند. با بررسی‌های انجام‌شده تحقیقی با عنوان مشابه پژوهش حاضر مشاهده نشد. با توجه به اینکه تاکنون چنین پژوهشی در سازمان‌های داخل کشور انجام نشده، ضرورت انجام این تحقیق منطقی به نظر می‌رسد. در این پژوهش ابتدا تأثیر مستقیم رهبری اخلاقی بر رفتار شهروند سازمانی و عملکرد خلاقانه کارکنان و سپس نقش تحقّق قرارداد روان‌شناختی را به عنوان رابط پیوند دهنده رهبری اخلاقی با رفتار شهروند سازمانی و عملکرد خلاقانه را بررسی می‌کنیم. ادعای ما این است که رهبر اخلاقی با رفتار منصفانه، کارکنان را نسبت به قراردادهای روان‌شناختی قوی بین خود و سازمان حساس تر می‌کند که این امر به نوبه خود باعث درگیر شدن بیشتر کارکنان در وظایف فرانش از قبیل رفتارهای خلاقانه و شهروندی سازمانی می‌شود؛ لذا مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که رهبری اخلاقی چگونه با میانجی‌گری تحقّق قرارداد روان‌شناختی منجر به عملکرد خلاقانه و رفتار شهروندی سازمانی کارکنان دانشگاه بوعلی سینا می‌شود.

با توجه به مطالب مطرح‌شده در مقدمه و پیشینه تحقیق، مدل مفهومی پژوهش به شکل زیر ترسیم شده است:



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

فرضیات پژوهش:

۱. رهبری اخلاقی رابطه مثبت، مستقیم و معناداری با رفتار شهروندی سازمانی دارند.
۲. رهبری اخلاقی رابطه مثبت، مستقیم و معناداری با عملکرد خلاقانه دارد.
۳. رهبری اخلاقی رابطه مثبت، مستقیم و معناداری با تحقّق قرارداد روان‌شناختی دارد.

۴. تحقّق قرارداد روان‌شناختی میانجی رابطه بین رهبری اخلاقی و رفتار شهروندی سازمانی می‌باشد.

۵. تحقّق قرارداد روان‌شناختی میانجی رابطه بین رهبری اخلاقی و عملکرد خلاقانه می‌باشد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به فلسفه پژوهش، پژوهش کمی، با توجه به هدف از نوع مطالعات کاربردی و از لحاظ شیوه جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل آنها؛ روش مورد استفاده روش توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی و خاصاً مدل‌یابی معادلات ساختاری می‌باشد. جامعه پژوهش کلیه کارکنان دانشگاه بوعلی سینا به تعداد ۷۳۵ نفر بودند، برای برآورد حجم نمونه از فرمول کوکران با خطای ۰/۰۵ و سطح اطمینان ۱/۹۶ استفاده شد که ۲۵۲ نفر تعیین شد. اعضای نمونه به صورت تصادفی و بر اساس روش نمونه‌برداری تصادفی ساده انتخاب شدند. به این صورت که فهرست اسامی تمام کارکنان دانشگاه بوعلی سینا دریافت شد و به صورت تصادفی بر اساس تعداد نمونه مورد نیاز به وسیله قرعه کشی اشخاصی از این میان انتخاب شدند. جمعیت‌شناختی پاسخ‌دهندگان در خصوص جنسیت: ۱۳۴ نفر زن (۵۳ درصد) و ۱۱۸ نفر مرد (۴۷ درصد)؛ در خصوص تحصیلات: ۲۵ نفر دارای مدرک کاردانی (۱۰ درصد)، ۱۶۵ نفر دارای مدرک کارشناسی (۶۵ درصد) و ۶۲ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد و بالاتر (۲۵ درصد)؛ در خصوص سابقه کار: ۱۲۸ نفر دارای سابقه ۲-۱۰ سال (۵۱ درصد)، ۷۵ نفر دارای سابقه ۱۰-۲۰ سال (۳۰ درصد) و ۴۹ نفر دارای سابقه بالای ۲۰ سال (۱۹ درصد)، بود. ملاک‌های ورود افراد به پژوهش عبارتند از: ۱. کارکنان غیر هیئت علمی ۲. کارکنانی که حداقل دو سال سابقه کار دارند ۳- کارکنانی که در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ در دانشگاه بوعلی سینا مشغول به کار بوده‌اند. چنانچه افراد انتخاب‌شده به هر دلیلی از جمله بیماری، نداشتن تمرکز و وقت کافی برای پاسخ به سؤالات پرسشنامه‌ها، قادر به همکاری نبود، اجازه خروج از جریان پژوهش به آنها داده می‌شود. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

پرسشنامه رهبری اخلاقی کالشن و همکاران^۱ (۲۰۱۱): این پرسشنامه ۲۴ گویه‌ای دارای ۵ بُعد است: (۱) انصاف: شامل پنج گویه درباره میزان انصاف مدیران در سهم دانستن کارکنان در موفقیت، پاسخگو و مسئول دانستن کارکنان در مشکلات و کارهایی که کنترلی در آن ندارند،

1 . Ethical leadership at work questionnaire (ELW) Kalshoven & et al (2011)

است. ۲) رهنمودهای اخلاقی: شامل پنج گویه درباره یکپارچگی رفتار درست کارکنان، بیان دستورالعمل‌های منسجم و رفتار بر اساس آن، پیامدهای احتمالی رفتارهای غیراخلاقی و تمجید از رفتارهای درست است. ۳) جهت‌گیری فردی: شامل پنج گویه درباره توجّه مدیران به ارتباطات و نیازهای شخصی، احساس همدری و نگرانی در مورد پیشرفت کارکنان در محیط کار است. ۴) اشتراک قدرت: شامل پنج گویه درباره فرصت‌هایی است که مدیران برای تأثیرگذاری و مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مهم، مشاوره در رابطه با راهبردهای سازمانی، واگذاری مسئولیت‌های چالشی و تعیین اهداف عملکردی به زیردستان نشان می‌دهند. ۵) شفافیت نقش: شامل چهار گویه درباره مشخص کردن انتظارات، اولویت‌ها و مسئولیت‌های دقیق هر یک از کارکنان توسط مدیر، می‌باشد. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای لیکرت و از (۱، کاملاً مخالفم) تا (۵، کاملاً موافقم) است. کالسون و همکاران (۲۰۱۱) همسانی درونی پرسشنامه را با روش آلفای کرانباخ ۰/۸۴ گزارش کردند. در ایران، زارعی متین و همکاران (۱۳۹۴) و اردلان، تعجبی و معجون (۱۳۹۸) همسانی درونی پرسشنامه را با روش آلفای کرانباخ به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۹۳ گزارش کردند. همسانی درونی پرسشنامه رهبری اخلاقی با روش آلفای کرانباخ در پژوهش حاضر ۰/۹۵ به دست آمد که نشان دهنده اعتبار مناسب این ابزار می‌باشد. روایی ابزار نیز در این پژوهش با روش تحلیل عاملی تأییدی و به کمک نرم‌افزار لیزرل انجام شد، با توجّه به نتایج حاصل از شاخص‌های برازندگی در مدل‌های اندازه‌گیری (خی دو = ۵۵/۷۱، درجه آزادی = ۲۹، نسبت خی دو به درجه آزادی = ۱/۹۲، $CFI = ۰/۹۶$ ، $RMSEA = ۰/۰۴۱$ ، $GFI = ۰/۹۳$) می‌توان گفت، این پرسشنامه دارای برازش مناسب و قابل قبول (روایی) می‌باشد. پرسشنامه رفتار شهروندی سازمانی پاداسکف، مک‌کنزی-مورن و فتر (۱۹۹۰): این پرسشنامه ۲۴ گویه‌ای دارای ۵ بعد است. ۱) وجدان: پنج گویه درباره حضور به موقع و عدم استراحت اضافی در محل کار، تبعیت از قوانین حتی بدون مراقبت و نظارت دیگران، وظیفه‌شناسی و کار صادقانه است. ۲) جوانمردی: شامل ۵ گویه درباره صرف نکردن وقت زیاد برای اعتراض در مورد مسائل بی‌اهمیت، عیب‌جویی نکردن از اقدامات سازمان و تمرکز بیشتر بر اشتباهات به جای جنبه‌های مثبت است. ۳) فضیلت مدنی: شامل ۴ گویه درباره شرکت در نشست‌های مهم شغلی، انجام کارها خارج از وظایف و توجّه و عمل به اطلاعیه‌ها و بیانیه‌های سازمان است. ۴) تواضع: شامل ۵ گویه درباره برداشتن قدم‌های مثبت برای دیگران، مراقبت از تأثیر رفتار بر

دیگران، اجتناب از ایجاد مشکل برای همکاران و مراقبت از تأثیر اعمال بر دیگران است. ۵) نوع دوستی: شامل ۵ گویه درباره کمک به یکدیگر جهت انجام کارهای عقب افتاده و سنگین، کمک به کارکنان جدید حتی بدون درخواست کمک، آمادگی و میل و رغبت برای کمک به همکارانی که مشکل دارند، است. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت و از (۱، کاملاً مخالفم) تا (۵، کاملاً موافقم) است. پاداسکف، مکنزی-مورن و فتر (۱۹۹۰) همسانی درونی پرسشنامه رفتار شهروندی سازمانی با روش روش آلفای کرانباخ ۰/۹۴ گزارش کردند. در پژوهش عاقریان (۱۳۹۲) برای تعیین روایی ظاهری و محتوایی پرسشنامه، نخست به تأیید اساتید خبره رسید، سپس برای به دست آوردن همسانی درونی آن، از آلفای کرانباخ استفاده گردید که اعتبار کل پرسشنامه و همه ابعاد آن بالاتر از ۰/۷ به دست آمد که بیانگر اعتبار خوب این پرسشنامه است. همسانی درونی پرسشنامه رفتار شهروندی سازمانی در پژوهش حاضر ۰/۹۳ به دست آمد که نشان دهنده اعتبار مناسب این ابزار می‌باشد. روایی ابزار نیز در این پژوهش با روش تحلیل عاملی تأییدی و به کمک نرم‌افزار لیزرل انجام شد، با توجه به نتایج حاصل از شاخص‌های برازندگی در مدل‌های اندازه‌گیری (خی دو = ۵۱/۳۲، درجه آزادی = ۲۹، نسبت خی دو به درجه آزادی = ۱/۷۶، RMSEA = ۰/۰۳۳، CFI = ۰/۹۶، GFI = ۰/۹۲) می‌توان گفت، این پرسشنامه دارای برازش مناسب و قابل قبول (روایی) می‌باشد.

پرسشنامه تحقق قرارداد روان‌شناختی روسیو (۱۹۹۵): این پرسشنامه ۱۰ گویه‌ای دارای ۳ بُعد است: ۱) توسعه مسیر حرفه‌ای: شامل سه گویه درباره وفای به عهد سازمان در ارتباط با توسعه کارراه، تأمین آموزش و فرصت‌های ارتقااست. ۲) محتوای شغل: شامل چهار گویه درباره امنیت شغلی، مسائل شغلی، نوع کار و تعداد ساعات کار است. ۳) پاداش شغلی شامل سه گویه درباره پرداخت، پاداش‌های مالی و کنترل شخصی بر کار روزانه است. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت و از (۱، کاملاً مخالفم) تا (۵، کاملاً موافقم) است. روسیو (۱۹۹۵) همسانی درونی پرسشنامه را با روش آلفای کرانباخ ۰/۸۷ گزارش کرد. احمد و همکاران (۲۰۱۹) همسانی درونی پرسشنامه را با روش آلفای کرانباخ ۰/۹۶ گزارش کردند. در پژوهش‌های داخلی سیدنقوی و عرب (۱۳۹۵) و بابائیان و زندی (۱۳۹۳) همسانی درونی پرسشنامه را با روش آلفای کرانباخ به ترتیب ۰/۸۹۶ و ۰/۸۹۰ گزارش کردند. همسانی درونی پرسشنامه تحقق قرارداد روان‌شناختی در پژوهش حاضر ۰/۹۰ به دست آمد که نشان دهنده اعتبار مناسب این ابزار

می‌باشد. روایی ابزار نیز در این پژوهش با روش تحلیل عاملی تأییدی و به کمک نرم‌افزار لیزرل انجام شد. با توجه به نتایج حاصل از شاخص‌های برازندگی در مدل‌های اندازه‌گیری (خی دو = ۲۹/۱۸ ، درجه آزادی = ۱۳ ، نسبت خی دو به درجه آزادی = ۲/۲۴ ، $RMSEA=0/049$ ، $GFI=0/92$ ، $CFI=0/95$) می‌توان گفت، این پرسشنامه دارای برازش مناسب و قابل قبول (روایی) می‌باشد.

پرسشنامه عملکرد خلاقانه الدهام و کامینگز (۱۹۹۶): این پرسشنامه ۲۰ گویه‌ای دارای ۳ بعد است: (۱) ویژگی‌های شخصی: شامل شش گویه درباره خیال‌پردازی، کنجکاوی فکری، ریسک-پذیری و تمایل به انجام کارهای خلاقانه است. (۲) پیچیدگی کار: شامل هشت گویه درباره میزان هم‌وردطلب بودن، تنوع و آزادی عمل مشاغل در افزایش عملکرد خلاقانه کارکنان است. (۳) پاداش شغلی: شامل شش گویه درباره اهمیت دادن و تشویق کارکنان به انجام کارهای نو و استفاده از روش‌های متنوع و بدیع است. الدهام و کامینز (۱۹۹۶) همسانی درونی پرسشنامه را با روش آلفای کرانباخ ۰/۹۲ گزارش کردند. در پژوهش احمد و همکاران (۲۰۱۹) همسانی درونی پرسشنامه با روش آلفای کرانباخ ۰/۹۵ گزارش شد. محمدی و همکاران (۱۳۹۵) همسانی درونی پرسشنامه با روش آلفای کرانباخ را ۰/۸۵ گزارش کردند. همسانی درونی پرسشنامه عملکرد خلاقانه در پژوهش حاضر ۰/۹۱ به دست آمد که نشان دهنده اعتبار مناسب این ابزار می‌باشد. روایی ابزار نیز در این پژوهش با روش تحلیل عاملی تأییدی و به کمک نرم‌افزار لیزرل انجام شد، با توجه به نتایج حاصل از شاخص‌های برازندگی در مدل‌های اندازه‌گیری (خی دو = ۴۴/۱۶ ، درجه آزادی = ۲۳ ، نسبت خی دو به درجه آزادی = ۱/۹۲ ، $RMSEA=0/041$ ، $GFI=0/93$ ، $CFI=0/97$) می‌توان گفت، این پرسشنامه دارای برازش مناسب و قابل قبول (روایی) می‌باشد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تکنیک‌های آماری و با استفاده از نرم افزارهای آماری SPSS و LISREL به شرح زیر استفاده شد. در تحلیل توصیفی داده‌ها از جداول توزیع فراوانی، شاخص‌های میانگین و انحراف معیار و در آزمون فرضیات پژوهش از تکنیک‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر تأییدی استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

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

جدول ۱: بررسی توصیفی وضعیت متغیرهای پژوهش

متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
رهبری اخلاقی	۲۵۲	۳/۳۹	۰/۹۰۱	۰/۴۸۲	-۰/۱۶۹
تحقق قرار داد روان‌شناختی	۲۵۲	۳/۴۱	۰/۸۸۷	-۰/۵۴۳	۰/۴۳۲
رفتار شهروندی سازمانی	۲۵۲	۳/۳۱	۰/۷۸۴	۰/۶۵۴	۰/۵۱۷
عملکرد خلاقانه	۲۵۲	۳/۲۷	۰/۶۰۷	۰/۷۲۵	-۰/۳۵۶

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش (* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$)

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴
۱	رهبری اخلاقی	-			
۲	تحقق قرار داد روان‌شناختی	* $0/592$	-		
۳	رفتار شهروندی سازمانی	* $0/488$	* $0/490$	-	
۴	عملکرد خلاقانه	* $0/433$	* $0/421$	* $0/442$	-

با توجه به نتایج جدول ۲ می‌توان گفت: متغیر رهبری اخلاقی دارای رابطه مثبت و معنادار در سطح $0/05$ با متغیرهای تحقق قرارداد روان‌شناختی ($0/592$)، رفتار شهروندی سازمانی ($0/488$) و عملکرد خلاقانه ($0/433$) است. متغیر تحقق قرارداد روان‌شناختی دارای رابطه مثبت و معنادار در سطح $0/05$ با متغیرهای رفتار شهروندی سازمانی ($0/49$) و عملکرد خلاقانه ($0/421$) است. متغیر رفتار شهروندی سازمانی دارای رابطه مثبت و معنادار در سطح $0/05$ با متغیر عملکرد خلاقانه ($0/442$) است. برای بررسی نرمال بودن چندمتغیره از ضریب کشیدگی استاندارد شده

مردیا^۱ استفاده شد. این عدد در پژوهش حاضر ۱۸۵/۲۳ به دست آمد که کمتر از عدد ۳۲۳ می‌باشد که از طریق فرمول $p(p+2)$ محاسبه شده است (تتو و نویس^۲، ۲۰۱۴). در جدول شماره ۳، شاخص‌های برازش مطلق، تطبیقی و مقتصد به تفکیک گزارش شده اند. در این پژوهش شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) و ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد شده (SRMR) به‌عنوان شاخص‌های برازش مطلق، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش هنجار شده (NFI) و شاخص برازش هنجار نشده (NNFI) به‌عنوان شاخص‌های برازش تطبیقی و مجذور خی بر درجه آزادی (X^2/df)، شاخص برازش ایجاز (PNFI) و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) به‌عنوان شاخص‌های برازش مقتصد در نظر گرفته شدند.

جدول ۳: شاخص‌های نیکویی برازش الگوی آزمون شده پژوهش

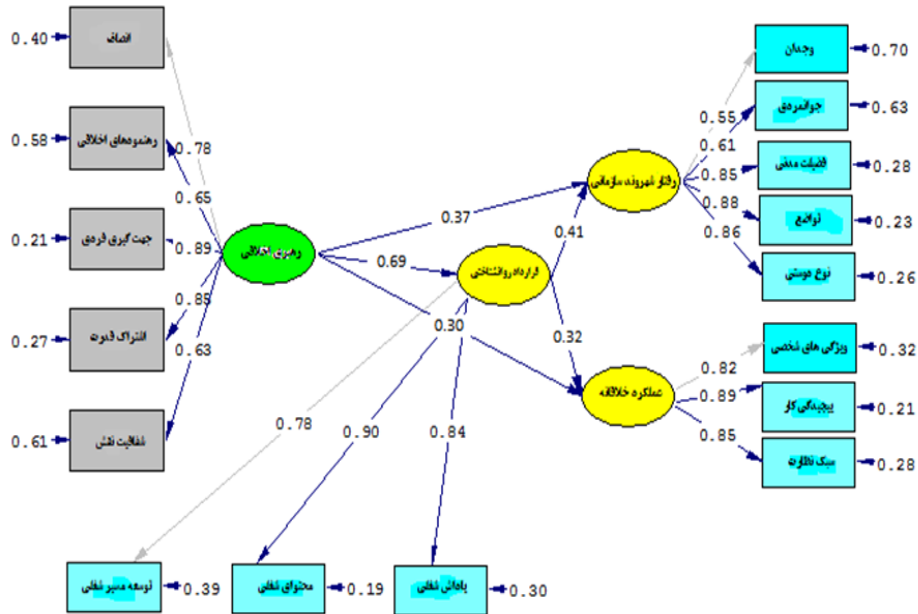
شاخص‌های برازش مطلق			
شاخص	GFI	AGFI	SRMR
مقدار به دست آمده	۰/۹۴	۰/۹۲	۰/۰۴۲
حد قابل پذیرش	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۸۰	کمتر از ۰/۰۵

شاخص‌های برازش تطبیقی			
شاخص	CFI	NFI	NNFI
مقدار به دست آمده	۰/۹۷	۰/۹۵	۰/۹۳
حد قابل پذیرش	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰

شاخص‌های برازش تعدیل یافته			
شاخص	X ² /df	PNFI	RMSEA
مقدار به دست آمده	۱/۶۲	۰/۶۸	۰/۰۳۸
حد قابل پذیرش	کمتر از ۳	بیشتر از ۰/۶۰	کمتر از ۰/۰۸

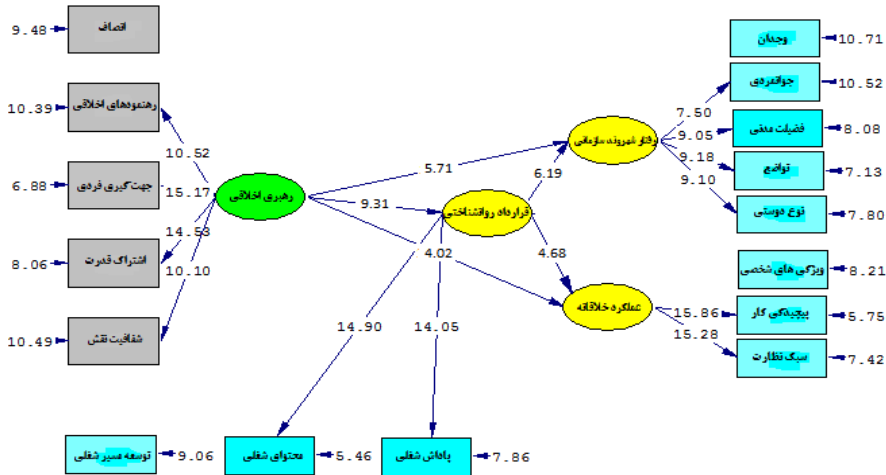
در جدول ۳، مقادیر به دست آمده در پژوهش حاضر و حد قابل پذیرش هر یک از شاخص‌های برازش گزارش شده‌اند. با توجه به اطلاعات جدول تمامی شاخص‌های برازش در حد مطلوبی قرار دارند و می‌توان نتیجه گرفت که مدل آزمون شده برازش مناسبی با داده‌های گردآوری شده دارد.

1. Mardia's normalized multivariate kurtosis value
2. Teo & Noyes,



Chi-Square=161.31, df=99, P-value=0.00000, RMSEA=0.038

شکل ۲: الگوی آزمون شده پژوهش در حالت استاندارد



Chi-Square=161.31, df=99, P-value=0.00000, RMSEA=0.038

شکل ۳: الگوی آزمون شده پژوهش در حالت معنی‌داری

جدول ۴: نتایج مربوط به اثرات مستقیم رهبری اخلاقی بر تحقق قرارداد روان‌شناختی، رفتار شهروندی سازمانی و عملکرد اخلاقی

مسیر مستقیم	ضریب مسیر	آماره t	سطح معنی داری
به روی رفتار شهروندی سازمانی			
از			
رهبری اخلاقی	۰/۳۷	۵/۷۱	۰/۰۵
تحقق قرارداد روان‌شناختی	۰/۴۱	۶/۱۹	۰/۰۵
به روی عملکرد اخلاقی			
رهبری اخلاقی	۰/۳۰	۴/۰۲	۰/۰۵
تحقق قرارداد روان‌شناختی	۰/۳۲	۴/۶۸	۰/۰۵
به روی تحقق قرارداد روان-شناختی از			
رهبری اخلاقی	۰/۶۹	۹/۳۱	۰/۰۵

با توجه به جدول شماره ۴، اثر مستقیم رهبری اخلاقی بر رفتار شهروندی سازمانی (۰/۳۷) با آماره t (۵/۷۱) در سطح ۰/۰۵ مثبت و معنی دار می‌باشد. اثر مستقیم تحقق قرارداد روان‌شناختی بر رفتار شهروندی سازمانی (۰/۴۱) با آماره t (۶/۱۹) در سطح ۰/۰۵ مثبت و معنی دار می‌باشد. اثر مستقیم رهبری اخلاقی بر عملکرد اخلاقی (۰/۳۰) با آماره t (۴/۰۲) در سطح ۰/۰۵ مثبت و معنی دار می‌باشد. اثر مستقیم تحقق قرارداد روان‌شناختی بر عملکرد اخلاقی (۰/۳۲) با آماره t (۴/۶۸) در سطح ۰/۰۵ مثبت و معنی دار می‌باشد. همچنین اثر مستقیم رهبری اخلاقی بر تحقق قرارداد روان‌شناختی (۰/۶۹) با آماره t (۹/۳۱) در سطح ۰/۰۵ مثبت و معنی دار می‌باشد.

جدول ۵: نتایج مربوط به اثرات غیر مستقیم رهبری اخلاقی بر رفتار شهروندی سازمانی و عملکرد اخلاقی با نقش میانجی تحقق قرارداد روان‌شناختی

مسیر غیر مستقیم	ضریب مسیر	آماره t	سطح معنی داری
رهبری اخلاقی بر رفتار شهروندی سازمانی با میانجی‌گری تحقق قرارداد روان‌شناختی	۰/۲۸	۵/۱۷	۰/۰۵
رهبری اخلاقی بر عملکرد اخلاقی با میانجی‌گری تحقق قرارداد روان‌شناختی	۰/۲۲	۴/۲۰	۰/۰۵

با توجه به جدول شماره ۵، رهبری اخلاقی با ضریب مسیر غیر مستقیم (۰/۲۸) به واسطه تحقق قرارداد روان‌شناختی با آماره t (۵/۱۷) دارای اثر غیرمستقیم، مثبت و معنادار بر رفتار شهروندی سازمانی در سطح ۰/۰۵ می‌باشد. همچنین رهبری اخلاقی با ضریب مسیر غیرمستقیم

(۰/۲۲) به واسطه تحقق قرارداد روان‌شناختی با آماره t (۴/۲۰) دارای اثر غیرمستقیم، مثبت و معنادار بر عملکرد خلاقانه در سطح ۰/۰۵ می‌باشد؛ بنابراین می‌توان گفت که تحقق قرارداد روان‌شناختی نقش واسطه‌ای در ارتباط رهبری اخلاقی با رفتار شهروندی سازمانی و عملکرد خلاقانه دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به تأثیر افکار، اندیشه‌ها و رفتارهای رهبران بر کارکنان، وجود آنها به عنوان منادی اخلاق و ارزش‌های اخلاقی در سازمان‌ها انکارناپذیر است. مدیران امروزی به این نتیجه رسیده‌اند که برای اداره بهتر سازمان‌ها در کنار تأکید و توجه به قوانین و مقررات باید پایبندی به اخلاق و رفتار اخلاقی را نیز در سازمان‌هایشان ترویج کنند. در این راستا هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه رهبری اخلاقی با رفتار شهروندی سازمانی و عملکرد خلاقانه بواسطه نقش میانجی تحقق قرارداد روان‌شناختی بود. نتایج فرضیه اول پژوهش نشان داد که رهبری اخلاقی دارای رابطه مثبت، مستقیم و معنادار با رفتار شهروندی سازمانی می‌باشد. نتیجه به دست آمده را می‌توان بر اساس نتایج مطالعات الوستانی و همکاران (۲۰۲۰)؛ احمد و همکاران (۲۰۱۹)؛ شریف و آتن (۲۰۱۹)؛ یانگ و وی (۲۰۱۸)؛ فنگ و همکاران (۲۰۱۸)؛ باویک و همکاران (۲۰۱۸)؛ خان و همکاران (۲۰۱۸)؛ گائو و هی (۲۰۱۷)؛ آراین و همکاران (۲۰۱۷)؛ حسنی، ارس‌زاده و کاظم‌زاده بیطالی (۱۳۹۶)؛ نادری و همکاران (۱۳۹۶) و بهارلو و همکاران (۱۳۹۴) این‌گونه تبیین کرد که رهبران، با انصاف، رهنمودهای اخلاقی، مشارکت دادن کارکنان در تصمیمات و ایجاد و توسعه یک فضای اخلاقی مناسب در سازمان، می‌توانند بر رفتار کارکنان اثر بگذارند. به این صورت که اگر کارکنان پی ببرند که رهبران با آنها به صورت منصفانه رفتار می‌کنند، برای نظراتشان احترام قائلند، انتظارات شغلی و مسئولیت‌های سازمانی را به طور شفاف ترسیم و نسبت به مسائل و مشکلات خانوادگی و شغلی آنان حساسیت نشان می‌دهند، نگرش‌های مثبتی در مورد شغلی و سازمان به دست آورده و درصدد جبران این خدمات از طریق پذیرش نقش‌ها و فعالیت‌های اضافی و یا رفتار شهروندی سازمانی بر می‌آیند.

نتایج فرضیه دوم پژوهش نشان داد که رهبری اخلاقی دارای رابطه مثبت، مستقیم و معنادار با عملکرد خلاقانه می‌باشد. این یافته را می‌توان بر اساس نتایج مطالعات فنگ و همکاران (۲۰۱۸)؛ جاوید و همکاران (۲۰۱۷)؛ علی کیوتای (۲۰۱۶)؛ مهاجران و دیوبند (۱۳۹۶) و عباس-

زاده و همکاران (۱۳۹۴)، این‌گونه تبیین کرد که رهبران اخلاقی با دادن اعتماد به نفس، خودمختاری و احساس خودارزشی لازم به کارکنان، آنها را برای ارائه راه‌حلهای خلاقانه ترغیب کرده و به‌صورت نهانی و نامحسوس پیامی را به کارکنان می‌دهد که در این مجموعه به افکار، اندیشه‌ها، ایده‌ها و نظرات شما ارج گذارده می‌شود و برای رشد و گسترش این مجموعه، شما باید مساعدت لازم در راستای ارائه عملکردهای نوآورانه و خلاقانه از خود نشان دهید.

نتایج فرضیه سوم پژوهش نشان داد که رهبری اخلاقی دارای اثر مثبت، مستقیم و معنادار با تحقق قرارداد روان‌شناختی می‌باشد. همسو با این یافته، مهداد و خلوه (۱۳۹۴) در مطالعاتشان به‌کارگیری اصول رهبری اخلاقی، جهت پایبندی به قرارداد روان‌شناختی بین مدیران و کارکنان سازمان را امری ضروری و اساسی تشخیص دادند. زمانی که کارکنان، به تحقق قراردادهای روان‌شناختی توسط سازمان باور داشته باشند، در آن صورت، اعتماد آنان به سازمان، افزایش می‌یابد. در واقع مدیران و رهبران سازمان‌ها با نهادینه کردن رفتارهای اخلاقی در محیط کار و با ویژگی‌هایی از قبیل: صداقت، اعتماد، خلوص، تصمیم‌گیری آزادمنشانه و مشارکت‌حمایتی، دلسوز و مهربان بودن، گسترش عدالت و فرهنگ ارزش‌های اخلاقی و شفاف و واضح بودن اهداف سازمان، شرایط لازم برای ارتقا و تحقق قراردادهای روان‌شناختی بین کارکنان و سازمان را فراهم می‌کنند.

نتایج فرضیه چهارم پژوهش حاکی از نقش میانجی تحقق قرارداد روان‌شناختی در رابطه بین رهبری اخلاقی و رفتار شهروندی سازمانی می‌باشد. این نتیجه را می‌توان بر اساس یافته‌های پژوهش احمد و همکاران (۲۰۱۹) این‌گونه تبیین کرد که کارکنان با مشاهده و تجربه رفتار اخلاقی رهبران، پایبندی بیشتری به قراردادهای روان‌شناختی از خود نشان داده و با واکنش مثبت در قالب رفتار شهروندی سازمانی سعی در جبران رفتارهای منصفانه و اخلاقی رهبران می‌کنند.

نتایج فرضیه پنجم پژوهش حاکی از نقش میانجی تحقق قرارداد روان‌شناختی در رابطه بین رهبری اخلاقی و عملکرد خلاقانه می‌باشد. نتیجه به‌دست آمده را می‌توان بر اساس نتایج مطالعات احمد و همکاران (۲۰۱۹) و فنگ و همکاران (۲۰۱۸) این‌گونه تبیین کرد که کارکنان، رهبران اخلاقی را به‌عنوان نماینده سازمان تلقی و تحقق قراردادهای روان‌شناختی توسط آنها را به‌عنوان سیاست‌های سازمانی تعبیر می‌کنند. در نتیجه احساس می‌کنند که بخشی از یک سازمان واقعاً اخلاقی هستند که در آن برای اشتراک‌گذاری فکر و ایده‌هایشان مورد تقدیر و پاداش قرار می‌گیرند. بنابراین با به اشتراک گذاشتن ایده‌های منحصر به فرد، ایجاد راه‌حل‌های جدید برای

چالش‌ها و مشارکت آشکار در تمام فعالیت‌های خلاقانه، سعی می‌کنند رفتار مناسب و عادلانه‌ای که از رهبران اخلاقی دیده‌اند را تلافی کنند.

هر دانش نظری و پژوهشی در صورتی می‌تواند به دانشی مفید و مؤثر تبدیل شود که در تعبیر و تعمیم آن دانش به محدودیت‌های موجود آنها توجه شود، از جمله این محدودیت‌ها می‌توان به استفاده صرف از پرسشنامه به‌عنوان ابزار اصلی جمع‌آوری داده‌ها و محدود بودن جامعه آماری پژوهش به کارکنان دانشگاه بوعلی سینا همدان اشاره کرد، لذا نتایج پژوهش قابل تعمیم به دیگر کارکنان نمی‌باشد، در این راستا پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش تعمیم‌پذیری و مقایسه‌پذیری نتایج، پژوهش حاضر با نمونه‌های دیگر تکرار شود، همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهشگران بعدی این تحقیق را با استفاده از ابزارهای مصاحبه و مشاهده انجام دهند. در نهایت بنابر یافته‌های تحقیق کنونی، به رؤسای دانشکده‌ها و مسئولان دانشگاه بوعلی سینا پیشنهاد می‌شود با ترغیب کارکنان به بحث و گفت‌وگو درباره مسائل مختلف دانشگاه و احترام به نظرات آنها؛ انصاف و عدالت در برخورد با کارکنان؛ توجه به نیازهای شخصی و خانوادگی کارکنان؛ رعایت ادب و حفظ کرامت انسانی کارکنان؛ پایبندی به قراردادهای غیررسمی و نانوشته بین مسئولان و کارکنان دانشگاه و نهادینه کردن رفتارهای اخلاقی در محیط دانشگاه از طریق: صداقت، اعتماد، شفافیت نقش و مهربانی، زمینه لازم را برای رفتارهای فراتر از نقش کارکنان از جمله رفتار شهروندی سازمانی و عملکرد خلاقانه فراهم کنند.

فهرست منابع

- Abbaszadeh, M. R., Salehi, M., & Bahmanesh, M. R. (2016). The impact of a mediator variable (ethical climate) on the relationship between ethical leadership with innovation, and ethical behavior of employees of the Melli Bank of Mashhad. *Ethical Research*, 6(2), 27-47. (Text in Persian).
- Ahmad, I., Donia, M. B., Khan, A., & Waris, M. (2019). Do as I say and do as I do? The mediating role of psychological contract fulfillment in the relationship between ethical leadership and employee extra-role performance. *Personnel Review*, 48(1), 98-117.
- Ahmad, I., Zafar, M. A., & Shahzad, K. (2015). Authentic leadership style and academia's creativity in higher education institutions: intrinsic motivation and mood as mediators. *Transylvanian review of administrative sciences*, 11(46), 5-19.
- Ali Chughtai, A. (2016). Can ethical leaders enhance their followers' creativity?. *Leadership*, 12(2), 230-249.
- Aloustani, S., Atashzadeh-Shoorideh, F., Zagheri-Tafreshi, M., Nasiri, M., Barkhordari-Sharifabad, M., & Skerrett, V. (2020). Association between ethical

- leadership, ethical climate and organizational citizenship behavior from nurses' perspective: a descriptive correlational study. *BMC nursing*, 19(1), 1-8.
- Angulo, G. (2020). *How Ethical Leadership Influences Moral Disengagement and Encourages Employees to Engage in Ethical Practices* (Doctoral dissertation, Grand Canyon University).
- Aqarian, E. (2013). *Investigating the effect of inducing positive and negative emotions on the supervisor's perceived support, intention to leave the job and organizational citizenship behavior*. Master Thesis. Faculty of Psychology and Educational Sciences. University of Esfahan. (Text in Persian).
- Arain, G. A., Sheikh, A., Hameed, I., & Asadullah, M. A. (2017). Do as I do: The effect of teachers' ethical leadership on business students' academic citizenship behaviors. *Ethics & Behavior*, 27(8), 665-680.
- Ardalan, M. R., Taajobi, m., & majooni, h. (2020). The Role of Ethical Leadership in Organizational Citizenship Behavior by Mediating Organizational Justice and Organizational Commitment. *Journal of Managing Education in Organizations*, 8(2), 11-46. (Text in Persian).
- Babaeian, A., & Zandi, F. (2014). The Role of Psychological Contract Fulfillment on Job Burnout. *Management Studies in Development and Evolution*, 23(75), 97-114. (Text in Persian).
- Badleh, A., Nemati, S., & Hosseini, H. (2020). The relationship between the ethical leadership of school principals and social adjustment of primary school students. *Journal of School Administration*, 8(1), 114-97. (Text in Persian).
- Baharloo, M., Bashlideh, K., Naami, A. Z., & Hashemi Sheikh Shabani, S.I. (2015). Analysis of the Relationship between Ethical Leadership and Organizational Citizenship Behavior. *Ethics in science and Technology. The Journal of Ethics in Science and Technology*, 10(1), 19-27. (Text in Persian).
- Bavik, Y. L., Tang, P. M., Shao, R., & Lam, L. W. (2018). Ethical leadership and employee knowledge sharing: Exploring dual-mediation paths. *The Leadership Quarterly*, 29(2), 322-332.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational behavior and human decision processes*, 97(2), 117-134.
- Chang, H. T., Hsu, H. M., Liou, J. W., & Tsai, C. T. (2013). Psychological contracts and innovative behavior: a moderated path analysis of work engagement and job resources. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(10), 2120-2135.
- Chen, A. S. Y., & Hou, Y. H. (2016). The effects of ethical leadership, voice behavior and climates for innovation on creativity: A moderated mediation examination. *The Leadership Quarterly*, 27(1), 1-13.
- Chun, J. S., Shin, Y., Choi, J. N., & Kim, M. S. (2013). How does corporate ethics contribute to firm financial performance? The mediating role of collective organizational commitment and organizational citizenship behavior. *Journal of Management*, 39(4), 853-877.
- Feng, J., Zhang, Y., Liu, X., Zhang, L., & Han, X. (2018). Just the right amount of ethics inspires creativity: A cross-level investigation of ethical leadership, intrinsic motivation, and employee creativity. *Journal of Business Ethics*, 153(3), 645-658.
- Fu, J., Long, Y., He, Q., & Liu, Y. (2020). Can Ethical Leadership Improve Employees' Well-Being at Work? Another Side of Ethical Leadership Based on Organizational Citizenship Anxiety. *Frontiers in Psychology*, 11.



- Gao, Y., & He, W. (2017). Corporate social responsibility and employee organizational citizenship behavior: the pivotal roles of ethical leadership and organizational justice. *Management Decision*, 55(2), 294-309.
- Ghahramani, M., Abolghasemi, M., & Vafayizadeh, M. (2014). Explaining the Relationship of PPCF with Mental Health and Turnover Intention; Based on JD-R Model. *Quarterly Journal of Career & Organizational Counseling*, 6(21), 113-134. (Text in Persian).
- Hasani, M., Araszadeh, S., & Kazemzadeh Battali, M. (2017). Relationship between Ethical Leadership with Organizational Citizenship Behavior, Organizational Politics & Gender. *Ethics in science and Technology*, 12(3), 142-151. (Text in Persian).
- Hemmat panah, A., Mehdad, A., & Farsi, Z. (2018). The effect of perceived adherence to psychological contract on citizenship performance among employees of a industrial company: Mediating role of organizational loyalty. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 19(1), 18-25. (Text in Persian).
- Ilyas, S., Abid, G., & Ashfaq, F. (2020). Ethical leadership in sustainable organizations: The moderating role of general self-efficacy and the mediating role of organizational trust. *Sustainable Production and Consumption*.
- Javed, B., Khan, A. A., Bashir, S., & Arjoon, S. (2017). Impact of ethical leadership on creativity: the role of psychological empowerment. *Current Issues in Tourism*, 20(8), 839-851.
- Kalshoven, K., Den Hartog, D. N., & De Hoogh, A. H. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. *The Leadership Quarterly*, 22(1), 51-69.
- Khalave, E., & Mehdad, A. (2016). Predicting of Perceived Job Security & Organizational Trust through Ethical Leadership & Adherence to Psychological Contract. *Ethics in science and Technology*. 10(4), 37-44. (Text in Persian).
- Khan, N., Ahmad, I., & Ilyas, M. (2018). Impact of ethical leadership on organizational safety performance: the mediating role of safety culture and safety consciousness. *Ethics & Behavior*, 28(8), 628-643.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Second Edition, New York: The Guilford Press.
- Langari, M., Soleimanpur Omran, M., & Esmaeili Shad, B. (2016). The Investigation of Relationship between Job Involvement and Organizational Citizenship Behavior in Bojnourd Medical Science University Staff. *Journal of Health Management*, 7(2), 1-91. (Text in Persian).
- Majdzadeh, M., Hoveida, R., & Rejaeipour, S. (2019). Structural Modeling of University Manager's Ethical Leadership Relationships and Educational Performance of Faculty Members with The Mediating Role of Their Professional Ethics in Comprehensive Units of Islamic Azad University. *Scientific Journal of Education strategies in Medical Sciences*, 11(6), 65-67. (Text in Persian).
- Mayer, D. M., Kuenzi, M., Greenbaum, R., Bardes, M., & Salvador, R. B. (2009). How low does ethical leadership flow? Test of a trickle-down model. *Organizational behavior and human decision processes*, 108(1), 1-13.
- Mehdad, A., & Khalave, E. (2016). Predicting of Perceived Job Security & Organizational Trust through Ethical Leadership & Adherence to Psychological Contract. *Ethics in science and Technology*, 10(4) :37-44. (Text in Persian).

- Mo, S., & Shi, J. (2017). Linking ethical leadership to employees' organizational citizenship behavior: Testing the multilevel mediation role of organizational concern. *Journal of Business Ethics*, 141(1), 151-162.
- Mohajeran, B; Divband, A (2017). Analyzing the Relationship between Ethical Leadership and Organizational Silence with Employees Creativity. *Ethics in science and Technology*. 12 (2) :137-148 (Text in Persian)
- Mohammadi, V., Goshtasbi, M., Jafarpanah, I., & Karimi Zarchi, M. (2016). Explaining the effect of creativity and innovation on the innovative performance of the firm (Case study: Knowledge-based companies in the field of information and communication technology), *Annual Strategic Management Conference*. (Text in Persian).
- Nadi, M. N., Moshfeghi, N., & Mir Lohi, H. S. (2018). Explain the moderating role of attachment to change in structural relations of ethical leadership, job satisfaction and organizational citizenship behavior and organizational performance. *Journal of Modern Thoughts in education*, 1(49), 39-55. (Text in Persian).
- Oldham, G. R., & Cummings, A. (1996). Employee creativity: Personal and contextual factors at work. *Academy of management journal*, 39(3), 607-634.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The leadership quarterly*, 1(2), 107-142.
- Rodwell, J., Ellershaw, J., & Flower, R. (2015). Fulfill psychological contract promises to manage in-demand employees. *Personnel Review*, 44(5), 689-701.
- Rousseau, D. (1995). *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements*. Sage publications.
- Shareef, R. A., & Atan, T. (2019). The influence of ethical leadership on academic employees' organizational citizenship behavior and turnover intention: Mediating role of intrinsic motivation. *Management Decision*, 57(3), 583-605
- Smith, G. (2016). "Volkswagen's Dieselgate scandal just got bigger", *Fortune*, November 7, available at: <http://fortune.com/2016/11/07/vw-dieselgate-more-bad-news/> (accessed December 16, 2016).
- Syednaghavi, M. A., & Arab, M. (2017). Psychological Contract and Organizational Support Realization: The Motivational Challenge of Professional Personnel. *Journal of Human Resources Studies*, 6(22), 117-132. (Text in Persian).
- Tefera, C. A., & Hunsaker, W. D. (2020). Intangible assets and organizational citizenship behavior: A conceptual model. *Heliyon*, 6(7), e04497.
- Teo, T., & Noyes, J. (2014). Explaining the intention to use technology among pre-service teachers: a multi-group analysis of the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *Interactive Learning Environments*, 22(1), 51-66.
- Vaezi, A., Sadrnia, A., & Kahrobaee, S. (2018). Investigating the Impact of Psychological Contract Fulfillment on Organizational Citizenship Behavior through Mediating Role of Perceived Organizational Support. *Organizational Behaviour Studies Quarterly*, 7(3), 185-209.. (Text in Persian).
- van Prooijen, A. M., & Ellemers, N. (2015). Does it pay to be moral? How indicators of morality and competence enhance organizational and work team attractiveness. *British Journal of Management*, 26(2), 225-236.
- Vlachos, P. A., Panagopoulos, N. G., & Rapp, A. A. (2013). Feeling good by doing good: Employee CSR-induced attributions, job satisfaction, and the role of charismatic leadership. *Journal of business ethics*, 118(3), 577-588.

- Yang, Q., & Wei, H. (2018). The impact of ethical leadership on organizational citizenship behavior: The moderating role of workplace ostracism. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(1), 100-113.
- Zarei Matin, H., Ahmadi Zahrani, H., Amini, A. R., & Nikmaram, S. (2016). The Effects of Ethical Leadership on Employees' Voices. *Journal of Research in Human Resources Management*, 7(4), 167-190. (Text in Persian).
- Zhao, H., & Zhou, Q. (2019). Exploring the impact of responsible leadership on organizational citizenship behavior for the environment: A leadership identity perspective. *Sustainability*, 11(4), 944.



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

واکاوی پیشران‌های کلیدی تبیین‌کننده مسئولیت‌پذیری اجتماعی در نظام آموزش و

پرورش بارویکرد سناریونویسی

کل‌بهار پورانجبار^۱، حبیب‌الدین سالارزهی^{۲*}، علی‌اصغر تباوار^۳، نورمحمد یعقوبی^۴

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۲۰	با توجه به اهمیت نگاه سناریویی و ایجاد قابلیت‌های تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی در آینده، این پژوهش با هدف شناسایی پیشران‌های کلیدی تبیین‌کننده مسئولیت-پذیری اجتماعی در نظام آموزش و پرورش بر مبنای رویکرد ماتریس اثرات متقاطع و سناریونویسی انجام گرفته است. این پژوهش از نوع کاربردی بوده و به دنبال پاسخگویی به پرسش‌های اصلی مطرح‌شده، از روش توصیف، تحلیل و استنتاج استفاده کرده است. از این‌رو، نخست برای گردآوری داده‌های توصیفی از روش اسنادی به صورت مطالعات کتابخانه‌ای و پژوهش‌های معتبر در راستای موضوع و همچنین مصاحبه با تعدادی از معلمان و مدیران دغدغه‌مند در حیطه موضوعی پژوهش بهره گرفته شد و سپس برای گردآوری داده‌های تحلیلی نیز، ترکیبی از روش پیمایشی به صورت پرسشنامه و روش دلفی استفاده شد. نمونه آماری در دور دلفی ۱۵ نفر از معلمان، دبیران و به صورت کلی فرهنگیان فعال در حوزه مسئولیت‌پذیری اجتماعی مدارس و در مرحله پیمایشی ۲۰ نفر از فعالان حوزه مربوطه بودند که به شیوه نمونه‌گیری گلوله‌برفی انتخاب شدند. در این پژوهش برای سنجش روایی، ضمن استفاده از روایی صوری، از کنش متقابل سه‌گانه نیز استفاده شد و داده‌ها با کمک نرم‌افزارهای اسپاس، میک‌مک و سناریو ویزارد تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که ۱۵ عامل به‌عنوان پیشران کلیدی مسئولیت‌پذیری اجتماعی، ۴۰ وضعیت محتمل برای ۱۵ عامل و دو دسته سناریوهای پیش‌برنده و بازدارنده مسئولیت‌پذیری اجتماعی در نظام آموزش و پرورش موجود می‌باشند.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۰۴	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
مسئولیت، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، دانش‌آموزان، مدارس، آموزش و پرورش	

۱. دانشجوی دکتری مدیریت دولتی گرایش منابع انسانی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران

۳. استادیار گروه مدیریت بازرگانی، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

۴. استاد گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران

مقدمه

با تغییر پارادایم توسعه از توسعه اقتصادی به توسعه پایدار، نقش و کارکرد آموزش و پرورش به‌ویژه مدارس، دچار تحولات اساسی شده است (شفائی‌یامچلو و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۹۱). دیدگاه‌های نوین به سیاست‌های آموزش و پرورش (سیماکو و تی^۱، ۲۰۱۸: ۱)، منجر به هدف‌گذاری‌های جدید در زمینه تعلیم و تربیت نسل جوان و نوجوان شده که مسئولیت‌پذیری اجتماعی^۲ را به یکی از اهداف اصلی نظام‌های تربیتی مبدل ساخته است (پلانگ‌پونگ‌پان و همکاران^۳، ۲۰۱۶: ۵۷۳). مسئولیت‌پذیری، در ادیان توحیدی به‌ویژه در تعالیم اسلامی از چنان اهمیتی برخوردار است که در بسیاری از تفاسیر از آن به‌عنوان امانت الهی یاد شده است (فضل‌الهی قمشه‌ای و افراسیابی، ۱۳۹۷: ۴۹).

«إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا»

در این آیه، خداوند کریم، انسان را امانت‌دار بزرگ الهی می‌داند که به برکت حس مسئولیت می‌تواند از چنگال زمین رها شود و به عالم بالا پرواز کند. مسئولیت او در پیشگاه خدا، خود و جامعه، بار سنگینی است که در آغاز آفرینش به آسمان، زمین و کوه‌ها عرضه شد که به ناتوانی خود اقرار کردند و انسان آن را پذیرفت (احزاب: ۷۲). جهان‌بینی اسلامی، شدیداً بر منافع اجتماعی جامعه تأکید می‌کند (رادیان‌تو و همکاران^۴، ۲۰۲۰: ۳۵۵۰) و مسئولیت‌پذیری را به‌عنوان یکی از اهداف بنیادین تربیتی، از لوازم تداوم حیات اجتماعی به شمار می‌آورد (داداشی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۵۷). از سویی نیز، نظام تعلیم و تربیت در هر کشوری، برای ایفای نقش خود در این زمینه؛ نیازمند ملاحظاتی است که از آن جمله می‌توان به اتخاذ اهداف و آرمان‌های صحیح با توجه به شرایط کشور و تجزیه این اهداف به اهداف خردتر در سطوح مختلف آموزش و پرورش (نوری و همکاران، ۱۳۹۷: ۲۸۳)، در راستای پذیرش مسئولیت‌های گوناگون فردی و اجتماعی اشاره نمود (دیما و همکاران^۵، ۲۰۱۳: ۲۴). تحقق چنین امری، مستلزم توجه به دو نکته اساسی است: از یک سو، باید بنیان‌های نظری آن روشن شود و از سوی دیگر، در راستای فعلیت‌بخشیدن به روح مسئولیت‌پذیری در نسل جوان، اصول و روش‌های تربیتی آن تعیین و مورد استفاده قرار گیرد (داداشی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۵۷). افزون بر اینها، پیچیده‌شدن زندگی و روابط انسانی باعث شده تا

1. Symaco & Tee
2. Social responsibility
3. Plungpongpan & etal
4. Rusdiyanto & etal
5. Dima & etal

مسئولیت‌پذیری اجتماعی به یک موضوع جامعه‌شناختی مهم تبدیل شود. موضوعی که در محیط‌های گوناگون سیاسی، فرهنگی، اقتصادی و محیطی نیز مورد توجه قرار می‌گیرد و نشان از تعهد، وظیفه و تعالی افراد و گروه‌ها دارد (حسن و لاندتامسن^۱، ۲۰۱۹). به بیانی دیگر، مسئولیت‌پذیری اجتماعی نشان از تعهد در جهت پیشرفت جامعه و بیانگر وظایف انسان‌ها در قبال یکدیگر می‌باشد (نی و ون‌وارت^۲، ۲۰۱۵). این احساس تعهد، بیانگر نوعی نگرش و مهارت است که مانند هر نوع نگرش و مهارتی، آموزشی و اکتسابی است. این مهارت به تدریج و از ابتدای زندگی به وجود می‌آید و معمولاً به صورت رفتارهای ثابت در مجموعه رفتارهای اجتماعی شخص نمایان می‌شود (هلاجیان و سعدی‌پور، ۱۳۹۴: ۳۶). رفتارهایی که پیش‌نیاز شناسایی معضلات اجتماعی (ویواس و همکاران^۳، ۲۰۱۷: ۹) و درک ارزش‌های اجتماعی‌ای همانند رفاه عمومی و مشارکت در مسائل بوده و زمانی تحقق می‌یابند که افراد در طول زندگی خود آن را آموخته باشند (کاسکلس و پریتهو^۴، ۲۰۱۹: ۵۵). بر این اساس، نحوه عملکرد نهاد آموزش و پرورش در فرایند یادگیری، رشد اجتماعی و پرورش همه‌جانبه قابلیت‌های دانش‌آموزان، عاملی مؤثر است (واسیلسکو و همکاران^۵، ۲۰۱۰: ۱۸۲-۱۸۰). امروزه رقابت شدید جوامع، محدودیت منابع، حفظ نظام ارزشی و فرهنگی گذشتگان، تعامل پویا با دیگر ملل و فرهنگ‌ها، حضور مؤثر در صحنه‌های سیاسی ملی و بین‌المللی، حفظ و توسعه محیط زیست (هدی و همکاران^۶، ۲۰۱۸) و مجموع عواملی از این قبیل که بی‌توجهی به آنها به فروپاشی و اضمحلال نظام سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و حتی زیست‌محیطی جوامع ملی و بین‌المللی منتهی خواهد شد، نظام آموزشی را احاطه کرده است (لیو و وو^۷، ۲۰۱۶: ۵۰-۴۹). این مجموعه، حکایت از آن دارد که دنیای متعامل کنونی بیش از هر زمان دیگری نیازمند انسان‌هایی مسئول و مسئولیت‌شناس است (تومازویچ^۸، ۲۰۱۹: ۱۹۰). بنابراین، نهاد آموزش در سطح مدارس باید با بهره‌گیری از تفکر و استدلال دانش‌آموزان و درگیر ساختن آنان با مسئولیت‌های اجتماعی، راه را برای ترغیب و پذیرش نقش‌های اجتماعی در زندگی اجتماعی خود در آینده، تقویت نمایند (اقدام‌پور و همکاران، ۱۳۹۶: ۱۴۲). جامعه اسلامی نیز از این قاعده مستثنا نیست. با وجود تأکید دین مبین اسلام بر پرورش روحیه تعهد، واگذاری مسئولیت و التزام عملی به انجام آن و مبدل شدن به انسان‌هایی مسئول و آگاه (مرزوقی و اناری‌نژاد، ۱۳۸۶: ۱۶۷)، در

-
1. Hassan & Lund-Thomsen
 2. Ni & VanWart
 3. Vivas & etal
 4. Cascales & Prieto
 5. Vasilescu & etal
 6. Huda & etal
 7. Liu & Wu
 8. Tomazevic

آیاتی چون آیه ۲۴ سوره صافات^۱ و در بیانات پیامبران و امامان معصوم همچون امام صادق:^۲ (کلینی، ۱۴۰۷: ۲۶۷) و پیامبر اکرم^۳ (مجلسی، ۱۳۷۹: ۶۷)، می‌توان به این نتیجه دست یافت که از منظر دینی، یکی از ویژگی‌های برجسته انسان مؤمن، داشتن احساس و روحیه مسئولیت‌پذیری اوست؛ ویژگی‌ای که باید از طریق تربیت و پرورش، فعلیت و تحقق یابد (داداشی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۵۶). در این راستا و با توجه به صبغه دینی جامعه ایرانی (رونقی، ۱۳۹۸: ۱۶۴)، رهبر معظم انقلاب اسلامی نیز بر ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش متناسب با نظام اسلامی توجه و بر لزوم تحول بنیادین و اقدام عاجل در نظام آموزش و پرورش تأکید فرمودند. با اجرایی-شدن سند تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش و توجه به چشم‌انداز ۱۴۰۴، مدرسه به‌عنوان جلوه‌ای از مراتب حیات طیبه باید، زمینه‌ساز تحقق جامعه دانایی متناسب با اقتضائات زمان گردد (خدیوی و الهی، ۱۳۹۲: ۳۹). بنابراین، باید خاطر نشان نمود که یکی از اهداف اجتماعی در کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، پرورش روحیه نظم و مسئولیت‌پذیری و اهتمام به امور جامعه اسلامی است که باید مسئولان تربیتی و آموزشی در راستای تحقق این اهداف بکوشند (طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، مصوب ۱۳۶۷). اما نظام آموزش و پرورش کشورمان، در سال‌های گذشته در این باره عملکرد خوبی نداشته است و نتوانسته افراد مسئولیت‌پذیر را آن‌گونه که شایسته جامعه اسلامی است؛ پرورش دهد (خدیوی و الهی، ۱۳۹۲: ۳۸-۳۹). البته باید اذعان نمود که هرگز نمی‌توان از این واقعیت صرف‌نظر نمود که پرورش روحیه مسئولیت‌پذیری در نسل آینده از اهداف اجتماعی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در اعصار گذشته و همچنین در حال حاضر بوده است. از سویی نیز، نظام آموزش و پرورش در هر کشور نیازمند بررسی مسیر تدوین و پیاده‌سازی استراتژی مسئولیت اجتماعی خود در رابطه تنگاتنگ با عوامل و عناصر کلیدی‌ای است که تعیین‌کننده نقش اساسی مدارس به‌عنوان مراکز تربیت انسان کامل و رسیدن به حیات طیبه از طریق تدریس، یادگیری و پشتیبانی آنها هستند؛ می‌باشد؛ زیرا که رفتار مسئولانه انسان‌های هر جامعه‌ای، از جمله جامعه ایران با نسبت جمعیتی جوان، نیازمند شناسایی عوامل مؤثر پیش‌بینی‌کننده رفتار مسئولانه خواهد بود؛ لذا در این پژوهش چند سؤال بنیادی مطرح است، از جمله اینکه چه عوامل و پیشران‌هایی بر ایجاد رفتاری مسئولانه بویژه در میان دانش‌آموزان مؤثر خواهند بود؟ وضعیت‌های احتمالی هر یک از عوامل کلیدی منتخب کدام است؟ و سناریوهای احتمالی حاصل از وضعیت‌های مختلف به چه صورت خواهد بود؟ همداستان‌نبودن صاحب‌نظران در تعریف غالب مفاهیم در پدیدارهای اجتماعی (آگونیس و

۱. وَقِفُوهُمْ إِنَّهُمْ مَسْئُولُونَ (صافات: ۲۴)

۲. "بار مسئولیت خویش را خودت باید بر دوش بگیری و اگر از انجام وظیفه شانه خالی کنی، دیگری بار مسئولیت تو را حمل نخواهد کرد"

۳. داستان معصوب بن عمیر، عناب بن اسید و اسام بن زید



گلاواس^۱، ۲۰۱۲: ۹۳۲)، نوظهور بودن مفهوم مسئولیت‌پذیری اجتماعی، تحول و دگردیسی فراوان و چندتباری‌بودن آن، تعریف این مفهوم را دشوار ساخته است (گرین و پلوزا^۲، ۲۰۱۱: ۴۸). مسئولیت، به‌معنای ضمان، تعهد، مؤاخذه (دهخدا، ۱۳۷۲: ۲۴۱) و پاسخ‌دادن می‌باشد (فضل‌الهی قمشه‌ای و افراسیابی، ۱۳۹۷: ۴۸). مرگلر و همکاران^۳ (۲۰۰۷)، مسئولیت‌پذیری را توانایی نظم‌دادن به تفکرات، احساسات و رفتار همراه با اراده برای در نظر گرفتن خود، به‌عنوان مسئول انتخاب‌هایی که انجام می‌دهد و پیامدهای فردی و اجتماعی آنها، تعریف کرده‌اند (مرگلر و همکاران، ۲۰۰۷: ۷۱). مسئولیت‌پذیری اجتماعی، با نام‌هایی همچون: وجدان، عملکرد اجتماعی، کسب و کار مسئول و پایدار، مسئولیت شهروندی و پاسخگویی اجتماعی نیز شناخته می‌شود (پاپ و همکاران^۴، ۲۰۱۱: ۲۳۳) و به‌معنای مجموعه وظایف و تعهداتی است که سازمان‌ها و افراد بایستی در راستای تأمین رفاه (آمدی و بایو^۵، ۲۰۲۰: ۱۱۳)، رشد و تعالی جامعه انجام دهند (وانگ و همکاران^۶، ۲۰۲۰). به‌عبارتی، مسئولیت اجتماعی، آگاهی از تأثیرات هر عمل مشخص (چیل و بلک^۷، ۲۰۱۵: ۲۳۵)، در موضوعات مختلفی چون امور اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و حفاظت از محیط زیست است (فوردهام و راینسون^۸، ۲۰۱۸: ۱). هایدگر^۹ (۲۰۱۲)، مسئولیت‌پذیری اجتماعی را راهبردی مقابله‌ای برای پاسخگویی به نگرانی‌های اجتماعی، زیست‌محیطی و توسعه پایدار می‌داند؛ زیرا که این مفهوم، فراتر از علائق فردی یا گروهی بوده و علاقه به کل جامعه را به همراه دارد (دابروسکی و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۸: ۴). در این حوزه، نظریه‌های متعددی مطرح شده است که نظریه یادگیری اجتماعی باندورا^{۱۱} یکی از برجسته‌ترین آنها می‌باشد. بر اساس این نظریه، رفتار آموختنی است و نحوه یادگیری رفتار نیز بر اساس قوانین یادگیری مشاهده‌ای استوار است. مطابق با این نظریه، بهترین شیوه آموزش مسئولیت‌پذیری به افراد آن است که در حد امکان، در بیان و رفتار به آنها نشان دهند که برای دیگران ارزش قائل‌اند (اردلان و همکاران، ۱۳۹۴: ۱۱۱). هرگاه افراد سرمشق خوبی از مسئولیت‌پذیری در نهادهای اجتماعی‌ای مانند خانواده و مدرسه داشته باشند و به همکاری و مشارکت در تصمیم‌ها تشویق شوند؛ زمینه مناسبی برای پرورش احساس مسئولیت فراهم می‌آید (دیکسیت^{۱۲}، ۲۰۲۰: ۱۴). این مسئله که آموزش و پرورش در تربیت نیروی انسانی آینده نقش

1. Aguinis and Glavas
2. Green & Pelozo
3. Mergler & etal
4. Pop & et al
5. Amadi & Bayo
6. Wang & etal
7. Chile & Black
8. Fordham & Robinson
9. Hidger
10. Dabrowski & etal
11. Bandura Social Learning Theory
12. Dixit

زیربنایی دارد، بر کسی پوشیده نیست (کادرو و همکاران^۱، ۲۰۱۸: ۵)، اما منظور آموزش و پرورش، نباید فقط پرورش نیروهای مشخصی باشد که از نظر فنی و در رشته‌های گوناگون صاحب‌نظر باشند، بلکه آموزش و پرورش باید در کنار آموزش‌های رسمی، در زمینه‌های اجتماعی و اخلاقی نیز، به‌طور جدی برنامه‌ریزی کند و این به سبب آن است که دانش‌آموزان و جوانان، زمانی افراد مفیدی خواهند شد که بتوانند مشکلات جامعه را از طریق ایفای درست نقش خود برطرف کنند (سبحانی‌نژاد و آبنیکی، ۱۳۹۱: ۶۸). البته آموزش این قشر نوپا نیازمند برطرف‌نمودن موانعی چون: تبعیض گذاشتن میان دانش‌آموزان؛ جذاب‌نبودن فعالیت‌های مدرسه؛ تکیه بر بعد آموزش و غفلت از جنبه‌های پرورشی؛ سخت‌گیری در محیط مدرسه و ایجاد روحیه مقاومت و مخالفت؛ روش‌های تدریس معلم‌محوری؛ فقدان روحیه همکاری در بین مسئولان و انتقال این روحیه به دانش‌آموزان (خدیبوی و الهی، ۱۳۹۲: ۴۰)؛ ارائه ندادن الگوهای بارز اخلاقی اجتماع محلی؛ فراهم‌نبودن امکان اندیشیدن درباره ارزش‌ها، بررسی دقیق تنگناها و مسائل اخلاقی (ویسبورد، ۱۳۸۹: ۳۰) و کمبود فرصت‌های یادگیری را برای پرورش این حس (چوانسنگ، ۲۰۱۵) را در بر می‌گیرد. این موانع، مشکلاتی‌اند که بیشتر مدارس و سیستم‌های آموزشی با آن مواجه هستند؛ لذا شایسته است که آموزش و پرورش و مدارس، در نقش سازمانی و نهادی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی خود را رعایت کنند و به آن پایبند باشند و همچنین با سیاست‌ها، برنامه‌ها، رفتار و عملکردهایشان مروج فرهنگ مسئولیت اجتماعی در جامعه باشند. مطالعه مقالات و پژوهش‌های مختلف، بیانگر محدودیت تحقیقاتی است که به بررسی مسئولیت‌پذیری اجتماعی در آموزش و پرورش، به‌ویژه مدارس پرداخته باشند. اما به‌دلیل شباهت و ارتباط محیط‌های آموزشی با یکدیگر (شافعی و عزیزی، ۱۳۹۲)، از نمونه‌های حوزه دانشگاه هم به‌عنوان پیشینه پژوهش استفاده شده است. سبحانی‌نژاد (۱۳۷۹)، در پژوهشی با بررسی مسئولیت‌پذیری اجتماعی در برنامه‌های درسی کنونی دوره ابتدایی ایران، این موضوع را در ۶ نوع؛ مسئولیت‌های دینی، اجتماعی- فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، مدنی و زیست‌محیطی معرفی نموده و در عین حال، اشاره داشته که در برنامه‌های درسی این دوره، به دو بعد شناختی و عاطفی مسئولیت‌پذیری اجتماعی به‌طور ناقص و به بعد عملکردی آن نیز هیچ‌گونه توجهی نشده است. کردلو (۱۳۸۷)، در مطالعه‌ای به این نتیجه رسید که لازمه مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانش‌آموزان، تأمین احساس امنیت، احساس تعلق و عزت‌نفس است که بایستی توسط دو نهاد مدرسه و خانواده تأمین گردد. شافعی و عزیزی (۱۳۹۲)، با ارزیابی مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانشگاه‌های غرب کشور، نشان دادند که دانشگاه‌های مورد بررسی، در موضوعات اقتصادی و اجتماعی، حمایت‌چندانی از جامعه خود ندارند و در مدل پیشنهادی خود برای سنجش مسئولیت‌پذیری اجتماعی مؤسسات آموزشی، بیشترین امتیاز را به عناصر مربوط به تبعات اجتماعی

و اقتصادی مسئولیت‌پذیری، اختصاص دادند. اقدام پور و همکاران (۱۳۹۶)، در پژوهشی عمده‌ترین عوامل تأثیرگذار بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان آموزش عالی را شامل؛ توسعه اجتماعی (خدمات و رفاه اجتماعی)، سرمایه اجتماعی (امنیت، اعتماد و مشارکت)، رضایت اجتماعی (رضایت از زندگی و جامعه)، تعهد اجتماعی دانسته‌اند که فقدان هر یک از این عوامل می‌تواند بر سطح مسئولیت‌پذیری دانشجویان تأثیرگذار باشد. این پژوهشگران در سال ۱۳۹۸، نیز در تحقیقی، تجارب دانشجویان از مسئولیت‌پذیری اجتماعی را در ۷ مقوله اصلی؛ فضای حاکم بر محیط‌های آموزشی، عوامل زمینه‌ساز مسئولیت‌پذیری، درک همدلانه، نقش‌پذیری، مشارکت، ارزش‌مداری و ساختار اجتماعی طبقه‌بندی کردند. یزدان‌پناه و حکمت (۱۳۹۳)، در تلاش برای بررسی عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری جوانان در دانشگاه شهید باهنر، به این نتیجه دست یافتند که عوامل احساس عزت‌نفس، شیوه فرزندپروری منسجم و پاسخگو، مشارکت رسمی و غیررسمی، اعتماد بین-شخصی، جنسیت و پایگاه اقتصادی اجتماعی در اولویت قرار دارند. (فضل‌اللهی قمشی، ۱۳۹۴)

نیز در راستای این موضوع، اعتماد استادان بر توانمندی‌ها و تلاش دانشجویان، نحوه برخورد استادان با مسئولیت‌ها و تکالیف درسی، میزان مسئولیت‌پذیری مدیران و استادان، برنامه‌های درسی پنهان (اعمال و رفتار استادان)، نحوه ارزشیابی، پرهیز از تبعیض، مشارکت در فعالیت‌های گروهی و تصمیم‌گیری‌ها و احساس امنیت را از عوامل مؤثر در مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان معرفی نمود. سانتوس و همکاران^۱ (۲۰۲۰)، معتقدند که تحقیقات اندکی درباره مسئولیت‌پذیری اجتماعی کودکان صورت پذیرفته و این موضوع مسبب هزینه‌های اجتماعی بسیاری بر آینده جامعه خواهد بود. از این‌رو، توجه به اهمیت رشد شخصی، مهارت‌ها و ارزش‌های اجتماعی و تغییر برنامه‌های درسی با محوریت مسئولیت‌پذیری اجتماعی را از جمله مهم‌ترین فعالیت‌های مدارس می‌دانند. پاتال^۲ (۲۰۱۹) به بحران موجود در کیفیت آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی، دوگانگی ظاهری، معضلات و چالش‌های موجود در حیطه استراتژی‌های مسئولیت اجتماعی در آموزش و پرورش اشاره نموده و همکاری و مشارکت را به‌عنوان کلید حل چنین مشکلاتی معرفی می‌کند. شارما و شارما^۳ (۲۰۱۹)، در پژوهشی به بررسی ادبیات مسئولیت‌پذیری دانشگاهی با مفهوم جهانی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که مسئولیت اجتماعی به تدریج به‌عنوان جنبه‌ای اساسی در سیستم آموزش عالی مطرح شده است. به‌گونه‌ای که برخی دانشگاه‌ها در حال ارتقای مهارت‌های خود در این زمینه می‌باشند و در نهایت ۳ موضوع؛ تدریس، تحقیق و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشگاهی^۴

-
1. Santos & etal
 2. Patel
 3. Sharma & Sharma
 4. University Social Responsibility (USR)

را از وظایف اصلی دانشگاه‌ها معرفی کردند. گالاردو وازگوز و همکارانش^۱ (۲۰۲۰)، نیز در مطالعه - ای از آموزش، تحقیق، مدیریت و پیش‌بینی آینده جامعه به‌عنوان وظایف اصلی مؤسسات آموزشی و دانشگاه‌ها اشاره نمودند. علاء تگ‌الدین^۲ (۲۰۱۵)، در مطالعه خود، چهارچوبی برای مسئولیت اجتماعی دانشگاهی از طریق مدیریت استراتژیک چشم‌انداز، اهداف، ارزش‌ها، مأموریت‌ها و سیستم‌های مدیریتی، تحلیل مسائل سیاسی، ارزیابی خدمات و پیشرفت همکاری‌های اجتماعی برای رفع نیازهای حال و آینده جامعه، معرفی نمود. با توجه به بررسی تحقیقات یادشده، باید اظهار داشت که بیشتر این پژوهش‌ها مناسب بوده اما کافی نیستند؛ زیرا که غالباً با اشاره به اهمیت نقش مدارس و دانشگاه‌ها در تقویت مسئولیت‌پذیری اجتماعی به بیان عوامل تأثیرگذار و روابط متقابل آنها با این موضوع پرداخته‌اند و از ارائه عوامل کلیدی پیش‌برنده و تسریع‌کننده مسئولیت‌پذیری اجتماعی غافل بوده‌اند. از سویی، بیشتر پژوهش‌های صورت‌گرفته، در سطوح دانشگاهی و در مقطعی بوده‌اند که پرورش حس مسئولیت‌پذیری اجتماعی در افراد دشوار است؛ زیرا شایستگی‌های شناختی و ابتکار عملی‌ای که در نهایت به مسئولیت‌پذیری می‌انجامد؛ در دانش‌آموزان و نوجوانانی که در حال تحصیل در مدارس و مقاطع پایین‌تر از دانشگاه هستند؛ به‌مراتب آسان‌تر خواهد بود. با توجه به اهمیت این موضوع، یکی از جنبه‌های اصلی تفاوت پژوهش حاضر با دیگر تحقیقات صورت‌گرفته در توجه و تمرکز بر نحوه آموزش مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان و در مقاطع ابتدایی و دبیرستان می‌باشد. افزون بر آن، به‌رغم اهمیت پیاده‌سازی رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی در نظام آموزشی کشور، در هیچ‌یک از مقالات یادشده، تلاش خاصی در راستای تدوین و تحقق الگوی مناسب عملی، صورت نگرفته است. از این‌رو، تحقیق حاضر در تلاش است تا الگویی که بیان‌کننده عوامل کلیدی پیش‌برنده، وضعیت‌ها و سناریوهای احتمالی پیش‌برنده و بازدارنده جامعه ایرانی باشد به تصویر بکشد. سناریونویسی به دلیل ایجاد قابلیت‌های تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی در آینده؛ در سازمان‌های حساسی چون آموزش و پرورش و مدارس که تربیت‌کننده نسل آینده یک کشورند؛ بسیار حائز اهمیت است. این موضوع، در کشورهای پیشرفته جهان که دارای سیستم آموزشی نیرومند و کارآمدی هستند، در اولویت‌های پژوهشی قرار دارد. از این‌رو، این پژوهش نیز سعی دارد تا با استفاده از رویکرد سناریونویسی، جنبه جدیدی از تحقیقات حوزه آموزش و پرورش را به تحقیقات کشور اضافه نماید.

روش‌شناسی پژوهش

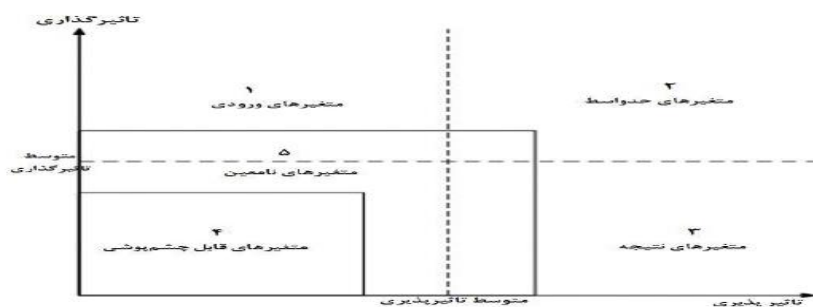
در پژوهش‌های بنیادی که دارای ماهیت اکتشافی می‌باشد؛ استفاده از یک روش پیش‌بینی کافی نبوده و بایستی با استفاده ترکیبی و همزمان از چند روش، ضمن کاهش خطاهای رایج، از

تکنیک‌های مختلف برای رفع نواقص هر روش در زمینه تولید داده‌ها و تحلیل معقولانه‌تر آنها بهره برد (رنجبر حیدری و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۷). به همین منظور، در این پژوهش ترکیبی از روش‌های مرور منابع و پنل خبرگان جهت شناسایی متغیرهای مناسب و تحلیل ماتریس متقاطع^۱ یا همان میک‌مک^۲ برای پاسخگویی به این پرسش که «آیا پیش‌بینی آینده می‌تواند مبتنی بر تأثیرات احتمالی متقابل اتفاقات آینده بر یکدیگر باشند؟» (گودت^۳، ۲۰۰۸)؛ استفاده شد. تحقیق حاضر، از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی-تحلیلی می‌باشد. برای شناسایی پیشران‌های اولیه در حوزه مسئولیت‌پذیری اجتماعی، ابتدا ادبیات و پیشینه پژوهش مرور شد و سپس برای بررسی تناسب عوامل استخراج‌شده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته (به صورت تلفنی) با صاحب‌نظران حوزه مربوطه استفاده گردید. در ادامه نیز برای گردآوری داده‌های تحلیلی ترکیبی از روش‌های پیمایشی به صورت پرسشنامه و پنل دلفی استفاده شده است. نمونه‌های آماری پژوهش حاضر، شامل فرهنگیان (معلمان، دبیران و مدیران) شاغل و بازنشسته آموزش و پرورش از استان‌های گلستان، سیستان و بلوچستان و اصفهان می‌باشند که دارای یک ویژگی مشترک هستند و آن هم دغدغه‌مند بودن در حوزه مسئولیت‌پذیری اجتماعی می‌باشد. منظور از دغدغه‌مند بودن در این حوزه؛ شامل هرگونه فعالیت در زمینه آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی به دانش‌آموزان؛ فعالیت‌های غیررسمی در سازمان‌های مردم‌نهاد^۴ و فعالیت‌های اجتماعی عام-المنفعه می‌باشد. در پنل دلفی، ۱۵ نفر از خبرگان؛ شامل ۶ نفر از معلمان، دبیران و مدیران بازنشسته و ۹ نفر از معلمان، دبیران و مدیران شاغل در مدارس (از پایه دوم تا پایه یازدهم)، به روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی انتخاب شدند. در روش پیمایشی نیز از دو پرسشنامه میک‌مک و تدوین سناریو (به صورت نیمه‌باز) استفاده شده است. نمونه آماری تکمیل‌کننده این دو پرسشنامه، شامل ۲۰ نفر از معلمان، دبیران و مدیران (۱۲ نفر از فرهنگیان شاغل در مدارس (از پایه دوم تا پایه یازدهم و ۸ نفر از فرهنگیان بازنشسته) فعال در این حوزه بوده‌اند. به دلیل شیوع ویروس کرونا در سطح کشور، محققان قادر نبودند تا پرسشنامه‌ها را به شکل حضوری گردآوری نمایند؛ از این رو، این پرسشنامه‌ها از طریق ایمیل، واتس‌آپ و تلگرام میان متخصصان پخش شد و در نهایت با پیگیری‌های متعدد (۲ تا ۳ بار)، گردآوری شدند. در این پژوهش، برای سنجش روایی، ضمن استفاده از روایی صوری، از کنش متقابل سه‌گانه (اسناد و سوابق ادبیات، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با افراد صاحب‌نظر و پنل دلفی متشکل از خبرگان)، استفاده شده است تا از همگرایی تحقیق، اطمینان لازم به دست آید. برای تحلیل داده‌ها نیز از سه نرم‌افزار اس‌پی‌اس‌اس،

-
1. CIA (Cross Impact Analysis)
 2. Micmac
 3. Godet
 4. NGO (Non governmental Organization)

میک‌مک و سناریو ویزارد استفاده شده است. از نرم‌افزار میک‌مک برای انجام محاسبات سنگین ماتریس اثرات متقاطع استفاده می‌شود که برای به‌کارگیری این نرم‌افزار، ابتدا عوامل مهم بر اساس فرایند یادشده، شناسایی و در ماتریس تحلیل اثرات وارد شده و سپس؛ میزان ارتباط این عوامل با حوزه مورد نظر مشخص می‌شود. با تحلیل میک‌مک و شناسایی عوامل کلیدی، می‌توان روابط بین عوامل را نیز بررسی کرد و به تهیه سناریوی برای آینده پرداخت (آرین‌منش و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۲۶). نرم‌افزار میک‌مک، همه عوامل را در یک نمودار مفهومی که معرف پراکندگی عوامل بوده و در نواحی تعریف‌شده‌ای که بر اساس میزان تأثیرگذاری و تأثیرپذیری آنهاست؛ نمایش می‌دهد. نواحی عوامل عبارتند از:

- ناحیه اول (عامل ورودی یا اصلی) که نشان‌دهنده با ارزش‌ترین، یا به تفسیری دیگر اصلی‌ترین عوامل تأثیرگذارند؛
- ناحیه دوم (عوامل حد وسط) که نشان‌دهنده عوامل با تأثیر کمی بر عوامل دیگر است؛
- ناحیه سوم (عوامل نتیجه) که نشان‌دهنده عوامل با میزان تأثیرگذاری کم و میزان تأثیرپذیری زیاد هستند؛
- ناحیه چهارم (عوامل قابل چشم‌پوشی) که نشان‌دهنده عواملی با میزان تأثیرگذاری و تأثیرپذیری کم بر عوامل دیگر است. بنابراین، به‌عنوان عوامل قابل چشم‌پوشی در سناریوهای اصلی توسعه در نظر گرفته می‌شوند؛
- ناحیه پنجم عوامل خوشه‌ای (نامعین) به‌عنوان عوامل معرفی شده‌اند که سیستم در مورد آنها نمی‌تواند تصمیم‌گیری قطعی نماید.



شکل ۱: نمودار نمایش انواع عوامل متناسب با تأثیرگذاری و تأثیرپذیری آنها

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود؛ در صورتی که نیمساز نمودار، در شکل بالا ترسیم شود، عناصر بالای نیمساز، عواملی‌اند که میزان تأثیرگذاری آنها بیشتر از میزان تأثیرپذیری آنها خواهد بود. اما همه عوامل واقع در بالای نیمساز اهمیت زیادی ندارد. عواملی که در نواحی اول (ورودی یا کلیدی)، دوم (حد وسط) و پنجم (خوشه‌ای یا نامعین) قرار می‌گیرند، دارای درجه اهمیت زیاد و قدرت تعیین‌کنندگی می‌باشند؛ زیرا عوامل ناحیه اول؛ به‌عنوان عوامل کلیدی و تنظیم‌کننده

رفتار سیستم در بلندمدت هستند. عوامل ناحیه دوم؛ به دلیل میزان تأثیرگذاری بیشتر آنها در مقایسه با تأثیرپذیری‌شان دارای اهمیت بوده و در ناحیه پنجم (عوامل خوشه‌ای یا نامعین)، نیز آن دسته از عواملی قرار دارند که به دلیل تأثیرگذاری بالا و تمایل این عوامل به گرایش به سمت ناحیه اول، برای برنامه‌ریزی اهمیتی ویژه دارند؛ زیرا در آینده احتمال قرارگیری این عوامل در بین عوامل کلیدی وجود دارد (گودت، ۲۰۰۸).

یافته‌های پژوهش

یافته‌های حاصل از اجرای پژوهش به شرح مراحل زیر بدین صورت بوده است:

فاز اول؛ مرور پیشینه و مصاحبه با خبرگان حوزه مسئولیت‌پذیری اجتماعی در مدارس؛ بعد از مطالعه پیشینه پژوهش از تعداد ۲۳۵ مقاله داخلی و خارجی، تعداد ۹۵ شاخص استخراج شد. در مرحله بعد، پس از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با خبرگان، تعدادی از این شاخص‌ها حذف و ادغام شد.

فاز دوم؛ تدوین پرسشنامه خبره‌سنجی و توزیع در بین ۱۵ خبره پند دلفی؛ در این مرحله، عوامل شناسایی‌شده مرحله قبل به صورت پرسشنامه برای تعیین میزان اهمیت هرکدام از این عوامل در میان اعضای پند دلفی توزیع شد و از اعضا خواسته شد تا میزان اهمیت هر یک از این عوامل را از ۱ تا ۵ ارزش‌گذاری کنند. افزون بر این از خبرگان خواسته شد که نظر خود را در مورد شاخص‌هایی که به نظر ایشان لحاظ نشده‌اند، نیز ابراز نمایند.

فاز سوم؛ انتخاب عوامل کلیدی؛ نتایج حاصل از ۲۰ پرسشنامه خبره‌سنجی با استفاده از نرم افزار SPSS تحلیل شد و ۳۰ عامل کلیدی، با توجه به فرض آماری مربوط به آنها در سطح خطای ۵ درصد، بر اساس نظر خبرگان انتخاب گردید. فرض آماری مربوط به انتخاب عوامل مؤثر، بر اساس نظرات خبرگان در پرسشنامه به صورت زیر می‌باشد:

$$H_0: \mu \leq 3$$

$$H_1: \mu > 3$$

جدول ۱: عوامل شناسایی‌شده

نام اختصاری عامل	عوامل	نمونه پژوهش‌های پیشین
A۱	دریافت بازخورد	حاصل از مصاحبه و نظرسنجی از خبرگان.
A۲	دسترسی به اینترنت	حاصل از مصاحبه و نظرسنجی از خبرگان.

خسروی، ۱۳۹۷؛ محمدی و حکیمی، ۱۳۹۶؛ میرمحمدی و رجایی، ۱۳۹۳؛ والکر و پارنت ^۱ ، ۲۰۱۰؛ کاتسولاکوس ^۲ ، ۲۰۰۶.	پاسخگویی آموزش و پرورش به جامعه پاسخگویی افراد در قبال جامعه	A۳ A۴
اقدام‌پور و همکاران، ۱۳۹۸؛ انق و همکاران، ۱۳۹۷؛ قاسمی و همکاران، ۱۳۹۷؛ اقدام‌پور و همکاران، ۱۳۹۶؛ هلاجیان و سعدی-پور، ۱۳۹۴؛ فضل‌الهی قمشه‌ای، ۱۳۹۴؛ نیکخواه و جهانشاهی فرد، ۱۳۹۳؛ سبحانی‌نژاد و آبنیکی، ۱۳۹۱؛ کردلو، ۱۳۸۷؛ سانتوس و همکاران ^۳ ، ۲۰۲۰؛ نلسون و بیانکو ^۴ ، ۲۰۱۳؛ کاریما و همکاران ^۵ ، ۲۰۰۶.	برنامه‌های آموزشی آشکار	A۵
اقدام‌پور و همکاران، ۱۳۹۸؛ سجاسی‌قیداری و عرب‌تیموری، ۱۳۹۷؛ حسینیان و همکاران، ۱۳۹۶؛ اقدام‌پور و همکاران، ۱۳۹۶؛ یزدان‌پناه و حکمت، ۱۳۹۳؛ دارویش ^۶ ، ۲۰۱۶؛ هلیسون ^۷ ، ۲۰۱۰.	نوع‌دوستی درگیری فعال در جامعه احساس ارزشمندی و معنی‌داری	A۶ A۷ A۸
اقدام‌پور و همکاران، ۱۳۹۸؛ خنیفر و همکاران، ۱۳۹۷؛ قاسمی و همکاران، ۱۳۹۷؛ اقدام‌پور و همکاران، ۱۳۹۶؛ علیزاده و همکاران، ۱۳۹۴؛ هلاجیان و سعدی‌پور، ۱۳۹۴؛ فضل‌الهی قمشه‌ای، ۱۳۹۴؛ نیکخواه و جهانشاهی فرد، ۱۳۹۳؛ یعقوبی، ۱۳۹۱؛ کردلو، ۱۳۸۷؛ سانتوس و همکاران، ۲۰۲۰؛ پاتال ^۸ ، ۲۰۱۹؛ شارما و شارما ^۹ ، ۲۰۱۹؛ دارویش ^{۱۰} ، ۲۰۱۶؛ وایدیا ^{۱۱} ، ۲۰۱۴؛ گابریل ^{۱۱} ، ۲۰۱۴؛ نلسون و بیانکو، ۲۰۱۳؛ کاریما و همکاران، ۲۰۰۶؛ مهان و همکاران ^{۱۲} ، ۲۰۰۶؛ چیکیرینگ ^{۱۳} ، ۲۰۰۱.	برنامه‌های آموزشی پنهان	A۹
حاصل از مصاحبه و نظرسنجی از خبرگان.	دسترسی همگان به آموزش (عدالت آموزشی)	A۱۰

1. Walker & Parent
2. Katsoulakos
3. Santos & etal
4. Nelson & Bianco
5. Karima & etal
6. Darwish
7. Hellison
8. Patel
9. Sharma & Sharma
10. Vaidya
11. Gabriel
12. Meehan & etal
13. Scickering



گل‌کار، ۱۳۹۵؛ طالبی و بحری‌پور، ۱۳۹۳؛ میلر و بایز، ^۱ ، ۲۰۰۹.	سرمایه فرهنگی درونی‌شده	A11
حاصل از مصاحبه و نظرسنجی از خبرگان.	مسئولیت‌پذیری‌های مشترک	A12
سجاسی‌قیداری و همکاران، ۱۳۹۸؛ رونقی، ۱۳۹۸؛ اقدام‌پور و همکاران، ۱۳۹۸؛ سجاسی - قیداری و عرب‌تیموری، ۱۳۹۷؛ خسروی، ۱۳۹۷؛ انق و همکاران، ۱۳۹۷؛ داورپناه و همکاران، ۱۳۹۶؛ علیزاده و همکاران، ۱۳۹۴؛ مدهوشی و نوروری، ۱۳۹۴؛ نصیری‌ولیک‌بنی، ۱۳۹۳؛ طالبی و بحری‌پور، ۱۳۹۳؛ میرمحمدی و رجائی، ۱۳۹۳؛ صنوبر و حیدریان، ۱۳۹۱؛ سانتوس و همکاران، ^۲ ، ۲۰۲۰؛ رویانی و مهردوست، ^۳ ، ۲۰۱۰؛ کرین و ماتن، ^۴ ، ۲۰۰۷.	اخلاق حرفه‌ای معلمان ارزش‌ها و باورهای بومی به رسمیت‌شناختن اخلاق فراتر از قوانین	A13 A14 A15
اقدام‌پور و همکاران، ۱۳۹۶؛ گل‌کار، ۱۳۹۵؛ راه - چمنی و کاوسی، ۱۳۹۴؛ نیکخواه و جهانشاهی - فرد، ۱۳۹۳؛ یزدان‌پناه و حکمت، ۱۳۹۳؛ سروش، ۱۳۹۱؛ لطیف و همکاران، ^۵ ، ۲۰۲۰؛ کریگر بودن، ^۶ ، ۲۰۱۳؛ باسو، ^۷ ، ۲۰۱۲.	هنجارهای مشترک اخلاقی و فرهنگی	A16
محمدی و حکیمی، ۱۳۹۶؛ نوروزی و همکاران، ۱۳۹۳؛ میرمحمدی و رجائی، ۱۳۹۳؛ جانستون و همکاران، ^۸ ، ۲۰۱۹؛ تومازویچ، ^۹ ، ۲۰۱۹؛ رویانی و مهردوست، ^{۱۰} ، ۲۰۱۰؛ آوی‌یوناه، ^{۱۰} ، ۲۰۰۸؛ ریچاردسون، ^{۱۱} ، ۲۰۰۸.	اعتماد بین فردی اعتماد به سازمان‌های مردم‌نهاد (NGO)	A17 A18
میزان عضویت در سازمان‌های مردم‌نهاد (NGO)	قوانین آموزشی	A19
حاصل از مصاحبه و نظرسنجی از خبرگان.	سیاست‌گذاری فرهنگی و اجتماعی	A20
رونقی، ۱۳۹۸؛ حسینی و همکاران، ۱۳۹۷؛ قاسمی و همکاران، ۱۳۹۷؛ گل‌کار، ۱۳۹۵.	مشارکت پاسخگو در اجتماع	A21 A22
	ارزش‌های دینی و اسلامی	A23

1. Miller & Buys
2. Santos & etal
3. Royai & Mehrdost
4. Crane .& Matten
5. Latif & etal
6. Krieger-Boden
7. Basu
8. Johnston & etal
9. Tomazevic
10. Avi-Yonah
11. Richardson

شاهین‌مهر و حسنی، ۱۳۹۴؛ حاجی‌زاده و آورجه، ۱۳۹۳؛ طالبی و بحری‌پور، ۱۳۹۳؛ یعقوبی، ۱۳۹۱؛ رادیناتو و همکاران، ۲۰۲۰؛ بهارى و یوسف ^۲ ، ۲۰۱۴؛ یاکوب و عبدالغانی- آزمی ^۳ ، ۲۰۱۲؛ ریچاردسون ^۴ ، ۲۰۰۸.		
انق و همکاران، ۱۳۹۷؛ اقدام‌پور و همکاران، ۱۳۹۶؛ نجفی و سپیانی، ۱۳۹۵؛ گل- کار، ۱۳۹۵؛ لینز و همکاران ^۵ ، ۲۰۱۵؛ وایدآ ^۶ ، ۲۰۱۴.	وضعیت اجتماعی	A۲۴
	شناخت اجتماعی	A۲۵
	میزان تحصیلات والدین	A۲۶
قاسمی و همکاران، ۱۳۹۷؛ یزدان‌پناه و حکمت، ۱۳۹۳؛ فضل‌الهی قمشه‌ای، ۱۳۹۴؛ خدیبوی و اللهی، ۱۳۹۲؛ کردلو، ۱۳۸۷؛ نلسون و بیانکو ^۷ ، ۲۰۱۳.	گرایش خانواده به مسئولیت‌پذیری اجتماعی	A۲۷
	شیوه فرزندپروری مسئولانه و پاسخگو	A۲۸
	فرهنگ نوآوری	A۲۹
بل‌حاج ^۸ ، ۲۰۱۹؛ سیم‌چیکوا ^۹ ، ۲۰۱۲.	تبدیل پژوهش کاربردی به فایده اجتماعی	A۳۰

فاز چهارم؛ وارد کردن عوامل مؤثر در ماتریس تحلیل تأثیر متقابل و تدوین پرسشنامه و توزیع میان خبرگان؛ وزن‌دهی این پرسشنامه به صورت مقایسه‌های زوجی بوده و میزان ارتباط عوامل به صورت زیر تعیین شده است؛ عدد صفر: بدون تأثیر، عدد یک: تأثیر کم، عدد دو: تأثیر متوسط، عدد سه: تأثیر زیاد و عدد چهار: تأثیر بالقوه.

فاز پنجم؛ ورود داده‌ها و تجزیه و تحلیل خروجی نرم‌افزار میک‌مک؛ پس از آنکه پرسشنامه وارد نرم‌افزار شد، به بررسی ماتریس اثرات متقاطع به دو صورت مستقیم و غیرمستقیم پرداخته شد. در این ماتریس، جمع سطری هر عامل به عنوان میزان تأثیرگذاری و جمع ستونی هر عامل میزان تأثیرپذیری آن از عوامل دیگر را نشان می‌دهد. هرچه میزان جمع سطری یک عامل بیشتر باشد، نشان‌دهنده اثرگذاری بیشتر آن عامل می‌باشد. جدول شماره دو، مقادیر ماتریس اثرات مستقیم را نشان می‌دهد.

1. Rusdiyanto & etal
2. Bahari and Yusuf
3. Yaacob & Abdul Ghani Azmi
4. Richardson
5. Lins
6. Vaidya
7. Nelson & Bianco
8. Bel Hadj
9. Simcikova



جدول ۲: میزان تأثیرگذاری و تأثیرپذیری عوامل بر یکدیگر به صورت مستقیم

ردیف	عامل	جمع تعداد سطرها	جمع تعداد ستون‌ها	تأثیرگذاری	تأثیرپذیری
۱	A1	۳۳	۴۳		۱۰
۲	A2	۴۲	۴۸		۶
۳	A3	۵۲	۴۰	۱۲	
۴	A4	۴۰	۳۲	۸	
۵	A5	۴۱	۳۵	۶	
۶	A6	۳۴	۴۳		۹
۷	A7	۴۵	۳۳	۱۲	
۸	A8	۵۲	۴۹	۳	
۹	A9	۳۷	۳۵	۲	
۱۰	A10	۵۵	۳۳	۲۲	
۱۱	A11	۴۵	۴۶		۱
۱۲	A12	۴۶	۳۸	۸	
۱۳	A13	۴۴	۴۹		۴
۱۴	A14	۳۸	۴۶		۸
۱۵	A15	۳۷	۴۲		۵
۱۶	A16	۴۵	۳۲	۱۳	
۱۷	A17	۴۷	۳۸	۹	
۱۸	A18	۴۱	۳۲	۹	
۱۹	A19	۴۳	۳۴	۹	
۲۰	A20	۱۵	۳۴		۱۹
۲۱	A21	۴۶	۴۶	-	-
۲۲	A22	۴۶	۴۹		۳
۲۳	A23	۳۷	۳۸		۱
۲۴	A24	۳۹	۵۰		۱۱
۲۵	A25	۳۳	۴۲		۹
۲۶	A26	۳۵	۴۳		۸
۲۷	A27	۴۲	۳۷	۵	
۲۸	A28	۴۳	۳۵	۸	
۲۹	A29	۱۹	۴۸		۲۹
۳۰	A30	۳۸	۴۰		۲
	جمع	۱۲۱۰	۱۲۱۰		

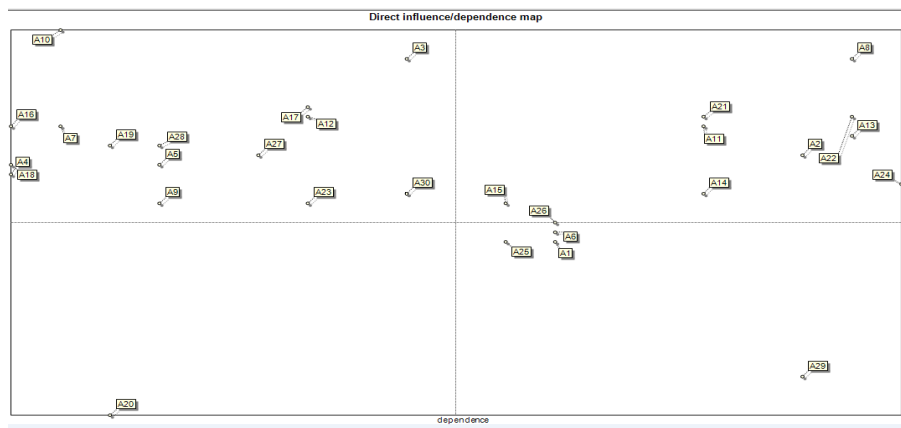
بر اساس جدول شماره دو، میزان تأثیرگذاری مستقیم عامل A10 و تأثیرپذیری مستقیم عامل A24 بیشتر از دیگر عوامل می‌باشند. در ادامه، جدول شماره سه، نیز مقادیر ماتریس اثرات غیرمستقیم را نشان می‌دهد.

جدول ۳: میزان تأثیرگذاری و تأثیرپذیری عوامل بر یکدیگر به صورت غیرمستقیم

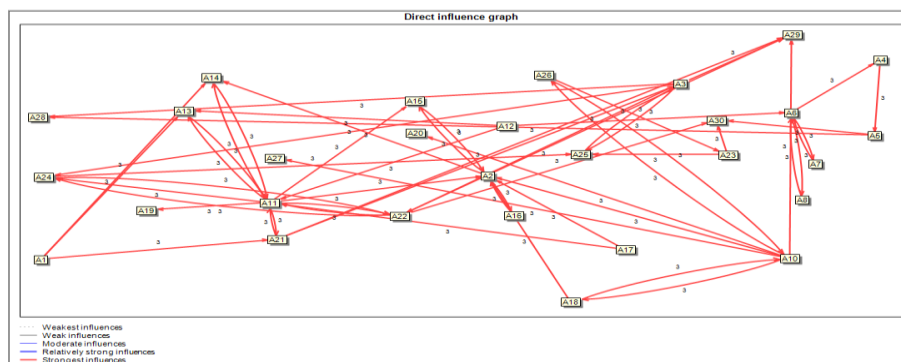
ردیف	عامل	جمع تعداد سطرها	جمع تعداد ستونها	تأثیرگذاری	تأثیرپذیری
۱	A1	۴۸	۵۲		۴
۲	A2	۶۳	۶۰	۳	
۳	A3	۷۰	۶۱	۹	
۴	A4	۶۷	۴۱	۲۶	
۵	A5	۴۷	۴۷	-	-
۶	A6	۶۴	۶۴	-	-
۷	A7	۵۷	۶۳		۶
۸	A8	۶۴	۵۸	۶	
۹	A9	۵۸	۵۶	۲	
۱۰	A10	۵۵	۵۱	۴	
۱۱	A11	۷۲	۶۴	۸	
۱۲	A12	۶۱	۴۷	۱۴	
۱۳	A13	۷۱	۶۷	۴	
۱۴	A14	۸۰	۶۷	۱۳	
۱۵	A15	۳۷	۶۳		۲۶
۱۶	A16	۵۴	۵۹		۵
۱۷	A17	۷۴	۵۰	۲۴	
۱۸	A18	۴۱	۶۲		۲۱
۱۹	A19	۷۰	۵۵	۱۵	
۲۰	A20	۱۵	۵۵		۴۰
۲۱	A21	۶۷	۶۱	۶	
۲۲	A22	۷۶	۶۱	۱۵	
۲۳	A23	۵۵	۶۲		۷
۲۴	A24	۷۵	۶۲	۱۳	
۲۵	A25	۷۲	۵۴	۱۸	
۲۶	A26	۳۵	۴۳		۸
۲۷	A27	۴۲	۴۶		۴
۲۸	A28	۴۳	۴۷		۴
۲۹	A29	۱۹	۶۶		۴۷
۳۰	A30	۵۶	۶۴		۸
	جمع	۱۲۱۰	۱۲۱۰		

نرم‌افزار میک‌مک این امکان را فراهم می‌نماید تا گسترش تأثیر را به وسیله مسیرها و حلقه‌های بازخورد مورد مطالعه قرار دهد. بر اساس جدول سه نیز میزان تأثیرگذاری غیرمستقیم عامل A10 و تأثیرپذیری غیرمستقیم عوامل A24 و A22 بیشتر از دیگر عوامل بوده است. نرم‌افزار، میزان سازگاری ماتریس در دو حالت تأثیرپذیری و تأثیرگذاری را نیز محاسبه می‌نماید که هر چه درصدها بالاتر باشند؛ نشان‌دهنده میزان سازگاری بیشتر بین عوامل و منطقی بودن رابطه بین عوامل می‌باشند. با هر بار ارتباط بین عوامل، نرم‌افزار میک‌مک شکل جدیدی از سلسله‌مراتب

عوامل را ارائه می‌دهد. مقایسه بین تعداد جایگشت متغیر I و تکرار I-I ضروری می‌باشد و این به معنی این است که کاربرد آن پایدار می‌باشد. بر اساس اطلاعات حاصله از ماتریس اثرات متقاطع، متغیرهای پژوهش برحسب شاخص‌های آماری با دو بار چرخش داده‌ای، از مطلوبیت و بهینگی صد در صد برخوردار می‌گردند که نشان‌دهنده روایی بالایی ابزار پژوهش است. به گونه‌ای که در چرخش اول؛ با میزان اثرگذاری ۰/۱۰۲ و میزان اثرپذیری ۰/۹۲ و در چرخش دوم با میزان اثرگذاری ۰/۱۰۱ و میزان اثرپذیری ۰/۱۰۰ دارای روایی بالایی می‌باشد. پس از بررسی ماتریس اثرات مستقیم و غیرمستقیم، به تعیین جایگاه هر یک از عوامل اثرگذار و اثرپذیر پرداخته شد. شکل شماره دو، جایگاه شاخص‌های مورد بررسی را نشان می‌دهد.



شکل ۲: نقشه پراکنده‌گی عوامل و جایگاه آنها در محور تأثیرگذاری - تأثیرپذیری



شکل ۳: نقشه روابط مستقیم بین متغیرها (تأثیرات بسیار ضعیف تا بسیار قوی)

باتوجه به شکل دو، عوامل جدول چهار به‌عنوان پیشران‌های کلیدی تبیین‌کننده مسئولیت-پذیری اجتماعی در نظام آموزش و پرورش تعیین گردید.

جدول ۴: پیشران‌های کلیدی مؤثر بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی در نظام آموزش و پرورش

نام اختصاری عامل	عامل کلیدی مؤثر	نام اختصاری عامل	عامل کلیدی مؤثر
A۱۹	قوانین آموزشی	A۱۰	دسترسی همگان به آموزش (عدالت آموزشی)
A۲۷	گرایش خانواده به مسئولیت‌پذیری اجتماعی	A۱۷	اعتماد بین‌فردی
A۲۸	شیوه فرزندپروری مسئولانه و پاسخگو	A۱۸	اعتماد به سازمان‌های مردم-نهاد (NGO)
A۵	برنامه‌های آموزشی آشکار	A۳	پاسخگویی آموزش و پرورش به جامعه
A۹	برنامه‌های آموزشی پنهان	A۴	پاسخگویی افراد در قبال جامعه
A۱۶	هنجارهای اخلاقی و فرهنگی	A۲۳	ارزش‌های دینی و اسلامی
A۱۲	مسئولیت‌پذیری‌های مشترک	A۳۰	تبدیل پژوهش کاربردی به فایده اجتماعی
A۷	درگیری فعال در جامعه		

فاز ششم؛ تدوین پرسشنامه عدم قطعیت و توزیع آن در بین خبرگان؛ با توجه به ۱۵ پیشران کلیدی مسئولیت‌پذیری اجتماعی در نظام آموزش و پرورش مجموعاً ۴۰ وضعیت مختلف طراحی گردید که این وضعیت‌ها طیفی از وضعیت مطلوب و وضعیت نامطلوب را شامل می‌شوند که تعداد وضعیت‌های هر عامل متناسب با میزان پیچیدگی شرایط آن عامل، بین ۲ تا ۸ حالت متغیر بوده است.

جدول ۵: عوامل کلیدی و وضعیت‌های احتمالی آن

نام اختصاری عامل	عامل کلیدی مؤثر	نام اختصاری وضعیت	شرح وضعیت
A۱۹	قوانین آموزشی	A۱۹-۱	وضع قوانین آموزشی با محوریت مسئولیت‌پذیری اجتماعی
		A۱۹-۲	بی‌توجهی به وضع قوانین آموزشی با محوریت مسئولیت‌پذیری اجتماعی
A۲۷	گرایش خانواده به مسئولیت‌پذیری اجتماعی	A۲۷-۱	نگرش مثبت خانواده‌ها جهت گرایش به مسئولیت‌پذیری اجتماعی
		A۲۷-۲	نگرش منفی خانواده‌ها جهت گرایش به مسئولیت‌پذیری اجتماعی
A۲۸	شیوه فرزندپروری مسئولانه و پاسخگو	A۲۸-۱	ترجیح خانواده‌ها به شیوه فرزندپروری مسئولانه و پاسخگو
		A۲۸-۲	مخالفت خانواده‌ها با شیوه فرزندپروری مسئولانه و پاسخگو

تغییر محتوای برنامه‌های درسی با محوریت مسئولیت‌پذیری اجتماعی	A۵-۱	برنامه‌های آموزشی آشکار	A۵
بی‌توجهی به محتوای برنامه‌های درسی با محوریت مسئولیت‌پذیری اجتماعی	A۵-۲		
حمایت از برنامه‌های آموزشی با محوریت حساسیت دانش‌آموزان نسبت به مسائل اجتماعی	A۵-۳		
بی‌توجهی به برنامه‌های آموزشی با محوریت حساسیت دانش‌آموزان نسبت به مسائل اجتماعی	A۵-۴		
آموزش مهارت‌های عقلایی و اجتماعی جهت درک مسئولیت‌پذیری اجتماعی	A۵-۵		
بی‌توجهی به مهارت‌های عقلایی و اجتماعی جهت درک مسئولیت‌پذیری اجتماعی	A۵-۶		
تشویق به حضور مطلوب دانش‌آموزان در صحنه‌های اجتماعی	A۵-۷		
مخالفت با حضور مطلوب دانش‌آموزان در صحنه‌های اجتماعی	A۵-۸	برنامه‌های آموزشی پنهان	A۹
الگوی ذهنی مثبت معلمان نسبت به مسئولیت‌پذیری اجتماعی	A۹-۱		
الگوی ذهنی منفی معلمان نسبت به مسئولیت‌پذیری اجتماعی	A۹-۲		
نگرش مثبت نسبت به روش‌های تدریس گروهی و دانش‌آموزمحور	A۹-۳		
نگرش منفی نسبت به روش‌های تدریس گروهی و دانش‌آموزمحور	A۹-۴		
حمایت از تقویت روحیه همکاری و اعتماد بین مسئولین مدارس و انتقال آن به دانش‌آموزان	A۹-۵		
بی‌توجهی به تقویت روحیه همکاری و اعتماد بین مسئولین مدارس و انتقال آن به دانش‌آموزان	A۹-۶		
افزایش هنجارهای اخلاقی و فرهنگی با محوریت مسئولیت‌پذیری اجتماعی	A۱۶-۱	هنجارهای اخلاقی و فرهنگی	A۱۶
کاهش هنجارهای اخلاقی و فرهنگی با محوریت مسئولیت‌پذیری اجتماعی	A۱۶-۲		
تشویق مسئولیت‌پذیری‌های مشترک در دانش‌آموزان	A۱۲-۱		A۱۲

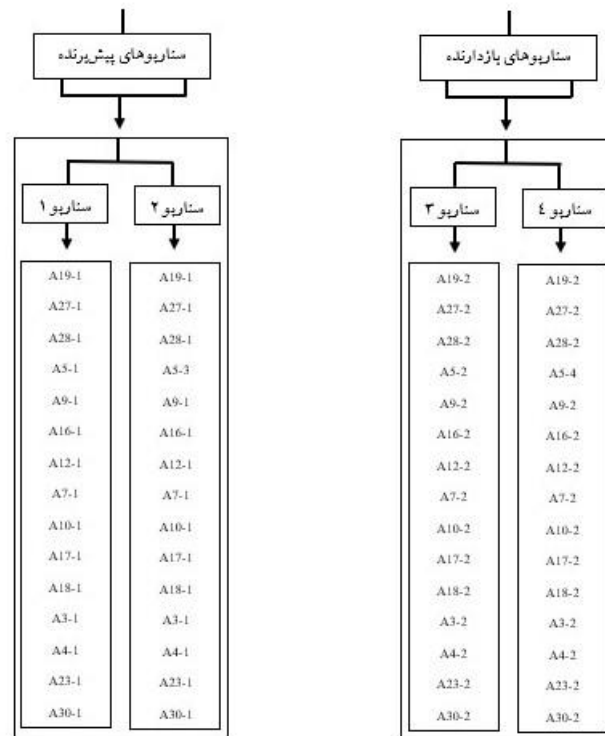
مخالفت با مسئولیت‌پذیری‌های مشترک در دانش‌آموزان	A۱۲-۲	مسئولیت‌پذیری‌های مشترک	
آموزش دانش‌آموزان در راستای درگیری فعال در جامعه با هدف مسئولیت‌پذیری اجتماعی	A۷-۱	درگیری فعال در جامعه	A۷
کم‌توجهی به آموزش دانش‌آموزان در راستای درگیری فعال در جامعه با هدف مسئولیت‌پذیری اجتماعی	A۷-۲		
حمایت از دسترسی همگان به آموزش با محوریت مسئولیت‌پذیری اجتماعی	A۱۰-۱	دسترسی همگان به آموزش (عدالت آموزشی)	A۱۰
بی‌توجهی به دسترسی همگان به آموزش با محوریت مسئولیت‌پذیری اجتماعی	A۱۰-۲		
تشویق اعتماد بین فردی در دانش‌آموزان	A۱۷-۱	اعتماد بین فردی	A۱۷
نگرش منفی نسبت اعتماد بین فردی در دانش‌آموزان	A۱۷-۲		
تبلیغ مثبت نسبت به اعتماد به سازمان‌های مردم‌نهاد (NGO)	A۱۸-۱	اعتماد به سازمان‌های مردم‌نهاد (NGO)	A۱۸
تبلیغ منفی نسبت به اعتماد به سازمان‌های مردم‌نهاد (NGO)	A۱۸-۲		
تأکید بر پاسخگویی آموزش و پرورش به جامعه	A۳-۱	پاسخگویی آموزش و پرورش به جامعه	A۳
کم‌توجهی نسبت بر پاسخگویی آموزش و پرورش به جامعه	A۳-۲		
ایجاد نگرش مثبت نسبت به مسئول و پاسخگو بودن افراد در قبال جامعه	A۴-۱	پاسخگویی افراد در قبال جامعه	A۴
ایجاد نگرش منفی نسبت به مسئول و پاسخگو بودن افراد در قبال جامعه	A۴-۲		
تأکید بر ارزش‌های دینی و اسلامی با محوریت مسئولیت‌پذیری اجتماعی	A۲۳-۱	ارزش‌های دینی و اسلامی	A۲۳
کم‌توجهی بر ارزش‌های دینی و اسلامی با محوریت مسئولیت‌پذیری اجتماعی	A۲۳-۲		
حمایت از پژوهش‌های کاربردی‌ای که قابلیت تبدیل به فایده اجتماعی را دارند	A۳۰-۱	تبدیل پژوهش کاربردی به فایده اجتماعی	A۳۰
بی‌توجهی به پژوهش‌های کاربردی‌ای که قابلیت تبدیل به فایده اجتماعی را دارند	A۳۰-۲		

با طراحی وضعیت‌ها و تهیه ماتریس متقاطع ۴۰*۴۰ مجدداً همانند مرحله قبل در تعیین عوامل کلیدی، پرسشنامه در اختیار گروه خبره قرار گرفت و سؤال اصلی پرسشنامه این‌گونه

مطرح شد: اگر هر یک از وضعیت‌های چهل‌گانه اتفاق بیفتد چه تأثیری بر وقوع و یا عدم وقوع دیگر وضعیت‌ها خواهد داشت؟ خبرگان به تکمیل پرسشنامه بر اساس سه ویژگی توانمندساز، بی‌تأثیر و محدودیت‌ساز اقدام کردند و با درج ارقامی بین ۳ تا ۳- میزان تأثیرگذاری هر کدام از وضعیت‌ها را بر سیستم مشخص کردند.

فاز هفتم؛ جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل، گروه‌بندی سناریوها و تعیین سناریوی مؤثرتر؛ با گردآوری داده‌ها امکان استفاده از نرم‌افزار سناریوویزارد فراهم شد. نرم‌افزار سناریوویزارد با محاسبات پیچیده و بسیار سنگین، امکان استخراج سناریوهای با احتمال قوی، سناریوهای با احتمال ضعیف و سناریوهای با احتمال سازگاری و انطباق بالا را برای محقق فراهم می‌آورد. به علت وسعت ماتریس و ابعاد آن به اندازه (۴۰*۴۰) نرم‌افزار سناریوویزارد، سناریوهای زیر را به‌عنوان سناریوهای قوی گزارش داده است. شکل شماره چهار، سناریوهای خروجی را به نمایش می‌گذارد که با توجه به ماهیت سناریوها، سناریوها در دو دسته پیش‌برنده و بازدارنده مسئولیت-پذیری اجتماعی دسته‌بندی شدند. سناریوهای پیش‌برنده و بازدارنده، شامل مجموعه‌ای از وضعیت‌های مثبت و منفی‌ای هستند که در نهایت منجر به حمایت، تسهیل‌گری و پیشبرد و یا برعکس منجر به عدم حمایت و یا به عبارتی بازدارندگی خواهند بود. در نهایت، میزان سازگاری و تأثیر کل هر سناریو بررسی شده است که با توجه به اطلاعات به‌دست‌آمده سناریوی دوم و اول به ترتیب با نمره تأثیر کل ۱۷۸ و ۱۶۶ در بین سناریوهای پیش‌برنده و سناریوهای سوم و چهارم به ترتیب با نمره تأثیر کل ۱۳۴ و ۱۳۳ در بین سناریوهای بازدارنده مسئولیت‌پذیری اجتماعی در نظام آموزش و پرورش دارای تأثیر کل بیشتری می‌باشند.

Scenario No. 1	Scenario No. 2	Scenario No. 3	Scenario No. 4
A19: A19-1			A19: A19-2
A27: A27-1			A27: A27-2
A28: A28-1			A28: A28-2
A5: A5-1	A5: A5-3	A5: A5-2	A5: A5-4
A9: A9-1			A9: A9-2
A16: A16-1			A16: A16-2
A12: A12-1			A12: A12-2
A7: A7-1			A7: A7-2
A10: A10-1			A10: A10-2
A17: A17-1			A17: A17-2
A18: A18-1			A18: A18-2
A3: A3-1			A3: A3-2
A4: A4-1			A4: A4-2
A23: A23-1			A23: A23-2
A30: A30-1			A30: A30-2



شکل ۴: سناریوهای خروجی قوی

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با بررسی و واکاوی پیشران‌های کلیدی تبیین‌کننده مسئولیت‌پذیری اجتماعی در نظام آموزش و پرورش، به نتایج قابل توجهی دست یافته است. بدین‌صورت که؛ در پاسخ به سؤال اول پژوهش، ۱۵ عامل و پیشران کلیدی ایجادکننده رفتار مسئولانه در میان دانش‌آموزان، به شرح زیر شناسایی شد:

قوانین آموزشی، گرایش خانواده به مسئولیت‌پذیری اجتماعی، شیوه فرزندپروری مسئولانه و پاسخگو، برنامه‌های آموزشی آشکار، برنامه‌های آموزشی پنهان، هنجارهای اخلاقی و فرهنگی، مسئولیت‌پذیری‌های مشترک، درگیری فعال در جامعه، دسترسی همگان به آموزش (عدالت آموزشی)، اعتماد بین‌فردی، اعتماد به سازمان‌های مردم‌نهاد (NGO)، پاسخگویی آموزش و پرورش به جامعه، پاسخگویی افراد در قبال جامعه، ارزش‌های دینی و اسلامی، تبدیل پژوهش کاربردی به فایده اجتماعی.

یکی از استنتاج‌های اصلی پژوهش حاضر، در یافتن پاسخ به سؤال دوم پژوهش بوده است. با توجه به ۱۵ عامل یا پیشران کلیدی معرفی‌شده، مجموعاً ۴۰ وضعیت محتمل که طیفی از وضعیت‌های مطلوب و نامطلوب می‌باشند؛ شناسایی شده‌اند. تعداد وضعیت‌های هر عامل یا پیشران کلیدی متناسب با میزان پیچیدگی شرایطش، بین ۲ تا ۸ حالت متغیر بوده که در جدول شماره ۵ قابل مشاهده است. در راستای پاسخگویی به سؤال سوم پژوهش نیز، دو دسته از سناریوهای پیش‌برنده و بازدارنده، در شکل شماره ۴، به‌عنوان آخرین یافته‌های پژوهش حاضر ارائه شد. روشن است که آینده، لزوماً یکی از سناریوهای ارائه‌شده نیست و ممکن است حالتی بینابینی داشته باشد یا در ویژگی‌های سناریوهای بیان‌شده تغییرات اندکی به‌وجود آید؛ اما انتظار می‌رود فضای کلی آینده آموزش و پرورش کشور در حوزه مسئولیت‌پذیری اجتماعی، چیزی خارج از سناریوهای ارائه‌شده در این شکل نباشد. دسته اول؛ شامل سناریوهایی هستند که برای مسئولیت‌پذیری اجتماعی به‌عنوان عوامل پیش‌برنده عمل می‌نمایند و شامل وضعیت‌هایی‌اند که در صورت وجود آنها، حرکت به سمت مسئولیت‌پذیری اجتماعی تقویت می‌گردد. در مجموعه سناریوهای پیش‌برنده؛ سناریوی دوم با نمره ۱۷۸ و سناریوی اول با نمره ۱۶۶ به‌ترتیب مؤثرترین سناریوهای منتخب در این بخش می‌باشند. با نگاهی به تصویر کلان هر سناریو و متغیرهای تشکیل‌دهنده آنها؛ می‌توان به تبیین سبب راهبردها و اقدامات لازمه در این زمینه دست یافت. وضع قوانین آموزشی، نگرش مثبت خانواده‌ها، ترجیح خانواده‌ها به شیوه فرزندپروری مسئولانه و پاسخگو، الگوی ذهنی مثبت معلمان، افزایش هنجارهای اخلاقی و فرهنگی، تشویق مسئولیت‌پذیری‌های مشترک در دانش‌آموزان، آموزش دانش‌آموزان در راستای درگیری فعال در جامعه، حمایت از دسترسی همگان به آموزش، تشویق اعتماد بین‌فردی در دانش‌آموزان، تبلیغ مثبت نسبت به اعتماد به سازمان‌های مردم‌نهاد، تأکید بر پاسخگویی آموزش و پرورش به جامعه، ایجاد نگرش مثبت نسبت به مسئول و پاسخگو بودن افراد در قبال جامعه، حمایت از پژوهش‌های کاربردی‌ای که قابلیت تبدیل به فایده اجتماعی را دارند و تأکید بر ارزش‌های دینی و اسلامی با محوریت مسئولیت‌پذیری اجتماعی از جمله وضعیت‌های احتمالی سناریوهای منتخب اول و دوم می‌باشند. تنها تفاوت موجود میان این دو سناریوی پیش‌برنده، در تغییر محتوای برنامه‌های

درسی (موجود در سناریوی اول) و حمایت از برنامه‌های آموزشی با محوریت حساسیت دانش-آموزان نسبت به مسائل اجتماعی (موجود در سناریوی دوم) می‌باشد. در این راستا و با توجه به نتایج حاصل در این مرحله، نکات و پیشنهادهای مختلفی به شرح زیر ارائه می‌شود؛ با توجه به وضعیت‌های محتمل در سناریوهای پیش‌برنده، به این نتیجه می‌توان دست یافت که در راستای تبیین دقیق نقش مدرسه در مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ضروری است که فرایندهای سازمانی، آموزشی و پرورشی مدارس، مورد بررسی مجدد قرار گیرند. از این‌رو، باید به نقش انکارناپذیر معلمان و دبیران اشاره نمود؛ زیرا تمامی فعالیت‌ها و سیاست‌هایی که در داخل و بیرون کلاس توسط معلمان و دبیران برای دانش‌آموزان تنظیم می‌شود؛ به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان اثرگذار خواهند بود. بنابراین، توصیه می‌شود در نیازسنجی دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان و دبیران، دوره افزایش مسئولیت‌پذیری در اولویت دوره‌های آموزشی قرار گیرد تا معلمان و دبیران با شیوه‌های مختلف آموزش مسئولیت‌پذیری آشنا شوند و بهترین حالت ممکن، دانش‌آموزان را به انجام رفتارهای مسئولانه، ترغیب کنند. از طرفی، پیشنهاد می‌شود تا فرایندهای جاری در مدارس، با توجه به پیشران‌های کلیدی‌ای چون هنجارهای اخلاقی و فرهنگی، مسئولیت‌پذیری‌های مشترک، درگیری فعال در جامعه، اعتماد بین‌فردی و ارزش‌های دینی و اسلامی تغییر نماید تا مهارت‌های لازم جهت ایجاد روحیه مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان تقویت گردد. با توجه به نتایج حاصل از تحقیق اقدام‌پور و همکاران (۱۳۹۶)، هرگاه اعتماد بین‌فردی و اعتماد اجتماعی در نسل جوان بالاتر رود؛ مشارکت فعالانه‌تری در مسائل اجتماعی خواهند داشت. بنابراین، ایجاد زمینه‌های متعدد جهت درگیر ساختن دانش‌آموزان در روابط و تعاملات مختلف اجتماعی در کلاس و در محیط مدارس، می‌تواند باعث افزایش اعتماد بین‌فردی در آنان گردد. افزون بر آن، تغییر دیدگاه، باور، بینش، رفتار، نگرش و الگوی ذهنی معلمان می‌تواند به اجرایی نمودن بهتر استراتژی‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی در مدارس و میان دانش‌آموزان منجر شود. کتاب‌های درسی و محتوای آنان ابزار مفیدی جهت ارائه دانش، تغییر در باورها و نگرش‌ها، آموزش مهارت‌ها، ایجاد تعهد و روحیه مدنی در دانش‌آموزان و مسئولیت‌پذیر نمودن آنان است. قصور و ناتوانی برنامه درسی در توجه به ابعاد مختلف آموزشی، باعث خواهد شد که مخاطب، آمادگی‌های لازم را برای رفتار مسئولانه اجتماعی کسب نکند. از این‌رو، پیشنهاد می‌شود تا سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان در طراحی و تدوین محتوای برنامه درسی، زمینه کسب مهارت‌های اجتماعی از جمله رفتار مسئولانه اجتماعی را در بین دانش‌آموزان فراهم نمایند. از این‌رو، آموزش انواع مسئولیت‌های اجتماعی؛ توجه به مؤلفه‌های کلیدی مسئولیت‌پذیری اجتماعی (جداول شماره ۱ و ۳)؛ فرصت تمرین عملی و تشویق دانش‌آموزان به داشتن مسئولیت‌پذیری اجتماعی در محیط مدرسه؛ آموزش مشارکت اجتماعی؛ درگیری فعال در جامعه و روحیه جمعی؛ آموزش فرهنگ، ارزش‌ها و اعتقادات به‌صورت برنامه‌های درسی پنهان

و آشکار؛ در دوره‌ها و پایه‌های مختلف تحصیلی دانش‌آموزان توصیه می‌شود. بی‌شک اجرای پژوهش‌های گروهی، در پرورش حس مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان بی‌تأثیر نیست. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که موضوعات پژوهشی در محتوای کتاب‌ها و هم‌چنین در کلاس توسط معلمان، عنوان شود تا حس مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، از طریق گروه تقویت گردد. با توجه به نتایج حاصل از تحقیق قاسمی و همکاران (۱۳۹۷) و یزدان‌پناه و حکمت (۱۳۹۳)، یکی دیگر از فرایندهای آموزشی و پرورشی در حیطه مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در نهاد خانواده شکل می‌گیرد. با توجه به نتایج حاصله از پژوهش حاضر نیز، نهاد اجتماعی خانواده، از ارکان اساسی آموزش زندگی اجتماعی در هر مقطع سنی است که از طریق ایجاد حس مسئولیت‌پذیری، پیروی از هنجارها و رفتارهای اجتماعی و اخلاقی مشترک، اجرای الگوهای عملی، رفتاری و اخلاقی، تکرار قواعد و هنجارهای حاکم بر جامعه؛ نگرش‌ها، اعتقادات، باورها و رفتارهای نوجوانان و جوانان را برای پذیرش نقش‌های اجتماعی در آینده، آماده می‌کند. بنابراین، باید بیان کرد که داشتن نگرش مثبت نسبت به مسئولیت اجتماعی توسط والدین و کاربرد شیوه منسجم، صمیمی و پاسخگو نسبت به دیگر شیوه‌های فرزندپروری بر افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی فرزندان تأثیر بیشتری خواهد داشت. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود تا با برگزاری جلسات و کلاس‌های آموزشی در مدارس، زمینه‌های آشنایی بیشتر والدین با این مفهوم فراهم گردد. در این راستا، آنچه که از اهمیت شایان توجهی برخوردار است؛ توجه به اولویت‌های پژوهشی و تبدیل پژوهش‌های کاربردی به فایده اجتماعی است؛ زیرا که اولویت‌های پژوهشی کشورمان در حال حاضر، عمدتاً بر شاخصه‌های مالی و عملکردی تمرکز دارد و جای مفاهیم کیفی مانند مسئولیت‌پذیری اجتماعی در بین آنها خالی است. هم‌چنین در نبودن نظام ارزیابی دقیق از پژوهش‌ها، همه پژوهش‌های این عرصه به یک چشم دیده می‌شوند و این خود از جهاتی علت کاهش انگیزه پژوهشگران برای انجام پژوهش‌های قوی و منسجم در این زمینه خواهد بود. از این‌رو، توصیه می‌شود تا با توجه به اهمیت این موضوع، نقشه راهی برای پژوهش‌های کشور تدوین شود تا از طریق آن، آینده‌ای روشن برای تحقیقاتی این‌چنین به وجود آید. دسته دوم؛ شامل سناریوهایی هستند که به‌عنوان عوامل بازدارنده مسئولیت‌پذیری اجتماعی عمل می‌نمایند و شامل وضعیت‌هایی‌اند که در صورت وجود آنها حرکت به سمت مسئولیت‌پذیری اجتماعی تضعیف می‌گردد. در شکل شماره ۴، سناریوهای سوم و چهارم با نمرات ۱۳۴ و ۱۳۳ به ترتیب سناریوهای بازدارنده مؤثر در این پژوهش می‌باشند. وضعیت‌های احتمالی موجود در سناریوهای سوم و چهارم که به شکل وضعیت‌های نامطلوب ارائه شده‌اند، در جدول شماره ۵ قابل مشاهده هستند. از آنجا که هدف پژوهش، تقویت مسئولیت‌پذیری اجتماعی در میان دانش‌آموزان می‌باشد؛ بنابراین، می‌بایست از بسترسازی جهت تقویت این دو سناریو خودداری نمود؛ زیرا که، سناریوهای بازدارنده

در تلاش‌اند تا از تحقق عوامل پیش‌برنده جلوگیری نمایند و از طرفی، تا زمانی که خط‌مشی‌ها و برنامه‌ریزی‌ها در آموزش و پرورش متکی بر ارزشیابی و ارزیابی نظام‌یافته نباشد و برنامه‌ها با دور تند بازنگری شده و کیفیت برنامه‌ریزی‌ها کنترل نشود؛ نه فقط موجب پیشرفت نمی‌گردد؛ بلکه در برابر بسیاری از واقعیت‌های موجود در جامعه قد علم نموده و حتی در برابر نوآوری‌های علمی، فنی و باورهای نوین مقاومت می‌کنند.

از دید محققان، پژوهش حاضر، تنها گامی ناچیز در مطالعه و استنتاج عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیر نمودن آینده‌سازان این خاک و بوم می‌باشد و باب مطالعه بیشتر در این حوزه، همچنان گشوده است. از این‌رو، برای تحقیقات آتی، پیشنهادهای نظری به شرح زیر ارائه می‌شود: با توجه به بنیادهای فرهنگی و دینی جامعه ایرانی، پیشنهاد می‌شود که درباره رابطه دینداری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی، تحقیقاتی انجام شود تا در صورت امکان، بتوان راهکارهایی با استفاده از پتانسیل‌های موجود مذهبی برای افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ارائه نمود؛ زیرا که، بررسی عمیق نقش برجسته این هنجارها و ارزش‌ها، باعث جهت‌گیری ارزشی برنامه‌های درسی در این حوزه خواهد شد. افزون بر آن، اگر تحقیقاتی به روش آزمایشی انجام شوند، می‌توان مشخص نمود که چه الگوهای و با چه مؤلفه‌هایی، باید بومی‌سازی شوند تا برای افزایش مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان و نوجوانان ایرانی، کاربرد عملی داشته باشند. از این‌رو، این موضوع نیز می‌تواند یکی دیگر از پیشنهادهای ارائه‌شده جهت تحقیقات آتی باشد. همچنین، با توجه به نتایج پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود تا پیشران‌ها و عوامل کلیدی شناسایی‌شده، در پایه‌های تحصیلی مختلف و نیز با توجه به جنسیت، در میان دانش‌آموزان دختر و پسر به شکل مقایسه‌ای مورد بررسی قرار گیرد. محدودیت اصلی پژوهش حاضر نیز در گردآوری اطلاعات و داده‌های پژوهش رخ داد؛ زیرا این پژوهش در شرایطی انجام گرفت که مسئله اصلی کشور، همه‌گیری ویروس کرونا بود. به‌طوری‌که با اعمال فاصله‌گذاری اجتماعی، امکان مصاحبه رویارو با خبرگان، پنخس و گردآوری پرسشنامه‌ها به‌صورت مستقیم توسط محققین وجود نداشت. از این‌رو، همکاری نکردن برخی از خبرگان در پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه‌ها، از جمله مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش بوده است.

فهرست منابع

- Alaa Tag Eldin, Mohamed (2015). A Framework for University Social Responsibility and Sustainability: The Case of South Valley University, Egypt. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic and Management Engineering*, 9(7).
- Alizadeh, M., Soheili, S and Bamshad, V. (2015). Transformation of the position of business social responsibility in the contemporary research literature of the organization in Iran. *Entrepreneurship Development*, 8(2): 353-369. (Text in Persian).



- Amadi, Richard Nlemenya and Bayo, Prince Lekara (2020). Comparative Study of the Corporate Social Responsibility of Rivers State University and University of Port Harcourt, Nigeria. *KIU Journal of Social Sciences*. Kampala International University, 6(1): 113- 121.
- Ardalan, M.R., Ghanbari, S., Beheshti Rad, R and Navidi, P. (2015). The Impact of Social Capital and Social Responsibility on Organizational Commitment (Case Study: Razi University of Kermanshah Staff. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 5(10): 109-132. (Text in Persian).
- Arinmanesh, M., Javanshiri, A and Modir Shanehchi, M. (2019). The wonders and drivers of Iran-US relations in 1408. *The Future of Iranian Studies*, 4(1): 117-140. (Text in Persian).
- Augusto Felcio, J., Couto, E., and Caiado, J (2014). Human capital, social capital and organizational performance. *Management Decision*, 52(2): 350-364.
- Avi-Yonah, R. (2008). *Corporate Social Responsibility and Strategic Tax Behavior*. In: Schön, W. (Ed.), *Tax and Corporate Governance*. Springer- Verlag, Berlin Heidelberg.
- Basu, K (2012). Identity, trust and altruism, sociological clues to economic development, <http://economics.cornell.edu/cae/06.05.pdf>.
- Bahari, Z and Yusuf, M.Y. (2014). Corporate Social Responsibility in Islamic Banking Institutions in Aceh: Analysis of Criteria and Perception. *Journal of Educational and Social Research*. 4(2): 391- 408.
- Bel Hadj, Tarek. (2019). Effects of corporate social responsibility towards stakeholders and environmental management on responsible innovation and competitiveness, *Journal of Cleaner Production*.
- Bjornskov, C., and Sondroskov K. M (2013). Is Social Capital a Good Concept? *Social Indicators Research*, 1(14): 1225–1242.
- Cascales, J., and Prieto, M. (2019). Incidencia de la practica de actividad fisica deportiva como reguladora de la violencia escolar. *Retos*, 35(1): 54-60.
- Chile, L and Black, X., (2015). University–community engagement: case study of university social responsibility. *Educ. Citizenship Soc. Justice*, 10 (3): 234–253.
- Chuansheng, Lio and Xudong, zhu. (2015). *Three Approaches to Cultivating College Students Sense of Social Responsibility*. University council. Beijing Normal University. Haidian District, Beijing.china.
- Crane, Andrew and Matten, Dirk (2007). *Corporate Social Responsibility as a Field of Scholarship*. *Corporate Social Responsibility*. London: Sage.
- Cohen H., Beresford, S., Barrington, W., Matsueda, R., Waeikfield, J. and Duncan G (2018). Associations between social capital and depression: A study of adult twins. *Health & Place*, 50: 162–167.
- Cuadro, Enriquez., Corina, Alicia., Garofalo Velasco, Darli and Hidalgo Troya, Fausto. (2018). The administration and its contribution to the educational management in the higher education institutions in Ecuador. *Dilemas Contemporaneos.Educacion Political*, 5: 1–14.
- Dąbrowski, Tomasz J., Brdulak, Halina., Jastrzębska, Ewa and Legutko-Kobus, Paulina (2018). *University Social Responsibility Strategies*, 77(5): 4–12.
- Dadashi, F., Saffar Heydari, H and Sharifzadeh, H.S. (2018). Principles and methods of teaching responsibility in Islamic teachings. *Research on Islamic education issues*, 26(41):155-180. (Text in Persian).

- Darwish, S. (2016). The Understanding of Probability in the Iraqi Culture. *International Journal of Mainstream Social Science*, 5(1-2): 11.
- Davarpanah, S.H., Siadat, S.A; Valizadeh, S.S and Rezaian, H. (2017). Modeling Structural Equations of Relationships between Spiritual Leadership and Social Responsibility of Employees with the Mediating Role of Organizational Health in Employees of Isfahan University. *Leadership and Educational Management*, 11(1): 35-58. (Text in Persian).
- Dehkhoda, A.A. (1993). *Dehkhoda Dictionary*, Tehran (Text in Persian).
- Dima, Alina Mihaela., Vasilache, Simona., GHinea, Valentina and Agoston, Simona (2013). A model of academic social responsibility. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 38: 23-43.
- Dixit, Pankaj (2020). Education Sector and Corporate Social Responsibility a Study on Private Sector Secondary School of District North & South Delhi (India). *Sociological Jurisprudence Journal*, 3(1): 14-18.
- Eghdampour, R., Keshtiarai, N and Ismaili, R. (2019). Students' lived experiences of social responsibility in the university. *Higher education curriculum studies*, 10(20): 237-264. (Text in Persian).
- Eghdampour, R., Keshtiarai, N and Ismaili, R. (2017). Identifying the Factors Affecting the Social Responsibility of Higher Education Students. *Qualitative Research in the Curriculum*, 2(9): 139-169. (Text in Persian).
- Fazlullah al-Qamshah, S.A. (2015). Student responsibility; Influential factors and priorities. *Culture in Islamic University*, 5(3): 327-346. (Text in Persian).
- Fazlullah al-Qamshah, S.A and Afrasiabi, N. (2018). The Role of Cultural Intelligence and Social Capital in Teachers' Social Responsibility. *Knowledge*, 27(12): 47-57. (Text in Persian).
- Ferris S., Javakhadze D. and Rojkonic, J. (2017). CEO social capital, risk-taking and corporate policies. *Journal of Corporate Finance*, 47: 46-71.
- Fordham, A.E., Robinson, G.M. (2018). Mapping meanings of corporate social responsibility an Australian case study. *Corporate Responsibility*.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*, New York: Free press.
- Gabriel, R. P. (2014). I throw itching powder at tulips. In *Proceedings of the 2014 ACM International Symposium on New Ideas, New Paradigms, and Reflections on Programming & Software ACM.*, 301-319.
- Gallardo-Vazquez, Dolores., Folgado-Fernandez, Jose Antonio., Hipolito-Ojalvo, Francisco and Valdez-Juarez, Luis Enrique (2020). Social Responsibility Attitudes and Behaviors. *Influence on University Students Satisfaction*, 9(8):112.
- Ghasemi, M., Badsar, M and Fathi, S. (2018). Investigating the mediating role of religiosity in analyzing the factors affecting students' social responsibility. *Applied Sociology*, 29(69):189-206. (Text in Persian).
- Gleave, Eric, Robbins, Blaine & Kolko. Beth. (2012). Trust in Uzbekistan. *International Political Science Review*, 33.
- Godet, M. (2008). *Strategic Foresight, Paris Lipsor Working Paper*.
- Golkar, A. (2016). *Social Factors Affecting Social Responsibility (Case Study: Staff of the Deputy of Planning and Financial Resources of the Radio and Television of Iran)*, Master Thesis, Islamic Azad University- Tehran. (Text in Persian).
- Green, Todd and John Pelozza. (2011) How Does Corporate Social Responsibility Create Value for Consumers? *Journal of Consumer Marketing*, 28(1).
- Growiec K. and Growiec, J. (2016). Bridging Social Capital and Individual Earnings: Evidence for an Inverted. *Social Indicators Research*, 127: 601-631.



- Hajizadeh, M and Avarjeh, M. (2014). Social Responsibility in the Holy Quran with Emphasis on the Viewpoint of Allameh Tabatabai in Al-Mizan. *The Quran in the Mirror of Research*, 1(1): 123-156. (Text in Persian).
- Hassan, A and Lund-Thomsen, P. (2019). Multi-stakeholder initiatives and corporate social responsibility in global value chains: Towards an analytical framework and a methodology. In *Corporate Social Responsibility: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications IGI global*.
- Hellison, D. (2010). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Holajian, M and Saadipour, I. (2015). Comparison of the effectiveness of two educational methods of role-playing and question-and-answer on critical thinking and responsibility of first-grade female students. *Educational and School Studies*, 4(2): 33-54. (Text in Persian).
- Hosseini, Z., Izadi, M., Vakili, N and Ansarian, F. (2018). A Study of the Social Dimension of Responsibility from the Perspective of the Qur'an and Islam. *Qur'anic Studies*, 9(34): 279-304. (Text in Persian).
- Hosseini, Z., Bagheri, A., Sadeghi, A and Moghimebeigi, A (2017). Investigating the status of social responsibility of nurses and its relationship with some demographic characteristics. *Scientific Journal of Hamadan School of Nursing and Midwifery*, 25(2): 45-53. (Text in Persian).
- Huda, M., Jasmi, K. A., Alas, Y., Qodriah, S. L., Dacholfany, M. I., and Jamsari, E. A. (2018). Empowering civic responsibility: Insights from service learning. In *Engaged Scholarship and Civic Responsibility in Higher Education IGI Global*.
- Jalava, J. (2003). From Norms to Trust the Luhmannian Connections between Trust and System. *European journal of social theory*, 6(2).
- Johnston, Andrew., Amaeshi, Kenneth., Adegbite, Emmanuel and Osuji, Onyeka. (2019). Corporate Social Responsibility as Obligated Internalisation of Social Costs. *Journal of Business Ethics*.
- Kadushin, C. (2012). *Understanding Social Networks: Theories, Concepts, and Findings*. Oxford University Press.
- Karima, Risuke., Oshima, Yoshito and Yamamoto, Kazuo. (2006). Identification of subjects for Social Responsibility education at universities and the present activity at the university of Tokyo. *Environmental Sciences*, 13(6): 327-337.
- Katsoulakos, P and Katsoulakos, Y. (2006). A multi-dimensional view of corporate responsibility, CSR and social marketing: What is the desired role for universities in fostering public policies? *MPRA Paper.*, 2954.
- Khadivi, A and Allahi, I. (2013). Investigating the Relationship between Responsibility and Academic Achievement of Female High School Students (Seventh Grade) in Mahabad. *Women and Family Studies*, 6(22): 37-59. (Text in Persian).
- Khanifar, H., Mirzaei, Nagh., Parishani, A and Pourbehrozan. (2018). Pathology of Internal Research in the Field of Social Responsibility with a Hybrid Approach. *Management of Government Organizations*, 6(3): 83-98. (Text in Persian).
- Khosravi, A. (2018). Sustainable development in the light of selecting the highest criterion of social responsibility from the perspective of experts. *Environmental education and sustainable development*, 7(2): 77-90. (Text in Persian).
- Kline, Muhammad ibn Ya'qub (1407 AH). *Al-Kafi*, translated by Ghaffari, Ali Akbar and Akhundi, Mohammad, Tehran: Islamic Library. (Text in Persian).

- Krieger-Boden Ch. (2013). Ethics, trust and altruism in society, politics and business, Global Economics. www.global-economic-symposium.org/solutions/the-global-society/ethics-and-trust-in-society-and-business.
- Kurdlu, M. (2008). Investigating the factors affecting the responsibility of high school adolescents at home and school. *Psychology and educational sciences*, 13: 4-11. (Text in Persian).
- Latif, Khawaja Fawad., Pérez, Andrea and Sahibzada., Umar Farooq. (2020). Corporate social responsibility (CSR) and customer loyalty in the hotel industry: A cross-country study. *International Journal of Hospitality Management*.
- Lins, K., Servaes, H. and Tamayo, A. (2015). Social Capital, Trust, and Firm Performance: The Value of Corporate Social Responsibility during the Financial Crisis. *European Corporate Governance Institute (ECGI)-Finance Working Paper*, 44(6):52.
- Liu, S., & Wu, D. (2016). Competing by conducting good deeds: The peer effect of corporate social responsibility. *Finance Research Letters*, 16: 47-54.
- Madhoshi, M and Noruri, A.A. (2015). Explaining the pattern of promoting social responsibility in the organization. *Strategic Management Studies*, 23: 43-60. (Text in Persian).
- Meehan, John., Meehan, Karon, and Richards, Adam, (2006), Corporate Social Responsibility: the 3C-SR model. *International Journal of Social Economics*, 33(5/6): 386-398.
- Majlisi, Mohammad Baqir (2000). *Ehtejajat*, translated by Khosravi, Musa, Tehran: Islamic. (Text in Persian).
- Marzooqi, Rahmatullah, and Anarinejad, Abbas (2007). Social education from the perspective of Nahj al-Balaghah. *Islamic Education*, 4 (2): 192-163. (Text in Persian).
- Mergler, A. S, (2007) Relationships between personal responsibility, emotional intelligence and self esteem in adolescents and young adults. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 24(1): 5-18.
- Miller, E & Buys, LL. (2009). The impact of social capital on residential water-affecting behaviors in a drought-prone. Australian community. *Society and Natural Resources.*, 244-257.
- Mir Mohammadi, S.M and Rajaei, H. (2014). The Relationship between Transformational Leadership and Organizational Social Responsibility. *Management Studies (Improvement and Transformation)*, 23(74): 19-19. (Text in Persian).
- Mohammadi, H and Hakimi, A. (2017). Assessing the principles of corporate social responsibility with the standard approach of ISO 26000 Case study: Mazandaran Gas Company. *Standard and Quality Management*, 1(23): 16-33. (Text in Persian).
- Najafi, S and Sepiani, M. (2016). Investigating the Role of Ethical Principles of Shahid Rajaei Fars Campus Staff on Their Social Responsibility. *Social Sciences*, 10(4): 229-246. (Text in Persian).
- Nasiri al-Walikhani, F.S. (2014). The Relationship between Perceived Organizational Support of Urban Management and Social Responsibility and Job Performance of Hamedan Municipality Employees. *Economics and Urban Management*, 8: 97-108. (Text in Persian).
- Nelson, D and Bianco, C. (2013), Increasing Student Responsibility and Active Learning In An Undergraduate Capstone Finance Course. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 6(2): 267-278.



- Ni, A and VanWart, M. (2015). *Corporate social responsibility: Doing well and doing good*. In Building Business-Government Relations Routledge.
- Nikkhah, H and Jahanshahi Fard, P. (2014). Investigating the level of social responsibility of Bandar Abbas citizens and cultural and social factors affecting it. *Urban Sociological Studies*, 5(3):109-134. (Text in Persian).
- Nouri, M.R., Ahmadvand, M.V and Ghaffari, M. (2018). The degree of compatibility of the Islamic education curriculum (content and objectives) of the general education course of Iran with the objectives (basic competencies), detailed document of the national curriculum. *leadership and educational management*, 12(3): 279-295. (Text in Persian).
- Nowruzi, M.R., Danaeifard, H., Fani, A.A and Hassanzadeh, A. (2014). Theoretical processing of social responsibility based on data theory. *Management improvement*, 4(26): 5-24. (Text in Persian).
- Onogh, M., Nateghi, F and Qaltash, A. (2018). Identifying the components of desirable cognitive, emotional and functional social responsibilities for the curriculum of social studies in elementary school in Iran. *leadership and educational management*, 12(4): 25-42. (Text in Persian).
- Patel, Fay (2019). The Political economy of international hogher education: Balancing quality education and social responsibility. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*, 1(2): 33-43.
- Plungpongpan.j.et.al. (2016). University social responsibility and brand image of private universities in Bangkok. *International Journal of Educational Management*, 30(4): 571-591.
- Pop, O., Dina, G.C and Martin, C. (2011). Promoting the Corporate Social Responsibility for A Green Economy and Innovative Jobs. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15: 1020.1023.
- Rah-Chamani, A and Kavousi, K. (2015). The Impact of Organizational Social Responsibility and Consumer Trust on Organizational Reputation. *Business Strategies (Daneshvar Behavior)*, 22(5): 69-82. (Text in Persian).
- Ranjbar Heydari, V., Ghorbani, A., Simber, R and Hajiani, E. (2016). Identifying and explaining the factors and drivers affecting the relations between Iran and the Persian Gulf Cooperation Council on the ten-year horizon using the Mikmak method. *Defense Future Research*, 1(2): 7-36. (Text in Persian).
- Richardson, G. (2008). "The Relationship between Culture and Tax Evasion across Countries: Additional Evidence and Extensions". *Journal of International Accounting, Auditing and Taxation*, 17(2): 67-78.
- Ronaghi, M.H. (2019). The Relationship between Islamic Professional Ethics and Social Responsibility on Social Capital (Research Sample: Shiraz University). *Islamic Management*, 27(3): 162-184. (Text in Persian).
- Royani. R. and mehrdost. h. (2010). A survey on the role of cultural managers in improvement of social responsibility (A case study of Iran Broadcasting). *Journal of Social Sciences*. 3(3): 101-114.
- Rusdiyanto, Heru Tjaraka., Nur Mufarokhah, Muchsin., Zuhad, Al'asqolaini., Ahmad Junaidi, Musthofa., Susilo Aji, Zainab and Awliya, Rohmah. (2020). Corporate Social Responsibility Practices in Islamic Studies in Indonesian. *Talent Development & Excellence*, 12(1): 3550 – 3565.

- Ruxandra Vasilescu.R and et.al. (2012). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia Social and Behavioral Sciences (Elsevier)*., 4177–4182.
- Sajasiqidari, H.A., Shayan, H and Vaez Tabasi, A. (2019). Assessing the Social Responsibilities of Agricultural Entrepreneurship Companies in Rural Areas. *Rural Research*, 10(2): 203-213. (Text in Persian).
- Sajasiqidari, H.A and Arab Timuri, Y. (2018). Assessment and analysis of social responsibility of villagers to preserve the environment (study about rural areas of Khaf city). *Social issues of Iran*, 9: 79-99. (Text in Persian).
- Sanobar, N and Heidarian, B. (2012). Identifying and Prioritizing Factors Affecting Corporate Social Responsibility in Iran. *Economic Sociology and Development*, 1: 71-89. (Text in Persian).
- Santos, Fernando., Neves, Rui and Parker, Melissa (2020). Future Pathways in Implementing the Teaching Personal and Social Responsibility Model in Spain and Portugal. *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF)*.
- Scickering, A. (2001). Maximizing civic learning and social responsibility. *New England Resource Center for Higher Education*., 1- 8.
- Shahinmehr, B and Hassani, M. (2015). Modeling the Relationships between Professional Ethics and Social Responsibility with Organizational Accountability. *Ethics in Science and Technology*, 10(1): 1-11. (Text in Persian).
- Shafaiyamchelo, T., Abili, K and Faramarz Gharamolki, A. (2018). Social Responsibility in Universities. *Culture Card*, 25: 189-202. (Text in Persian).
- Shafei, R and Azizi, N.A. (2013). Study of organizational social responsibility in universities and educational centers in the west of the country (designing an evaluation model). *Organizational Behavior in Education*, 1(2): 5-22. (Text in Persian).
- Sharma, Devika and Sharma, Rashmi (2019). A Review literature on university social responsibility initiatives in the global context. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)*, 6(6): 27-35.
- Simcikova, Klara. (2012). *Corporate social responsibility as an organizational innovation: a comparative analysis of its implementation in the institutional frameworks of Sweden and the United Kingdom*. Master programme in Economic Growth, Innovation and Spatial Dynamics, LUND University School of Economics and Management.
- Sobel, J. (2002). Can We Trust Social Capital? *Journal of Economic Literature*, 40: 139–154.
- Sobhani Nejad, M. (2000). *Social Responsibility in Iran's Elementary Curriculum and Plan for the Future*, PhD Thesis, Tarbiat Modares University. (Text in Persian).
- Sobhani Nejad, M and Aboniki, Z. (2012). Investigating the level of attention to social responsibility in the content of high school curriculum. *New Educational Thoughts*, 8(1):59-106. (Text in Persian).
- Soroush, M. (2012). Feeling of individual and social responsibility, altruism and social trust (Case study: Shiraz adolescents). *Quarterly Journal of Applied Sociology*, 23(46):193-211. (Text in Persian).
- Symaco L. and Tee, M. (2018). Social responsibility and engagement in higher education: Case Of the ASEA., *International Journal of Educational Development*., 1-9.



- Talebi, A.T and Bahripour, A.H. (2014). Investigating the extent of collectivism in social responsibility (Case study of Kashan citizens). *Social Sciences*, 66: 37-71. (Text in Persian).
- Teichler, U (2015). Higher Education Research. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2(10): 862-869.
- The general plan of the education system of the Islamic Republic of Iran: Approved by the Council for the Fundamental Change of the Education System.* (1988). Tehran: Executive Headquarters for a fundamental change in the education system. (Text in Persian).
- Tomazevic, Nina (2019). Social Responsibility and Consensus Orientation in Public Governance: A Content Analysis. *Central European Public Administration Review*, 17(2):189-204.
- Vaidya, R. S. (2014). Beyond Knowledge and Pedagogy: Academic Optimism of Teachers in High Need Schools. *American Journal of Educational Research*, 2(12): 1218-1224.
- Vasilescu, Ruxandra., Barna, Cristina., Epure, Manuela & Baicu, Claudia (2010). Developing University Social Responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2: 4177-4182.
- Vivas, M., Gomez, J., Bartoll, O., & Miravet, L. (2017). Validacin de un instrumento de observacin para el analisis de habilidades socio emocionales en Educacin Fisica. *Retos*, 31(1): 8-13.
- Wang, Wenlong., Zhang, Suxian., Zhang, Longlong & Liu, Qi (2020). Government Subsidy Policies and Corporate Social Responsibility. *IEEE Access, Digital Object Identifier 10.1109/ACCESS.2020.3002794*.
- Walker, M. Parent, M.M. (2010). Toward an Integrated Framework of Corporate Social Responsibility, Responsiveness, and Citizenship in Sport. *Management Review*, 8(13): 198.213.
- Wisbord, R. (2010). *Our Chosen Schools*, Translated by Amirkiani, Elham. Tehran: Electronic Journal of the Research and Curriculum Planning Organization Office of Technological Development. (Text in Persian).
- Yaacob, Y. Abdul Ghani Azmi, I. (2012). Entrepreneur's Social Responsibilities from Islamic Perspective: A Study of Muslim Entrepreneurs in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 58(1): 1131-1138.
- Yaqubi, L. (2012). *Investigating Social Responsibility in Islamic Teachings and Its Educational Implications for Teachers*, Master Thesis, Allameh Tabatabai University. (Text in Persian).
- Yazdanpanah, L and Hekmat, F. (2014). Investigating the Factors Affecting Youth Social Responsibility (Student Study of Shahid Bahonar University of Kerman). *Social Studies of Iran*, 8(2): 127-150. (Text in Persian).




تحلیل و نقد مبانی رویکرد «آموزش درباره دین» در مقابل «آموزش دین» با تاکید

بر مدل تربیت دینی ملاصدرا

ابن افضلی گروه^۱، محسن ایمانی^{۲*}، سید مهدی سجادی^۳، علیرضا صادق زاده^۴

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۱۳	با شروع قرن بیستم در بسیاری از نظام‌های تربیتی اروپا و آمریکا «آموزش درباره دین» به عنوان مدلی مطلوب در تربیت دینی، جایگزین رویکرد «آموزش دین» شد و بسیاری از سیستم‌های آموزشی از آن دفاع کردند. با گسترش ارتباطات بین جوامع و شکل‌گیری تفکر جهانی شدن، این الگو به عنوان نسخه‌ای واحد از طریق اسناد آموزشی بین‌المللی برای دیگر نظام‌های تربیتی، از جمله کشور ما نیز تجویز شد.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۲۵	این پژوهش درصدد است با روش تحلیلی، انتقادی و استنتاجی به تحلیل و ارزیابی مبانی فلسفی این دیدگاه با تکیه بر نظرات ملاصدرا بپردازد. بر همین اساس به تحلیل سه مبنا اساسی این رویکرد یعنی انسان‌گرایی افراطی، کثرت‌گرایی دینی و بی‌معنایی و اثبات‌ناپذیری گزاره‌های دینی پرداخته شد و بر اساس مبانی فلسفی ملاصدرا نقد گردید. نتایج حاصل از این پژوهش، مؤید این است که رویکرد «آموزش درباره دین» هم به لحاظ مبنایی مخدوش است و نمی‌تواند الگویی مناسب برای رفع نیاز بشریت به معنویت فراهم کند و هم تجویز آن برای نظام تربیتی ایران که بر مبنای دین اسلام و بنیان فلسفی محکمی نظیر فلسفه اسلامی استوار است، امری نامعقول و غیر قابل اجراست.
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
تربیت دینی، آموزش درباره دین، آموزش دین، ملاصدرا	

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران 

۳. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

۴. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

مقدمه

تربیت دینی^۱ نقشی مهم در عرصهٔ زندگی مادی و معنوی انسان در جهان مدرن ایفا می‌کند. از دیرباز تاکنون یکی از دغدغه‌های نظام‌های تربیتی، آموزش و ترویج باورهای دینی به نسل‌های آینده بوده است. در هر فرهنگ دینی، مطابق باورها و آموزه‌های دینی که بر آن جامعه حاکم است، تلاش مریبان بر این است که الزام و عمل به آن باورها در وجود دانش‌آموختگان نهادینه شود (واتسن، ۱۹۹۴).

این نوع نگاه با تفاوت‌های کمی و کیفی در بیشتر نظام‌های تربیتی وجود داشت، تا اینکه در سال‌های آغازین قرن بیستم در جوامع اروپایی و آمریکایی مسئله‌ای بروز کرد که تربیت دینی را با چالشی مهم روبه‌رو ساخت. بروز و ظهور تفکر کثرت‌گرایانه در حوزهٔ فرهنگ و دین، این پرسش اساسی را در ذهن متولیان قلمرو تعلیم و تربیت ایجاد نمود که بالاخره کدام سنت دینی را باید آموزش داد و برای عمل به ملزومات کدام دین باید تلاش کرد؟ آیا به سبب زیستن در دامن دینی خاص، باید حقانیت را به آن داد و تابع بود؟ و یا اینکه جست‌وجو کرد و کوشید تا راستی و ناراستی ادیان و نحله‌های مذهبی را در بوتۀ نقد قرار داد؟

در بسیاری از نظام‌های تربیتی که آموزش دین یکی از اهداف اساسی آن بود و متولیان تربیت، دین مقبول خود را با رویکردی انحصاری آموزش می‌دانند، پیشنهاد شد که به جای آموزش دین خاص، از مدل آموزش مقایسه‌ای ادیان استفاده کنند و آموزش دین^۲ به آموزش دربارهٔ دین^۳، کاهش یافت. سخن گفتن از مدل «آموزش مقایسه‌ای^۴ ادیان» یا «آموزش دربارهٔ دین» مبتنی بر مبانی علمی، فلسفی و اجتماعی خاصی بود و با هدف قداست‌زدایی از زندگی انسان و کم‌رنگ کردن دین در عرصهٔ تربیت انجام می‌شد. ناگفته نماند که در قلمرو آموزش دین، تأکیدهای افراطی و روش‌های انحصارگرایانه‌ای که با سخت‌گیری‌های مذهبی و آمیزش دین با خرافه همراه بود، در شکل‌گیری این جریان تأثیر بسزایی داشته است.

آموزش دربارهٔ دین یا به تعبیر واتسن^۵ (۱۹۹۴) «آموزش سوپرمارکتی دین»، نخست در جوامع چندفرهنگی^۶ گسترش یافت و به تدریج با توسعهٔ فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی^۷ به چالشی برای بسیاری از نظام‌های تربیتی که دین در آنها نقشی محوری داشت، تبدیل شد.

-
1. Religion education
 2. teaching in religion
 3. teaching about religion
 4. Comparative education^۴
 5. Watson
 6. multicultural
 7. Information technology and communication

امروزه با وجود استلزامات زندگی در عصر فناوری اطلاعات و شکل‌گیری تفکر جهانی شدن^۱ و همچنین اندیشه‌های فرانوگرایی^۲، موجب ساخت‌زدایی^۳ از ساخت‌های مختلف زندگی انسان شده و تا حدی مرزهای زمانی و مکانی فرهنگ و دین از میان رفته است. با این همه، دیگر نمی‌توان مدعی جامعه‌ای تک‌فرهنگی شد. کشور ایران هم از فرهنگ‌های مختلف دینی و قومی تشکیل شده است؛ و هم از مؤلفه‌های یادشده تأثیرپذیر بوده است. با این همه، رویکرد آموزش درباره ادیان می‌تواند برای نظام تربیتی کشور ما نیز چالش‌برانگیز باشد؛ از این روی، توجه دوچندان به این مسئله باید ادر ردیف اولویت‌های متولیان نظام تعلیم و تربیت قرار گیرد.

در این پژوهش، تلاش بر این است تا مبانی رویکرد آموزش درباره دین؛ شناسایی، تحلیل و نقد شوند. برای شناسایی و تحلیل مبانی این رویکرد نیازمند کاوش در جریانات فکری و فلسفی هستیم که در قرن هجدهم و نوزدهم در عرصه علم و اندیشه در مغرب زمین به وجود آمد و برای نقد آنها از مدل تربیت دینی ملاصدرا استفاده می‌شود، که مبانی قرآنی، عرفانی و فلسفی و کلامی، الهام‌بخش حکمت متعالیه وی می‌باشند. از آنجا که ملاصدرا به صورت مدون و مشخص در باب تربیت دینی نظریه‌پردازی نکرده، سعی می‌شود با استفاده از روش استنتاج از لایه‌های آرا و نظرات وی هم مدل مطلوب ایشان را در باب تربیت دینی را تبیین نماییم و هم بر اساس نظرات وی به نقد مبانی رویکرد «آموزش درباره دین» مبادرت ورزیم. در نتیجه می‌توان روش‌های مورد استفاده در این پژوهش را توصیفی، تحلیلی، استنتاجی و انتقادی دانست.

پیشینه پژوهش

پژوهش جامعی به صورت تخصصی درباره چگونگی مواجهه با رویکردهای «آموزش دین» و «آموزش درباره دین» از بعد فلسفی در داخل کشور صورت نگرفته و به نوعی رویکرد «آموزش دین» بدون رقیب مانده است. در همین چهارچوب ابتدا به ذکر چند مورد از پژوهش کلی این حوزه ذکر می‌شود.

موسوی (۱۳۹۵) در رساله دکتری خود به تحلیل و استنتاج احکام فقهی آموزش ادیان در تربیت دینی می‌پردازد. این رساله را میتوان، مرتبط-ترین اثر در رابطه با دو رویکرد «آموزش دین» و «آموزش درباره ادیان» در داخل کشور به شمار آورد. در این پژوهش به بررسی فقهی آموزش درباره ادیان پرداخته شده است و پژوهشگر ادله‌ای را برای منع و جواز آموزش دیگر

1. globalization
2. postmodernism
3. deconstruction



ادیان بر اساس فقه اسلامی بیان کرده است؛ اما آنچه که در این رساله مغفول مانده و نیازمند پژوهش دیگری است، نگاه فلسفی به این رویکرد است.

کیانی و همکاران (۱۳۹۵) در مقاله‌ای به رویکردهای موجود دربارهٔ تربیت معنوی کودکان می‌پردازند؛ و سه نوع جهان بینی دینی، فارغ از دین و جهان بینی سکولار را تحلیل و بر اساس متون اسلامی نقد می‌کنند. وجود ابهام در حقیقت، پیروی از شخص به جای حقیقت و تک بعدی نگریستن از جمله ایرادهای این رویکردها ذکر می‌کنند. اما آنچه که در این مقاله مغفول مانده، جای خالی رویکرد فلسفی در تربیت معنوی است.

نعمتی (۱۳۹۵) در پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد خود با موضوع تبیین دلالت‌های رویکرد کثرت-گرای جان هیک در تربیت دینی سعی کرده به مبانی، اهداف، روش‌ها و محتوای تربیت دینی کثرت‌گرا بر اساس نظریهٔ جان هیک بپردازد. وی استقلال شخصی، پرهیز از جهالت و تعصب و عشق به حقیقت را نمونه‌ای از تأثیرات کثرت‌گرایی در تربیت دینی می‌داند. در این پژوهش تنها به آثار مطلوب کثرت‌گرایی اشاره شده و تلاش چندانی برای تحلیل و نقد مبانی فلسفی نظریهٔ جان هیک صورت نگرفته است.

با مرور پیشینه، متوجه این نکته می‌شویم که این دو تقابل رویکرد، در تربیت دینی جامعه ما، چندان مورد توجه نبوده و گمان بر این می‌رفته که چالش‌های این دو رویکرد تنها برای جوامع اروپایی و امریکایی است. اما این پژوهش سعی می‌کند به ابعاد این مسئله بر اساس تربیت دینی کشورمان بپردازد. پیش‌فرض کلی بر این است که با توجه به توسعهٔ فناوری‌های اطلاعاتی و گسترش فضای مجازی، چالش‌های این دو رویکرد، می‌تواند جامعهٔ ما را نیز درگیر سازد و باید برای آن چاره‌جویی نمود. بنابراین نوآوری این پژوهش در دو مسئله است؛ اول از جهت اینکه به این دو رویکرد بر اساس مبانی فلسفی آنها می‌پردازد و با تحلیل و نقد این مبانی نقاط قوت و ضعف آنها را آشکار می‌سازد و دوم اینکه با تکیه بر مبانی فلسفی ملاصدرا می‌توان چشم‌اندازی از تربیت دینی و الهی را در فضای بحران‌زده افراط و تفریط‌های دینی، ترسیم نمود. بهره‌مندی از کلام الهی و روایات دینی، تلفیق برهان و عرفان دینی، تجربهٔ زیسته از عصبیت‌های دینی و چشیدن رنج تبعید از ظاهرگرایی، جایگاه ممتازی به فلسفهٔ ملاصدرا بخشیده است. ابتکارات ملاصدرا در حل مسائل فلسفی همچون ارتباط نفس و بدن، می‌تواند در عرصهٔ تعلیم و تربیت نیز راهگشا باشد و نقطهٔ تعادلی بین دوگانهٔ "آموزش دین" و "آموزش دربارهٔ دین" در دنیای معاصر ایجاد نماید.

مفهوم تربیت

اصطلاح تربیت معادل کلمه لاتین Education است و از دو ریشه Educare به معنای تغذیه نمودن و Educere به معنای هدایت نمودن و شکل دادن استنباط می‌شود. (میلااره، ۱۳۷۰، ترجمه کاردان: ۷). اما اصطلاح تربیت در نظام‌های تربیتی که ساحتی دینی دارند، برگرفته از ماده «ربو» به معنای پرورش دادن است به گونه‌ای که سیر صعودی داشته باشد و مسیر کمال را بپیماید. مصطفوی در کتاب *التحقیق فی الکلمات القرآن الکریم*، تربیت را این چنین معنا می‌کند: «رب، در اصل تربیت است و تربیت ایجاد تدریجی شیء از حالتی به حالت دیگر است تا به حد تمام برسد»^۱ به نظر وی، تربیت واقعی آن تربیتی است که همه مراتب نشو و نمای یک انسان را هم از جهت مادی و جسمانی و هم از جهت روحانی و معنوی شامل شود (المصطفوی، ۱۳۷۴، ج ۴ : ۱۹-۲۰).

مفهوم دین

کارآمدی هر رویکرد دینی در هر جامعه‌ای تنها با دانستن و تعریف نمودن دقیق معنای دین و ساختار ارزشی و اعتقادی دین در آن جامعه حاصل می‌شود. همچنین در ارائه هر مدل تربیت دینی توجه نمودن به بنیان‌های ارزشی و جهان‌بینی افراد جامعه دارای اهمیت است. در همین راستا، تعاریف مختلفی از دین صورت گرفته که هر کدام در چهارچوب قلمروی غایت‌گرایانه، اخلاق محور، جامعه‌شناسانه و روان‌شناسانه صورت پذیرفته‌اند. شاید اگر بخواهیم به کلی‌ترین شکل از دین سخن بگوییم، راهی که انسان‌ها برای رسیدن به سعادت و کمال خویش می‌پویند، دین نام دارد (طباطبایی، ۱۳۹۴ق، ج ۲: ۳۴۲).

با این حال، تعریفی که معتقدان به رویکرد آموزش درباره دین ارائه می‌دهند، تعریفی کلی و عام است که بیشتر نظام‌های اعتقادی را شامل می‌شود. اریک فروم^۲ که بیشتر با جامعه‌شناسی دین شناخته می‌شود، در تعریف دین چنین می‌نویسد: «از واژه دین، هر نظام فکری یا عملی مشترک بین یک گروه را که الگوی جهت‌گیری و مرجع اعتقاد و ایمان افراد آن گروه باشد، اراده کرده‌ام» (فروم، ۱۳۷۸: ۳۴).

اما ملاصدرا دین را امری فطری در وجود بشر می‌داند، به تعبیر وی هر موجودی دارای فرمانبرداری تکوینی از خالق خویش است و به همین اعتبار همه موجودات در حال عبادت تکوینی هستند، اما انسان افزون بر عبادت تکوینی، به دلیل اوامر و نواهی الهی دارای عبادت

^۱ «الرَّبُّ فِي الْأَصْلِ التَّرْبِيه وَ هُوَ انْشَاءُ الشَّيْءِ حَالاً فَحَالاً إِلَى الْحَدِّ التَّمَامِ



تکلیفی نیز می‌باشد. به مجموعه این اوامر و نواهی که به انسان تکلیف شده‌اند، دین گفته می‌شود (ملاصدرا، ۱۳۸۳، ج ۹: ۲۸۴). لازمه پذیرش فطری بودن دین، آموزش دین است؛ زیرا امور فطری به صورت بالقوه در وجود آدمی نهاده شده‌اند و برای فعلیت یافتن نیازمند دخالت عواملی می‌باشند که در رابطه با دین می‌توان آموزش دین را ضروری دانست.

تربیت دینی

در میان معتقدان به رویکرد «آموزش درباره دین» دو نگاه کلی در باب تربیت دینی وجود دارد؛ عده‌ای همانند هرست^۱، معتقد به ناسازگاری ترکیب «تربیت دینی» هستند و سخن گفتن از تربیت دینی را به لحاظ امکان منطقی نفی می‌کنند (هرست، ۱۹۹۵)؛ بعضی دیگر معتقد به کارکردهای اجتماعی و روان شناختی دین هستند (فروم، ۱۳۷۸). هر دو گروه بر این باورند که آموزش دین منجر به بروز رفتارهای انحصارگرایانه می‌گردد و مدارس باید از الگوی «آموزش درباره دین» استفاده نمایند.

ملاصدرا درباره تربیت دینی دیدگاهی کاملاً متفاوت با قائلان به این رویکرد دارد. وی بر اساس نظریه حرکت جوهری خویش، معتقد است که هر موجودی از شوق و عطش ویژه‌ای نسبت به کمال خود برخوردار است و همواره به سوی مقصد نهایی خویش در حرکت است. این میل فطری به کمال که در وجود انسان به قرب الهی تعبیر می‌شود، لذت بخشی نامتناهی دارد و سبب می‌شود که آدمی از نقص خود متنفر و گریزان شود. لازمه تربیت دینی هدایت میل درونی انسان برای رسیدن به کمال نهایی خویش است (ملاصدرا، ۱۳۸۳، ج ۹، ص: ۸۸). بنابر اندیشه ملاصدرا می‌توان چنین استنباط نمود که تربیت دینی، شکوفا نمودن میل به تعالی درونی انسان است، به گونه‌ای که آثار آن در عمل و رفتار بیرونی اش مشخص باشد.

مبانی رویکرد «آموزش درباره دین»

انسان‌گرایی^۲ افراطی

رویکرد «آموزش درباره دین» را می‌توان تراوش‌هایی از انسان‌گرایی افراطی دانست. در میان معتقدان به انسان‌گرایی، بنیان و هدف نهایی انسان را باید در خود انسان جست‌وجو کرد. از نظر آنها خدا تنها نمادی از خود برتر انسان است (فروم، ترجمه جاوید، ۱۳۸۷: ۲۰۱).

در باب انسان‌گرایی تعاریف مختلفی ذکر شده است که تعریف فلسفی آن رواج بیشتری دارد. تعریف فلسفی انسان‌گرایی، انسان‌سالاری و اعتقاد به اصالت انسان در مقابل اصالت خداوند

1. Hirst
2. humanism

است. انسان‌گرایان افراطی قائل به فرمانروایی انسان بر کل عالم هستی بودند و خود را مخالف با هر اندیشه‌ی متافیزیکی و دینی می‌دانستند که خدامحوری را ترویج کند (زرشناس، ۱۳۸۱: ۳۸). هرچند در میان انسان‌گرایان افرادی هستند که «انسان‌گرایی خدامحور» را پیشنهاد می‌دهند، اما اکثریت آنها را کسانی تشکیل می‌دهند که دین و گزاره‌های الهیاتی را قبول ندارند و از دین انسانیت^۱ سخن می‌گویند. ارنست کاسیرر^۲ در توصیف بستر حاکم بر انسان‌گرایی افراطی چنین می‌نویسد: «به نظر می‌آید تنها وسیله‌ای که انسان را از پیش‌داوری آزاد می‌سازد و راه را برای خوشبختی واقعی او هموار می‌سازد، مردود شمردن کامل اعتقادات مذهبی به طور عام است؛ یعنی به هر فرم و تاریخی ملبَس شود و بر هر شالوده‌ای که متکی باشد، خصلت کلی عصر روشنگری، رویه آشکار انتقادی و شکاکانه نسبت به دین است (کاسیرر، ۱۳۸۰: ۲۱).

کثرت‌گرایی^۳ دینی

جان هیک^۴ بیش از هر شخص دیگری، عامل تغییر در شیوه درک ما از دین و حیات دینی بشر است، تغییری که آن را کثرت‌گرایی می‌نامیم. هیک بر این باور است که مرزبندی‌های دینی که با نام‌هایی همچون هندویی، بودایی، یهودی، مسیحی و اسلام وجود دارند، صورت‌های خاص و منحصر به فرد یک حیات دینی هستند. اما ما بیشتر با اجتماع‌های دینی متضاد و متقابل می‌واجهیم که باورهای دینی متمایزی دارند و هر فرد دین‌داری به صورت مانع‌الجمع عضو یکی از این اجتماع‌های دینی است.

این شکل از دین‌داری که دین‌داران به صورت گروه‌های دینی مختلف و متضاد شکل گرفته باشند، پرسش‌های فراوانی را پیش روی ما قرار می‌دهد. باورهای دینی که هر کدام از معتقدان این ادیان دارند، در واقع تداعی گر نوع نگرش آنها در رابطه با خداوند و یا حقیقت نهایی می‌باشد. در پرتو این نگرش هر کدام از این ادیان اعتقادات متفاوتی در باب زندگی، مرگ، رستگاری و نجات دارند. بنابراین با مرور و نگاهی به ادیان جهان، متوجه نگاه‌های معارض آنها با یکدیگر در باب حقایق نجات‌بخش می‌شویم. هر فرد دین‌داری در هر دینی معتقد است که تنها کتاب آسمانی او نجات‌بخش است؛ و هر آن چه که غیر از این وجود دارد، غلط و باطل است. انسان وقتی با مجموعه این دعاوی مختلف روبه‌رو می‌شود، با این پرسش مواجه می‌شود که کدام یک

1. religion of humanity
2. Ernst Cassirer
3. pluralism
4. J. hick

از این دین‌ها بر حق است؟ دعاوی کدام یک ما را به نجات و رستگاری نزدیک می‌کند؟ تکلیف پیروان دیگر ادیان چیست؟ و بسیاری سؤالات دیگر... (هیگ، ۱۳۸۲، ص: ۶۱).

جان هیگ سعی در تدوین فلسفه‌ای برای کثرت‌گرایی می‌نماید. وی در پاسخ به این پرسش اساسی که چگونه می‌توان جمیع ادعاهای صدق و کذب بردار ادیان را توجیه کرد؟ با اینکه هر کدام گزاره‌هایی را بیان می‌کنند که بعضاً در تضاد با یک دیگر هستند؛ از دو مفهوم واقعیت فی‌نفسه «نومن^۱» و واقعیت آن‌چنان که به وسیلهٔ انسان‌ها درک می‌شود؛ یعنی «فنومن^۲» کانت استفاده می‌کند.

هیگ می‌پذیرد که ادیان دعاوی معارضی با هم دارند. اعتقاد به واقعیت غایی و حقیقت الوهی در پاره‌ای از ادیان امری «نامتشخص»^۳ فراتر از همه چیز و بسیار متعالی می‌باشد و حال آن که در پاره‌ای دیگر از ادیان «متشخص»^۴ است.

به باور هیگ، هنگامی که دین‌داران از واقعیت غایی سخن می‌گویند، فقط آن چیزی از واقعیت را بیان می‌کنند که برایشان پدیدار شده است. امکان دسترسی به واقعیت فی‌نفسه برای پیروان هیچ دینی وجود ندارد. دین‌داران با استفاده از مفاهیم متنوع سعی می‌کنند باورهای دینی خویش را معنا ببخشند. بنابراین کسانی که واقعیت غایی را امری متشخص می‌دانند، از پاره‌ای گزاره‌های درون‌دینی برای معنادهی به باور خویش استفاده می‌کنند و دیگر کسانی که اعتقاد دارند که واقعیت غایی امری نامتعیّن و توصیف‌ناپذیر است، گزاره‌های تفسیری متفاوتی دارند. به هر حال، امکان بهره‌مندی هر دو گروه از حقیقت نسبی وجود دارد؛ زیرا هیچ کدام حقیقت فی‌نفسه را در اختیار ندارند (پترسون و همکاران، ۱۳۷۹).

در نظر هیگ، گوهر دین متحول کردن انسان‌هاست؛ آموزه‌های دینی جزء فروعات هستند. تأکید بیش از حد بر آموزه‌های دینی نباید موجب غفلت از گوهر دین شود. برای نمونه، هیگ به مسیحیان هشدار می‌دهد که اصرار بر مسئلهٔ تجسد موجب غفلت از هدف اصلی دین مسیحیت شده است. هیگ در قبال آموزه‌های دینی واکنشی کارکردگرایانه نشان می‌دهد، به گونه‌ای که آموزه‌های دینی تا زمانی که بتوانند در خدمت گوهر دین باشند، مفید و صادق هستند. به عبارت دیگر، آموزه‌های دینی تلاش‌های انسان هستند برای معنا بخشیدن، تصدیق‌پذیری و قابل دفاع کردن اعتقادات دینی خویش؛ و از فرهنگ، زبان، رسوم و تجربیات انسان‌ها متأثر می‌شوند. بر همین اساس آموزه‌های دینی را نمی‌توان همچون نظریات علمی در بوتۀ صدق و کذب قرار داد؛

-
1. noumena
 2. phenomena
 3. apersonal
 4. personal

باید آنها را به میزان تأثیری که در متحول ساختن انسان از خودمحوری به خدامحوری دارند، آزمود (هیگ، ۱۳۸۲).

همچنین تحقیق‌پذیری، ابطال‌پذیری و اثبات‌پذیری که در رابطه با گزاره‌های علمی کاربرد دارد، نمی‌تواند در پیوند با مفاهیم دینی و گزاره‌هایی که از واقعیت غایی حکایت می‌کنند، مورد استفاده قرار گیرد. مفاهیم دینی نقشه‌های راه آدمیان برای دستیابی به سعادت می‌باشند، موفقیت آنها تنها بر اساس توانایی در رهایی انسان‌ها مورد آزمون قرار می‌گیرد. به نظر می‌رسد تنها در جهان آخرت می‌توانیم صدق و کذب و تحقیق‌پذیری مفاهیم دینی را بیازماییم. در چهارچوب این دیدگاه آموزش دینی خاص نمی‌تواند منطقی باشد و همه ادیان بهره‌مندی یکسانی از حقیقت دارند، بنابراین لزومی ندارد به دینی خاص التزام داشت، آنچه لازم است، دانستن اطلاعاتی از ادیان مختلف است.

بی‌معنایی و اثبات‌ناپذیری گزاره‌های دینی

در قلمرو فلسفه دین، علی‌الخصوص پس از جریان عقل‌گرایی حداکثری کانت، برای غلبه بر معضل ارتباط بینش دینی با تفکر فلسفی، چند دیدگاه مختلف به وجود آمد. عده‌ای با منحصر کردن دین به حوزه اخلاق سعی داشتند شالوده‌ای جدید برای دین بنیان نهند (کی یرکگارد^۱، ۲۰۱۶). بعضی دیگر مدعی شدند که برای گزاره‌های دینی از اساس معنا و اثبات‌پذیری قابل تصور نیست (استیور^۲، ۲۰۱۷).

بحث بی‌معنایی و اثبات‌ناپذیری گزاره‌های دینی در چهارچوب فلسفه‌های تجربه‌گرا مطرح شد. بی‌تردید این نوع نگاه به گزاره‌های دینی از آنجا آغاز شد که «فیلسوفان حلقه وین» تحقیق-پذیری تجربی را ملاک اثبات گزاره‌ها دانستند. رودلف کارناپ^۳ که یکی از متفکران برجسته حلقه وین بود، اعتقاد داشت گزاره‌های مابعد الطبیعی و الهیاتی شبه‌گزاره‌هایی هستند که محتوای منطقی ندارند و بیانگر احساسات و عواطف هستند (مک‌کواری، ۱۳۷۸). در نتیجه چنین رویکردی به گزاره‌های دینی در حوزه تربیت دینی هم رویکردهای مختلفی از جمله آموزش عینی دین^۴، آموزش تجربی دین^۵ و آموزش پدیدارشناسانه دین^۶ به وجود آمد. عنصر مشترک در همه این رویکردها تأکید بر ممانعت از آموزش برای دینی خاص بود و به جای آن روش

-
1. Kierkegaard
 2. Stever
 3. Rudolf Carnap
 4. Objective teaching of religion
 5. Experimental teaching of religion
 6. Phenomenological teaching of religion

«آموزش درباره دین» پیشنهاد شد. در اینجا برای آشنایی بیشتر با این الگوهای آموزشی در تربیت دینی به توضیح مختصر آنها می‌پردازیم.

الف: آموزش عینی دین

یکی از الگوهای آموزش تربیت دینی که مخالفت گسترده‌ای با رویکرد سنتی داشت، آموزش عینی و روان‌شناسانه دین بود. ادوین کاکس^۱ که از طرفداران و نظریه‌پردازان این رویکرد می‌باشد، معتقد است، هدف از مطالعه عینی دین، پرورش ایمان دینی نیست، بلکه تقویت فهم دینی در دانش‌آموزان اولویت دارد (کاکس، ۲۰۱۳).

اختلاف بنیادین در مبانی تربیت دینی سنتی و رویکردهای علمی و تکیه رویکردهای علمی بر مفروضات طبیعی و انسان محور، باعث تشدید اختلافات بین طرفداران رویکرد آموزش سنتی دین (روحانیون مسیحی) و دین‌شناسان و روان‌شناسان معاصر گردید. برای نمونه، آلبی^۲ به‌عنوان یک روان‌شناس دین معتقد است که اغلب ادیان ماهیتی تبعیض‌آمیز دارند که مانع پیشرفت بشریت است (به نقل از واتسون^۳، ۲۰۰۴).

این نوع نگاه به تربیت دینی و تکیه بر مبانی علوم تجربی از یک سو، زیاده‌خواهی و تفکرات انحصارگرایانه متألهان دینی مسیحی از سوی دیگر، باعث تضعیف آموزش‌های دینی در مراکز علمی و آموزشی شد، به گونه‌ای که تنها تاریخچه‌ای از ادیان در بسیاری محیط‌های علمی آموزش داده می‌شد.

ب: آموزش پدیدارشناسانه دین

یکی دیگر از الگوهای تربیت دینی که مخالف با آموزش دین به شیوه سنتی در مدارس بود، آموزش پدیدارشناسانه دین است. پدیدارشناسان بر این باورند که هدف تربیت دینی، نباید دین‌دار بارآوردن دانش‌آموزان باشد؛ بلکه برای جلوگیری از خشونت‌های مذهبی و احترام به کثرت‌گرایی باید در کسب روحیه احترام نسبت به همه ادیان و ایدئولوژی‌ها کوشید. البته نیازی نیست معلم و دانش‌آموز اعتقاد دینی نداشته باشد یا آن را پنهان نماید، همین که به دیگر ادیان با احترام برخورد کند، کافی است.

1. Cox, Edwin
2. Albee
3. Watson

به تعبیر اسمارت^۱، نیازی نیست معلم برای آموزش عقیده‌ای خاص، خود نیز معتقد به آن باشد، بلکه حفظ روحیه بی‌طرفی در وصف حقایق مربوط به ادیان و حفظ روحیه همدلی با دیگر ادیان در آموزش دین اساسی است (الیاس^۲، ۱۹۹۵، ص: ۱۶۹).

ج: آموزش تجربه دینی

تأکید بر انتقال اطلاعات دینی و بی‌توجهی به عنصر معنویت در تربیت دینی باعث مخالفت با الگوهای آموزش عینی دین و پدیدارشناسانه دین شد. الگوی تجربه دینی که متأثر از فلسفه اگزیستانسیالیستی بود، به نقد الگوی پدیدار شناختی و همچنین آموزش‌های خشک و بی‌روح الگوی عینی پرداختند و بر این نکته اصرار داشتند که دانش‌آموزان باید ادیان را از درون آنها به همان شیوه‌ای که دین‌داران با آن مواجه می‌شوند، درک کنند. طرفداران «آموزش تجربه دینی» معتقد بودند که معلم نباید به عقیده‌مندی دانش‌آموز به دینی خاص تأکید کند، بلکه هدف از آموزش دین، باید درک راه‌های دیگر کشف معنویت باشد. در این رویکرد، محتوا چندان اهمیتی ندارد و تنها به حضور ذهن تأکید می‌شود (واتسن، ۱۹۹۴ ص: ۲۹).

به باور جان الیاس، باید برای حفظ معنوی دانش‌آموزان در تربیت دینی تدبیری اندیشید، تا آموزش‌های دینی به صورتی جذاب‌تر و در ارتباط با زندگی آنها ارائه شوند. وی معتقد به دین خاصی نیست، ولی برای تربیت معنوی و تجربه معنویت در آموزش دینی اهمیت بالایی قائل است (الیاس، ۱۹۹۵، ص: ۱۷۲).

در این رویکرد بر ارتباط با خویش‌شن و بهره معنوی از ادیان بیشتر از اعتقاد به دینی خاص تأکید شده است. معتقدان به این الگو هدف خود را کمک به دانش‌آموز برای یافتن معنویت از طریق تمرکز و حضور ذهن و ارتباط وجودی با امور معنوی بیان می‌کنند.

مبانی تربیت دینی ملاصدرا

انسان‌گرایی الهی

ملاصدرا به پیروی از سنت دینی خود و با الهام از آیات الهی به حقیقت وجودی انسان توجهی ویژه دارد. وی معرفه‌الذات را مبنایی برای بسیاری از معارف دیگر می‌داند و حتی معتقد به این حقیقت است که شناخت نفس، متضمن شناخت خداست (ملاصدرا، ۱۳۶۰: ۱۳۲). انسان‌گرایی ملاصدرا مخالف با نشان دادن انسان به جای خداست. وی انسان متصل به خدا را ارجح می‌نهد و



معتقد است شناخت خویشتن کفایت نمی‌کند و آدمی پس از شناخت خود، باید از خود نیز عبور کند و به خداشناسی برسد.

علامه طباطبایی که از شارحان اندیشهٔ ملاصدرا است، در تفسیر آیهٔ ۳۰ از سورهٔ بقره به تحلیل مقام انسان و خلیفه بودن آدمی می‌پردازد و نحول وجود آدمی را این چنین توصیف می‌کند: «سلطنت ذات ازلی و صفات والای واجب اقتضا نموده که با ظاهر کردن مخلوقات و محقق ساختن حقایق و مسخر کردن اشیا، پرچم ربوبیت را برافرازد. این امر بدون واسطه محال بود، چرا که ذات حق قدیم است و مناسبتی بین عزت قدیم و ذات حدوث می‌باشد؛ لذا خداوند جانشینی را برای خویش در تصرف و ولایت و حفظ و رعایت قرار داد. این جانشین رویی به قدم دارد و از حق استمداد می‌جوید و رویی به حدوث دارد که به خلق مدد می‌رساند. حق تعالی او را خلیفهٔ خویش در تصرف ساخت و کسوت تمام اسما و صفات خود را بر او پوشاند و این خلیفه را «انسان» نامید (طباطبایی، ۱۳۹۴ق، ج ۲: ۳۰۲).

با این همه، هستی آدمی «عین ربط به حق تعالی» می‌باشد و نه تنها هستی مستقلی ندارد، بلکه هستی‌اش همان نحوهٔ وابستگی به خداوند است. بنابراین وجود انسان هم چون دیگر وجودات امکانی، فاقد استقلال ذاتی و هویتی متعین است و همواره عین ربط و تعلق به حضرت باری تعالی می‌باشد (طباطبایی، ۱۳۸۸).

از منظر ملاصدرا آزادی و رهایی انسان در گرو تعلق داشتن به مبدأ و منشأ هستی (خداوند متعال) می‌باشد. این نوع انسان‌گرایی در اندیشهٔ ملاصدرا با آنچه که انسان‌گرایان رادیکال معتقدند، کاملاً متفاوت می‌باشد، در ادامه به برخی از این تفاوت‌ها می‌پردازیم.

الف: فطرت الهی انسان

همهٔ انسان‌ها دارای ارتباط وجودی خاصی با منشأ خوبی‌ها و کمالات هستند و در لحظات خاصی این نوع رابطه آشکار می‌شود. ملاصدرا این نوع ارتباط خاص بین انسان و خداوند را برگرفته از فطرت الهی می‌داند، که در وجود انسان نهاده شده است. به اعتقاد وی، تعلقات مادی انسان و محصور ماندن در بدنی جسمانی، همچون حجاب‌هایی هستند که مانع از شکوفایی فطرت الهی انسان می‌شوند (ملاصدرا، ۱۳۸۲: ۴۲۸).

تصدیقات فطری از دید ملاصدرا همان تصدیقات بدیهی اولی‌اند که اصول اولیهٔ تفکر انسان را تشکیل می‌دهند؛ یعنی تصدیق‌هایی که ذهن در آنها بی‌نیاز از حس، تجربه و استدلال و تشکیل صغرا و کبرا و حد اوسط است. به عبارت دیگر، ذهن برای ثبوت محمول برای موضوع، جز تصور موضوع و محمول به هیچ واسطهٔ دیگری نیاز ندارد. ساختمان فکر انسان به گونه‌ای است که صرف اینکه چنین مسائلی عرضه بشود، کافی است و برای اینکه انسان آنها را دریابد؛ احتیاج

به استدلال و دلیل ندارد. برای اینکه ذهن انسان بتواند این امور را بپذیرد، لازم نیست که حتماً دلیلی آن امور را همراهی کند؛ بلکه ساختار ذهن انسان به گونه‌ای خلق شده است که می‌تواند سلسله اصولی را بدون دلیل بپذیرد. این اصول همان‌اند که بدیهیات (تصدیق بدیهی اولی) خوانده می‌شوند.

ملاصدرا برخلاف منکران فطرت، برای انسان فطرت و گرایش‌های فطری قائل است؛ اما نه به معنای افلاطونی آن؛ انسان نه ساخته و پرداخته به دنیا می‌آید و نه خالی خالی و فاقد هر بعدی از ابعاد انسانی که تمام ابعاد انسانی را جامعه به او بدهد؛ بلکه انسان وقتی که به دنیا می‌آید، بذر این امور انسانی در وجودش کاشته شده است، اینها در جامعه باید رشد کند؛ مثل زمینی که بذر را در آن پاشیده‌اند و الان در درون این زمین وجود دارد، فقط احتیاج دارد به اینکه به این زمین آب و نور و حرارت برسد و شرایط مساعد موجود باشد تا این بذر از درون زمین رشد کند.

حرکت جوهری و میل به سوی کمال نهایی

ملاصدرا بر این باور است که تمام موجودات، به‌ویژه انسان، مرتبه‌ای از فیوضات حق‌اند و میل به سوی کمال دارند و به «حقیقت واحده بسیطه» محتاج می‌باشند که وجودش همه هستی را پر کرده است؛ لذا «میل به سوی مبدأ کل و مقصد نهایی» یکی از نظریات اکتشافی و بدیع ملاصدرا در باب جهان هستی و انسان است که با عنوان حرکت جوهری مطرح شده است. این نظریه می‌تواند برداشت ما را از عالم هستی تغییر دهد. برای بیان حرکت جوهری لازم است در ابتدا معنای حرکت و جوهر بیان شود.

حرکت در زبان فلسفی عبارت است از: تغییر تدریجی شیء از قوه به فعل؛ یعنی حرکت، نحوه وجودی است که شیء به تدریج به واسطه آن نحوه وجودی از حالت قوه و استعداد خارج شده و به سوی فعلیت حرکت می‌کند. تدریجی بودن آن به این معناست که اجزایی که برای آن وجود فرض می‌شود، در یک زمان واحد با هم جمع نمی‌شوند، بلکه در طول زمان به تدریج حاصل می‌شوند (مصباح یزدی، ۱۳۸۶: ۲۵۶).

اما حرکت جوهری به این معناست که اساس عالم را جوهر تشکیل می‌دهند و همه جوهر دائماً و لحظه به لحظه در حال حرکت هستند، حتی علت اینکه اعراض یک جوهر؛ مثل رنگ و حجم تغییر می‌کنند، به خاطر حرکت در ذات این جوهر است که به‌طور دائمی در حال حرکت است. به عبارت دیگر، حرکت جوهری عین وجود جوهر است و تنها نیازمند به فاعل الهی و هستی بخش بوده و ایجاد جوهر عیناً همان ایجاد حرکت جوهری است، اما حرکت اعراض تابع حرکت جوهر است و دگرگونی‌های اعراض معلول طبیعت جوهری آنهاست؛ یعنی ما شکی در

حرکت اعراض یک جوهر نداریم، اما علت این تغییر، حرکت در جوهر آن است، از این رو فاعل طبیعی این دگرگونی‌ها باید مانند خود آنها متغیر باشد، پس خود جوهر که فاعل طبیعی برای حرکات عرضی به شمار می‌رود، باید متحرک باشد.

از دیدگاه ملاصدرا در وجود همهٔ موجودات و به‌نحوی شدیدتر در نهاد انسان‌ها، میل به سوی مبدأ وجود دارد و این همان جوهر اشیاست و هر تغییری که در اعراض روی می‌دهد، برخاسته از تغییر در جوهر آنهاست. بنابراین کل عالم طبیعت پر از شوق و حرکت برای رسیدن به عالم مجردات‌اند که خود منشأ حرکات موجودات طبیعی هستند.

اعتقاد به حرکت جوهری مستلزم پذیرش میلی یکپارچه در نهاد هستی برای حرکت به سوی کمال نهایی است. بدین ترتیب، حرکت به سمت کمال نهایی از امور فطری عالم طبیعت است، انسان هم با علم به این موضوع باید سعی در تطبیق خویشتن با مسیر طبیعت به سوی کمال نماید.

نقد و ارزیابی مبانی رویکرد «آموزش دربارهٔ دین» بر اساس مبانی تربیت دینی ملاصدرا

یکی از مبانی رویکرد «آموزش دربارهٔ دین»، «کثرت‌گرایی دینی» بود. بر اساس این دیدگاه «آموزش دربارهٔ دین» می‌کوشد، بدون توجه به حقانیت یا برتری معرفتی - عقلانی دینی خاص، همهٔ ادیان را در برنامهٔ درسی مدارس سهیم بداند و با این استدلال که همهٔ دانش‌آموزان باید فرصت انتخاب آزاد را داشته باشند، سعی در توجیه این دیدگاه دارد. با تحلیل و بررسی مفهوم کثرت‌گرایی دینی می‌توانیم شقوق و شاخه‌های مختلفی برای آن بیان کنیم و پاره‌ای از آنها قابل دفاع و برخی دیگر غیرقابل توجیه و تأییدند. اگر مراد از کثرت‌گرایی دینی، حقانیت یکسان همهٔ ادیان در عرض یک دیگر و به تبع آن نسبت گزاره‌های معرفتی آنها باشد، نه تنها قابل دفاع نیست، بلکه گزاره‌ای خود. ویرانگر نیز می‌باشد، بدین معنا که با یکسانی همهٔ دیدگاه‌های معرفت‌شناختی در باب ادیان، هیچ توجیهی برای برتری کثرت‌گرایی بر انحصارگرایی وجود ندارد و نسبت آنها نیز در حقیقت یکسان می‌باشد.

با این حال، شکل دیگری از کثرت‌گرایی در اندیشهٔ ملاصدرا وجود دارد که هم قابل تبیین عقلانی و دفاع است و هم می‌توان در برنامه‌های درسی مدارس از آن استفاده نمود. این نوع از کثرت‌گرایی که به «کثرت در نجات» معروف است، قائل به این می‌باشد که تربیت دینی باید با احترام به همهٔ ادیان بنگرد و آموزش رفتار مسالمت‌آمیز همراه با تساهل و تسامح نسبت به پیروان دیگر ادیان الهی را سرلوحهٔ آموزش‌ها و تبلیغات خود قرار دهد. همچنین این نوع از کثرت‌گرایی که ملاصدرا بر اساس اندیشهٔ اسلامی به آن قائل است، معتقد به نجات حداکثری انسان‌ها حتی آن دسته که راهی به دین حق نیافته‌اند (جاهلان قاصر) می‌باشد.

با توجه به اینکه ملاصدرا در آثار خود معتقد به نجات حداکثری انسان‌هاست، می‌توان دیدگاه وی را برای تحلیل دقیق مسئله کثرت‌گرایی مورد استفاده قرار داد. ملاصدرا در اسفار اربعه چنین می‌نویسد: «به خطا گمان نبری که سعادت در آخرت تنها یک گونه است، بلکه تنها یک گونه از نادانی و رذیلت آدمی را دچار عذاب می‌کند؛ و آن هم در کمترین تعداد افراد انسان یافت می‌شود. هرگز به کسانی که نجات را ویژه تعداد اندکی می‌بینند گوش فرا نده، بلکه رحمت خداوند را فراگیر بدان» (صدرالدین شیرازی، اسفار اربعه، ۱۹۸۱، ۷/۷۸).

وی بارها بدین نکته تأکید کرده که هر نوع طبیعتی که خدا آفریده، باید به کمال ویژه خود برسد و آدمی نیز از این جرگه بیرون نیست. وجود چنین عباراتی در کلام ملاصدرا باعث میشود تا مفهوم کثرت دینی را به شکل دقیق‌تر از آثار وی دریافت کنیم. دقت در کلام ملاصدرا ما را به تفکیک دو نوع کثرت وامی‌دارد. کثرت در نجات و رستگاری و همچنین کثرت در حقانیت. در اینجاست که راه ملاصدرا و جان هیک از یکدیگر جدا می‌شود. تفاوت انگاره معرفت‌شناختی ملاصدرا و جان هیک در این است که هیک بر خلاف ملاصدرا قائل به واقع‌نمایی ادیان نیست. به باور وی هیچ دینی نمی‌تواند ما را به حقیقت برساند و از این جهت همه ادیان با هم برابرند و به یک اندازه نجات‌بخش‌اند. هیک با تأسی از معرفت‌شناسی کانت، معتقد بود تنها بخشی از واقعیت که با مقولات ذهنی ما تطابق دارد، قابل درک است^۱ و این مقدار در مقابل آن بخش عظیم از واقعیت که ما بدان دسترسی نداریم^۲ بسیار ناچیز است. در نظر هیک، گزاره‌های متافیزیکی و الهیاتی از مقولاتی هستند که بخش وسیعی از آن بر ما پوشیده است، درعین حال آنچه که به عنوان دین رواج دارد در واقع تجربه‌های دینی است که مطابق با مقولات ذهنی آدمی است (هیک، ۱۳۸۱: ۲۸۶).

خلاصه اگر «آموزش درباره دین» مبتنی بر کثرت‌گرایی در حقانیت و نسبییت در معرفت باشد، به لحاظ مبنایی قابل پذیرش نیست و نمی‌تواند در تربیت دینی مؤثر باشد و موجب اضمحلال و فروپاشی دین‌داری می‌شود، اما چنانچه دیدگاه ملاصدرا را بپذیریم و هدف از کثرت‌گرایی را در تربیت دینی، آموزش احترام به همه ادیان الهی و پیروان آنها و همچنین اعتقاد به نجات همه انسان‌های سلیم‌النفس در ادیان مختلف بدانیم، می‌توانیم از این رویکرد در تربیت دینی استفاده نماییم. در این صورت، دیگر «آموزش درباره ادیان» جایگزین «آموزش دین» نمی‌شود، بلکه پیروان هر دینی مجاز به آموزش دین خود می‌باشند.

مبنای دیگر در رویکرد «آموزش دربارهٔ ادیان» بی‌معنایی و غیرعلمی دانستن گزاره‌های دینی است، همان‌طور که در مبانی این رویکرد یادآور شدیم، فیلسوفان تجربه‌گرا چه در حوزهٔ فلسفهٔ علم و چه در حوزهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت قائل به این بودند که معیار تجربه، که اغلب محدود به تجربهٔ حسی بود؛ تنها شاخص معناداری و اثبات‌پذیری گزاره‌های معرفتی است؛ لذا گزاره‌های متافیزیکی و دینی به سبب اینکه در تور تجربه قرار نمی‌گیرند، نمی‌توانند علمی باشند و به اصطلاح آنها را گزاره‌های بی‌معنا می‌خواندند. این جریان که با تجربه‌گرایی افراطی استقراگرایی همچون بیکن^۱، لاک^۲ و هیوم^۳ در فلسفهٔ علم آغاز شده بود، بعدها با اندیشهٔ «فیلسوفان حلقهٔ وین^۴» شکل مدوئی به خود گرفت (چالمرز، ۱۳۹۷). و با تفکرات هرست، به فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز کشیده شد. هرست با برجسته‌کردن جنبهٔ دانشی تربیت دیگر حوزه‌های غیردانشی تربیت را فاقد ارزش معرفتی می‌داند و اصطلاح تربیت دینی را «متناقض نما» تعبیر می‌کند. وی معتقد است برای رهایی از پارادوکس تربیت دینی، باید آموزش دربارهٔ دین را جایگزین آموزش دینی نمود (هرست، ۲۰۰۲).

مهم‌ترین اشکال این نظریه این است که گزاره‌های دینی را با معیار و ملاکی ارزیابی می‌کند که صلاحیت سنجش آنها را ندارد. آن چه مسلم است، این است که دین بر مبنای وحی، و وحی بر اعتقاد به حق تعالی استوار است؛ لذا معیار تجربهٔ حسی و مشاهده پوزیتیویستی صلاحیت ارزیابی آن را ندارد. با این حال، خود این نظریه اشکالات بسیاری دارد که به چند مورد اشاره می‌کنیم:

۱. بحث معنا داری و اثبات‌پذیری دو مقوله متفاوت هستند، که در دیدگاه پوزیتیویستی یکی پنداشته شده‌اند و این غلط است؛ معناداری به ارتباط منطقی بین موضوع و محمول یک گزاره اشاره دارد، در حالی که اثبات‌پذیری به صحت منابع معرفت و میزان واقعیت داشتن آنها اشاره می‌کند (چالمرز، ۱۳۹۷). ملاصدرا با تکیه بر مبانی همچون اصالت وجود، تشکیک وجود، تجرد نفس و حرکت جوهری قائل به این است که علم از سنخ وجود می‌باشد.
۲. کثرت منابع معرفت باعث شده تحقیق‌پذیری گزاره‌های دینی تفسیرپذیر شود. بدین معنا که گزاره‌ها از طریق تجربهٔ حسی، شهود، استدلال عقلانی، وحی و دیگر منابع معرفت اثبات یا نفی

1. Francis Bacon

2. John Locke

3. David Hume

۴. حلقهٔ وین Vienna Circle انجمنی یا شرکت گروهی از فلاسفه، از جمله کارناپ، فایگل، گورل، مان، شلیک

و برخی دیگر بود که در دههٔ ۱۹۲۰ در وین تشکیل شد و به توسعهٔ نظریهٔ پوزیتیویسم منطقی نیز انجامید.

5. paradoxical

می‌شوند؛ مسئله چندوجهی بودن منابع معرفت در فلسفه صدرایی از اهمیت خاصی برخوردار است و هر گزاره‌ای را باید با منابع معرفتی خود سنجید؛ لذا سنجش گزاره‌های دینی با منابع معرفتی غیردینی (حسی، تجربی) مغالطه‌ای بزرگ در حوزه معرفت‌شناسی است (شهیدی، ۱۳۹۴). نتیجه سخن آنکه گزاره‌های دینی تمام شرایط معرفت را دارا هستند و معناداری و تحقیق‌پذیری آنها قابل اثبات است، به شرط آنکه از منابع معرفتی مربوط به خودشان استفاده شود. بنابراین گزاره‌های دینی هم در راستای توجیه^۱ (معناداری) و هم در راستای صدق^۲ (تحقیق‌پذیری) شرایط معرفت‌زایی را دارند.

حال با توجه به ضعف‌هایی که در این نظریه از همان ابتدای طرح وجود داشته و همچنین نقدهای بی‌شماری که به «تجربه‌گرایی افراطی» وارد شده است، نمی‌توان بر اساس آن به توصیه «آموزش درباره دین» به جای «آموزش دین» پرداخت.

از دیگر مبانی آموزش درباره دین «انسان‌گرایی افراطی» بود. این دیدگاه انسان را برتر از هر چیزی از جمله اعتقاداتش می‌داند و معتقد است عقیده امری نسبی و شخصی است که هر انسانی می‌تواند در داشتن آن آزاد باشد. به نظر می‌رسد انسان‌گرایان افراطی در مبانی انسان‌شناسی دچار اشتباهات فراوانی بوده‌اند. آنها با تقلیل حیات انسان به زندگی مادی و معنویت‌زدایی از هویت آدمی، بخش اساسی زندگی انسان را مغفول گذاشتند. همچنین بدون در نظر گرفتن معیارهای آزادی بیان، تنها به مفاهیم شعاری اکتفا نموده‌اند و به جای تلاش برای رهایی انسان، وی را گرفتار بردگی‌های مدرن کردند (پورحسن، هاشمی، ۱۳۹۰). با این همه، نمی‌توان بر اساس این نظریه به تجویز آموزش درباره دین پرداخت.

البته نوع دیگری از انسان‌گرایی را ملاصدرا با الهام از تفکر اسلامی و نظریه حرکت جوهری خویش پیشنهاد میکند که عزت و منزلت آدمی در میزان تشبه به خالق هستی و درک مقام خلیفه‌اللهی انسان می‌باشد. بر این اساس آزادی انسان نباید کرامت معنوی و روحی انسان را از بین ببرد. از نظر صدرا آزادی و رهایی حقیقی آن آزادی است که آدمی را از بندهای زندگی مادی آزاد سازد و مسیر تعالی را به روی وی بگشاید. وی تسلیم اراده الهی بودن را نه تنها مخل آزادی نمی‌داند، بلکه دل را دربند عشق الهی نهادن، بالاترین مرتبه آزادی انسان می‌داند (ملاصدرا، ۱۳۴۰).

در منظومهٔ فکری ملاصدرا همه چیز در عالم هستی در حال شدن است، تا به کمالی برسد و از مرتبهٔ خود به مرتبه ای بالاتر صعود کند. آدمی در این عالم متحول نه به عنوان موجودی منفعل، بلکه همچون موجودی فعال و پویا، پا در مسیر سیر و سلوکی می‌گذارد که نهایت آن وصال است و رسیدن به اصل خویشتن. از نظر صدرا هر چند آدمی در ابتدای حدوث از عناصر عالم طبیعت به وجود می‌آید، اما خداوند چنان استعدادی در وی نهاده است که می‌تواند تا مرحله عقل مستفاد پیش رود (ملاصدرا، ۱۳۸۳، ج ۸، ص: ۱۳۶). به عبارتی دیگر، ملاصدرا بر این عقیده است که نفس آدمی در ابتدای خلقت، حیاتی طبیعی و مادی دارد، اما در پرتو دو اصل «حرکت جوهری» و «تشکیک وجود» می‌تواند به سیر تکامل خود ادامه دهد و در انتها به مرتبهٔ تجرد نائل آید و این مهم جز از طریق آموزش‌های دینی و پیروی از دستورات الهی حاصل نمی‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل و نقد رویکرد «آموزش دربارهٔ دین» در مقابل «آموزش دین» با استفاده از دیدگاه‌های ملاصدرا در حوزهٔ تربیت دینی شگل گرفت. و در سه محور به شرح زیر صورت‌بندی شد:

در بخش نخست به تحلیل مبانی رویکرد «آموزش دربارهٔ دین» پرداخته شد و مشخص شد که انسان‌گرایی افراطی، کثرت‌گرایی دینی و بی‌معنایی و اثبات‌ناپذیر دانستن گزاره‌های دینی از مهم‌ترین مبانی این رویکرد هستند. از جمله التزامات این مبانی عدم تأکید بر دین خاص و فروکاستن تربیت دینی به دانستن اطلاعاتی در باب ادیان است.

در بخش دوم پژوهش به مهم‌ترین مبانی تربیت دینی ملاصدرا اشاره شد که انسان‌گرایی الهی، فطرت الهی انسان و حرکت جوهری و میل به سوی تعالی از مهم‌ترین این مبانی بودند. ملاصدرا بر اساس مبانی فوق به حق محوری و التزام به دین حق تأکید می‌کند و مسیر سعادت انسان را از طریق پیمودن راه بندگی باری تعالی می‌داند. ایشان در عین حال که از دین اسلام به عنوان دینی الهی و کامل یاد می‌کند، به دوستی، همزیستی و هم‌کلامی با پیروان دیگر ادیان الهی تأکید ویژه‌ای دارد و هر گونه تعصب و خشونت مذهبی را نهی می‌کند.

در نهایت به نقد مبانی رویکرد «آموزش دربارهٔ دین» پرداخته شد. از جمله مهم‌ترین دلیل مخدوش بودن یک رویکرد یا نظریهٔ علمی و فلسفی می‌توان به نقص مبانی، که آن رویکرد بر آنها استوار است، اشاره کرد. رویکرد «آموزش دربارهٔ دین» نیز با تکیه بر مبانی ضعیف که در

خاستگاه خود نیز با نقدهایی بسیاری مواجه بودند، شکل گرفته- و نه به لحاظ مبنایی و نه به لحاظ کاربردی قابل اجرا در نظام آموزشی اغلب کشورها نیست.

مهم‌ترین محدودیت در انجام این پژوهش، جای خالی پژوهش‌هایی در این زمینه و به نوعی غفلت از چالش رویکرد "آموزش درباره ادیان" برای تربیت دینی کشورمان بود. به نظر می‌رسد متولیان تعلیم و تربیت در ایران نسبت به این مسئله چندان اهتمام ندارند.

پیشنهاد می‌شود متولیان تربیت دینی با اجتناب از اجبار، تحمل و تلقین ناروا، به آموزش زندگی مسالمت‌آمیز، احترام به عقاید دیگر ادیان، توجه به کرامت انسانی، آموزش تفکر و فراهم نمودن شرایطی برای حفظ معنوی و بیدار نمودن میل ربوبی در دانش آموزان بپردازند.

فهرست منابع

- Al-Mustafavi, H (1995). *Research on the words of the Holy Quran*, Tehran: Ministry of Culture and Islamic Guidance. (Text in Persian).
- Cox, E (2013). *Problems and possibilities for religious education*. London: Hodder and Stoughton.
- Cassirer, E (2001). *An Essay on Man, Naderzad's translation*, Tehran, Institute of Humanities and Cultural Studies. (Text in Persian).
- Chalmers, A (1397). *what is this thing called science? An introduction to the schools of philosophical science*, Trans: Saeed Ziba Kalam, Tehran: SAMT. (Text in Persian).
- Elias. J (1995). *Philosophy of education: classical and contemporary*. USA: Krieger publishing company.
- Fromm, E (2008). *Fromm in his own words (writings by Eric Fromm)* Trans: Firooz Javid, Tehran: Akhtaran Publishing. (Text in Persian).
- Fromm, E (1999). *the Dogma of Christ*, Trans: Mansour Goodarzi, Tehran: Morvarid Publications. (Text in Persian).
- Hirst, p (2002). *moral education in secular society*. London: university of London press ltd.
- Hirst, p (1995). *education and the nature of knowledge. The philosophy of education*. Oxford university.
- Hick, j (2005). *religious pluralism*, translation of abdul rahim ghvahi, tehran: science publishing.
- Hick, J (2003). *theory of religious pluralism*, Trans: Abdolrahim Govahi, Tehran: Elm Publishing. (Text in Persian).
- John M (1999). *Twentieth-Century Religious Thought*, Trans: Behzad Saleki, Tehran: Amirkabir. (Text in Persian).
- Kierkegaard, S (2016). *Fear and Trembling*, Cambridge University.
- Kiyayi, M; Mehrmohamadi, M; Sadeqzadeh, A; Nozari, M (2017). Explanation of existing approaches about spiritual education of children and critique them with


- the emphasis of islamic teachings. *journal of education* 126(22) :9-30. (Text in Persian).
- Mialaret, G (1991). *the Meaning and Limits of Educational Sciences*, Trans: Ali Mohammad Kardan, Tehran: Tehran University. (Text in Persian).
- Mesbah M (1987). *Philosophical Education*, Tehran: Islamic Propaganda Organization. (Text in Persian).
- Nemati, Z (2017). *explaining the implications of hick 's pluralistic approach in religious education*, the end of master 's letter. tehran: university of kharazmi tehran. (Text in Persian).
- Patterson, M; et al. (2014). *Religious Wisdom and Belief*, Trans :A Naraghi and E Soltani, Tehran: Tarh-e Nou Publishing. (Text in Persian).
- Pourhassan, Gh; Hashemi, Kh (2011). A Comparative Study of the Religious Education Model from the Perspective of Sadr al-Mutallahin and Eric Fromm, *Quarterly Journal of Religious Thought, Shiraz University*, 39(3) 21-42. (Text in Persian).
- Shirazi, M (2004). *Al-Asfar al-Arba'a*, edited by Maghsoud Mohammadi, Tehran: Sadra Islamic Wisdom Foundation. (Text in Persian).
- Shirazi, M (2003). *The Evidence of Godliness in the Methods of Behavior*, Commentary and Correction by Seyyed Jalaluddin Ashtiani, Qom: Bostan-e Ketab (text in Persian).
- Shirazi, M (1981). *Asrar al-Ayyat (mysteries of verses)*, with introduction and correction by Mohammad Khajavi, Tehran: Association of Wisdom and Philosophy. (Text in Persian).
- Shirazi, M (1987). *Tafsir al-Quran al-Karim*, by Mohammad Khajavi, Qom: Bidar. (Text in Persian).
- Shirazi, M (1961). *Treatise on the Three Principles*, edited by Seyed Hossein Nasr, Tehran, University of Tehran. (Text in Persian).
- Shahidi, Sh (2015). The Language of Religion from the Perspective of Allameh Tabatabai, *Javidan Kherad Magazine*, 12 (28): 61-84. (Text in Persian).
- Stiver. R (2017). *The Philosophy of Religions Langanage*. LondIn, Blackwell.
- Tabatabai, M (1974). *Al-Mizan Fi Tafsir Al-Quran*, Beirut: Scientific. (Text in Persian).
- Tabatabai, M (2009). *The Ultimate level of Wisdom*, translated and explained by Mohsen Dehghani, Qom: Bustan Ketab. (Text in Persian).
- Watson, B (2004). *The effective teaching of religious education*. Londin: Farmington institute for Christian studies.
- Zarshenas, Sh (2002). *Theoretical Foundations of the Modern West*, Tehran: Ketab-e Sob'h. (Text in Persian).




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

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

تأثیر آموزش فلسفه بر خودتنظیمی و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول

سمیرا شیخی^۱، عباس حبیب‌زاده^۲ * 

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>این پژوهش با هدف تعیین تأثیر آموزش فلسفه بر خودتنظیمی و رشد مهارت اجتماعی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول قم در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ انجام شد. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و به لحاظ روش انجام پژوهش، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بوده است. جامعه آماری مورد نظر شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر قم در سال ۹۹-۱۳۹۸ بود. اعضای نمونه به صورت جایگزینی تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند؛ بدین ترتیب در هر گروه تعداد ۲۰ دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول حضور داشت. ابزار گردآوری اطلاعات شامل مقیاس یادگیری خودتنظیمی پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) و پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی ایندر بیتزن و فوستر (۱۹۹۲) بوده است. اعضای گروه آزمایش در ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای برنامه آموزش فلسفه شرکت کردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش فلسفه تأثیر معناداری بر خودتنظیمی و رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع اول متوسطه دارد. بر اساس یافته‌های پژوهش، آموزش فلسفه به نوجوانان موجب بهبود خودتنظیمی و رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر می‌شود.</p>	<p>تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۲۸</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱</p> <p>نوع مقاله: پژوهشی</p> <p>واژگان کلیدی آموزش فلسفه، خودتنظیمی، مهارت‌های اجتماعی، دانش-آموزان</p>

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قم، قم، ایران. 

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران

مقدمه

اولین و مهم‌ترین فصل تأثیرگذار در زندگی انسان، دوران نوجوانی می‌باشد که شاخص‌ترین دوران زندگی در راستای توسعه مهارت‌های بنیادی است. دوران نوجوانی زمانی است که فعال‌ترین دوران در ساختار یادگیری و آموزش و فهمیدن می‌باشد. بدون تردید، نقشی که نوجوانان در این دوران به دست می‌آورند، بسیار مهم و تعیین‌کننده است (ویلسون و هاکنبری^۱، ۲۰۱۴). از همین روی، آموزش مناسب و اکتساب شایستگی‌ها در مدرسه همواره مورد توجه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و پژوهشگران حوزه علوم تربیتی قرار گرفته است. یکی از مهم‌ترین نظریه‌ها و حوزه‌های پژوهشی که بهبود فرایند یادگیری و ارتقای توانمندی‌ها و شایستگی‌های دانش‌آموزان را مد نظر قرار داده، نظریه خودتنظیمی است (اصل محمدعلیزاده، طاهر نشاط دوست، طالبی و عابدی، ۱۳۹۸). خودتنظیمی بخشی از تلاش مستمر فرد برای هدایت افکار و احساسات و اعمال برای دستیابی به اهداف فردی است و به‌عنوان فرایندی فعال در نظر گرفته شده که طی آن فراگیران می‌کوشند تا بر شناخت، انگیزش و رفتار خود نظارت کرده و آنها را تنظیم و کنترل کنند. بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی، خودتنظیمی فرایندی چرخه‌ای است؛ زیرا عوامل شخصی، رفتاری و محیطی معمولاً طی یادگیری تغییر می‌کند و بازبینی می‌شود (پالاکویو-باریوس و هانسون^۲، ۲۰۱۹). استفاده از این فرایند، نقش مؤثری بر بهبود عملکرد اجتماعی ایفا می‌کند. از این رو، همواره دست‌اندرکاران آموزش و پرورش بر آن هستند تا خودتنظیمی دانش‌آموزان را بهبود بخشند. توانایی مذاکره، روابط اجتماعی و آگاهی خوب از خود و احساس‌های دیگران در افرادی که می‌توانند هم در داخل و هم خارج از مدرسه و یا به‌طور تناوبی در هر دو تحول یابند، پس‌زمینه‌ای را فراهم می‌کند که آنها می‌توانند پذیرای مواجهه با مشکلات بالقوه باشند (دنهام و براون^۳، ۲۰۱۰). یادگیری مهارت‌های اجتماعی از طرفی باعث عملکرد تحصیلی بالا و از سوی دیگر به رفتارهای مثبت به‌عنوان انگیزه تعامل مثبت با همسالان و حفظ و گسترش این روابط می‌انجامد (آدامو، جانسون و آلتی^۴، ۲۰۱۴). با توجه به اهمیت سازه‌های خودتنظیمی و مهارت‌های اجتماعی، شناسایی رویکردهای آموزشی مؤثر به منظور بهبود این سازه‌ها در تحول و تعالی دانش‌آموزان بسیار سودمند خواهد بود. در سال‌های اخیر رویکرد آموزش فلسفه برای رشد و ارتقای مهارت‌های متنوعی در کودکان و

-
- 1 . Wilson & Hockenberry
 - 2 . Palacios-Barrios & Hanson
 - 3 . Denham & Brown
 - 4 . Adamou, Johnson & Alty

نوجوانان مورد استفاده قرار گرفته است. برنامه آموزش فلسفه، یک روش موفق در آموزش تفکر است. تجربه جهانی و شواهد در بیش از ۵۰ کشور جهان نشان می‌دهد که فلسفه به رشد مهارت-های تفکر در کودکان کمک شایانی کرده است. این برنامه با ارائه تعداد زیادی تمرین در مورد یافتن دلایل خوب برای داوری، کودکان را تحت نوعی آموزش قرار می‌دهد که افق دید آنها را وسیع‌تر می‌کند و به کودکان یاد می‌دهد که چگونه می‌توانند بهتر فکر کنند (ایمان‌نژاد، ایمان‌زاده، تقی‌پور و طهماسب‌زاده شیخ‌لار، ۱۳۹۸).

برنامه آموزش فلسفه نه فقط فرصت اکتشاف و تمرین توانایی‌های شناختی و ادراکی را برای کودکان فراهم می‌کند، بلکه زمینه کشف و ایجاد ارزش‌ها و ایدئال‌هایی را که از نظر آنها مهم و محترم باشند نیز به وجود می‌آورد. این کلاس‌ها برای کودکان محیطی فراهم می‌کند که در کنار رشد شناختی به رشد هیجانی و اجتماعی نیز برسند (چراغ‌زاده، کرنوقابی و سهرابی، ۱۳۹۸). بررسی پیشینه پژوهشی نیز نشان می‌دهد که آموزش فلسفه تأثیر معناداری بر خودتنظیمی و عملکرد اجتماعی دارد. برای نمونه، فتحی‌آذر، تقی‌پور و حاج‌آقایی خیابانی (۱۳۹۷) در پژوهشی با کودکان کار دریافتند که برنامه آموزش فلسفه تأثیر معناداری بر خودتنظیمی هیجانی دارد. بنیسی، شمس اسفندآباد و امامی‌پور (۱۳۹۸) نیز در پژوهشی با دانش‌آموزان دوره اول متوسطه منطقه ۳ تهران به این نتیجه رسیدند که برنامه آموزش فلسفه تأثیر معناداری بر بهبود مهارت‌های اجتماعی دارد. در ادبیات پژوهشی خارج از کشور نیز پاترسون^۱ (۲۰۱۹) در پژوهشی نشان داد برنامه آموزش فلسفه می‌تواند مهارت‌های خودتنظیمی کودکان و نوجوانان را بهبود بخشد. همچنین، گرون-یانوف^۲ (۲۰۱۴) نشان داد که آموزش فلسفه می‌تواند موجب بهبود و توسعه مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی دانش‌آموزان شود. در مورد ضرورت پژوهش حاضر می‌توان اظهار داشت متأسفانه مدارس امروز، به دلیل ارتقا و پیشرفت‌های علوم و فنون و با توجه به بعضی از رویکردهای روان‌شناختی، توجه خود را بیشتر به انتقال اطلاعات و حقایق علمی معطوف نموده و از تربیت انسان‌های متفکر و خلاق فاصله گرفته‌اند. اما کودکان از حس کنجکاوی طبیعی برخوردارند و تمایل دارند محیط‌های فیزیکی و روانی را کشف نمایند. یکی از نکته‌های اساسی در این زمینه این است که چنانچه ذهن کودک درگیر مباحث فلسفی شود، می‌توان نحوه تفکر او را رشد داد (جلیلیان، عظیم‌پور، جلیلیان،

1 . Patterson, C

2 . Grüne-Yanoff

۱۳۹۵). بررسی رویکردهای آموزشی اثربخش همچون آموزش فلسفه به منظور بهبود مهارت‌های اندیشیدن در دانش‌آموزان گامی است در جهت توجه به سرمایه‌های جامعه تا از هدر رفتن قابلیت‌های عظیم نوجوانان جلوگیری کنیم. با توجه به آنچه در طرح مسئله پژوهش بیان شد، خودتنظیمی و مهارت اجتماعی در نوجوانان با پیامدهای آموزشی و تحصیلی مختلفی همراه است که با به‌کارگیری رویکردهای آموزشی مناسب می‌توان به بهبود تحول این گروه از نوجوانان کمک شایان توجهی کرد. از این رو، سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا آموزش فلسفه بر خودتنظیمی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهر قم در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ تأثیر دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و به لحاظ روش انجام پژوهش، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه است. با توجه به موضوع پژوهش، متغیرهای خودتنظیمی و مهارت اجتماعی به‌عنوان متغیر وابسته و آموزش فلسفه به‌عنوان متغیر مستقل ایفای نقش می‌کند. جامعه آماری در پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر قم در سال ۹۹-۱۳۹۸ بود. تعداد آنها بر اساس آمار آموزش و پرورش استان قم ۲۸۳۴۹ نفر بود. اعضای گروه نمونه به شیوه نمونه‌گیری در دسترس از دبیرستان حضرت معصومه (س) انتخاب شدند. با توجه به طرح پژوهش، نمونه‌ای به حجم ۴۰ نفر با توجه به معیارهای ورود و خروج انتخاب شد. اعضای نمونه به‌صورت جایگزینی تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند و بدین ترتیب، در هر گروه تعداد ۲۰ نفر حضور داشتند. سپس، با استفاده از کیسه شانس، لیست اسامی دانش‌آموزان در قرعه‌کشی شرکت داده شد و به تصادف در گروه‌های آزمایش و گواه قرار گرفتند.

به منظور اجرای مطالعه، برای اجرای پژوهش از تحصیلات تکمیلی دانشگاه معرفی‌نامه‌ای گرفته شد. بعد از مراجعه به دبیرستان حضرت معصومه (س) و ارائه معرفی‌نامه از دانشگاه، اهداف مطالعه و پیشینه نظری کار برای مدیریت دبیرستان شرح داده شد. سپس، معیارهای دانش‌آموزان واجد شرایط در اختیار مدیریت دبیرستان قرار گرفت. آموزش توسط پژوهشگر (دانشجو) در قالب برنامه ۱۲ جلسه‌ای تدوین شد. پژوهشگر سابقه تدریس و آموزش به دانش‌آموزان را داشت و برای این برنامه نیز، دوره‌های آموزشی مکتوب را نیز گذرانده بود. به منظور

اختصاص دانش‌آموزان به دو گروه آزمایش و گواه، فهرستی از اسامی دانش‌آموزان واجد شرایط تهیه شد و به هر یک از دانش‌آموزان کد منحصر به فردی اختصاص داده شد.

جدول ۱: بررسی توصیفی وضعیت متغیرهای پژوهش

جلسه	زمان	نام داستان	شرح جلسه
اول	۶۰ دقیقه	---	آشنایی با دانش‌آموزان، معرفی نحوه کار و آموزش چیدمان کلاسی، خواندن یک داستان کوتاه از کتاب درسی پیام‌های آسمانی برای آشنایی دانش‌آموزان با روش اجتماع پژوهشی
دوم	۶۰ دقیقه	مردمی که با چشم، گوش، بینی و دهان - هایشان خداحافظی کردند	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، روخوانی داستان و فرصت برای تفکر فردی (۵ دقیقه)، بحث به روش اجتماع پژوهشی (۳۰ دقیقه) جمع بندی بحث (۵ دقیقه) (مطلب (۵ دقیقه)
سوم	۶۰ دقیقه	داستان جلسه قبل	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، یادآوری داستان و بحث جلسه قبل (۱۰ دقیقه) فعالیت‌ها و تمرین‌های داستان (۴۰ دقیقه) جمع بندی (مطلب (۵ دقیقه)
چهارم	۶۰ دقیقه	روی ایوان	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، روخوانی داستان و فرصت تفکر فردی (۵ دقیقه) بحث به روش اجتماع پژوهشی و جمع بندی مطلب (۱۵ دقیقه) (مطلب (۵ دقیقه) فعالیت‌ها و تمرین‌های داستان (۲۵ دقیقه) جمع بندی مطلب (۵ دقیقه)
پنجم	۶۰ دقیقه	ارتباط	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، روخوانی داستان و فرصت تفکر فردی (۱۵ دقیقه) بحث به روش اجتماع پژوهشی (۱۵ دقیقه) جمع بندی بحث (۵ دقیقه) (مطلب (۵ دقیقه)
ششم	۶۰ دقیقه	داستان جلسه قبل	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، یادآوری داستان و بحث جلسه قبل (۵ دقیقه) فعالیت - ها و تمرین‌های داستان (۴۰ دقیقه) جمع بندی مطلب (۵ دقیقه)
هفتم	۶۰ دقیقه	بدخلقی	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، روخوانی داستان و فرصت تفکر فردی (۱۰ دقیقه) بحث به روش اجتماع پژوهشی و جمع بندی مطلب (۱۵ دقیقه) (مطلب (۵ دقیقه) فعالیت‌ها و تمرین‌های داستان (۲۵ دقیقه) جمع بندی مطلب (۵ دقیقه)

جلسه	زمان	نام داستان	شرح جلسه
هشتم	۶۰ دقیقه	مردی که نمی‌توانست صورتش را کنترل کند	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، روخوانی داستان و فرصت تفکر فردی (۱۵ دقیقه) بحث به روش اجتماع پژوهشی (۳۰ دقیقه) جمع‌بندی بحث (۵ دقیقه) جمع‌بندی مطلب (۵ دقیقه)
نهم	۶۰ دقیقه	داستان جلسه قبل	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، یادآوری داستان و بحث جلسه قبل (۱۰ دقیقه) فعالیت‌ها و تمرین‌های داستان (۴۰ دقیقه) جمع‌بندی مطلب (۵ دقیقه)
دهم	۶۰ دقیقه	ستاره دریایی	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، روخوانی داستان و فرصت تفکر فردی (۱۰ دقیقه) بحث به روش اجتماع پژوهشی و جمع‌بندی بحث (۱۵ دقیقه) فعالیت‌ها و تمرین‌های داستان (۲۵ دقیقه) پ جمع‌بندی مطلب (۵ دقیقه)
یازدهم	۶۰ دقیقه	دعوا	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، روخوانی داستان و فرصت تفکر فردی (۱۵ دقیقه) بحث به روش اجتماع پژوهشی (۳۰ دقیقه)، جمع‌بندی بحث (۵ دقیقه) جمع‌بندی مطلب (۵ دقیقه)
دوازدهم	۶۰ دقیقه	داستان جلسه قبل	ایجاد فضای مناسب برای اجرای برنامه (۵ دقیقه)، یادآوری داستان و بحث جلسه قبل (۱۰ دقیقه) فعالیت‌ها و تمرین‌های داستان (۴۰ دقیقه) جمع‌بندی مطلب (۵ دقیقه)

سپس با استفاده از مهره‌های دبرنا، قرعه‌کشی انجام شد و اسامی ۲۰ نفر از دانش‌آموزان برای حضور در گروه آزمایش انتخاب شد. در نتیجه، تمامی افراد واجد شرایط (منتخب)، شانس برابر برای حضور در گروه آزمایش یا گواه داشتند. در گام بعد، زمان و محل اجرای پژوهش با کلیه دانش‌آموزان هماهنگ شد. به این منظور، گروهی در شبکه اجتماعی واتس‌آپ تشکیل شد و هماهنگی‌های مربوط به اجرای برنامه آموزشی در اختیار اعضای گروه آزمایش قرار گرفت. بعد از انجام هماهنگی‌های اولیه، ارزیابی پیش‌آزمون انجام شد. پرسشنامه‌ها در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت و به هر کدام پیرامون نحوه پاسخگویی به پرسشنامه‌ها توضیح داده شد. پرسشنامه‌ها بعد از پاسخگویی دانش‌آموزان گردآوری شد. بر روی گروه گواه هیچ مداخله‌ای انجام نشد؛ اما اعضای گروه آزمایش به مدت ۱۲ جلسه در مدت زمان ۶۰ دقیقه‌ای در هفته دو جلسه در برنامه آموزشی شرکت کردند. برای برنامه آموزش فلسفه، از قصه‌های گردآوری شده در مجموعه

داستان‌های فکری ۲ و ۳ فلیپ کم^۱ استفاده شد. به منظور گردآوری اطلاعات در پژوهش حاضر، از مقیاس یادگیری خودتنظیمی پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) و پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی نوجوانان بیتزن و فوستر (۱۹۹۲) استفاده شد. در زیر هر یک از این ابزارها و ملاحظات آن به‌طور جداگانه ارائه شده است.

پرسشنامه خودتنظیمی پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰): برای اندازه‌گیری خودتنظیمی آزمودنی‌ها از مقیاس یادگیری خودتنظیمی^۲ که توسط پنتریچ و دی گروت^۳ (۱۹۹۰) تهیه شده است، استفاده می‌شود. این مقیاس دارای ۴۷ عبارت است که در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تدوین شده است. دارای دو مقیاس باورهای انگیزشی (۲۵ گویه) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ گویه) است. مقیاس باورهای انگیزشی، سه خرده‌آزمون خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، (جهت‌گیری هدف)، و اضطراب امتحان؛ و مقیاس یادگیری خودتنظیمی نیز، دو خرده‌آزمون استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی برای مهار شناختی (راهبردهای فراشناختی) را شامل می‌شود. گویه‌های این پرسشنامه از نوع سؤالات بسته پاسخ است و دارای مقیاس پنج‌گزینه‌ای از کاملاً موافقم (با نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (با نمره ۱) است. لازم به یادآوری است که سؤالات ۲۹، ۳۰، ۴۰، ۴۱ به‌صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شوند، به این صورت که به پاسخ کاملاً مخالف، نمره (۵) و کاملاً موافق، نمره (۱) تعلق می‌گیرد. نمره هر مقیاس از مجموع نمرات عبارات مربوط به آن مقیاس به‌دست می‌آید. کسب نمره بالا در هر خرده‌مقیاس بیان‌کننده نوع و میزان توانایی فرد در فرایند خودتنظیمی یادگیری است. پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) ضرایب پایایی خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی فراشناختی را با روش آلفای کرونباخ به‌ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۷۵، ۰/۸۳ و ۰/۷۴ تعیین کردند. موسوی‌نژاد (۱۳۷۶)، نیز برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش روایی محتوایی و تحلیل عاملی استفاده کرده و سه عامل راهبردهای شناختی سطح پایین، راهبردهای شناختی سطح بالا و خودنظم‌دهی فراشناختی را استخراج کرد. او برای تعیین پایایی عوامل یادشده به‌ترتیب برای نمره کلی پرسشنامه و زیرمقیاس‌های باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به‌ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۴ و ۰/۷۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر

-
- 1 . Philip Cam
 - 2 . Self-Regulated Learning Strategies
 - 3 . Pintrich & De Groot

نیز همسانی درونی آیت‌های پرسشنامه با استفاده ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کلی پرسشنامه و زیرمقیاس‌های باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۶ و ۰/۶۷ محاسبه شد.

پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی بیتزن و فوستر (۱۹۹۲): پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی نوجوانان^۱ (TISS) توسط ایندر بیتزن و فوستر^۲ (۱۹۹۲) ساخته شده است که از ۳۹ گویه و ۲ خرده‌مقیاس رفتارهای اجتماعی مطلوب (۲۰ سوال) و رفتارهای غیر اجتماعی (۱۹ سوال) تشکیل شده است که به منظور بررسی میزان مهارت‌های اجتماعی در نوجوانان به کار می‌رود. نسخه اصلی این سیاهه دارای ۴۰ عبارت است که یک عبارت به دلیل عدم انطباق با فرهنگ ایران حذف شد (عبارت شماره ۲۲). نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۶ نقطه‌ای می‌باشد که برای گزینه‌های «هرگز»، «خیلی کم»، «کم»، «تا حدی»، «بیشتر اوقات»، «همیشه» به ترتیب امتیازات ۰، ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ در نظر گرفته می‌شود. لازم به یادآوری است سؤالات مؤلفه رفتارهای غیر اجتماعی به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند، در نتیجه همانند مؤلفه رفتارهای اجتماعی مطلوب، کسب نمره بالاتر نشان‌دهنده مهارت اجتماعی بیشتر است. از مجموع نمرات دو مؤلفه رفتارهای اجتماعی مطلوب و رفتارهای غیر اجتماعی، نمره کلی مهارت اجتماعی به دست می‌آید (امینی، ۱۳۷۸). اعتبار این سیاهه توسط ایندر بیتزن و فوستر (۱۹۹۲) ۰/۹۰ گزارش شده است. روایی همگرایی پرسشنامه مهارت اجتماعی ایندر بیتزن و فوستر به شیوه‌های مختلف مانند مقایسه آن با اطلاعات ارزیابی خویشتن، ارزیابی همسالان و داده‌های جامعه‌سنجی و روایی تشخیص آن به وسیله بررسی همبستگی بین نمرات مهارت‌های اجتماعی و مطلوبیت اجتماعی، وضعیت اقتصادی، اجتماعی و دیگر ابزارهای مداد کاغذی به وسیله ایندر بیتزن و فوستر مورد ارزیابی قرار گرفته و نتایج به دست آمده، دلالت بر روایی همگرا و روایی تشخیص قابل قبول این پرسشنامه بوده است. پایایی این پرسشنامه را امینی (۱۳۷۸) در شهر تهران برای دانش‌آموزان دوم راهنمایی برای گزاره‌های مثبت و منفی به ترتیب ۰/۷۱ و ۰/۶۸ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر نیز همسانی درونی آیت‌های پرسشنامه برای نمره کلی و زیرمقیاس‌های رفتارهای اجتماعی مطلوب و رفتارهای غیر اجتماعی به ترتیب ۰/۵۹، ۰/۶۳ و ۰/۶۴ به دست آمد.

1 . The Teenage Inventory of Social Skills (TISS)

2 . Inderbitzen & Foster

برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از ابزارهای گردآوری اطلاعات، از نرم‌افزار SPSS.v21 و از شاخص‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد. الف) آمار توصیفی: به منظور توصیف اطلاعات جمعیت شناختی و متغیرهای پژوهش از شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی از قبیل (میانگین و انحراف معیار) استفاده شد. ب) آمار استنباطی: در این بخش، با رعایت مفروضه‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. قبل از اجرای آزمون‌های آمار استنباطی، از آزمون نرمالیت کولموروف-اسمیرنوف و دیگر پیش‌فرض‌ها در راستای بررسی نرمال بودن داده‌ها گزارش شد. برای رعایت موازین اخلاقی در پژوهش حاضر، سعی شد رضایت دانش‌آموزان برای حضور در پژوهش جلب شود و به آنها اطمینان داده شد که تمامی اطلاعات کسب‌شده از آنها محفوظ خواهد ماند. تمامی شرکت‌کنندگان با رضایت آگاهانه در این مطالعه شرکت کردند. به گروه گواه اطمینان داده شد که پس از اتمام پژوهش، به آنها نیز در صورت تمایل، ۱۲ جلسه آموزش فلسفه ارائه شود. همچنین، دانش‌آموزان هر زمان مایل بودند به‌طور آزادانه می‌توانستند از پژوهش خارج شوند.

یافته‌های پژوهش

میانگین (انحراف معیار) سنی گروه آزمایش و گواه به ترتیب $14/20$ ($0/83$) و $14/35$ ($0/67$) سال محاسبه شد. همچنین، به منظور مقایسه میانگین سنی دو گروه از آزمون تی استودنت استفاده شد. نتایج نشان داد سطح معناداری ($P = 0/534$) برای مقدار t محاسبه شده ($t = 0/627$) از مقدار آلفای تعیین شده ($\alpha = 0/05$) بزرگ‌تر است. بنابراین، اگرچه بین میانگین دو گروه تفاوت اندکی وجود دارد؛ اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نیست. این یافته نشان می‌دهد که دو گروه از نظر سنی هم‌تا هستند.

جدول ۲: شاخص‌های مرکزی و پراکندگی دو گروه در متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مؤلفه خودکارآمدی	آزمایش	۲۱/۸۵	۱/۳۸	۲۵/۹۰	۱/۲۵
	گواه	۲۵/۸۰	۲/۷۸	۲۵/۹۵	۲/۷۰

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مؤلفه ارزش‌گذاری درونی	آزمایش	۱۲/۴۰	۲/۳۴	۱۳/۱۰	۱/۴۱
	گواه	۱۱/۵۵	۱/۱۹	۱۱/۳۰	۱/۳۸
مؤلفه اضطراب امتحان	آزمایش	۱۹/۱۰	۲/۶۷	۱۹/۴۰	۲/۷۶
	گواه	۲۰/۰۵	۲/۴۶	۲۰/۱۵	۲/۴۵
زیرمقیاس باورهای انگیزشی	آزمایش	۵۶/۳۵	۴/۵۴	۵۸/۴۰	۴/۰۱
	گواه	۵۷/۴۰	۲/۱۶	۵۷/۰۴	۲/۲۸
مؤلفه خودتنظیمی	آزمایش	۳۱/۳۵	۴/۵۴	۳۳/۴۰	۴/۰۱
	گواه	۳۲/۴۰	۲/۱۶	۳۲/۴۰	۲/۲۸
مؤلفه راهبردهای شناختی	آزمایش	۴۷/۴۵	۳/۲۸	۴۶/۴۵	۳/۳۷
	گواه	۴۸/۰۱	۳/۷۷	۴۸/۳۰	۳/۶۷
زیرمقیاس یادگیری خودتنظیمی	آزمایش	۷۸/۸۰	۶/۶۳	۷۹/۸۵	۵/۹۱
	گواه	۸۰/۴۰	۴/۵۷	۸۰/۷۰	۴/۴۰
نمره کلی خودتنظیمی	آزمایش	۱۳۵/۱۵	۱۰/۸۸	۱۳۸/۲۵	۹/۵۱
	گواه	۱۳۷/۸۰	۶/۰۷	۱۳۸/۱۰	۵/۹۷
مؤلفه رفتار اجتماعی مطلوب	آزمایش	۵۴/۱۰	۱/۳۷	۵۵/۲۰	۲/۸۰
	گواه	۵۴/۸۰	۱/۲۸	۵۴/۹۵	۱/۲۳
مؤلفه رفتارهای غیراجتماعی	آزمایش	۵۴/۴۵	۱/۰۹	۵۴/۶۰	۱/۲۷
	گواه	۵۴/۲۰	۱/۲۸	۵۴/۲۵	۱/۲۵
نمره کلی مهارت اجتماعی	آزمایش	۱۰۸/۵۵	۱/۵۰	۱۰۹/۸۰	۲/۶۴
	گواه	۱۰۹/۰۱	۱/۶۸	۱۰۹/۲۰	۱/۷۶

جهت تعیین تأثیر آموزش فلسفه بر خودتنظیمی و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول قم در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸، از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. استفاده از این تحلیل، مستلزم رعایت پیش‌فرض‌هایی است که پیش از اجرای آزمون مورد بررسی قرار گرفتند. به این منظور، یافته‌های آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشان می‌دهد که داده‌های هر دو گروه آزمایش و گواه در متغیرهای مورد بررسی در مراحل پیش و پس‌آزمون با منحنی نرمال تفاوت معناداری ندارد و توزیع داده‌ها نرمال است ($P > 0/01$). همچنین، آزمون لوین برای بررسی مفروضه برابری واریانس‌های خطا نشان داد که مفروضه برابری واریانس‌های خطا برای متغیرهای پژوهش برقرار است ($P > 0/01$). افزون بر این، تعامل بین متغیر همپراش و

مستقل در دو گروه آزمایش و گواه معنادار نبود ($P > 0/01$) که نشان می‌دهد پیش فرض همگنی شیب رگرسیون نیز برقرار است. بنابراین، با رعایت پیش فرض‌های آزمون پارامتری، استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس بلامانع است.

جدول ۳: تأثیر آموزش فلسفه بر خودتنظیمی و مهارت اجتماعی

متغیر	منبع	df	میانگین مجزورات	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر
خودتنظیمی	پیش آزمون	۱	۱۹۰۴/۴۸	۲۵۳/۳۴۶	۰/۰۰۱**	
	گروه	۱	۴۶/۷۵۵	۶/۲۲۰	۰/۰۱۸*	۰/۳۶۷
	خطا	۳۵	۷/۵۱۷			
مهارت اجتماعی	پیش آزمون	۱	۸۵/۳۵۱	۴۱/۷۳۹	۰/۰۰۱**	
	گروه	۱	۸/۵۴۰	۴/۱۷۷	۰/۰۴۹*	۰/۵۰۰
	خطا	۳۵	۲/۰۴۵			

$P < 0/01$ ** $P < 0/05$ *

برای بررسی تأثیر آموزش فلسفه بر خودتنظیمی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر، با توجه به برآورده شدن پیش فرض‌های آزمون پارامتریک، از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. مقدار احتمال محاسبه شده برای آزمون معناداری لامبدای ویلکز معنادار شده است ($P < 0/01$) که مبین آن است بین دو گروه از نظر نمره کلی خودتنظیمی و مهارت‌های اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد؛ در نتیجه استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری را مجاز می‌شمارد. با توجه به نتایج مندرج در جدول ۳، مقدار F تأثیر متغیر مستقل (آموزش فلسفه) بر متغیرهای خودتنظیمی و مهارت اجتماعی معنادار شده است ($P < 0/01$)؛ زیرا سطح معناداری از سطح آلفای تعیین شده کوچک‌تر است. در نتیجه، زمانی که اثر پیش آزمون از روی نتایج پس آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود، تفاوت بین گروه‌ها در سطح ۹۹ درصد اطمینان، معنادار است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت آموزش فلسفه بر متغیرهای خودتنظیمی و مهارت اجتماعی تأثیر دارد. افزون بر این، با توجه به اندازه اثر می‌توان گفت ۳۶/۷ درصد تغییرات متغیر خودتنظیمی و ۵۰ درصد تغییرات متغیر مهارت اجتماعی در مرحله پس آزمون ناشی از اجرای برنامه آموزش فلسفه بوده است و مابقی ناشی از اختلاف دو گروه از مرحله پیش آزمون است.

جدول ۴: تأثیر آموزش فلسفه بر مؤلفه‌های خودتنظیمی

متغیر	منبع	df	میانگین مجدورات	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر
خودکارآمدی	پیش آزمون	۱	۱۴۵/۴۸۲	۲۳۱/۳۳۶	۰/۰۰۱**	۰/۲۰۶
	گروه	۱	۵/۲۱۴	۸/۴۲۴	۰/۰۰۶**	
	خطا	۳۴	۰/۶۱۹			
ارزش‌گذاری درونی	پیش آزمون	۱	۴۸/۴۵۵	۷۰/۱۸۵	۰/۰۰۱**	۰/۳۸۰
	گروه	۱	۱۰/۷۳۷	۱۴/۸۶۰	۰/۰۰۱**	
	خطا	۳۴	۰/۷۲۳			
اضطراب امتحان	پیش آزمون	۱	۲۴۹/۳۵۲	۹۲۲/۷۸۳	۰/۰۰۱**	-
	گروه	۱	۰/۲۶۲	۱/۰۴۱	۰/۳۱۵	
	خطا	۳۴	۰/۲۵۲			
باورهای انگیزشی	پیش آزمون	۱	۳۲۵/۷۸۴	۱۵۴/۹۰۳	۰/۰۰۱**	۰/۳۰۴
	گروه	۱	۳۳/۹۶۰	۱۶/۱۴۷	۰/۰۰۱**	
	خطا	۳۴	۲/۱۰۳			
خودتنظیمی	پیش آزمون	۱	۴۴۵/۴۲۴	۵۹۴/۴۰۷	۰/۰۰۱**	۰/۳۰۴
	گروه	۱	۹/۴۶۰	۱۳/۶۵۰	۰/۰۰۱**	
	خطا	۳۴	۰/۶۹۳			
راهبردهای شناختی	پیش آزمون	۱	۳۲۵/۷۸۴	۱۵۴/۹۰۳	۰/۰۰۱**	۰/۳۸۳
	گروه	۱	۳۶/۸۷۶	۱۹/۷۸۶	۰/۰۰۱**	
	خطا	۳۴	۱/۸۶۴			
یادگیری خودتنظیمی	پیش آزمون	۱	۹۳۹/۴۰۴	۳۸۰/۵۰۸	۰/۰۰۱**	-
	گروه	۱	۲/۹۳۳	۱/۱۸۸	۰/۲۸۳	
	خطا	۳۴	۲/۴۶۹			

$P < 0/01^{**}$ $P < 0/05^*$

افزون بر این، برای بررسی تأثیر آموزش فلسفه بر مؤلفه‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان دختر نیز از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. مقدار احتمال محاسبه‌شده برای آزمون

معناداری لامبدای ویلکز معنادار شده است ($P < ۰/۰۱$) که مبین آن است بین دو گروه از نظر مؤلفه‌های خودتنظیمی تفاوت معناداری وجود دارد؛ در نتیجه، استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری را مجاز می‌شمارد. با توجه به نتایج مندرج در جدول ۴، مقدار F تأثیر متغیر مستقل (آموزش فلسفه) بر مؤلفه‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، باورهای انگیزشی، خودتنظیمی و راهبردهای شناختی معنادار شده است ($P < ۰/۰۱$)؛ زیرا سطح معناداری از سطح آلفای تعیین شده کوچک‌تر است. در نتیجه، زمانی که اثر پیش‌آزمون از روی نتایج پس‌آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود، تفاوت بین گروه‌ها در سطح ۹۹ درصد اطمینان، معنادار است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت آموزش فلسفه بر مؤلفه‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، باورهای انگیزشی، خودتنظیمی و راهبردهای شناختی تأثیر دارد. افزون بر این، با توجه به اندازه اثر می‌توان گفت $۲۰/۶$ درصد تغییرات مؤلفه خودکارآمدی، ۳۸ درصد تغییرات مؤلفه ارزش‌گذاری درونی، $۳۰/۴$ درصد تغییرات مؤلفه باورهای انگیزشی، $۳۰/۴$ درصد تغییرات مؤلفه خودتنظیمی و $۳۸/۳$ درصد تغییرات مؤلفه راهبردهای شناختی در مرحله پس‌آزمون ناشی از اجرای برنامه آموزش فلسفه بوده است و مابقی ناشی از اختلاف دو گروه از مرحله پیش‌آزمون است. همچنین، نتایج نشان داد تأثیر آموزش مذکور بر مؤلفه‌های اضطراب امتحان و یادگیری خودتنظیمی معنادار نبوده است.

جدول ۵: تأثیر آموزش فلسفه بر مؤلفه‌های مهارت اجتماعی

متغیر	منبع	df	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر
رفتار اجتماعی مطلوب	پیش آزمون	۱	۹۳/۰۵۴	۴۴/۲۷۴	۰/۰۰۰**	
	گروه خطا	۳۶	۱۱/۸۵۱ ۲/۱۰۲	۵/۶۳۸	۰/۰۲۳*	۰/۱۳۵
رفتار غیراجتماعی	پیش آزمون	۱	۵۵/۹۸۷	۶۱۰/۸۶۰	۰/۰۰۰	
	گروه خطا	۳۶	۰/۱۴۷ ۰/۰۹۲	۱/۶۰۰	۰/۲۱۴	-

$P < ۰/۰۱$ ** $P < ۰/۰۵$ *

همچنین، برای بررسی تأثیر آموزش فلسفه بر مؤلفه‌های مهارت اجتماعی دانش‌آموزان دختر، از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. مقدار احتمال محاسبه‌شده برای آزمون معناداری لامبدای ویلکز معنادار شده است ($P < 0/01$) که مبین آن است بین دو گروه از نظر مؤلفه‌های خودتنظیمی تفاوت معناداری وجود دارد؛ در نتیجه استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری را مجاز می‌شمارد. با توجه به نتایج مندرج در جدول ۵، مقدار F تأثیر متغیر مستقل (آموزش فلسفه) بر مؤلفه‌های رفتار اجتماعی مطلوب معنادار شده است ($P < 0/01$)؛ زیرا سطح معناداری از سطح آلفای تعیین‌شده کوچک‌تر است. در نتیجه، زمانی که اثر پیش‌آزمون از روی نتایج پس‌آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود، تفاوت بین گروه‌ها در سطح ۹۹ درصد اطمینان، معنادار است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت آموزش فلسفه بر مؤلفه رفتار اجتماعی مطلوب تأثیر معناداری دارد. افزون بر این، با توجه به اندازه اثر می‌توان گفت ۱۳/۵ درصد تغییرات مؤلفه رفتار اجتماعی مطلوب در مرحله پس‌آزمون ناشی از اجرای برنامه آموزش فلسفه بوده است و مابقی ناشی از اختلاف دو گروه از مرحله پیش‌آزمون است. با این حال، آموزش فلسفه تأثیر معناداری بر مؤلفه رفتار غیراجتماعی نداشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش فلسفه بر خودتنظیمی و مؤلفه‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، باورهای انگیزشی، خودتنظیمی و راهبردهای شناختی تأثیر معناداری دارد. همسو با این یافته، فتحی‌آذر، تقی‌پور و حاج‌آقایی خیابانی (۱۳۹۷) در پژوهشی که با عنوان تأثیر آموزش فلسفه در خودتنظیمی هیجانی نوجوانان کار انجام دادند، به این نتایج دست یافتند که برنامه آموزش فلسفه برای نوجوانان پنهان‌کاری نوجوانان کار را کاهش می‌دهد و سازش‌کاری و تحمل آنان را افزایش می‌دهد. فلسفه برای نوجوانان بر آن است که بگویند بزرگسالان و نوجوانان باید از طریق تفکر و گفت‌وگو به سطح بالاتری از شناخت برسند. نوجوانان می‌بایستی افزون بر کسب توانایی برای داوری‌های اخلاقی قابل دفاع، از احساسات خود و دیگران و نیز نقشی که احساسات در پذیرش و یا انکار عقیده خاص دارد آگاه باشند. آنها نیاز دارند که بدانند با احساسات چه می‌شود کرد و چگونه از طریق آنها و یا به‌رغم آنها، می‌توان چیزهای جدید آموخت (رضایی، شفیع‌آبادی، قانعی، دلاور و اسمعیلی، ۱۳۹۲).

هدف عمده این برنامه افزایش مهارت‌های فکری کودکان و نوجوانان است به گونه‌ای که هم در دوره کودکی و هم در دوره بزرگسالی آمادگی برخورد معقول با مشکلات زندگی را داشته باشند و از مهارت‌های سطح بالای فکری استفاده کنند (مارکل^۱، ۲۰۲۰). فلسفه در همان معنای فلسفیدن در یک چهارچوب غیررسمی و لذت بخش، راهی است که می‌تواند ارتباط میان آمیگدال و نورو کورتکس مغز را تقویت نماید. اگر نوجوانان بتوانند هیجانات مشکل‌دار خود را کاوش کنند، بشناسند و در مورد آنها گفت‌وگو داشته باشند، می‌توانند برای خودتنظیمی آنها نیز گام بردارند و از هیجانات خود مراقبت کنند. آموزش فلسفه برنامه‌ای است که با تأکید بر گفت‌وگو با همسالان و مباحثه هوشیارانه، باعث پیامدهای مثبتی همچون خودتنظیمی می‌شود (کلانتری، بنی‌جمالی و خسروی، ۱۳۹۲). آموزش فلسفه، نوجوانان را به هوشیارتر بودن نسبت به تفکر و یادگیری خود؛ یعنی آگاه بودن از آنچه می‌اندیشند و یاد می‌گیرند و به بیان دیگر به فراشناخت تشویق می‌کند. همچنین این فرایند نیازمند مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی و رشد همدلی هیجانی و حساسیت نسبت به احساسات دیگران است. معمولاً افراد دارای مهارت خودتنظیمی، پس از تشخیص درست هیجان خود، زمان کمتری را صرف آن واکنش هیجانی می‌کنند. به این معنی که منابع شناختی خود را کمتر به واکنش هیجانی اختصاص می‌دهند و در نتیجه، امکان بیشتری برای بررسی راه حل‌های مختلف یک مشکل را دارند. این افراد به راحتی با درگیر کردن شناخت خود در مورد سودمند یا غیر سودمند بودن آن راه‌ها تصمیم‌گیری می‌کنند و در نهایت، به راهبردهای حل سازگارانه مشکل دست می‌یابند (تریکی و توپینگ^۲، ۲۰۰۴).

بنابر آنچه که به اختصار بدان اشاره شد، به نظر می‌رسد هدف اساسی آموزش فلسفه، خودکنترلی، خودآموزی و خودتنظیمی است تا دانش‌آموزان یادگیرندگان مستقلی گردند که بتوانند فرایندهای شناختی و یادگیری‌شان را در جهت اهداف تعیین شده خود هدایت، نظارت و اصلاح کنند. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد در آموزش فلسفه در کنار ارتقای مهارت‌های فکری و منطقی که اهمیت زیادی دارد، توجه به مسائل و سؤالات بنیادین زندگی نیز در این حوزه بسیار قابل توجه و مهم است (کلانتری، بنی‌جمالی و خسروی، ۱۳۹۲).

1 . Merkel

2 . Trickey & Topping

از آنجایی که پرورش مهارت‌ها یک امر تدریجی است، بنابراین ایجاد و پرورش تمام مهارت‌های خودتنظیمی در وقت محدود این پژوهش امکان‌پذیر نبود. گرچه پاره‌ای از تحقیقات انجام‌شده در حوزه آموزش فلسفه به نوجوانان طی ۱۱ جلسه صورت پذیرفته است؛ اما در بیشتر تحقیقات انجام‌شده در زمینه برنامه آموزش فلسفه و تأثیر آن بر مهارت‌های مختلف، مدت اجرای این برنامه طولانی بوده است (حدود ۶ ماه تا یک سال و بیشتر). بنابراین شاید بتوان گفت که یکی از دلایل عدم تأثیر این روش بر برخی از مؤلفه‌ها، مدت زمان کوتاه اجرای این روش می‌باشد.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش فلسفه بر مهارت اجتماعی و مؤلفه رفتار اجتماعی مطلوب تأثیر معناداری دارد. همسو با این یافته، بنیسی، شمس اسفندآباد و امامی‌پور (۱۳۹۸) در پژوهشی با دانش‌آموزان دوره اول متوسطه به این نتیجه دست یافتند که آموزش فلسفه بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه تأثیر دارد. افزون بر این، محمدزاده (۱۳۹۶) در پژوهشی نشان داد روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به نوجوانان بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه اول راهنمایی تأثیر معناداری دارد.

در تبیین این یافته لازم به یادآوری است که برنامه آموزش فلسفه، هدف اجتماعی نیز دارد و آن آموزش فرایند تصمیم‌گیری دموکراتیک است. این برنامه در پرورش مشارکت منظم و پرورش خودآگاهی فرد سهمی قطعی دارد. فلسفیدن در معنایی که حامیان فلسفه برای کودکان به کار می‌برند نیز، بر بهبود مهارت‌های فکری و اجتماعی استوار است و آن کمک به افراد برای رشد و تعالی اجتماعی و گذر از مرحله‌ای به مرحله بالاتر است (مولتی‌کارچورال^۱، ۲۰۱۹). در طی جلسات آموزش فلسفه، نوجوانان برای ارائه نظرات خود، ملزم به رعایت نوبت بودند. برای این کار لازم بود که بتوانند بر هیجان ناشی از زود مطرح کردن نظرات خود فائق آیند. همچنین در ضمن شنیدن نظر دیگران و قبول دیدگاه‌های منطقی آنان، انعطاف‌پذیری ایشان افزایش می‌یافت. برنامه آموزش فلسفه به نوجوانان باعث می‌شود که آنها یکدیگر را بهتر بشناسند. این مسئله می‌تواند به درک بهتر یکدیگر بینجامد. این مهارت با مهارت کنترل هیجانات نیز رابطه تنگاتنگی دارد. از آنجایی که در این روش نوجوانان بهتر بر هیجانات خود مسلط می‌شوند، تعارض کمتری هم ایجاد می‌شود (محمدزاده، ۱۳۹۶). در تحقیقات انجام شده مرتبط با این تحقیق نیز نشان داده شده است که روش آموزش فلسفه، می‌تواند باعث افزایش مهارت‌های

اجتماعی از جمله درک مطلب، یافتن شقوق، گوش دادن و احترام به یکدیگر شود که همه این موارد موجب بهبود مهارت‌های اجتماعی می‌شود (تریکی و تاپینگ، ۲۰۰۴).

در کلاس‌های آموزش فلسفه نه تنها امکان شناخت یکدیگر فراهم می‌شود، بلکه امکان شناخت خود نیز توسط نوجوانان ایجاد می‌شود. نوجوانان با ابراز نظرات خود و شنیدن دلایل موافق یا مخالف دیگران از نقاط ضعف و قوت خود بیشتر آگاهی می‌یابند. در برنامه آموزش فلسفه، گوش دادن نقش بسیار مهمی را ایفا می‌نماید. در کلاس فلسفه، نوجوانان برای گوش دادن به نظرات و ایده‌های یکدیگر و بحث و استدلال در این زمینه، در ابتدا باید بتوانند مقررات مربوط به گوش دادن و قوانین کلاس را رعایت نمایند که این موارد به بهبود مهارت‌های اجتماعی کمک می‌کند (قبادیان، ۱۳۹۴).

در این پژوهش نیز با الگوبرداری از کلاس‌های فلسفه، از آنان خواسته شد که برای تسهیل بحث‌های فلسفی، مقرراتی را در کلاس وضع نمایند. پس از چند جلسه نوجوانان به بحث‌ها علاقه‌مند شدند و برای شرکت بهتر در آنها به این نتیجه رسیدند که رعایت قوانین در کلاس ضروری است. بنابراین مهارت رعایت قانون، همان‌طور که از تجزیه و تحلیل داده‌ها به دست آمد، افزایش یافته است.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر، می‌توان به گروه نمونه اشاره کرد که دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه بودند و برای تعمیم این نتایج به دیگر افراد، به‌خصوص نوجوانان پسر، باید با احتیاط عمل کرد. همچنین، اطلاعات و داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش از طریق خود گزارش‌دهی آزمودنی‌ها و به‌وسیله پرسشنامه گردآوری شد که این شیوه همیشه تحت تأثیر عوامل متعدد تأثیرگذار مثل گرایش پاسخ‌دهندگان به ارائه پاسخ‌های جامعه‌پسند می‌باشد. افزون بر این، عدم سنجش اهداف پژوهش در مرحله پیگیری مانع از نتیجه‌گیری درباره ماندگاری اثرات آموزشی شده است.

از آنجا که نتیجه پژوهش حاضر نشان داد برنامه آموزش فلسفه یک روش موفق در بهبود خودتنظیمی و مهارت اجتماعی است و به‌نحوی تفکر اصولی و تعامل ساختاری انجام می‌دهد و تجربه جهانی و شواهد در بسیاری از کشورهای جهان نیز نشان داده است که فلسفه برای نوجوانان به رشد مهارت‌های مختلف در آنها کمک کرده است؛ لذا پیشنهاد می‌شود از همان پایه‌های ابتدایی برنامه آموزش فلسفه در برنامه‌های درسی گنجانده شود. همچنین، با توجه

به اینکه آزمون فرضیه‌ها نشان داد برنامه آموزش فلسفه بر خودتنظیمی و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد، پیشنهاد می‌شود از این برنامه در قالب جلسات فوق برنامه مدارس به منظور بهبود مهارت‌های یادشده استفاده شود.

فهرست منابع

- Adamou, M., Johnson, M., & Alty, B. (2018). Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) scores in males and females diagnosed with autism: A naturalistic study. *Advances in Autism*, 4 (2), 49–55.
- Amini, A. (1999). *Reliability of the Teenage Inventory of Social Skills (TISS)*. Thesis for M.A in Psychology, Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran. (Text in Persian).
- Asl-Mohamadizadeh, M., Taher Nesha- Doost, H., Talebi, and Abedi, A. (2019). Effectiveness of Self-Regulation Intervention on Improving the Components of Academic Competence of Male and Female High School Students in Tabriz. *Journal of New Educational Approaches*. 14(1): 53-71. (Text in Persian)
- Banisi, P., Shams-Esfandabad, H., Emamipour, S. (2019). The Effect of Teaching Philosophy on the Child on Self-confidence and Social Skills. *Journal of Social Psychology*, 6 (50): 45-55. (Text in Persian).
- Cheraghzadeh, M, Kord noghabi, R., and Sohrabi, Z. (2019). The Effectiveness of Training Philosophy to Children on the Feeling of Loneliness and Disappointment of Students. *Journal of Thinking and Children*, 10 (1): 37-50. (Text in Persian).
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Fathiazar, E., Taghipour, K., and Hajaghaei-kheyabani, A. (2019). The effect of philosophy education program for children on emotional self-regulation of working children. *Journal of Thinking and Children*, 10 (2): 95-114. (Text in Persian).
- Ghobadian, M. (2015). The effect of philosophy education program on children on social skills of fifth grade elementary students. *Journal of Educational Studies*, 2 (30): 138-149. (Text in Persian).
- Grüne-Yanoff, T. (2014). Teaching philosophy of science to scientists: why, what and how. *European Journal for Philosophy of Science*, 4(1), 115-134.
- Iman-nejad, M, Iman-Zade, A, Taqi-pur, K, and Tahmasb-zade Sheikhlar, D. (2020). The Effectiveness of Teaching Philosophy to Adolescents on Development of Aesthetic Beliefs and Moral Judgments of High School Students through Philosophical Community of Inquiry. *Journal of Applied Issues in Islamic Education*, 4 (4) :37-68. (Text in Persian).
- Inderbitzen, H. M., & Foster, S. L. (1992). The teenage inventory of social skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4(4), 451.



- Jalilian S, Azimpoor, E, and Jalilian, F. (2016). Efficacy of Philosophy for Children Program (P4C) on the problem-solving abilities and Moral Judgment of students. *Journal of Educational Studies*, 3 (32): 80-101. (Text in Persian).
- Kalantari, S., Banijamali, Sh., and Khostavi, Z. (2014). The Effect of Philosophy for Children Program (P4C) on Reduction of Irrational Thoughts in 6th Academic Year Students in Brujen. *Journal of Clinical Psychology and Personality*, 21 (11): 37-48. (Text in Persian).
- Merkel, W. (2020). "What I Mean Is...": The role of dialogic interactions in developing a statement of teaching philosophy. *Journal of Second Language Writing*, 48, 100702.
- Mohammadzadeh, R. (2017). The effectiveness of the research community method in teaching philosophy to children on the social skills of seventh grade students. *National Conference on New Iran and World Research in Psychology, Educational Sciences and Social Studies*, Shiraz, Iran. (Text in Persian).
- Mosavi, A. (1997). *Investigating the Relationship between Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning Strategies with Academic Achievement of Third Grade Middle School Students*. Thesis for M.A in Psychology, Tehran University, Tehran, Iran. (Text in Persian).
- Multicultural, C. A. Q. (2019). Exploration nine. Creating a queer multicultural social justice teaching philosophy. *Becoming aware (of self and others) through queer curriculum development*, 172: 46-59.
- Palacios-Barrios, E. E., & Hanson, J. L. (2019). Poverty and self-regulation: Connecting psychosocial processes, neurobiology, and the risk for psychopathology. *Comprehensive Psychiatry*, 90, 52-64.
- Patterson, C. (2019). Chloé: Core Drivers of Experiential Orientation, Feedback and Self-Regulation. In *Enacted Personal Professional Learning* (pp. 69-81). Springer, Singapore.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Rezaei, H., Shafiabadi, A., Ghaedi, Y., Delavar, A., and Esmaeili, M. (2019). Evaluation of the effectiveness of implementing a philosophy program for children through a research community method in increasing the emotional intelligence of high school girls. *Journal of Educational Psychology*, 9 (30): 79-105. (Text in Persian).
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': a systematic review. *Research papers in Education*, 19(3), 365-380.
- Wilson, D., & Hockenberry, M. J. (2014). *Wong's Clinical Manual of Pediatric Nursing-E-Book*. Elsevier Health Sciences.



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/>).

طراحی برنامه درسی آموزش شایستگی‌های معلم عشایر کوچنده برای دانشجو-معلمان

سه‌میه عشایری دانشگاه فرهنگیان؛ رویکرد دیکوم

مریم شنبی سروسستانی^۱، یعقوب رحیمی پرونجانی^{۲*}، جعفر جهانی^۳، مهدی محمدی^۴

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۰۵	هدف پژوهش حاضر طراحی برنامه درسی آموزش شایستگی‌های معلم عشایر کوچنده برای دانشجو-معلمان سه‌میه عشایری دانشگاه فرهنگیان بود؛ که با روش مطالعه موردی کیفی چندگانه صورت پذیرفت. مشارکت-کنندگان بالقوه در پژوهش افزون بر تجربه زیسته تدریس در مناطق عشایری دارای تحصیلات حداقل کارشناسی ارشد و بالاتر بودند. انتخاب مشارکت‌کنندگان که ۱۵ معلم خبره بودند نیز با استفاده از رویکرد هدفمند و با روش انتخاب گلوله‌برفی و استفاده از معیار اشباع نظری داده‌ها انجام شد. برای گردآوری داده‌ها از روش بحث گروه‌های کانونی و تکنیک دلفی استفاده شد، پژوهش با کمک تکنیک دیکوم و در شش گام انجام شد. در گام‌های ابتدایی پس از تعریف عنوان شغل با مؤلفه‌های چهارگانه (چه کسی، چه چیزی، چگونه، چرا)، ۷ وظیفه اصلی و ۳۰ وظیفه فرعی برای معلم عشایر کوچنده به دست آمد. در ادامه، افزون بر شناسایی فعالیت‌های مرتبط به وظایف فرعی هر کدام در سه حیطه شناختی، مهارتی و نگرشی جای گرفتند. هفت وظیفه اصلی با عناوین "خدمات آموزشی چندمنظوره" شامل ۶ وظیفه فرعی مانند وظیفه مهارتی به‌کارگیری تدریس خودتنظیمی؛ "خدمات مدرسه‌داری" شامل ۳ وظیفه فرعی مانند وظیفه مهارتی انجام امور معاونت اجرایی و دفترداری؛ "فعالیت‌های کلینیکی و ترمیم‌سازی آموزشی" شامل ۴ وظیفه فرعی مانند وظیفه مهارتی ارائه خدمات گفتاردرمانی؛ "خدمات مشاوره‌ای و روان‌شناسی خانواده" شامل ۳ وظیفه فرعی مانند وظیفه نگرشی آموزش و به‌کارگیری مهارت‌های هوش هیجانی؛ "مدیریت و طرح‌ریزی امور وابسته به موقعیت طبیعی" شامل ۴ وظیفه فرعی مانند وظیفه مهارتی به‌کارگیری مهارت‌های لازم زندگی عشایری و کوچ؛ "مدیریت و پیگیری امور اجتماعی و فرهنگی" شامل ۶ وظیفه فرعی مانند وظیفه مهارتی مبارزه با خرافات و در نهایت وظیفه اصلی "طرح‌ریزی خدمات بهداشتی و سلامتی" شامل ۴ وظیفه فرعی مانند وظیفه مهارتی کمک‌های اولیه نام-گذاری شدند. در گام ششم، ۱۸ وظیفه فرعی بر اساس اهمیت و با نظرخواهی از خبرگان اولویت‌بندی شدند. داده‌های نهایی مطالعه به معرفی ۱۵ دوره آموزشی ویژه مانند رویکردهای آموزش کلاس‌های چندزبانه، جغرافیای عشایری کشور، مبانی مددکاری اجتماعی، کارگاه هنر زنده ماندن در شرایط سخت با استفاده از مهارت‌های جغرافیایی و عشایری، کارگاه آشنایی با خدمات حقوقی و مشاوره‌ای و معاضدت حقوقی برای سرفصل‌های برنامه درسی که در تأمین شایستگی‌های و توانمندسازی دانشجو-معلمان عشایر کوچنده مؤثر هستند؛ منجر شد.
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
سرفصل برنامه درسی، رویکرد دیکوم، تحلیل شغل معلمی، به‌کارگیری مهارت‌های هوش هیجانی؛ "مدیریت و طرح‌ریزی امور وابسته به موقعیت طبیعی" شامل ۴ وظیفه فرعی مانند وظیفه مهارتی به‌کارگیری مهارت‌های لازم زندگی عشایری و کوچ؛ "مدیریت و پیگیری امور اجتماعی و فرهنگی" شامل ۶ وظیفه فرعی مانند وظیفه مهارتی مبارزه با خرافات و در نهایت وظیفه اصلی "طرح‌ریزی خدمات بهداشتی و سلامتی" شامل ۴ وظیفه فرعی مانند وظیفه مهارتی کمک‌های اولیه نام-گذاری شدند. در گام ششم، ۱۸ وظیفه فرعی بر اساس اهمیت و با نظرخواهی از خبرگان اولویت‌بندی شدند. داده‌های نهایی مطالعه به معرفی ۱۵ دوره آموزشی ویژه مانند رویکردهای آموزش کلاس‌های چندزبانه، جغرافیای عشایری کشور، مبانی مددکاری اجتماعی، کارگاه هنر زنده ماندن در شرایط سخت با استفاده از مهارت‌های جغرافیایی و عشایری، کارگاه آشنایی با خدمات حقوقی و مشاوره‌ای و معاضدت حقوقی برای سرفصل‌های برنامه درسی که در تأمین شایستگی‌های و توانمندسازی دانشجو-معلمان عشایر کوچنده مؤثر هستند؛ منجر شد.	

۱. استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

۲. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

۳. دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

مقدمه

آموزش و پرورش از جمله مباحثی است که فراهم‌کننده بستری مناسب برای رویارویی با چالش‌های اجتماعی، اقتصادی، علمی و اخلاقی است. حفظ و گسترش علم و فرهنگ بوسیله نظام آموزشی با محوریت معلم صورت می‌گیرد و تخصص کافی و همراهی با علوم روبه‌رشد و توسعه فضاهای ارتباطی داخلی و خارجی به وسیله آنها می‌تواند پویایی نظام آموزشی را به همراه داشته باشد. معلم حد واسط میان گذشته و آینده و نقش مابین بافت کلان و سلول‌های جامعه است. حدود مسئولیت‌ها و وظایف و فرایندهای آنها رو به افزایش است و هر روز بر ابعاد شاخص‌ها و نقش‌های اجتماعی معلمان به اتکای آموزش‌های تخصصی توجه بیشتری می‌شود (حمیدی شریف، ۱۳۸۲). معلمان در عشایر با شناخت و بسط ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان و خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی زمینه درک و انگیزه اصلاح مداوم موقعیت آنان را فراهم می‌سازند (سند برنامه‌دستی ملی، ۱۳۹۱). معلمان تنها عنصر فرهنگی هستند که به صورت مستمر در میان مردم عشایری زندگی می‌کنند و افزون بر آموزش عشایر خود تجاربی کسب می‌کنند که جزئی از فرهنگشان به حساب می‌آید (شقری^۱ و همکاران، ۲۰۱۴). آنها در بین عشایر دارای مرجعیت و تأثیرگذاری زیادی هستند. تدریس در کلاس‌های چندپایه، یاریگری نیازمندان و کمک‌گیری از خیرین از جمله نقش‌های اجتماعی است که آنها بازی می‌کنند (موسایی، ۱۳۹۶). همچنین معلمان در بین عشایر جایگاه والایی دارند که با آنها به صورت جزئی از اعضای خانواده برخورد می‌شود (عطاران و عبدلی، ۱۳۹۱). جایگاه بی‌بدیل برنامه‌دستی برای تربیت صحیح معلم که عامل تولید دانش و انتقال مهارت و نهادینه شدن نگرش‌هاست بر کسی پوشیده نیست. برنامه‌دستی به عنوان یک نرم افزار نه تنها باعث انتقال دانش می‌شود، بلکه باعث تولید و خلق دانش نیز می‌گردد (استیون اسمیت^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). با توجه به تغییرات و مشکلات اجتماعی عشایر و نقش معلم به عنوان تسهیل‌گر این تغییرات و تحولات، نیاز به برنامه‌دستی به عنوان عامل تغییر و پیشرفت ضروری به نظر می‌رسد. با وجود این مسئله، سرفصل‌های درسی برنامه‌های مراکز تربیت معلم باید متناسب با نیازهای دانشجوی-معلمان عشایری تدوین و ارائه شود تا صلاحیت‌های مورد نیاز را برای عملکرد شغلی مناسب در مناطق محروم فراهم کند. معلم برای اینکه وظایفش را به طور مؤثر انجام دهد و به اهداف از قبل تعیین شده نائل شود، لازم است آموزش‌های مربوط به کسب مهارت‌ها، دانش و نگرش لازم را سپری کند (عبدالملکی، ۱۳۸۹). این شایستگی‌ها در سایه تحلیل شغل با رویکردهای خاص مانند دیکوم و آموزش بهینه با برنامه‌های درسی مناسب در دانشگاه فرهنگیان میسر می‌شود. اگرچه تربیت معلم، زیرمجموعه دستگاه آموزش و پرورش است، ولی در حوزه آموزش عالی قرار دارد و برنامه‌دستی آن متأثر از برنامه‌های این دوره است. برنامه‌دستی در آموزش عالی ابزار

علمی و اجتماعی نیرومندی است که ضمن ترسیم چگونگی و حدود انتقال دانش و مهارت‌ها، یک تجربه وسیع علمی برای دانشجویان محاسبه می‌شود و در یک دید کلان، برنامه درسی مرسوم آموزش، تلویحا معرف فلسفه و یا به عبارتی بیانگر سیاست‌های واحد آموزش است (عقیلی، ۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم باید به گونه‌ای فازبندی شده باشد که به سهم خود اجازه جذب بهترین‌ها به این حرفه حساس و خطیر را بدهد. این اتفاق مستلزم آن است که در ابتدا، برنامه ناظر، فرصت تشخیص بهترین‌ها از بین جامعه داوطلبان ورود به شغل معلمی را از نظام آموزشی به‌طور سیستماتیک سلب نکند و در مرتبه دوم، جامعه داوطلبان، از متقاضیانی تشکیل شده باشد که با آگاهی و درایت اطمینان‌بخشی قصد ورود به این حرفه را داشته باشند. البته برنامه درسی تربیت معلم و ساختار آن علت تامه تحقق این مهم نیست و طبعاً عوامل محیطی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی که حرفه معلمی را پوشش می‌دهند نیز در این امر دخالت دارند و همزمان باید برای آنها نیز چاره‌اندیشی شود (صفرپور، ۱۳۹۵). بدون شک برنامه درسی در توفیق یا شکست اهداف مؤسسه‌ها نقش مهمی دارد و آینه تمام‌نمای میزان پیشرفت و بازتابی از پاسخگو بودن دانشگاه به نیازهای در حال تغییر جامعه است. برنامه درسی به همراه مدرس و یادگیرنده، سه عامل مهم در نظام آموزشی محسوب می‌شود و کیفیت تدریس معلم و کیفیت یادگیری به این عنصر وابسته است. چنانچه محتوای برنامه درسی متناسب با اهداف و وظایف و تحولات مربوطه باشد؛ می‌تواند شایستگی‌های لازم را در زمینه‌های عمومی و تخصصی در معلمان ایجاد کند و صلاحیت‌های و توانایی‌های خاصی که معلمان بواسطه سختی کار باید در مناطق محروم داشته باشند را توسعه دهد و تقویت کند (عقیلی، ۱۳۹۲).

با توجه به تغییرات فرهنگی متفاوت در مناطق محروم و تفاوت ساختاری در حوزه عشایری، اهمیت طراحی برنامه درسی برای آشنایی بیشتر دانشجویان معلمان با نحوه ارتباط با فراگیر عشایری، کسب دانش محتوایی و روش‌های تدریس کلاس‌های چندپایه در دانشگاه فرهنگیان احساس می‌شود. همچنین برنامه‌های تربیت معلم باید با صلاحیت‌های مورد نیاز معلمان عشایر در مدارس ابتدایی عشایری هماهنگ باشد (محمودی و همکاران، ۱۳۹۹). معلم در جامعه عشایری همواره با سه نقش ظاهر می‌شود. معلم افزون بر ایفای نقش یک شهروند، به‌عنوان یک عامل در نهاد آموزشی و به‌عنوان عضوی از جامعه بزرگتر پذیرفته می‌شود. داشتن شایستگی‌های عمومی، حرفه‌ای و خاص در هر سه نقش شهروند، نماینده دولت و عضوی از یک جامعه متفاوت‌تر کمک شایانی به توسعه پایدار عشایر می‌کند. این بدین معنی است که شایستگی‌ها حتی با حیطه رفتار شخصی و اجتماعی معلم مرتبط‌اند و معلم افزون بر تدریس، دارای مسئولیت مدنی برای توسعه همه‌جانبه محل خدمت می‌باشد (برتسچی^۱ و همکاران، ۲۰۱۳). تغییر فرهنگ و مؤلفه‌های بوم‌شناختی در

مناطق عشایری لزوم توجه به سرفصل‌های درسی متناسب با شناخت، عملکرد، نگرش و ویژگی‌های عمومی و فردی دانشجو-معلمان عشایری را برای احراز وظیفه‌ی معلمی و همچنین برآوردن نیازهای فراگیران را از اهمیت زیادی برخوردار کرده است. از سوی دیگر، برنامه‌های آموزشی و درسی تعیین شده در مراکز تربیت معلم غالباً برای معلمان آینده در محیط شهری و روستایی تدوین می‌شوند، این مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های کسب‌شده با تدریس در مناطق بومی عشایری تناسب ندارد و با انتظاری که دانشجو-معلمان از تدریس ایدئال در شرایط کاری مطلوب در نظر می‌پرورند، بسیار اختلاف دارد و گاه در تضاد است. این جهت‌گیری و گرایش به آماده‌سازی و تجهیز شایستگی‌های عمومی، معلمان عشایر را با مشکل مواجه می‌کند؛ چرا که ارتباط کم بین شایستگی‌های کسب‌شده در مراکز تربیت معلم با واقعیت‌ها و مسائل روبه‌روی زندگی سخت عشایری، کیفیت پایین تدریس معلمان در اوایل استخدامشان را در پی داشته است؛ از عواقب مخرب نبودن برنامه‌ای مناسب برای تربیت معلمان عشایری، کاهش قابل تأمل کارآمدی و اثربخشی آنان است و بیم آن می‌رود که این خلأ در سال‌های آینده افقی شدید و ناگهانی داشته باشد و کیفیت معلمان و منابع انسانی موجود در سازمان آموزش و پرورش را که اصلی‌ترین عامل در فرایند تربیت دانش‌آموزان به شمار می‌رود، تحت‌الشعاع خود قرار دهد. تحقیقات نشان می‌دهد که مراکز تربیت معلم در بعد گزینش، در مقایسه با دانشسراهای عشایری که تنها مدارسی بودند که به منظور پذیرش دانشجو-ایلی در تاریخ آموزش و پرورش عشایر ایران ظهور کرده‌اند، در ابعادی مانند کارورزی، بازآموزی و ارتقای سواد معلمان عشایر، به هیچ‌عنوان روش‌های متناسب با نوع مدارس عشایری را استفاده نکرده است. همچنین مراکز تربیت معلم در قیاس با شگردهای خاص دانشسرا در کارورزی دانش‌آموز معلمان عشایری که می‌بایست در مناطق ایلی خدمت کنند، تجربه‌ای در اختیار دانشجو-معلمان قرار نداده است و اگر در موارد اندک هم تجربه‌ای داشته در واقع تکرار رویه‌ی دانشسرا بوده است. در زمینه‌ی ارائه‌ی گنجینه‌ی اطلاعاتی به معلمان سهمیه‌ی عشایری، مشاهدات نشان می‌دهد که مراکز تربیت معلم بعد از فارغ‌التحصیلی دانشجو-معلمان، عملاً آنها را به حال خود رها کرده و در جهت افزایش سواد معلمان مناطق عشایری کوشش خاصی نکرده است و در مقوله‌ی ارزیابی از روند کار معلمان، این مراکز به نسبت کمتری از دانشسراها دارای برنامه بوده و فقط به داشتن راهنمایی‌تعلیماتی بسنده کرده است. از همه مهم‌تر آنکه مراکز تربیت معلم سرفصل‌های ویژه‌ی دانشجو-معلمان عشایری که شامل ۱۱ درس ۱۶ واحد یادگیری می‌شوند را به هیچ‌نحو تاکنون اجرا نکرده است (پارسایی، ۱۳۹۰). با این همه، برای توسعه‌ی عملکرد دانشجو-معلمان عشایری، نیازسنجی آموزشی معلمان درگیر در این حوزه اهمیت ویژه‌ای دارد.

نیاز آموزشی، مهارت‌ها، دانش‌ها و بینش‌هایی است که برای اجرای موفقیت‌آمیز شغل لازم است. نیاز آموزشی بر حسب دانش و نگرش‌ها و مهارت‌های تعریف می‌شود که لازم است یادگیرنده با گروهی از یادگیرندگان از آن برخوردار باشند که در حال حاضر از آن بی‌بهره‌اند. اغلب

صاحب‌نظران نیاز آموزشی کارکنان را فاصله یا شکاف بین وضع موجود و مطلوب در زمینه عملکرد و دیگر الزامات شغلی می‌دانند (ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳). نیازسنجی با روش‌های و تکنیک‌های متفاوتی مثل تحلیل شغل صورت می‌پذیرد. بیشتر تکنیک‌های نیازسنجی در صدد مشخص کردن نقاط ضعف و قوت و مسائل و مشکلات سازمان‌ها و یا کاستی‌های موجود در عملکرد افراد هستند (حکیم زاده و همکاران، ۱۳۹۲)؛ تا بر اساس شناسایی این معضلات و پیشنهاد اقدامات اصلاحی مثل ارائه سرفصل‌های آموزشی، بازده کلی سازمان را افزایش دهد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۱). شاید مهم‌ترین ویژگی رویکرد دیکوم به‌عنوان رهیافت در تحلیل شغل آن باشد که بیشتر اوقات فنون و روش‌های نیازسنجی فقط در مرحله شناسایی و اولویت‌بندی منابع انسانی متوقف می‌شوند؛ در حالی که با اجرای دیکوم برای هر حرفه یا شغل، افزون بر شناسایی وظایف اصلی و فرعی، صلاحیت‌ها اساسی مورد نیاز برای اجرای مسئولیت حرفه‌ای کارکنان ارائه شده و بر اساس آن بودمان‌های و سرفصل‌های آموزشی نیز از اجرای دیکوم به‌دست می‌آید. این ویژگی دیکوم سبب شده که مورد استفاده گسترده سازمان‌ها قرار گیرد و بانک دیکوم که در واقع نقشه مشاغل و پیامدها و اشارات آموزش است، در این سازمان‌ها تشکیل و به‌طور مداوم بازسازی و تجدید نظر شود (مظلومیان، ۱۳۹۸). در واقع باید گفت، سرفصل‌های برنامه درسی، یک سند ساختاری است که در دل خودش فلسفه، اهداف، تجربیات یادگیری، منابع آموزشی و ارزیابی را با یک برنامه آموزشی منظم جای می‌دهد. افزون بر اینها، بیانگر آنچه که دانشجو-معلمان باید بدانند و قادر به انجام آن باشند و از معلمان در دانستن چگونگی دستیابی به این اهداف پشتیبانی می‌کند. بر این اساس، سرفصل برگه ابزاری است که در برنامه‌ریزی و اجرای یک برنامه آموزشی با کیفیت در کسب شایستگی معلمان به مراکز ذی صلاح کمک می‌کند (کتابخانه ایالتی^۱، ۲۰۰۸). توفیق در ایفای نقش بیش از هر چیز به توانمندی و اثربخشی کارکنان ارتباط دارد و اثربخشی نیز اساساً به شایستگی، مهارت، سطح نگرش و توانایی‌های کارکنان بستگی دارد (نادریان جهرمی، ۱۳۸۱). که این مهم از طریق تدوین سرفصل‌های برنامه درسی، متناسب با صلاحیت‌های مورد نیاز دانشجو-معلمان از طریق تحلیل شغل معلمی در مناطق محروم پوشش داده می‌شود.

تحلیل شغل مجموعه‌ای از فعالیت‌هایی تعریف می‌شود که شامل تغییر ویژه یا نظام‌دار شغل با هدف بهبود کیفیت و بهره‌وری است. همچنین تحلیل شغل، مطالعه و گردآوری اطلاعات کامل در زمینه وظایف و فعالیت‌های هر شغل به منظور تعیین ماهیت، عوامل شکل‌دهنده و مسئولیت مربوط به آن تعریف می‌شود و یک سلسله اقداماتی است که برای تهیه شرح شغل، ارتقای کارایی و تعیین نیازهای آموزشی (نیروی انسانی) به‌کار می‌رود (دیکسون و استریکلین^۲، ۲۰۱۴). دیکوم

DACUM از سرواژه DEVELOPING A CURRICULUM اقتباس شده که همان تحلیل وظیفه است. دیکوم برای تحلیل شغل به منظور (۱) برنامه‌ریزی درسی، (۲) تعیین نیازهای آموزشی، (۳) استخدام، (۴) ارزیابی عملکرد کارکنان، (۵) توسعه آزمون‌های شایستگی، (۶) توصیف شغلی مورد استفاده قرار می‌گیرد (حسنا و مالک موه^۱، ۲۰۱۵). افزون بر موارد یادشده، کاربردهای دیگری برای دیکوم گفته شده است که مهم‌ترین آنها از این قرارند از: (۱) در حوزه مدیریت برای طراحی دوباره شغل، هدایت ارزیابی عملکرد، معین کردن روش‌های عملیاتی استاندارد، تعیین ارزش تکلیف افزوده، کنترل توسعه شایستگی، (۲) در حوزه آموزش برای شناسایی شایستگی‌های برنامه‌های آموزشی، تعیین اهمیت و سختی وظایف، ارزیابی نیازهای آموزشی، اصولی برای توسعه مواد آموزشی و شناسایی استانداردهای عملکردی، (۳) در حوزه منابع انسانی و کاریابی برای توسعه شرح شغل، برنامه‌ریزی و توسعه رفتارهای حرفه‌ای و گواهی صلاحیت‌های حرفه‌ای انجام می‌شود (اولی و همکاران، ۱۳۹۶). دلیل دیگری که روش دیکوم به‌طور گسترده توسط مربیان و مدرسان در جهان مورد استفاده قرار می‌گیرد این است که آنها باید در هنگام یک برنامه یا دوره آموزش جدید و یا بازبینی و تجدید نظر در یک برنامه موجود، به این پرسش اساسی پاسخ داده دهند که «چه چیزی باید تدریس شود؟». این پرسش اگر چه در مقام پرسش، سؤالی بسیار مهم و جدی به‌نظر می‌رسد، اما دادن پاسخی دقیق و درست به آن چندان هم آسان نیست. در عین حال این سؤال بسیار مهم باید توسط برخی افراد یا گروه‌ها برای هر دوره آموزشی یا برنامه آموزش پاسخ داده شود. موقعیت هر سازمان یا شرکت همواره تابعی از کیفیت کارکنان آن است. برای پرورش و نگهداری نیروی کار بسیار ماهر، اساساً مدارس، دانشگاه‌ها و سازمان‌ها باید برای کمک به کارکنان در راستای مواجهه با چالش‌ها، بهترین و باکیفیت‌ترین تحصیلات و آموزش و بهسازی را فراهم کنند. وجود اطلاعات شغلی دقیق و ویژه برای تصمیم‌گیری درست در تمام قلمروهای مدیریت و توسعه منابع انسانی یک امر ضروری است (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۱). دلایل متعدد دیگری برای استفاده از فرایند دیکوم در حوزه شغلی معلمان عشایر وجود دارد؛ چرا که در حال حاضر آنها به لحاظ جایگاه اجتماعی و به دلیل حضور مستمر در محیط عشایری نقش‌های خاصی از قبیل تدریس و یاددهی، مصلح اجتماعی، مددکار اجتماعی، مشاور خانواده و بهداشت‌یار را بازی می‌کنند (رحیمی پردنجانی و همکاران، ۱۳۹۹). آموزش و یادگیری برای معلمان در هر یک از این نقش‌ها می‌تواند در برقراری صحیح‌تر و سالم‌تر ارتباط اجتماعی کارساز واقع شود.

پژوهش‌های زیادی در زمینه برنامه درسی دانشجوی- معلمان صورت پذیرفته است. مرادیان (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان بررسی انطباق برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان با اسناد بالادستی انجام داد. نتایج حاکی از آن است که سرفصل‌های برنامه درسی رشته آموزش

ابتدایی نا حد زیادی با اسناد بالادستی به‌ویژه سند برنامه درسی ملی و نقشه جامع علمی کشور مطابقت دارد. اما میزان انطباق سرفصل‌ها با سند تحول بنیادین در حد متوسط است و سرفصل‌های برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی اهداف ساحت اقتصادی و حرفه‌ای سند بنیادین را تأمین نمی‌کند. در زمینه انطباق عناصر برنامه درسی آموزش ابتدایی نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهد که سرفصل‌ها و عناصر برنامه درسی آموزش ابتدایی بیشترین انطباق را با اهداف سند تحول بنیادین دارند. طلایی و گندمی (۱۳۹۴) با واکاوی "الگوی کارآموزانه تربیت معلم" در دانشگاه افسرورد، ارائه سرفصل‌های فعالیت‌محور را به‌عنوان یکی از دلالت‌های پیشنهادی برای توسعه نظام تربیتی ایران معرفی می‌کنند. عبدالملکی (۱۳۸۹) پژوهشی با عنوان تناسب برنامه درسی مراکز تربیت معلم با صلاحیت‌های مورد نیاز معلمان از دیدگاه استادان و دانشجویان مراکز تربیت معلمان استان آذربایجان شرقی انجام داد. نتایج حاکی از آن است که برنامه درسی مراکز تربیت معلم با صلاحیت‌های دانش تناسب بیشتری دارد، ولی با صلاحیت‌های مهارتی و نگرشی و کل صلاحیت‌ها تناسب کمتری دارد و از دید دانشجویان برنامه درسی مراکز تربیت معلم با صلاحیت‌های نگرشی تناسب بیشتری دارند، ولی با صلاحیت‌های دانش و مهارتی و کل صلاحیت‌ها تناسب کمتری دارند. همچنین دروسی مانند روان‌شناسی تربیتی، آموزش ریاضی دوره ابتدایی و روش تدریس تعلیمات دینی و روش‌های نوین تدریس با صلاحیت‌های دانشی تناسب بیشتری دارد. بازدار (۱۳۹۴) در پژوهش خود به‌عنوان نقش معلمان بر تربیت فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان به اهمیت وجود سرفصل‌های برنامه درسی برای کسب صلاحیت‌های اجتماعی دانشجو-معلمان تأکید دارد. در مطالعات برنامه درسی، معلمان عشایر در کنار معلمان شهری و روستایی قرار می‌گیرند، اما به دلیل شرایط خاص زندگی با عشایر نمی‌توان آماده‌سازی این گروه را با همه معلمان برابر دانست؛ زیرا تفاوت‌های ساختاری در زندگی کوچ‌نشینان و نبودن امکانات در این جوامع مطرح است که آنان را با دیگر معلمان متمایز می‌سازد. در سال‌های اخیر پژوهش‌های خارجی و داخلی زیادی در زمینه تحلیل شغل معلمی در رشته‌های خاص با روش دیکوم صورت گرفته است. اولی و همکاران (۱۳۹۶) در تحقیقشان به شناسایی و اولویت‌بندی وظایف و تکالیف معلمان شیمی با روش دیکوم اقدام کرده‌اند. چو کان سوک (۲۰۱۶) با روش دیکوم به تحلیل شغلی معلمان بهداشت در مدارس کره جنوبی پرداخته است. همچنین نیرو (۱۳۹۷) با روش دیکوم وظایف اصلی و فرعی مربیان پیش‌دبستانی را شناسایی کرد. همه پژوهش‌های انجام شده در زمینه تحلیل شغل معلمی تنها به یک جنبه معلمی یعنی شایستگی‌های معلم در حوزه پداگوژی آموزشی و فعالیت‌های یاددهی او در سر کلاس و مدرسه توجه داشته‌اند و کمتر به دیگر نقش‌های اجتماعی و فرهنگی معلم توجه داشته‌اند. در نزدیک‌ترین پژوهش به موضوع حاضر، موسایی (۱۳۹۶) در اقدامی با عنوان «فرهنگ معلمی در عشایر کوچ‌رو» با قوم‌نگاری در عشایر استان چهارمحال بختیاری به ویژگی‌ها و

خصوصیات معلمان کوچنده پرداخت و ویژگی‌هایی فرهنگی معلمان را در سه دسته عوامل تکنیکی، محتوایی و محیطی دسته‌بندی کرده است؛ با این همه، خلأ پژوهشی در این زمینه دیده می‌شود. هدف این گذار بیشتر این است که معلم افزون بر انتقال دانش به فراگیران، بایستی در توسعه منطق و خلق زمینه‌های علمی، پیش‌بینی پیشرفت‌ها در تمام حوزه‌های زندگی دانش‌آموزان و تأثیر آن بر جامعه و کمک به دانش‌آموزان در حفظ و انتقال ارزش‌های پرورش یافته به جامعه توانا شود. داشتن مدرک تحصیلی هیچ اطمینانی برای برآوردن شایستگی یک معلم خوب ندارد. به همین منظور واجب است که معلم درک درستی از طبیعت انسانی، نیازهای آن و اصول توسعه در پرتو شهرنشینی، پیشرفت‌های تکنولوژیکی و صنعتی در سطح محلی و جهانی داشته باشد (نایر^۱، ۲۰۱۷). با توجه به مباحث یادشده، هدف این پژوهش طراحی برنامه‌درسی آموزش شایستگی‌های معلمان عشایری کوچنده برای دانشجو-معلمان سهمیه‌ عشایری دانشگاه فرهنگیان می‌باشد. در این زمینه ابتدا به شناسایی وظایف و تکالیف معلمان عشایری به کمک رهیافت دیکوم اقدام شده است تا با معرفی پودمان‌ها و دوره‌های آموزشی ویژه، گروهی را به‌عنوان دانشجو-معلمان شایسته و اثربخش عشایر تربیت کنیم که هم از حیث استعداد و توانایی و هم از جهت علاقه برای تربیت و کسب تخصص آمادگی بیشتری داشته باشند. بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این پرسش است که برنامه‌درسی متناسب برای آموزش شایستگی معلمان عشایر کوچنده به دانشجو-معلمان عشایر چیست؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از منظر هدف کاربردی و با روش مطالعه موردی کیفی چندگانه به کمک تکنیک دیکوم به منظور طراحی دوره‌ آموزشی معلمان عشایر کوچنده صورت پذیرفته است. مشارکت-کنندگان بالقوه شامل تمامی معلمان عشایرند که افزون بر تجربه زیسته تدریس، از تحصیلات حداقل کارشناسی ارشد و بالاتر برخوردار باشند. انتخاب مشارکت‌کنندگان این مطالعه نیز با استفاده از رویکرد هدفمند و با روش انتخاب گلوله‌برفی و استفاده از معیار اشباع نظری داده‌ها انجام شد. با توجه به این ضرورت‌ها، از بین معلمان حوزه‌ عشایری کوچنده استان چهارمحال و بختیاری که دارای مدرک تحصیلات تکمیلی و همچنین سابقه بالا و آگاه به نظام آموزشی عشایری بودند، ۱۵ معلم خبره برای شرکت در کارگاه انتخاب شدند که ۳ نفر از آنها دارای دکترا در علوم تربیتی و ۱۲ نفر آنها نیز دارای مدرک کارشناسی ارشد در رشته‌های علوم تربیتی (بیشتر در گرایش‌های مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی) بودند. همچنین همه معلمان خبره شرکت‌کننده در کارگاه دارای سابقه خدمت بیشتر از چهار سال در مناطق عشایری کوچنده بودند. روش

گردآوری داده‌ها روش بحث گروه‌های کانونی و همچنین تکنیک دلفی توافق محور برای معرفی سرفصل‌های برنامه درسی، تعیین میزان اهمیت و تشخیص نوع حیطه‌های شایستگی می‌باشد. این تحقیق با استفاده از تکنیک دیکوم در شش گام تا تدوین سرفصل‌های دوره آموزش پیش رفت. در گام اول، کارکنان خبره با مراحل کارگاه دیکوم آشنا شدند. به منظور آگاهی و آموزش اعضا پیش از برگزاری کارگاه، جزوه‌ای در مورد کارگاه دیکوم و هدف‌های آن، نقش و مسئولیت اعضا و چگونگی فرایند اجرای دیکوم در اختیار آنها قرار گرفت. گام دوم به تعریف و شناسایی شغل معلمی عشایر کوچنده اختصاص داشت. بنابراین با طرح سؤالاتی از این قبیل (۱) معلم عشایر کوچنده کیست؟ (۲) معلم عشایری به چه منظوری کار می‌کند؟ (۳) معلم عشایر کوچنده چگونه کار خود را انجام می‌دهد؟ به روش بارش مغزی نسبت به تعریف و شناسایی وظایف اقدام شد. در گام سوم با توجه به اینکه مؤثرترین راه برای توصیف هر شغل، تعریف وظایف و تکالیف آن شغل است، به استخراج مسئولیت‌ها و وظایف اصلی و فرعی شغل معلمی عشایر کوچنده از طریق تبادل نظر با اعضای گروه روی آورده شد. در گام چهارم به شناسایی فعالیت‌های کاری مرتبط با هر وظیفه و تجزیه و تحلیل هر تکلیف از حیث استانداردهای انجام کار، ابزارها و ایمنی پرداخته شد. در گام پنجم، نوبت به بازبینی و پالایش وظایف و تکالیف استخراج شده رسید. در گام ششم، حیطه یادگیری، میزان برخورداری از وظایف و میزان اهمیت انجام هر تکلیف برای معلم عشایر کوچنده تعیین شد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۱). در این گام، وظایف و تکالیف معلم عشایری طبق یک پرسشنامه مصاحبه در اختیار گروه خبرگان قرار گرفت تا نظرشان را در مورد حیطه یادگیری وظایف (دانش، مهارت، نگرش) میزان برخورداری از وظایف (آگاهی، توانایی و تسلط) و اهمیت انجام وظایف توسط شاغل (مطلوب، مهم، بحرانی) بیان کنند. در ادامه پس از مشخص شدن نظرات گروه خبرگان نسبت به میزان اهمیت یادگیری هر کدام از وظایف که در مقیاس اهمیت وظایف بالاترین اولویت را داشته باشند، برای دوره‌های آموزشی و سرفصل‌نویسی برای دانشجو- معلمان عشایری معرفی می‌شوند. برای انجام این کار، ابتدا هر یک از وظایف فهرست شده که در مقیاس میزان اهمیت یادگیری از مجموع سطح‌های مهم و بحرانی از میانه گروه ۱۵ نفره که ۸ می‌باشد، بالاتر بودند، به عنوان اولویت‌های دوره‌های آموزشی مورد نیاز در احراز شغل معلمی دوره ابتدایی عشایر کوچنده مشخص شدند. در پایان پژوهش، برای هر کدام از این دوره‌های معرفی شده شناسنامه سرفصل‌نویسی تکمیل شد.

یافته‌های پژوهش

پرسش: چهارچوب برنامه درسی دوره آموزشی دانشجو- معلمان عشایری با روش دیکوم چیست؟

برای پاسخ به این پرسش از روش بحث گروه‌های کانونی استفاده شد. پس از برگزاری کارگاه و تحلیل شغل معلمی با جمع‌بندی و دسته‌بندی نظرات خبرگان نتایج در ۶ گام دیکوم به صورت زیر به دست آمد:

گام اول: آشنایی کارکنان خبره با فرایند دیکوم

در ابتدای کارگاه برای آشنایی بیشتر اعضای گروه (خبرگان) موارد یادشده در کارگاه دیکوم مورد بحث و تبادل نظر قرار گرفت و مطالبی در مورد این فرایند که قرار است با مشارکت آنها سرفصل برنامه درسی برای دانشجو-معلمان سهمیه عشایری تعریف و طراحی شود، ارائه شد.

گام دوم: تعریف و شناسایی شغل معلمی عشایر کوچنده

گفتنی است که کارکنان مجرب بهتر از هر کس دیگری قادر به تشریح و توضیح شغل خود هستند. اگرچه مدیران و سرپرستان درجه یک ممکن است شغل مورد نظر را خوب بشناسند، اما آنها تجربه کافی و سطح تخصص لازم را برای تحلیل کارآمد شغل یادشده ندارند. در ضمن هر شغل به طور مؤثر بر حسب شایستگی‌هایی توصیف می‌شود که کارکنان موفق و خبره از خود در آن شغل از خود نشان می‌دهند. گرچه در شرح شغل معلمان عشایری کوچنده همان وظایف معلمان ابتدایی مناطق شهری و روستایی برایشان تعریف شده است، ولی با توجه به متفاوت بودن ساختار اجتماعی و فرهنگی حوزه کاری، نیازمند بازتعریف شغلشان می‌باشند؛ لذا در این زمینه به کمک گروه خبرگان، ۴ مؤلفه تعریف عنوان شغل که در جدول ۱ آورده شده، برای شغل معلمی عشایر کوچنده تعریف شده است. با این همه، معلم عشایر کوچنده، فردی است که پس از گذراندن یک دوره چهارساله در دانشگاه فرهنگیان با اختیار خود از طریق انجام خدمات آموزشی به صورت کامل به افزایش سطح رشدی و تحصیلی دانش‌آموزان عشایر در مناطق محروم حضور پیدا می‌کند. همچنین در کنار شغل اصلی با توجه به ویژگی‌های شخصیتی، نقش‌های مکمل و متمم را که زمینه فرهنگی دارند؛ از طریق پیوند با مردم و ارتباط‌گیری با نهادهای سیاسی و فرهنگی برای توسعه اجتماعی مناطق محروم بر عهده می‌گیرد.

جدول ۱: تعریف عنوان شغل و قلمرو حرفه‌ای معلم عشایر کوچنده

یک عنوان شغلی	Who	معلم عشایری کوچنده
یک فعل اصلی بیانگر عملکرد قابل مشاهده	What	کمک به تحقق اهداف درون‌سازمانی و همچنین کمک به تحقق اهداف سازمان‌های بیرونی که متمم و مکمل کارش هستند.
شامل برخی روش‌ها و فنون	How	از طریق انجام خدمات آموزشی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و ارتباط‌گیری
یک بیانیه در رابطه با هدف	Why	افزایش سطح رشدی و تحصیلی دانش‌آموزان عشایر و کمک به توسعه اجتماعی مناطق محروم

گام سوم: استخراج وظایف اصلی و فرعی

با توجه به شرایط موجود در محیط عشایری معلمان این مناطق افزون بر وظایف یک معلم شهری و روستایی نیازمند یادگیری و انجام وظایف دیگری هستند که پس از تبادل نظر و بحث گروهی، این وظایف شامل ۷ وظیفه اصلی و ۳۰ وظیفه فرعی شدند که وظایف اصلی از این قرارند: "خدمات آموزشی چندمنظوره" با ۶ وظیفه فرعی، "خدمات مدرسه‌داری" با ۳ وظیفه فرعی، "فعالیت‌های کلینیکی و ترمیم‌سازی آموزشی" با ۴ وظیفه فرعی، "خدمات مشاوره‌ای و روان‌شناسی خانواده" با ۳ وظیفه فرعی، "مدیریت و طرح‌ریزی امور وابسته به موقعیت طبیعی" با ۴ وظیفه فرعی، "مدیریت و پیگیری امور اجتماعی و فرهنگی" با ۶ وظیفه فرعی، "طرح‌ریزی خدمات بهداشتی و سلامتی" با ۴ وظیفه فرعی. وظایف اصلی به همراه وظایف فرعی (تکالیف) در جدول شماره ۲ آورده شده است.

جدول ۲: وظایف اصلی و فرعی مربوط به معلم عشایری کوچنده

وظیفه اصلی	وظیفه فرعی
	T1 به‌کارگیری تدریس خودتنظیمی
	T2 به‌کارگیری رویکردهای تدریس و مدیریت کلاس‌های چندپایه و مدیریت زمان
D1 خدمات آموزشی چندمنظوره	T3 به‌کارگیری رویکردهای تدریس محیط محور (آموزش دانش علوم طبیعی و دانش بومی و پیوند آنها با زندگی خود و فراگیر)
	T4 طراحی و اجرای الگوهای تدریس پیش‌دبستانی
	T5 به‌کارگیری روش‌های آموزش بزرگسالان
	T6 استفاده از رویکردهای تدریس کلاس‌های چندزبانه
D2 خدمات مدرسه-داری	T1 انجام امور سرایداری
	T2 انجام امور معاونت اجرایی و دفترداری
	T3 انجام امور مربوط به مربی پرورشی
D3 فعالیت‌های کلینیکی و ترمیم‌سازی آموزشی	T1 اعمال اصلاحات حرکتی برای دانش‌آموزان نیازمند
	T2 مدیریت کلاس‌های تلفیقی تسهیل‌گری با دانش‌آموزان استثنایی
	T3 ارائه خدمات گفتاردرمانی
	T4 ابتکار در ساخت محیط‌های آموزشی (مزرعه آموزشی، باغچه آموزشی، فضای بازی و آزمایشگاه)
D4 خدمات مشاوره‌ای و روان‌شناسی خانواده	T1 برگزاری کارگاه‌های آموزش خانواده
	T2 پیگیری و حل مشکلات خانودگی فراگیران از طریق اقدام‌پژوهی
	T3 آموزش و به‌کارگیری مهارت‌های هوش هیجانی
D5 مدیریت و طرح-ریزی امور وابسته به موقعیت طبیعی	T1 مدیریت بحران‌های طبیعی
	T2 ارتقای مهارت‌های جغرافیایی در خود و آموزش آنها به فراگیران
	T3 به‌کارگیری و یادگیری مهارت‌های لازم زندگی عشایری (کوچ، دام-پروری و چادرنشینی)

T4	ارائه خدمات فنی و مهندسی	
T1	مددکاری اجتماعی (جلب خیرین، حل مشکل مالی)	
T2	خدمات حقوقی و قضایی	
T3	مساعدت در اجرای برنامه‌های فرهنگی و مذهبی	D6 مدیریت و پیگیری امور اجتماعی و فرهنگی
T4	مهارت مبارزه با خرافات	
T5	انجام خدمات الکترونیکی دولتی برای مردم	
T6	مشارکت در زندگی ایلی و شناخت زندگی دسته‌جمعی عشایری	
T1	نظارت بر فرایند بهداشت فردی فراگیران	D7 طرح‌ریزی خدمات بهداشتی و سلامتی
T2	نظارت بر فرایند تغذیه کودکان	
T3	نظارت بر فرایند بهداشت محیط	
T4	ارائه خدمات کمک‌های اولیه	

گام چهارم: شناسایی فعالیت‌های کاری مرتبط با هر وظیفه

مؤثرترین راه برای توصیف شایستگی‌ها و وظایف این است که فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزشی و توانمندسازی کارکنان را کارشناسان با تجربه و موفق تدوین کنند و طی این دوره‌های آموزشی دانش‌ها و مهارت‌ها و ابزارها تدریس شوند و کارکنان برای انجام‌دادن کارها با آن مجهز باشند (اولی و همکاران، ۱۳۹۶). در این گام فعالیت‌های کاری مرتبط به هر وظیفه مشخص می‌شود که در جدول ۳ تجزیه و تحلیل تکالیف و شناسایی فعالیت‌های مربوط به این قسمت آورده شده است.

جدول ۳: تجزیه و تحلیل تکالیف و شناسایی فعالیت‌های مربوط به شغل معلمی عشایر
کوچنده

وظیفه اصلی	وظیفه فرعی	استانداردها	ابزار و مواد	ایمنی	دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها
خدمات آموزشی چندمنظوره	به‌کارگیری تدریس خودتنظیمی	رعایت استانداردهای آموزشی مورد نیاز	طرح درس، پوشه کار و چک لیست فضای کافی و دارای نور		شناخت ویژگی‌های دانش - آموزان مناطق محروم دوره ابتدایی
					استفاده از راهبردهای تدریس مربوطه
					خلاقیت در ساخت وسایل کمک آموزشی
					ابتکار در ساخت محیط آموزشی
					درک تفاوت‌های اجتماعی عشایر با محیط شهر و روستا

شناخت فرصت‌ها و نقاط قوت منطقه برای تدریس تکنیک‌های رویارویی با چالش‌ها (نظم، قدر وقت دانستن)	طرح درس، تمامی رسانه-های آموزشی	رعایت استانداردهای شغلی رعایت استانداردهای یونسکو برای کلاس‌های چندپایه	به‌کارگیری رویکردهای مدیریت و تدریس کلاس‌های چندپایه و مدیریت زمان
نگرش مثبت به حفظ محیط زیست، نگرش حراست از آثار باستانی و مناطق بکر، فهم و دانستنی‌های آموزش محیط‌محور، شناخت محصولات کشاورزی منطقه و روش کشت آنها شناخت صنایع دستی منطقه	تمام عناصر طبیعی موجود فولکلور و وسایل و اسباب محلی وابسته موجود	استانداردهای کلاس‌ها و کارگاه‌های پژوهش-محور و شیوه‌های مناسب آموزش در کلاس	به‌کارگیری رویکردهای تدریس محیط محور (آموزش دانش علوم طبیعی و دانش بومی و پیوند آنها با زندگی خود و فراگیر
شناخت بازی‌ها و معماهای بومی و محلی مهارت‌های مشاوره‌ای	کیت‌های آموزشی دوره پیش‌دبستانی	رعایت استانداردهای آموزشی مورد نیاز در کلاس پیش‌دبستانی	طراحی و اجرای الگوهای تدریس پیش-دبستانی
دانش تربیتی فهم داستان‌ها و اشعار و موسیقی محلی آموزش خانواده استفاده از مهارت‌های تدریس مهارت متقاعدسازی	کتب سواد-آموزی	رعایت استانداردهای آموزشی مورد نیاز کلاس‌های بزرگسالان	به‌کارگیری روش‌های تدریس آموزش بزرگسالان و سوادآموزی
انگیزه توسعه فردی و شغلی نگرش مثبت به تفاوت فرهنگی و احترام به اقلیت‌ها (اقوام) نوع دوستی شناخت ویژگی‌های دانش-آموزان مناطق محروم دوره ابتدایی شناخت بازی‌ها و معماهای بومی و محلی	تمامی رسانه-های آموزشی	رعایت استانداردهای آموزشی	استفاده از رویکردهای تدریس کلاس‌های چندزبانه
دانش تصفیه و گندزدایی و میکروبی‌زدایی غذا و آب دانستنی‌های بهداشتی دامپزشکی	رعایت اصول ایمنی حفاظت مدرسه حین کار	تمام وسایل مورد نیاز بهداشت و رعایت استانداردهای who	انجام امور سرایداری
مهارت استفاده از تجهیزات و امکانات موجود	تمام سخت‌افزارها و نرم-افزارها	رعایت استانداردهای اجرایی مدارس	انجام امور معاونت اجرایی و دفترداری

آشنایی با کامپیوتر در حد انجام بعضی از خدمات الکترونیکی دولت	افزارهای آموزشی و لپ‌تاپ		
دانش تربیتی آموزش خانواده شناخت آسیب‌های اجتماعی منطقه شناخت علایق، سطح فکر، باورها و روحیات مردم	کلیه وسایل تربیت بدنی و کمد و صندوق قابل حمل	رعایت استانداردهای مربوطه	انجام امور مربوط به مربی پرورشی
مهارت‌های ورزشی (چالاک‌ی و انعطاف و قدرت بدنی) مهارت استفاده از تجهیزات و امکانات موجود	رعایت اصول ایمنی حین کار با وسایل	کلیه وسایل اصلاحات حرکتی و بازی-درمانی	رعایت استانداردهای سازمان جهانی تربیت بدنی و استانداردهای بهداشتی
	وسایل کمک آموزش استاندارد، وسایل بینایی-سنجی، شنوایی‌سنجی، فرم نیمرخ اجتماعی روستا	استانداردهای تعریف نوار کاست و ضبط صوت بهداشتی	مدیریت کلاس‌های تلفیقی و تسهیل‌گری با شده آموزش و پرورش دانش‌آموزان استثنایی کودکان استثنایی
مبارزه با استرس و اضطراب، دانش آموزش خانواده	رعایت اصول بهداشتی	نوار کاست و ضبط صوت بهداشتی	ارائه خدمات گفتاردرمانی استانداردهای یونیسیف
توانایی ساخت سازه، مهارت استفاده از تجهیزات و امکانات موجود استفاده از موبایل و ضبط صوت (موبایل لیرنینگ) خلاقیت در ساخت وسایل کمک آموزشی	کلیه وسایل موجود و قابل استفاده در طبیعت	رعایت استانداردهای کار با وسایل و استانداردهای فضاهای آموزشی باز و مدارس طبیعت	ابتکار در ساخت محیط آموزشی (مزرعه، باغچه، استانداردهای فضاهای آموزشی باز و آزمایشگاه آموزشی باز و مدارس طبیعت
دانش آموزش خانواده قابلیت برقراری تعامل اجتماعی و ارتباط مستمر آگاهی از مشکلات خانوایی دانش‌آموزان در ایل	کتابچه آموزشی و مجله‌های پیوند	استانداردهای آموزشی انجمن اولیا و مربیان	برگزاری کارگاه‌های آموزش خانواده
شناخت آسیب‌های اجتماعی منطقه روابط مستمر وفاداری	کتاب‌های روان-شناسی و تحقیقی وفاداری	استانداردهای تعریف شده آموزش و پرورش رعایت هنجارهای قومی و ارزشهای خاص محلی	پیگیری و حل مشکلات خانودگی فراگیران از طریق اقدام پژوهی

فعالیت‌های کلینیکی و ترمیم‌سازی آموزشی

خدمات مشاوره و روان‌شناسی خانواده

به کارگیری مهارت‌های ارتباطی	
آموزش و به کارگیری مهارت‌های هوش هیجانی	رعایت استانداردهای سازمان روان‌شناسی
کتاب‌های روان‌شناسی و تحقیقی درآمد‌های مالی	کتاب‌های روان‌شناسی و تحقیقی درآمد‌های مالی
روحیه سازگاری نسبت به شرایط طبیعی و محیط اعتقاد به الگو بودن	روحیه سازگاری نسبت به شرایط طبیعی و محیط اعتقاد به الگو بودن
مدیریت بحران‌های طبیعی	رعایت استانداردهای مدیریت بحران
کپسول آتش- نشانی چادر صحرائی	رعایت اصول ایمنی
شناخت ان جی اوهای محلی و وابسته توانایی پناهگاه‌سازی آگاهی از خطرهای مسیر رودخانه و سیلاب و باتلاق	رعایت شناخت ان جی اوهای محلی و وابسته توانایی پناهگاه‌سازی آگاهی از خطرهای مسیر رودخانه و سیلاب و باتلاق
ارتقا مهارت‌های جغرافیایی در خود و آموزش آنها به فراگیران	استانداردهای آموزشی مورد نیاز از قبیل Iso10015
کیت‌های آموزشی جغرافیا	کیت‌های آموزشی جغرافیا
به کارگیری مهارت‌های لازم زندگی عشایری (کوچ، دام- پروری و چادر نشینی)	استانداردهای و قوانین بین‌المللی مربوط به مهارت‌های زندگی
کلیه وسایل مورد نیاز زندگی عشایری مثل چادر	رعایت اصول ایمنی
مهارت بسته‌بندی و باربندی وسایل حین کوچ توانایی آشپزی صحرائی روحیه شجاعت خودکفایی	رعایت اصول ایمنی
احساس کارآمدی و عزت نفس	روحیه تعاون و همکاری مهارت برق‌کشی (ساختمان) مهارت برق‌کشی خودرو تعمیر وسایل خانگی
ارائه خدمات فنی و مهندسی	استانداردهای فدراسیون جهانی نظام مهندسی و فنی
وسایل مورد نیاز ساخت سازه	رعایت اصول ایمنی
مددکاری اجتماعی (جلب خیرین، حل مشکل مالی)	رعایت هنجارهای قومی و ارزش‌های خاص محلی
توانایی جذب مشارکت‌های سازمانی و ارگانی نوع دوستی توانایی جذب مشارکت‌های سازمانی و ارگانی	توانایی جذب مشارکت‌های سازمانی و ارگانی نوع دوستی توانایی جذب مشارکت‌های سازمانی و ارگانی
خدمات حقوقی و قضایی	رعایت قوانین و مفاد قضایی کشور
کتاب عریضه- نویسی لپ‌تاپ	کتاب عریضه- نویسی لپ‌تاپ
اطلاع از اخبار روز (سیاسی و اقتصادی) مصلح اجتماعی توانایی عریضه و شکایت نویسی همکاری با شورای حل اختلاف دور اندیش بودن	اطلاع از اخبار روز (سیاسی و اقتصادی) مصلح اجتماعی توانایی عریضه و شکایت نویسی همکاری با شورای حل اختلاف دور اندیش بودن

توانایی خواندن نماز میت و تلقین خوانی توانایی خواندن صیغه عقد و ازدواج نجابت و حیا	ضبط صوت اکو آمپلی فایر کتب دینی و مذهبی	استانداردهای اداره اوقاف	مساعدت در اجرای برنامه‌های فرهنگی و مذهبی
مهارت متقاعدسازی نگرش مثبت به تفاوت فرهنگی و احترام به اقلیت‌ها (اقوام) مؤدب بودن	کتب مذهبی و چند کتاب اجتماعی	رعایت هنجارهای قومی و ارزش‌های خاص محلی	مهارت مبارزه با خرافات
امانت‌داری مهارت خبررسانی (اخبار روز) آشنایی با کامپیوتر در حد انجام بعضی از خدمات الکترونیکی دولت به‌کارگیری مهارت‌های اقتصادی	اینترنت کامپیوتر	آیین‌نامه توسعه خدمات الکترونیکی استانداردهای توسعه معاونت خدمات الکترونیکی ریاست جمهوری	انجام خدمات الکترونیکی دولتی برای مردم
به‌کارگیری مهارت‌های ارتباطی قابلیت برقراری تعامل اجتماعی و ارتباط مستمر شناخت هنجارها و آداب و رسوم مردم	وسایل مورد نیاز زندگی ساده عشایری	رعایت هنجارهای قومی و ارزش‌های خاص محلی	مشارکت در زندگی ایلی و شناخت زندگی دسته جمعی عشایری
آگاهی از بهداشت بدن (مو، پوست چشم و گوش) دانش بهداشت روانی دانش آموزان فهم بهداشت دانش آموزان دختر آراستگی ظاهر	وسایل بینایی و رعایت شنوایی سنجی نکات و ترازو و متر بهداشتی فرم‌های بهداشتی	استانداردهای بین المللی سازمان جهانی بهداشت	نظارت بر فرایند بهداشت فردی فراگیران
دانش تغذیه کودکان دانش تصفیه و گندزدایی و میکروب-زدایی غذا و آب	مواد ضد عفونی-کننده کتابچه راهنمای تغذیه	استانداردهای جهانی سازمان جهانی غذا و دارو فائو	نظارت بر فرایند تغذیه کودکان
دانش دفن زباله و فاضلاب اطراف مدرسه دانش مبارزه با جوندگان و بندپایان دانستنی‌های بهداشتی دامپزشکی	کلیه کیت‌های بهداشتی	استانداردهای بین المللی سازمان جهانی بهداشت	نظارت بر فرایند بهداشت محیط
دانش واکسیناسیون و اطلاع از چگونگی مصرف بعضی داروها	وسایل مورد نیاز رعایت کمک‌های اولیه اصول و جعبه کمک-ایمنی	استانداردهای سازمان هلال احمر	ارائه خدمات کمک‌های اولیه

های اولیه قابل تعریف
حمل و سبک شده

گام پنجم: بازیابی و پالایش وظایف و تکالیف استخراج شده

پس از شناسایی فعالیت‌های مرتبط با هر وظیفه، این بار جدول تکمیل‌شده فعالیت‌های کاری به منظور بازیابی و پالایش در اختیار گروه خبرگان قرار گرفت و پس از رایزنی با آنها بسیاری از ابزارهای کار معلم عشایری برای کار در حوزه عشایری مشخص شد. نتایج بازیابی حاکی از این بود که برای عنوان وظیفه اصلی فعالیت‌های کلینیکی عبارت ترمیم‌سازی آموزشی نیز اضافه شود تا با کمک این عبارت، مجموعه تکالیف فرعی در یک عنوان وظیفه اصلی کامل‌تر معرفی شوند.

گام ششم: تعیین حیطه یادگیری، سطح برخورداری و میزان اهمیت انجام هر تکلیف

برای گردآوری داده‌ها در این گام از تکنیک دلفی توافق محور استفاده شد. بدین منظور، ابتدا وظایف و تکالیف معلم عشایری طبق یک پرسشنامه مصاحبه در اختیار گروه خبرگان (اعضا کارگاه) قرار گرفت تا نظرشان را در مورد سه مقیاس حیطه یادگیری وظایف با سه زیرمقیاس (دانش، مهارت، نگرش)، مقیاس میزان برخورداری از وظایف با سه زیرمقیاس (آگاهی، توانایی و تسلط) و مقیاس اهمیت انجام هر تکلیف با سه زیرمقیاس (مطلوب، مهم، بحرانی) بیان کنند. در ادامه، هر کدام از وظایف در زیر مقیاسی که فراوانی آن از میانه گروه ۱۵ نفره که ۸ می‌باشد، بیشتر باشد، تعریف می‌شود. مجموع فراوانی نظرات گروه خبرگان در جدول شماره ۴ آورده شده است.

جدول ۴: مقدار فراوانی سه مقیاس حیطه یادگیری، میزان برخورداری و اهمیت وظایف فرعی

معلمان عشایر کوچنده از نگاه خبرگان

ستون‌ها	الف	ب	ج			
مواد دیکوم	حیطه یادگیری وظایف	میزان برخورداری از هر وظیفه	اهمیت انجام هر تکلیف			
تکالیف	دانش	مهارت	نگرش	آگاهی	توانایی	تسلط
به‌کارگیری تدریس خودتنظیمی	۳	۱۲	۰	۱۲	۳	۲
به‌کارگیری رویکردهای مدیریت و تدریس کلاس‌های چندپایه و مدیریت زمان	۳	۱۲	۰	۱۳	۲	۰
به‌کارگیری رویکردهای تدریس محیط محور (آموزش دانش علوم طبیعی و دانش بومی و	۷	۸	۰	۱۰	۳	۲

									پیوند آنها با زندگی خود و فراگیر
									طراحی و اجرای الگوهای تدریس پیش‌دبستانی
۰	۶	۹	۰	۴	۱۱	۰	۸	۷	
									به‌کارگیری روش‌های تدریس آموزش بزرگسالان
۰	۳	۱۲	۰	۵	۱۰	۰	۱۱	۴	
									استفاده از رویکردهای تدریس کلاس‌های چندزبانه
۵	۱۰	۰	۶	۹	۰	۰	۵	۱۰	
									انجام امور سرایداری
۰	۴	۱۱	۰	۳	۱۲	۰	۱۳	۲	
									انجام امور معاونت اجرایی و دفترداری
۳	۱۰	۲	۲	۱۰	۳	۰	۹	۶	
									انجام امور مربوط به مربی پرورشی
۰	۶	۹	۵	۰	۱۰	۰	۹	۶	
									اعمال اصلاحات حرکتی برای دانش‌آموزان نیازمند
۴	۸	۲	۴	۷	۴	۰	۱۳	۲	
									مدیریت کلاس‌های تلفیقی و تسهیل‌گری با دانش‌آموزان استثنایی
۱	۹	۴	۳	۹	۳	۰	۱۳	۲	
									ارائه خدمات گفتاردرمانی
۰	۷	۸	۳	۵	۷	۰	۱۳	۲	
									ابتکار در ساخت محیط آموزشی (مزرعه، باغچه، فضای بازی و آزمایشگاه)
۳	۱۰	۳	۳	۱۰	۲	۰	۱۴	۱	
									برگزاری کارگاه‌های آموزش خانواده
۰	۴	۱۱	۰	۵	۱۰	۰	۱۰	۵	
									پیگیری و حل مشکلات خانودگی فراگیران از طریق اقدام پژوهی
۷	۳	۵	۷	۵	۳	۰	۸	۷	
									آموزش و به‌کارگیری مهارت‌های هوش هیجانی
۴	۷	۴	۳	۷	۳	۸	۶	۱	
									مدیریت بحران‌های طبیعی
۰	۵	۱۰	۰	۳	۱۲	۰	۹	۶	

۵	۷	۳	۴	۸	۰	۰	۹	۶	ارتقای مهارت‌های جغرافیایی در خود و آموزش آنها به فراگیران
۶	۷	۲	۷	۷	۱	۰	۱۴	۱	به‌کارگیری مهارت‌های لازم زندگی عشایری (کوچ، دام‌پروری و چادرنشینی)
۰	۶	۹	۳	۵	۷	۰	۱۳	۲	ارائه خدمات فنی و مهندسی
۴	۷	۴	۳	۶	۶	۰	۱۳	۲	مددکاری اجتماعی (جلب خیرین، حل مشکل مالی)
۵	۵	۵	۶	۶	۲	۰	۳	۳	خدمات حقوقی و قضایی
۷	۷	۵	۶	۶	۰	۴	۴	۷	مساعدت در اجرای برنامه‌های فرهنگی و مذهبی
۰	۱	۱۴	۰	۲	۱۳	۵	۵	۵	مهارت مبارزه با خرافات
۳	۹	۳	۵	۷	۳	۰	۱۳	۲	انجام خدمات الکترونیکی دولتی برای مردم
۲	۹	۴	۳	۸	۴	۳	۱۲	۰	مشارکت در زندگی ایلی و شناخت زندگی دسته‌جمعی عشایری
۳	۹	۳	۳	۶	۶	۰	۹	۶	نظارت بر فرایند بهداشت فردی فراگیران
۱	۴	۰	۱	۶	۸	۰	۴	۱۱	نظارت بر فرایند تغذیه کودکان
۱	۷	۷	۱	۱۴	۰	۰	۳	۱۲	نظارت بر فرایند بهداشت محیط
۴	۶	۵	۳	۵	۷	۰	۱۳	۲	ارائه خدمات کمک- های اولیه

همان‌طور که در جدول شماره ۴ ستون «الف» مقیاس حیطة یادگیری وظایف مشاهده می‌شود. از نظر خبرگان، وظایف فرعی استفاده از رویکردهای تدریس کلاس‌های چندزبانه، آموزش نظارت بر فرایند بهداشت فردی فراگیران نظارت بر فرایند تغذیه کودکان و نظارت بر فرایند

بهداشت محیط، جزو فعالیت‌هایی است که در حیطه دانش قرار می‌گیرند. همچنین وظیفه فرعی آموزش و به‌کارگیری مهارت‌های هوش هیجانی در حیطه نگرشی جا دارد. چرا که فراوانی آن در این زیرمقیاس از عدد میانه ۸ بیشتر است و بدین معناست که برای سرفصل نویسی و آموزش شایستگی‌ها در این زمینه باید بیشتر به حوزه‌های دانشی و شناختی توجه کرد. اما با این همه، بیشتر وظایف معلمان‌عشایر در حیطه مهارتی قرار می‌گیرند. همچنین در ستون «ب» میزان برخورداری از وظایف سنجیده می‌شود. منظور از مقیاس میزان برخورداری، سطحی است که شاغل برای انجام فعالیت‌ها باید برخوردار باشد تا بتواند به‌خوبی از عهده فعالیت‌ها و وظایف محوله برآید. نتایج در ستون «ب» گویای سطح برخورداری معلمان بیشتر در حد زیرمقیاس توانایی و تسلط هستند. استفاده ماهرانه یا در حد تسلط در انجام وظایف نیازمند کسب ریزمهارت‌ها، دانش محتوایی، ارزش‌ها و نگرش‌هایی زیادی است که در جدول شماره ۳ مربوط به تجزیه و تحلیل فعالیت‌ها آورده شده است. برای تدوین سرفصل‌های برنامه درسی باید وظایف مهم‌تر و پر اهمیت شناسایی شوند تا با استناد به آنها دوره‌های آموزشی را معرفی کرد. مقیاس اهمیت در پرسشنامه مصاحبه حاضر سطحی است که اهمیت یک وظیفه را برای دستیابی به اهداف شغل نشان می‌دهد. بنابراین هر چه اهمیت یک ویژگی یا فعالیت افزایش پیدا کند، بدان معناست که ویژگی یا فعالیت ذریبط سهم و تأثیر بیشتری برای دستیابی به اهداف شغلی را به خود اختصاص می‌دهد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۱). به منظور انجام این کار ابتدا هر یک از وظایف فهرست شده که در ستون «ج» یا مقیاس میزان اهمیت انجام هر وظیفه از مجموع سطح (مهم و بحرانی) از میانه گروه ۱۵ نفره که ۸ می‌باشد، بالاتر بودند، انتخاب شدند. سپس بر اساس نمره به‌دست آمده از حاصل جمع دو زیرمقیاس (مهم و بحرانی) اولویت‌های دوره‌های آموزشی مورد نیاز برای شغل معلمی دوره ابتدایی عشایر کوچنده مشخص شدند. در جدول شماره ۵ وظایف مهم‌تر برای اولویت‌بندی دوره آموزشی آورده معرفی شده است.

جدول ۵: ترتیب اولویت وظایف برای معرفی دوره‌های آموزشی مورد نیاز معلمان‌عشایر کوچنده

اولویت‌های دوره‌های آموزشی	فراوانی از مجموع دو ریزمقیاس (مهم و بحرانی) مقیاس اهمیت طبق نظر خبرگان	وظایف و تکالیف
۱	۱۵	به‌کارگیری رویکردهای مدیریت و تدریس کلاس‌های چند پایه و مدیریت زمان
۱	۱۵	استفاده از رویکردهای تدریس کلاس‌های چندزبانه
۲	۱۵	ابتکار در ساخت محیط آموزشی (مزرعه، باغچه، فضای بازی و آزمایشگاه)
۲	۱۳	به‌کارگیری تدریس خودتنظیمی

۲	۱۳	به‌کارگیری مهارت‌های لازم زندگی عشایری (کوچ، دام‌پروری و چادرنشینی)
۲	۱۳	انجام امور معاونت اجرایی و دفتری
۳	۱۲	ارتقای مهارت‌های جغرافیایی در خود و آموزش آنها به فراگیران
۳	۱۲	انجام خدمات الکترونیکی دولتی برای مردم
۳	۱۲	اعمال اصلاحات حرکتی برای دانش‌آموزان نیازمند
۴	۱۱	مشارکت در زندگی ایلی و شناخت زندگی دسته‌جمعی عشایری
۴	۱۱	مددکاری اجتماعی
۴	۱۱	آموزش و به‌کارگیری مهارت‌های هوش هیجانی
۴	۱۱	نظارت بر فرایند بهداشت فردی فراگیران
۵	۱۰	مدیریت کلاس‌های تلفیقی و تسهیل‌گری با دانش‌آموزان استثنایی
۵	۱۰	پیگیری و حل مشکلات خانودگی فراگیران از طریق اقدام‌پژوهی
۵	۱۰	مساعادت در اجرای برنامه‌های فرهنگی و مذهبی
۵	۱۰	خدمات حقوقی و قضایی
۵	۱۰	ارائه خدمات کمک‌های اولیه و امداد و نجات

تبدیل نتایج دیکوم به سرفصل برنامه درسی

اجرای دیکوم می‌تواند برای شناسایی سریع وظایفی که یک معلم عشایری موفق برای شغلش نیاز دارد مفید باشد. شناسایی این وظایف کمک می‌کند تا برنامه جدیدی بر مبنای این وظایف و متناسب با آن برای دانشجو-معلمان عشایری طراحی شود. با توجه به اقدامات انجام شده در شش گام دیکوم طبق جدول شماره ۵ تعداد ۱۸ وظیفه مهم شناسایی شد. این اولویت‌ها برای تعیین دوره‌های آموزشی قابل استفاده هستند. پس از تعیین دوره‌های آموزشی برای شغل معلمی عشایر کوچنده می‌توان برای دانشجو-معلمان عشایری سرفصل نوشت. سرفصل طرحی از فعالیت آموزشی و ایزاری برای برنامه‌ریزی آموزشی معرفی شده است (بهرام بیگی، ۱۳۹۱). سرفصل‌های برنامه درسی نقش مهمی در بهبود عملکرد آینده کاری دانشجو-معلمان عشایری ایفا می‌کند. سرفصل درسی یکی از مراجع و منابع یادگیری در هر نظام آموزشی است و در ایران یکی از مهم‌ترین نقش‌ها را در برنامه درسی ایفا می‌کند. به عبارتی دیگر پیشرفت فعالیت‌های آموزشی در چهارچوب سرفصل کتاب درسی صورت می‌گیرد و بیشترین فعالیت‌ها و تجربه‌های آموزشی دانش‌آموزان و معلم بر محور آن سازماندهی می‌شود (راهنمایات، ۱۳۹۵). بر اساس فرم دوره‌های معرفی شده، می‌توان سرفصل‌های درسی و پودمان‌های آموزشی برای دانشجو-

معلمان عشایری پیشنهاد داد. با مطالعه سرفصل‌های برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان و مقایسه آنها با دوره‌های آموزشی معرفی شده مشخص شد که با توجه به تشابه وظایف معلمان در جوامع (شهری، روستایی و عشایری) تدابیری در قالب واحد آموزشی نظری و عملی، کلاس‌های کارورزی و کلاس‌های فوق برنامه در طی دوران چهارساله برای دانشجو-معلمان عشایری در دانشگاه فرهنگیان در نظر گرفته شده است و نیاز به تکرار دوره‌های آموزشی نیست. از این دوره‌ها می‌توان تدریس در کلاس‌های چندپایه، نظارت بر فرایند بهداشت فردی، آشنایی با دانش‌آموزان استثنایی، انجام امور معاونت اجرایی و دفترداری را نام برد. اما برای پوشش آموزشی نقش‌های و وظایف متنوع دیگر معلم عشایری ۱۵ دوره آموزشی ویژه برای سرفصل‌های درسی دانشجو-معلمان عشایری معرفی شدند که شامل ۸ دوره آموزشی به صورت نظری و عملی شامل «رویکردهای آموزش کلاس‌های چندزبانه، مبانی طراحی فضای آموزشی در محیط-های طبیعی، اصول کاربردی اصلاحات حرکتی، مبانی جامعه‌شناسی روستایی و عشایری، جغرافیای عشایری کشور، مبانی مددکاری اجتماعی، مدیریت کلاس‌های تلفیقی و تسهیل‌گری با دانش‌آموزان استثنایی، مبانی مشاوره خانواده» و ۷ کارگاه آموزشی که شامل «آشنایی با کمک-های اولیه، کارگاه به‌کارگیری هوش هیجانی در شرایط سخت، کارگاه آشنایی با خدمات الکترونیکی دولتی، کارگاه هنر زنده ماندن در شرایط سخت با استفاده از مهارت‌های جغرافیایی و عشایری، کارگاه آشنایی با خدمات حقوقی و مشاوره‌ای و معاضدت حقوقی، کارگاه عملی آشنایی با تدریس خودتنظیمی، و کارگاه آموزشی خدمات دینی و فرهنگی» می‌شوند. در ادامه برای هر یک از این سرفصل‌ها پیشنهادی شناسنامه و مشخصات کامل پست دوره‌های آموزشی تعریف می‌شود که شامل محتوای سرفصل‌های دوره، نوع دوره و نوع برگزاری، زمان مورد نیاز، منطق دوره و فعالیت‌های یادگیری می‌شود. در جدول شماره ۶ تا ۸ نمونه‌هایی از این شناسنامه آورده شده است.

جدول ۶: نمونه‌ای از شناسنامه سرفصل‌های برنامه درسی دوره آموزشی معلمان عشایر کوچنده

ردیف: ۱	شناسنامه دوره آموزشی پست: معلم ابتدایی عشایری کوچنده
۱- عنوان درس: رویکردهای تدریس کلاس‌های چندزبانه	کد دوره: ۱۱۱
۲- زمان بر حسب ساعت: ۳۲	پیش‌نیاز: روش‌های و فنون تدریس
۳- هدف کلی دوره (منطق): توانمند کردن دانشجو-معلم در زمینه تدریس و مدیریت کلاس‌های چندزبانه	

۴- اهداف ویژه دوره:

- آشنایی با انواع رویکردهای تدریس در کلاس چندزبانه
- آشنایی با گونه‌های زبان
- آشنایی با تقسیم‌بندی دو زبانی در زمینه‌های نوع یادگیری، گونه‌ها، میزان تسلط و نقش‌های اجتماعی
- آشنایی با ویژگی‌های دانش‌آموزان دو زبانه
- آشنایی با ساختار زبان فارسی

۵- سرفصل محتوا: راهبردهای آموزش زبان فارسی در مناطق دوزبانه

۶- فعالیت‌های یادگیری: بحث و مشارکت گروهی، کار در کلاس، بازدید علمی

۷- مواد و منابع یادگیری (تجهیزات دوره):

رایانه، دیتا پرژکتور، سی دی‌های آموزشی و کلیه وسایل تدریس در کلاس

۸- شیوه ارائه: حضوری

۹- شرایط مدرس:

- داشتن حداقل ۵ سال کار با دانش‌آموزان مناطق دوزبانه

- توانمند در زمینه مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات

۱۰- شیوه و سطح ارزشیابی:

آزمون عملی و شفاهی

جدول ۷: نمونه‌ای از شناسنامه سرفصل‌های برنامه درسی دوره آموزشی معلمان عشایر کوچنده

ردیف: ۲	شناسنامه دوره آموزشی پست: معلم ابتدایی عشایر کوچنده
۱- عنوان درس: مبانی جامعه‌شناسی عشایری و روستایی	کد دوره: ۱۱۲
۲- زمان بر حسب ساعت: ۳۲	پیش‌نیاز: جامعه‌شناسی آموزش و پرورش
۳- هدف کلی دوره (منطق): آشنایی دانشجو-معلمان با مبانی جامعه‌شناسی روستایی و عشایری	

۴. اهداف ویژه دوره:

- آشنایی با ساختار ایلات کشور

- آشنایی با مبانی فرهنگی و اجتماعی شهری

- مردم‌شناسی و ویژگی جامعه عشایری

- شناخت خانواده‌ها و اقتصاد روستایی

۵. سرفصل محتوا:

کتاب جامعه‌شناسی روستایی و عشایری

۶. فعالیت‌های یادگیری: ارائه گزارش، بحث و مشارکت گروهی

۷. مواد و منابع یادگیری (تجهیزات دوره):

رایانه، دیتا پرژکتور، سی دی‌های آموزشی و کلیه وسایل تدریس در کلاس

۸. شیوه ارائه: حضوری

۹. شرایط مدرس:

- داشتن حداقل مدرک فوق لیسانس جامعه‌شناسی

- توانمند در زمینه مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات

۱۰- شیوه و سطح ارزشیابی: نظرسنجی

جدول ۸: نمونه‌ای از شناسنامه سرفصل‌های برنامه درسی دوره آموزشی معلمان عشایر کوچنده

ردیف: ۳	شناسنامه دوره آموزشی پست: معلم ابتدایی عشایر کوچنده
۱- عنوان دوره: کارگاه آموزش خدمات دینی و مدیریت امور فرهنگی	کد دوره: ۱۲۳

۲- زمان بر حسب ساعت: ۱۰ پیش‌نیاز: معارف و اخلاق اسلامی
۳- هدف کلی دوره (منطق): توانمند کردن دانشجو معلم در زمینه ارائه خدمات دینی
۴- اهداف ویژه دوره: - آشنایی با خدمات دینی و فرهنگی در عشایر - بررسی وضعیت فرهنگی عشایر - آشنایی با انواع خرافات - نحوه برگزاری نماز میت - نحوه خواندن صیغه عقد - نحوه مدیریت امور فرهنگی
۵- سرفصل محتوا: کتاب مدیریت امور فرهنگی
۶- فعالیت‌های یادگیری: بحث و مشارکت گروهی، فعالیت کلاسی
۷- مواد و منابع یادگیری (تجهیزات دوره): رایانه، دیتا پروژکتور، سی دی‌های آموزشی و کلیه وسایل تدریس در کلاس
۸- شیوه ارائه: حضوری
۹- شرایط مدرس: فارغ التحصیل از حوزه علمیه
۱۰- شیوه و سطح ارزشیابی: رفتار شغلی

بحث و نتیجه‌گیری

معلمان عشایر کوچنده به عنوان سکان‌داران تعلیم و تربیت در مناطق محروم باید بتوانند برای انجام وظایف کاری خود، شایستگی‌های شغلی خاص و ویژه‌ای را از خود نشان دهند. آنها برای انجام دادن مطلوب وظایف باید به مهارت‌هایی مجهز باشند. همچنین معلمان عشایر نیازمند برخورداری از نگرش و دانش‌هایی در خصوص مبارزه با شرایط سخت طبیعی هستند. آنها باید افزون بر درک شرایط، توانایی اثرگذاری بر عوامل اجتماعی را با توجه به تفاوت ساختاری در عشایر داشته باشند. این پژوهش با هدف طراحی برنامه درسی دوره آموزشی دانشجو-معلمان عشایر کوچنده با استفاده از تکنیک دیکوم در شش گام به کمک ۱۵ معلم خبره دارای تجربه زیسته در آموزش و پرورش عشایری صورت پذیرفت. یافته‌ها، تحلیل شغل برای معلم عشایر کوچنده در ۷ وظیفه اصلی شامل (۱) "خدمات آموزشی چندمنظوره" با ۶ تکلیف، (۲) "خدمات مدرسه‌داری" با ۳ تکلیف، (۳) "فعالیت‌های کلینیکی و ترمیم‌سازی آموزشی" با ۴ تکلیف، (۴) "خدمات مشاوره‌ای و روان‌شناسی خانواده" با ۳ تکلیف، (۵) "مدیریت و طرح‌ریزی امور وابسته به موقعیت طبیعی" با ۴ تکلیف، (۶) "مدیریت و پیگیری امور اجتماعی و فرهنگی" با ۶ تکلیف و (۷) طرح‌ریزی خدمات بهداشتی و سلامتی" با ۴ تکلیف دسته‌بندی شدند تا بر اساس آنها سرفصل‌های برنامه درسی دوره‌های آموزشی دانشجو-معلمان عشایر معرفی شوند.

یافته‌های پژوهش در بخش تحلیل شغل نشان می‌دهد که وظیفه اصلی معلم، تدریس در حوزه پداگوژی عشایری است و باید به صورت مکمل برای توسعه کار خود فعالیت‌های آموزشی چندمنظوره را یاد بگیرد. همچنین در حوزه امور وابسته به اجتماع و حوزه امور وابسته به شرایط سخت طبیعت نقش‌های زیادی را ایفا کند. در حوزه پداگوژی، نقش یک تعلیم‌دهنده، مدیر، مشاور، مربی، معاون اجرایی و معلم کودکان استثنایی را دارد. در حوزه اجتماعی نیز نقش یک معتمد و مددکار اجتماعی و در حوزه سوم نقش یک امدادگر و هنرمند برای آموختن مقابله با شرایط سخت طبیعی را بازی می‌کند. نتایج با پژوهش برتسجی و همکاران (۲۰۱۳) مبنی بر اینکه معلم به عنوان عنصر زنده و پویا در جامعه همواره با سه نقش شهروند، نماینده دولت و عضوی از یک جامعه بزرگتر و متفاوت تر ظاهر می‌شود؛ مشابهت دارد. آنها بر این باورند که برای توسعه پایدار، معلم باید افزون بر یک شهروند مجزا به عنوان یک عامل در نهاد آموزشی و به عنوان عضوی از جامعه بزرگتر توسط مردم پذیرفته شود. داشتن شایستگی‌های عمومی، حرفه-ای و خاص در هر یک از این سه نقش در کارایی معلم برای توسعه پایدار مؤثر است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت با توجه به اینکه پژوهش با حضور معلمان دارای تجربه زیسته با استفاده از بارش مغزی صورت پذیرفته است و مبنای تعیین وظایف و تکالیف بوده است؛ لذا دانشجویان معلمان عشایری باید در انجام وظایف خود، هر کدام از این نقش‌ها، دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم را کسب کنند.

همچنین وظایف معلمان عشایر در حوزه پداگوژی با پژوهش‌های انجام شده در زمینه تحلیل شغل معلمان در رشته یا مقاطع تحصیلی دیگر، بیشتر از منظر وظایف اصلی معلمی نظیر نقش و اثرگذاری معلمان در حوزه یادگیری، شناخت ویژگی‌های متربی، انواع روش‌های تدریس، برنامه‌ریزی و مشاوره تحصیلی مشابهت دارد (نیرو، ۱۳۹۷). ولی با این تفاوت که معلم عشایر بر خلاف معلمان دیگر مناطق شهری و روستایی در دوره ابتدایی، خدمات چندمنظوره را انجام می‌دهد؛ زیرا تفاوت‌های ساختاری در زندگی کوچ‌نشینان و نبودن امکانات در این جوامع مطرح است که آنان را با دیگر معلمان متمایز می‌کند. چندکاره بودن معلم عشایری (مدیر، معلم، سرایدار و دفتردار) باعث سنگینی کار و سردرگمی معلمان تازه ورود به این مناطق می‌شود. نتایج کار با پژوهش‌ها و همکاران (۲۰۱۸) همخوانی دارد. آنها وظایف حرفه‌ای معلمان را افزون بر شایستگی شغلی، نظیر شایستگی آماده‌سازی تدریس، شایستگی تدریس عملی، شایستگی ارزیابی تدریس، شایستگی مدیریت تدریس، شایستگی مشاوره فراگیران، شامل وظایف دیگری از قبیل فعالیت در ارتقای روابط عمومی، شایستگی در ارتباط بین فردی با جامعه و در نهایت شایستگی همکاری در پروژه‌ها می‌دانند.

تخصص دیگر معلمان عشایر، ایفای نقش در حوزه امور اجتماعی است. بسیاری از تکالیف و وظایف شغل‌های حوزه امور اجتماعی در بین وظایف معلم عشایر دیده می‌شود. مسلم است برای انجام دادن این وظایف معلم عشایر باید در این زمینه‌ها افزون بر علاقه، به نوعی با این شغل‌ها آشنایی پیدا کند. تربیت معلم در خصوص آموزش این وظایف باید پیش‌قدم شود. نتایج این پژوهش با تحقیق بازدار (۱۳۹۴) در مورد شایستگی‌های اجتماعی معلم هم‌راستاست. همچنین در تجزیه و تحلیل شغلی معلم عشایری اشتراکاتی با شغل‌های حوزه مهندسی طبیعت و رشته‌های جغرافیای نیز دیده می‌شود. سررشته‌داشتن در مورد این شغل‌ها از امتیاز معلمان عشایر کوچک‌چنده نسبت به دیگر معلمان در جوامع مختلف است. یافته‌های پژوهش شقری و همکاران (۲۰۱۴) نیز نشان‌دهنده این است که معلم باید وظایف متنوع دیگری غیر از آموزش در راستای توسعه مردم فقیر انجام دهد. با توجه به نقش‌های معلم در سه حوزه می‌توان استنباط کرد که معلم در تحلیل وظایف، بالاتر از یک مدرس است. این امر ناشی از ساختار اجتماعی، فرهنگی و طبیعی حاکم در مناطق محروم است.

در ادامه پس از تشخیص وظایف اصلی، نوبت به ارائه سرفصل رسید. نتیجه داده‌های نهایی کیفی مطالعه به معرفی ۱۵ دوره از جمله ۸ دوره آموزشی به صورت نظری و عملی شامل رویکردهای آموزش کلاس‌های چندزبانه، مبانی طراحی فضای آموزشی در محیط‌های طبیعی، اصول کاربردی اصلاحات حرکتی، مبانی جامعه‌شناسی روستایی و عشایری، جغرافیای عشایری کشور، مبانی مددکاری اجتماعی، مدیریت کلاس‌های تلفیقی و تسهیل‌گری با دانش‌آموزان استثنایی، مبانی مشاوره خانواده، و ۷ کارگاه آموزشی شامل آشنایی با کمک‌های اولیه و امداد و نجات، کارگاه به‌کارگیری هوش هیجانی در شرایط سخت، کارگاه عملی تدریس خودتنظیمی، کارگاه آشنایی با خدمات الکترونیکی دولتی، کارگاه هنر زنده‌ماندن در شرایط سخت با استفاده از مهارت‌های جغرافیایی، کارگاه آشنایی با خدمات حقوقی و مشاوره‌ای و معاضدت حقوقی و کارگاه آموزشی خدمات دینی و فرهنگی شد که همگی در تأمین شایستگی‌های و توانمندسازی دانشجو-معلمان عشایر کوچک‌چنده در دوران خدمت در مناطق محروم مؤثرند.

یافته‌های پژوهش در بخش معرفی سرفصل‌های درسی ویژه دانشجو-معلمان عشایر کوچک‌چنده، نشان‌دهنده آن است که برای معرفی دوره‌های آموزشی افزون بر جهت‌گیری به سمت انتقال مواد درسی باید جهت‌گیری سرفصل‌ها به سمت کسب دانش و مهارت پیش برود؛ چرا که در آینده شغلی دانشجو-معلمان عشایر داشتن توانایی‌های خاص، اثربخشی کار را در مناطق محروم بالا می‌برد. یافته‌ها با نتایج پژوهش ویژگی‌های مطلوب تدوین طراحی سرفصل‌های درسی برای دانشجویان زبان فرانسه که در آن سرفصل کاربردی را پیشنهاد می‌دهد؛ همخوانی دارد (بهرام بیگی، ۱۳۹۱). همچنین در این سرفصل‌ها افزون بر حوزه دانشی به حوزه مهارتی و نگرشی دانشجو-معلمان بیشتر توجه شده است. چرا که در یافته‌ها ۵ کارگاه آموزشی و کاربردی معرفی

شده است. این کارگاه‌ها باعث بالا رفتن توانایی دانشجو-معلمان و بالطبع توسعه در سازمان آموزش و پرورش عشایری می‌شود. نتایج با پژوهش‌های انجام‌شده مبنی بر توجه به ارائه کارگاه-های آموزشی و استفاده از کلاس‌های کارورزی در سرفصل‌های برنامه درسی برای اینکه باب جدیدی برای کسب شایستگی‌ها معلمان همخوانی دارد (چاوشی، ۱۳۸۸). نتایج پژوهش‌های قبلی مطالعه‌شده، حاکی از آن است که از دید دانشجو معلمان، برنامه درسی مراکز تربیت معلم با صلاحیت‌های دانشی تناسب بیشتری دارد، ولی با صلاحیت‌های مهارتی و نگرشی و کل صلاحیت‌ها تناسب کمتری دارد (عبدالملکی، ۱۳۸۹). برای همین هم در تبیین این مطلب می‌توان گفت که این یافته‌ها گامی مؤثر در راستای به‌کاربردن یافته‌های پژوهشی قبلی مربوط محسوب می‌شود.

با مراجعه و دقت در سرفصل‌های درسی قصدشده دانشگاه فرهنگیان ملاحظه می‌شود که این برنامه‌های درسی به‌صورت متمرکز به قصد تأمین و تربیت آنچه لازمه کار همه معلمان ابتدایی در کلاس‌های معمولی در هر سه جامعه شهری و روستایی و عشایری طراحی شده‌اند. اما با توجه به وجود دانش‌آموزان تلفیقی و استثنایی، چندمنظوره بودن معلم، آسیب‌های ناشی از کمبود بهداشت و کمبود زمان در کلاس‌های درس چندپایه عشایری، دانشجو-معلمان نیازمند برنامه‌های تربیتی خاص و در هم‌تنیده‌ای هستند که در آن تسهیل‌گری با دانش‌آموزان نیازمند و تلفیقی آموزش داده شود. با آموزش و به‌کارگیری سرفصل‌های درسی پیشنهاد شده در این پژوهش توسط دانشگاه فرهنگیان به دانشجو-معلمان عشایری می‌توان نیازهای دانش‌آموزان مناطق محروم تا حدودی رفع کرد. از سوی دیگر با دقت در نتایج پژوهش می‌توان استنباط کرد که دانشجو معلم عشایری با گذراندن این سرفصل‌های مشارکتی پیشنهاد شده که به منظور ایجاد تعادل میان برنامه درسی قصدشده دانشگاه فرهنگیان با رشد حرفه‌ای و کارآموزانه آینده طراحی شده‌اند؛ می‌توانند در ترمیم‌سازی حوزه پداگوژی خلاقانه‌تر عمل کنند و چالش‌ها و مشکلات موجود در مناطق کمتر برخوردار را مرتفع سازند. نتایج با پژوهش طلایی و گندمی (۱۳۹۴) مبنی بر داشتن برنامه درسی مشارکتی کارآموزانه دانشجو-معلمان همخوانی دارد. آسیب‌های زیادی از جمله غیرکاربردی، موضوع محوربودن به همراه سرفصل‌های غیر ضروری در برنامه درسی دانشجو-معلمان رشته ابتدایی وجود دارد. همچنین در این سرفصل‌ها به تفاوت‌های ساختاری و اجتماعی هر سه جامعه کشور کمتر توجه شده است. معرفی دوره‌های آموزشی مبانی جامعه‌شناسی روستایی و عشایری و سرفصل‌آشنایی با کلاس‌های تلفیقی و نحوه کار با دانش‌آموزان استثنایی و کارگاه مهارت‌های جغرافیایی کمک زیادی در کسب شایستگی‌های دانشجو-معلمان عشایری در زمینه توسعه و بهسازی آموزش و پرورش عشایری دارد. نتایج پژوهش‌ها قبلی این نکته را خاطر نشان کرده‌اند که سرفصل‌های موجود به این واحد درسی که در دانشگاه جامع

فرهنگیان تدریس می‌شود، تکراری بوده و روزآمد نمی‌باشد. همچنین نیازهای دانشجو- معلمان را برآورده نمی‌کند (امیدی، ۱۳۹۵). در یافته‌های این پژوهش سرفصل‌هایی در زمینه مهارت‌های جغرافیایی و کسب مهارت‌های زندگی عشایری طراحی شده است. هدف این سرفصل کمک به معلمان عشایری برای دستیابی به عملکرد بهتر در مناطق کوچ‌نشین و استفاده کامل‌تر از این شایستگی‌هاست. دانستن این مهارت‌ها موجب می‌شود معلمان همانند عشایر حرفه‌ای عمل کنند. اساس این اثر بخشی، یادگیری در زمان دانشجویی و به کارگیری این برنامه‌های آموزشی در محل کار است. نتایج این بخش از پژوهش مطابق با بندهای ۳-۷ و ۳-۴ سند برنامه درسی ملی در مورد توجه به تفاوت‌ها برنامه درسی و داشتن صلاحیت‌های متنوع معلمی مبتنی بر تفاوت ناشی از محیط زندگی (شهری، روستایی عشایری، فرهنگی و جغرافیایی)، جنسیتی و فردی دانش‌آموزان (استعدادها، توانایی‌ها، نیازها و علایق) می‌باشد (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱). با کمی دقت در یافته‌های پژوهش می‌توان استنباط کرد که سرفصل‌های برنامه درسی برای دانشجو- معلمان حول ۲ محور طراحی شده‌اند. اول اینکه جهت‌گیری کسب دانش و مهارت را به جای انتقال دانش در دانشجو معلم نهادینه کنند؛ چرا که باعث می‌شود معلمان بتوانند تئوری‌های گوناگون را در عمل به کار گیرند. دوم اینکه با توجه به نیاز معلمان عشایر کوچنده سرفصل درهم تنیده و مشارکتی برای آموزش تلفیقی از شایستگی‌ها، رقم بخورد و صلاحیت‌های متنوع معلمی را در جامعه محروم عشایر مد نظر داشته باشد؛ چرا که معلمان عشایر نقش‌های زیادی را ایفا می‌کنند. در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت که گوناگونی در کیفیت آموزش معلمان می‌تواند سبب ایجاد تفاوت‌هایی عظیم در عملکرد کودکان عشایر در بافت‌های اقتصادی و اجتماعی شود؛ لذا سرمایه‌گذاری در بخش تربیت دانشجو- معلمان عشایری بیشتر از هر چیز دیگر می‌تواند عملکرد دانش‌آموزان را توسعه دهد. در خصوص محتوای برنامه درسی دوره تربیت معلم می‌توان گفت که با وضعیت مطلوب برای دانشجو- معلمان عشایری فاصله دارد و پیشنهاد می‌شود که برنامه درسی به سمت کسب صلاحیت‌های متنوع معلمان پیش برود. در جمع‌بندی پژوهش می‌توان خاطر نشان کرد؛ با توجه به اینکه معلمان عشایر با مشکلات زیادی در حوزه اجرایی روبه‌رو می‌شوند و نیازمند یادگیری به چیزهایی هستند که این نیازها را برطرف کند؛ لذا نباید برنامه درسی آنان طبق روال عادی بر اساس سرفصل‌های درسی معلمان مناطق شهری و روستایی تهیه شود؛ بلکه برنامه‌های تربیتی بایستی بر اساس توجه به دانش بومی، ساختار جامعه ایلی و ویژگی‌های یک معلم عشایری متفاوت با دیگر جوامع تدوین شود. با این همه، تحلیل شغلی آموزشی راهکار اساسی برای برنامه‌ریزان در تهیه هر چه بهتر و مؤثرتر اهداف، روش‌ها، فعالیت‌ها و فرصت‌های آموزشی است. همچنین ادارات آموزش و پرورش مناطق عشایری باید با در نظر گرفتن متغیرهای زمینه‌ای مرتبط در هر ایل مثل توجه به شایستگی‌های اجتماعی، فردی و میزان تسلط معلم به هر یک از انواع وظایف و شایستگی‌های با ارائه دوره‌های ضمن خدمت



وظیفه تربیت معلم را تکمیل و نوسازی کنند. در ادامه می‌توان دشوار بودن هماهنگی‌های لازم برای برگزاری کارگاه در سازمان آموزش و پرورش عشایری استان چهارمحال و بختیاری را یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش دانست. در پایان، از طرف محققان تشکیل گروه‌های مجازی دانشجوی- معلمان عشایری برای به اشتراک گذاشتن تجارب معلمان عشایر کوچنده، به‌عنوان پیشنهاد کاربردی پژوهش مطرح می‌شود.

فهرست منابع

- Abdul Maleki, Yusuf (2010). *The appropriateness of the curriculum of teacher training centers with the required competencies of teachers from the perspective of professors and students of teacher training centers in East Azerbaijan province*. Master Thesis in Curriculum, University of Tabriz, Faculty of Psychology and Educational Sciences (Text in Persian)
- Aghazadeh, Muharram and Khosravi, Ali Akbar (2008). *An analysis of nomadic education in countries around the world*. Nomadic Education Office in cooperation with the Education Department of Chaharmahal and Bakhtiari Province. Shahr e Kord (Text in Persian)
- Aghili, Alireza (2013). *Teacher competencies in the teacher training curriculum: Identification, achievement, and strengths and weaknesses from the perspective of professors, students, and graduates*. Master's Thesis Curriculum, Ferdowsi University, Faculty of Educational Sciences (Text in Persian).
- Attaran, Mohammad, Abdoli, Mustafa. (2011). The learning culture of the nomadic school: the stories of a teacher. *Iranian Curriculum Studies Quarterly*, 7 (25): 45-64 (Text in Persian).
- Bahram Beigi, Mehri. (2012). Desirable features in compiling university textbooks with a critique of French language textbooks. *Research and writing of academic books*, 16 (25), 44-58 (Text in Persian).
- Bazdar, Morteza, Sheikhi, Keyvan, Rezaei Ardeh Jani, Mostafa and Sameh Aylar, Sayad (2015). The Role of Teachers in Cultural and Social Education of Students, *Second International Conference on Behavioral Sciences in Social Study* (Text in Persian).
- Bertschy, F., Künzli, C., & Lehmann, M. (2013). Teachers' competencies for the implementation of educational offers in the field of education for sustainable development. *Sustainability*, 5(12), 5067-5080
- Chavoshi, Zahra (2009). *The role of the title of Master of Physical Education and Sports Science in providing entrepreneurial skills of graduates from the perspective of employers*. Master Thesis, Payame Noor University of Tehran, Faculty of Humanities, Department of Physical Education (Text in Persian)
- Cho, K. S. (2016). Job analysis of school health teachers working at high school using DACUM technique. *Journal of the Korean Society of School Health*, 29(3), 167-179.
- Dixon, R. A., & Stricklin Ph D, L. S. Using "Expert Employees" to identify Duties and Tasks for CADD Technicians in North Central Idaho: Lessons Learned from a Modified DACUM Process. *Online Journal for Workforce Education and Development*, 7(1)

- Fathi Vajargah, Kourosh (2012). *Dacom Analysis Guide (Comprehensive Approach to Educational Needs Assessment)*. Tehran, Dima TV Publications, second edition (Text in Persian).
- Hamidi Sharif, Vadad (2003). Teacher; Last Month, *Monthly Report*, 146 (2): 35-56 (Text in Persian).
- Hasanah, H., & Muh, N. M. (2015). Competency Mapping Based Work Area Electrical Industry Classification for Vocational Education and Training. In *3rd UPI International Conference on Technical and Vocational Education and Training*. Atlantis Press
- Hoth, J., Kaiser, G., Döhrmann, M., König, J., & Blömeke, S. (2018). *A situated approach to assess teachers' professional competencies using classroom videos*. In *Mathematics Teachers Engaging with Representations of Practice* (pp. 23-45). Springer, Cham
- Ismaeli, Babak (1386). *Delphi method staff training needs assessment*. Tadbir Magazine, No. 185 (Text in Persian).
- Mazlomian, saied (2009). Educational needs assessment based on Dacom method and educational standard 10015. *Scientific Quarterly, Research in School and Virtual Learning*, 6 (No. 4 (Spring 1398)), 89-106 (Text in Persian).
- Moradian, Tahereh (1397). *Compliance of the curriculum of Farhangian University with the upstream documents of the master's thesis of primary education*, Fatemeh Al-Zahra Campus, Farhangian University of Isfahan (Text in Persian).
- Musaei, Darab (2017). *Teacher culture in nomadic tribes: A study of ethnography*. Master Thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University (Text in Persian).
- Naderian Jahromi Massoud (2002). *Determining the competencies of the managers of the Physical Education Organization from their point of view and presenting a management mode*. (Text in Persian).
- Nair, Preeti (2017) *A Study on Identifying Teaching Competencies and Factors Affecting Teaching Competencies with Special Reference to MBA Institutes in Gujara*. <https://shodhganga.inflibnet.ac.in/handle/10603/206444>
- National Curriculum Document of the Islamic Republic (2012). *Higher Education Council. Ministry of Education, Education Council* (Text in Persian).
- Nirou, Mohammad (2018). Educational needs assessment of preschool teachers in Dacom method. *Journal of Preschool Education Growth*. Issue 38 (Text in Persian).
- Omidi, Narges (2016). *Pathology of the subject of painting courses in the field of visual arts education at the undergraduate level of teacher training centers*. Master Thesis, Shahed University (Text in Persian).
- Oulaa, Narges Arshadi, Nematoollah, Moosaapoor, Nematoollah, Yaadegaarzadeh, Golamreza. Identification and Prioritization of High School Chemistry Teachers' Occupational Duties and Tasks Using the DACUM Process. *QJOE*. 2018; 34 (3) :33-54 (Text in Persian).
- Parsai, Tayeb (2011). *Comparison of nomadic school performance with teacher training centers in terms of teacher selection, training and employment for nomadic primary schools*. Master Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Allameh Tabatabai University (Text in Persian).
- Rahimi Pardanjani, Yaghoub, Shafiee Sarvestani, Maryam, Jahani, Jafar, Mohammadi, Mehdi. (2020). inquiry of the Competencies of Nomadic Nomadic Teachers: A Phenomenological Study. *Research in Curriculum Planning*, 17 (66), 39-61 (Text in Persian).



- Rahnama Bayat, Shahrzad (2016). *An attempt to formulate a peace-based educational theory and to present the subject of the preschool curriculum based on it*. Shiraz University, Faculty of Educational Sciences and Psychology, PhD in History and Philosophy of Education (Text in Persian).
- Safarpour, Beheshteh (2015). *Farhangian University analysis with emphasis on objectives, curriculum dimensions, human resource selection*. PhD Thesis, Shiraz University, Faculty of Educational Sciences and Psychology (Text in Persian)
- Shagari, M. H., Bello, H. Y., & Umar, S. (2013). The role of nomadic education in developing nomadic community. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(6), 17.
- State library (2008). *A guide to curriculum development-purposes, practices, procedure*.[http://www.stste.ctus//sde/dtl/curriculum/currigde_generic.pd](http://www.stste.ctus//sde/dtl/curriculum/currigde_generic/curguidegeneric.pd) - did not match any articles
- Stevens-Smith, D., Warner, M., & Padilla, M. (2014). The changing face of public education: the process of" revisioning" elementary teacher preparation programs. *Journal of cultural diversity*, 21(3).
- Talaa'ee, Ebrahim, Gandomi Fahime. (2016). *Oxford University's Internship Model of Teacher Training and Its Implications for Teacher Training Programs in Iran.*; 31 (4) :31-68 (Text in Persian).
- Turkzadeh, Jafar, Naseri Jahromi, Reza, Rahmani, Hadi. (2014). Educational needs assessment of research experts of Yazd University using job and employment model. *Journal of New Approach in Educational Management*, 5 (20), 217-234(Text in Persian).



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


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

مطالعه کیفی فرایندهای جذب و ماندگاری نیروی انسانی در آموزش و پرورش مناطق کم برخوردار (مطالعه موردی استان کردستان)

محمد کاظمی^۱، ناصر شیرکلی^{۲*}، محمد مجاز بردست^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۲۷	این مقاله تجارب فرایند جذب و شیوه‌های ماندگاری معلمان مدارس را در یک استان کم‌برخوردار بازنمایی کرده است. همچنین بر کشف شیوه‌های شکل‌گیری و تقویت فرهنگ و تعهد خدمت معلمان در مناطق کم‌برخوردار با وجود مشکلات فراوان تمرکز نموده است. با توجه به اهداف و سؤالات پژوهشی، روش پژوهش قوم‌نگاری انتخاب شد. میدان تحقیق این پژوهش معلمان استان کردستان بودند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند ۲۰ نفر از آنان در نواحی مختلف آموزشی استان انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌های یک پروتکل مصاحبه با ۱۳ سؤال بود. تحلیل‌های کیفی نشان داد که شش مقوله اصلی و مهم شامل نوع دوستی، هویت اجتماعی- شغلی، نابرابری و تبعیض، فساد اداری، ایجاد ساختارهای حمایتی مطلوب و الزامات و مقتضیات شغلی، عوامل اصلی هستند که در شرایط زمانی و مکانی متفاوت، در قالب نقش‌های گوناگون می‌توانند بر جذب و ماندگاری معلمان در مناطق کم‌برخوردار مؤثر باشند. بر اساس نتایج می‌توان استدلال کرد که برای بهبود جذب و ماندگاری معلمان در مناطق کم‌برخوردار ساختارهای حمایتی مطلوب را اولویت قرار دهیم به عبارتی به ارزش‌های فرهنگی منطقه توجه بیشتری شود و وضعیت رفاهی و معیشتی معلمان این مناطق بهبود داده شود و از لحاظ پیشرفت شغلی و تفویض اختیار بیشتر به آنها میدان داده شود تا احساس تعلق بیشتری کنند تا به وضعیت پایدارتری در آموزش و پرورش مناطق کم‌برخوردار از لحاظ منابع انسانی دست پیدا کنیم.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۰۴	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
جذب و ماندگاری، معلمان، مناطق کمتر برخوردار	

۱. دانشجوی دکتری تخصصی، رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

۲. نویسنده مسئول: استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. 

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

مقدمه

آموزش و پرورش، از نهادهای بنیادی است که بیشترین منابع انسانی را در هر کشوری به خود اختصاص داده است. وظیفه اصلی این نهاد، تعلیم و تربیت همگانی در راستای آماده ساختن افراد برای زندگی در اجتماع است و می‌توان بنیان ترقی و پیشرفت جوامع بشری در عصر حاضر را مبتنی بر "یادگیری" دانست. امروزه منابع انسانی به‌عنوان بهترین سرمایه سازمان‌ها شناخته می‌شود و نگاه هزینه‌ای به منابع انسانی در حال از بین رفتن است. برای رقابت در جهان امروز صرفاً کیفیت محصولات با فناوری جدید کفایت نمی‌کند و منابع انسانی به‌عنوان مزیت رقابتی پایدار مطرح است. مفهوم منابع انسانی مؤید این مطلب است که کارکنان منابع کمیاب هستند و می‌توانند برای سازمان ارزش افزوده داشته باشند (قلی‌پور، ۱۳۹۱).

جذب منابع انسانی نشان‌دهنده مرحله‌ای است که با یک یا چند پست شغلی آغاز می‌شود و با مشاغل جدید برای سازمان به پایان می‌رسد که در تلاش است کارکنانی را که مایل به دستیابی به اهداف سازمان هستند، حفظ کند (تورنیا، ۲۰۱۸). کارکنان اصلی‌ترین عنصر هر سازمان‌اند و سازمانی که کارکنان توانمندتر و بهره‌ورتر دارد، در عمل موفق‌تر عمل خواهد نمود. فعالیت‌های منابع انسانی منجر به حرکت سازمان از نقطه کنونی به یک وضعیت پایدارتر و بهتر گردیده و سازمان را در بقای حیات هدایت می‌نماید (شمس لاهرودی و دلشکستگان، ۱۳۹۶).

نرخ نگهداشت منابع انسانی، به‌عنوان ملاکی جهت ارزیابی سیاست‌های در پیش گرفته مدیریت منابع انسانی سازمان به‌حساب می‌آید. آموزش و پرورش به‌عنوان نظامی که از معلمان در راستای پرورش منابع انسانی دیگر سازمان‌ها استفاده می‌کند، بیش از هر سازمانی نیازمند برنامه‌ریزی در جهت توزیع و بهره‌مندی همه مناطق آموزشی از وجود نیروی انسانی کارآمد است تا با استفاده از عوامل و شرایطی که بتواند به استخدام و ماندگاری افراد کمک کند، به هدف اصلی خود که تحصیل برای عامه مردم است برسد. حفظ و نگهداشت، فرایندی است که مدیریت با استفاده از عواملی همچون نظام پرداخت اثربخش، آموزش و بهسازی، ارتقا بر اساس شایستگی و اعطای امکانات رفاهی و خدمات مناسب و... سعی می‌کند تمایل به تداوم خدمت کارکنان را در سازمان افزایش دهد و نگهداشت ایجاد وضعیت مطلوب اشتغال برای کارکنان است تا به‌واسطه آن حاضر به انتقال به سازمان دیگر نباشد (میرکمالی، حاج خزیمه، ابراهیمی، ۱۳۹۴).

آمار اعلام‌شده وزارت آموزش و پرورش نشان می‌دهد که تعداد ۵۸ هزار نفر نیرو در مراکز استان‌ها و مناطق برخوردار، به‌صورت مازاد هستند و این در حالی است که حدود ۵۰ هزار نفر کمبود معلم در مناطق کم‌برخوردار وجود دارد؛ این آمار نشان می‌دهد که مانعی جدی و بزرگ به

نام عدم نگهداشت و جذب نیروی انسانی به موقع در این مناطق وجود دارد که اگر رفع نگردد، آموزش و پرورش را در سر راه رسیدن به اهداف کلی و آرمانی خود بازمی‌دارد و حتی می‌تواند دیگر سازمان‌ها را متأثر سازد (فانی، ۱۳۹۳).

وزیر وقت وزارت آموزش و پرورش اظهار داشت که این وزارتخانه با کمبود نیروی زیادی در این مناطق مواجه بوده است و این در حالی است که نیرو در مناطق برخوردار مازاد بر نیاز است. این چالش به طور مستقیم به جای خالی برنامه‌های صحیح مدیریتی در منابع انسانی برمی‌گردد که برای رفع آن، نیاز به پژوهش‌ها و بررسی‌هایی است که عوامل کلیدی در رفع این مشکل را مشخص سازد و شیوه‌ها و روش‌هایی را برای حفظ تعادل در استفاده از این نیروی مهم انسانی، مطرح کند (فانی، ۱۳۹۴).

کارمندیابی صحیح از اساسی‌ترین مراحل در پیشبرد هدف‌های هر سازمان است، زیرا هیچ برنامه‌ای نمی‌تواند به طور موفق به مرحله اجرا درآید، مگر آنکه افرادی که مسئول اجرای آن برنامه هستند، دارای تخصص و مهارت لازم و نیز دارای انگیزه کافی برای ایفای وظایف مربوط باشند و با یکدیگر به خوبی همکاری کنند. کارمندیابی مرحله مقدماتی استفاده است که در راستای شناسایی منابع انسانی و جذب افراد به سازمان برای استخدام و پر کردن مشاغل و پست‌های خالی انجام می‌شود. میزان دشواری این مرحله به کمیت و کیفیت نیروی کار مورد نیاز و مساعد یا نامساعد بودن بازار کار، شرایط محیط و نیازهای سازمان بستگی دارد (بل آلیس، جونز، لنگستر و نیل، ۲۰۱۵).

فرایند جذب و یا کارمندیابی نیروی انسانی در هر سازمان به فعالیت‌ها و فرایندهای قانونی گفته می‌شود که برای یافتن شمار بسنده‌ای از افراد شایسته در جای و زمان شایسته به کاربرده می‌شود تا اینکه افراد و سازمان در قالب فواید کوتاه‌مدت و بلندمدت خود بتوانند یکدیگر را برگزینند. نظام جذب مدیریت منابع انسانی به عنوان یکی از ارکان اصلی مدیریت منابع انسانی شامل مراحل برنامه‌ریزی، تعیین و تأمین نیروهایی است که باید با گذر از مراحل قانونی پذیرش و برای انجام وظایف مورد انتظار در مشاغل مختلف سازمانی آماده شده و به کار گمارده شوند (ایبلی و موفق، ۱۳۸۹؛ منوریان و تهامی، ۱۳۹۰: ۲۷).

بوش^۲ (۲۰۰۵) در مورد استخدام و انتصاب نیروی انسانی در آموزش و پرورش می‌گوید: هر شکلی از فرایند استخدام و انتصاب که اتخاذ شود، مسئله اصلی این است که باید پاسخگوی نیازهای فرد و سازمان باشد. استخدام و ماندگاری منابع انسانی، مجموعه‌ای از تدابیر و اقدامات

مدیریتی است که زمینه‌های ماندن و حفظ منابع انسانی را در سازمان آموزشی را میسر می‌سازد. حفظ امنیت، روحیه، علاقه و توان تخصصی افراد نگهداشت نامیده می‌شود.

جذب و حفظ معلمان واجد شرایط، مشکلی پایدار است که دهه‌ها گریبان بسیاری از کشورها را گرفته است. روند استخدام و آموزش اولیه معلم اغلب با شرایط بازار کار ملی و تقاضای نسبی مشاغل دیگر مرتبط است؛ همچنین کمبودها در بعضی نواحی آموزشی شدیدتر است که این مسئله می‌تواند از مسائل مختلفی مثل افزایش جمعیت دانش‌آموزان یا بی‌رغبتی و بی‌میلی معلمان به خدمت در این نواحی نشئت گرفته باشد (سبیتا^۱، ۲۰۲۰). همچنین این مورد وجود دارد که سیاست‌های دولت می‌تواند از طریق بودجه و اختصاص مکان‌های آموزشی و توسعه مسیرهای آموزشی بر استخدام و ماندگاری معلمان نیز تأثیر بگذارد (سی و گراد^۲، ۲۰۲۰). چرخه‌های اقتصادی و اشتغال می‌توانند بر تعداد افرادی که تدریس را به‌عنوان شغل انتخاب می‌کنند تأثیر بگذارد، بعضی افراد نیز آن را به‌عنوان گزینه جذاب شغلی در زمان ناامنی اقتصادی می‌بینند (دی و گلدهابر^۳، ۲۰۱۷).

گرچه شمار به نسبت اندکی از سازمان‌ها هم‌اکنون برای بهبود بهره‌وری و استخدام و ماندگاری منابع انسانی از ساختارهای جانشین بهره می‌گیرند، چنین می‌نماید که این ساختارهای جانشین برای برنامه‌ریزان منابع انسانی راهی گشوده‌اند تا ساختارهای عملی و کاربردی پاسخگوی نیازهای کارکنان را فراهم و در ارزش‌های اجتماعی نیروی کار دگرگونی پدید آورند (آهنچیان، ۱۳۹۸).

برنامه‌های رفاهی ضعیف، مزایای کمی را برای کارمندان ایجاد نموده و از توان سازمان در راستای جذب کارکنان می‌کاهد. بی‌توجهی به تمایلات و انگیزه‌های معلمان، سبب نا نگهداشت یا ماندن بی‌انگیزه آنان می‌گردد که با مفاهیمی همچون فرسودگی، انتقال و جابه‌جایی درآمیخته است و مشاهده و تکرار آن بی‌میلی به نگهداشت در حرفه معلمی را نشان می‌دهد (اینگرسول و اسمیت^۴، ۲۰۰۳).

غیر از بخش‌ها و کشورهایی که در آن جابجایی کارکنان به‌صورت متمرکز اداره می‌شود و بعد از چند سال معین کارکنان در مدارس دیگری توزیع می‌شوند، مسئله حفظ و نگهداری کارکنان اثربخش، به‌خصوص در دوره کمبود نیروی کار در حرفه آموزش مشکل است. در چنین شرایطی مناطق مختلف از ضرورت حفظ کارکنان به دلیل ترس از نبودن جانشین یا کارکنان و حتی حفظ کارکنان دون‌پایه بیشتر آگاه می‌شوند. در این زمان‌های بحرانی استخدام کارکنان، رهبران تمام سطوح

1. Sibieta
2. See & Gorard
3. Dee & Goldhaber
4. Ingersoll & Smith

اغلب راهبردهای خاصی را برای حفظ کارکنان اصلی و موجود اتخاذ می‌کنند (بوش، ۲۰۰۵). تعهد یک نظام آموزشی به فراهم کردن رشد حرفه‌ای اثربخش در محل کار که نیازهای فردی و شغلی کارکنان را محقق سازد، تأثیر زیادی بر اشتیاق کارکنان به تعهد آن سازمان دارد. برخی از مطالعات، اهمیت عوامل محیطی مدرسه را برای حفظ معلم برجسته کرده‌اند، زیرا رهبری مدرسه اغلب در تعیین اخلاق و شرایط کار در مدرسه تأثیرگذار است. مجموعه‌ای از مطالعات مشاهده‌ای، برداشت‌های معلمان از حمایت اداری و رهبری را به‌عنوان پیش‌بینی کننده‌های قوی قصد ترک معلمان نشان می‌دهد (مارینل و کوکا^۱، ۲۰۱۳). جانسون، کرافت و پاپای^۲ (۲۰۱۲) استدلال می‌کنند گرچه به نظر می‌رسد شرایط کاری برای معلمان و برنامه‌های شغلی آینده آنها مهم است، اما این شرایط اجتماعی مانند رهبری مدیر، فرهنگ مدرسه و روابط با همکاران است که بیشترین تأثیر را دارند و اهمیت و نقش رهبری خوب را نیز برجسته می‌کنند. سیمز^۳ دریافت که رهبری بهتر مدرسه با رضایت شغلی بالاتر معلمان و کاهش احتمال اینکه آنها می‌خواهند مدرسه خود را ترک کنند همراه است (سیمز، ۲۰۱۲). متأسفانه، شواهد در مورد انواع مشوق‌های غیرمادی در آموزش و پرورش محدود است و اغلب مبتنی بر کار توصیفی در مقیاس کوچک یا تحقیقات مماس در مورد جبران خدمت است. برخلاف مشوق‌های مستقیم مالی که بیشتر به پرداخت دستمزد مربوط است، هیچ ارزیابی دقیقی از میزان تأثیر مشوق‌های غیرمادی در جهت بهبود استخدام و نگهداری معلمان که در مناطق کمتر برخوردار خدمت می‌کنند، وجود ندارد (لوس^۴، ۲۰۱۸).

تأمین و جذب معمولاً تعاریف یکسان دارند، اما در بعضی از منابع تأمین فرایند کارمندیابی برای تکمیل ظرفیت کاری در سازمان و جذب فرایند ایجاد مخزن متقاضیان قابل و توانمند برای ارزیابی و انتخاب برای مشاغل سازمانی تعریف می‌شود (ماتیس، نیجکمپ و سارمیتو^۵، ۲۰۱۱). افزون بر این، برخی از محققین، نظام جذب را شامل برنامه‌ریزی منابع انسانی، کارمندیابی، گزینش و توانمندسازی منابع انسانی می‌دانند (بایرز و راو^۶، ۲۰۱۱، ۳۴۲): بنابراین، جذب نیروی انسانی، به‌عنوان اصلی‌ترین و مهم‌ترین سرمایه در یک‌نهاد یا سازمان در راستای توانمندسازی کارکنان اهمیت فراوانی دارد (اصیلی و هندی، ۱۳۸۹، ۷۰).

استان کردستان، یک استان مرزی و دارای مناطق دورافتاده و صعب‌العبور است که متأسفانه نیروی انسانی کافی و کارآمد برای آموزش دانش‌آموزان محروم را نداشته و بیشتر افرادی که به آنجا

-
1. Marinell &Coca
 2. Johnson, Kraft and Papay
 3. Sims
 4. Loewus
 5. Matias, Nijkamp & Sarmiento
 6. Byars and Rue

فرستاده می‌شوند، اقدام به بازگشت می‌کنند؛ بنابراین، جذب منابع انسانی و سپس نگهداشت افراد مورد نیاز در مناطق محروم استان از مسائل مهمی است که امروزه به چالش عدم توزیع عادلانه نیروی انسانی در مناطق استان تبدیل شده است. با توجه به این مسئله، هدف عمده پژوهشگران شناسایی و تبیین عوامل و شیوه‌های جدید یا جانشین مؤثر در شیوه‌های استخدام بهینه و نگهداشت بلندمدت نیروی انسانی در مناطق کم‌برخوردار آموزش و پرورش در راستای دستیابی عادلانه همه مناطق از امکانات و نیروهای آموزشی است که می‌توان با توجه به اهداف تحقیق پاسخ به سؤالات پژوهشی زیر مد نظر پژوهشگر است:

- ۱) معلمان، کارمندان و مسئولانی که در مناطق کم‌برخوردار کردستان جذب شده و ماندگار شده‌اند، چه ارزش‌ها، سنت‌ها و معانی مشترکی از خدمت در آموزش و پرورش دارند؟
- ۲) نیروهای انسانی مذکور چه تجارب و دیدگاه‌هایی در خصوص شیوه‌های استخدام و ماندگاری در آموزش و پرورش را دارند؟
- ۳) عملکرد و نقش ادارات و مدیران آموزش و پرورش در نگهداشت و جابه‌جایی نیروی انسانی شاغل در مناطق کمتر توسعه‌یافته چیست؟
- ۴) دافعه‌های خدمت در مناطق کم‌برخوردار برای نامزدهای شغل معلمی و شاغل کنونی چیست؟
- ۵) چه راهبردهای حمایتی و تطبیقی (کارمند با سازمان و سازمان با کارمند) برای استخدام و ماندگاری در مناطق کم‌برخوردار لازم است؟
- ۶) راهبردهای جذب نیروی آموزش و پرورش مناطق کم‌برخوردار از طریق جذب از منابع درونی سازمان چیست؟

روش‌شناسی پژوهش

در پژوهش کیفی حاضر، از راهبرد قوم‌نگاری^۱ بهره‌گیری می‌شود. انتخاب راهبرد تحقیق عمدتاً به هدف تحقیق، جامعه ویژه، محدودیت جا و مکان، اولویت‌ها و آموزش‌های محققان بستگی دارد. واردی و ویتز^۲ (۲۰۰۴) اظهار داشتند که پژوهش قوم‌نگاری به‌طور سنتی با انسان‌شناسی همبسته است. همچنین دلور می‌گوید که پژوهش قوم‌نگاری گاه بانام‌های دیگری مانند «پژوهش میدانی» نیز به کار می‌رود (دلور، ۱۳۹۵).

میدان مورد بررسی در این پژوهش، کلیه کارکنان سازمان آموزش و پرورش استان کردستان (اعم از رسمی، پیمانی و قراردادی) هستند. در این پژوهش از کارکنان آموزش و پرورش استان کردستان که از لحاظ شرایط منطقه آموزشی در کشور به‌عنوان یک منطقه کم‌برخوردار محسوب

1. Ethnographic

2. Vardi & Weitz

می‌شود؛ نمونه انتخاب شده است؛ و پژوهشگر با مصاحبه گرفتن از ۲۰ نفر به اشباع نظری رسید. تحلیل داده‌ها در پژوهش قوم نگارانه معمولاً درحالی که داده‌ها در جریان گردآوری است آغاز می‌شود و بر فعالیت‌های بعدی گردآوری داده‌ها تأثیر می‌گذارد. پژوهشگر قوم‌نگار ممکن است در حین پژوهش فرضیه‌ها و تفسیرهای خود را تغییر دهد تا بیانگر چیزی باشد که در حوزه تحقیق کشف شده است (گال، بورگ و گال، ۲۰۱۵). مصاحبه آفایان با استفاده از ضبط صوت ثبت گردید و مصاحبه بانوان بر روی کاغذ نوشته شد. گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی به صورت هم‌زمان انجام شد؛ یعنی به خاطر ارزش نظری آنها، پژوهشگر از شیوه نوحاسته استفاده می‌کند. شیوه نوحاسته فرایندی است که در آن پژوهشگر، داده‌هایی را که گردآوری می‌کند بلافاصله بررسی می‌کند، نه اینکه صبر کند تا تمام داده‌ها گردآوری شود (بازرگان، ۱۳۹۴). مصاحبه‌ها به روش تحلیل مقایسه‌ای مداوم و مطلق با روش اشتراوس و کوربین^۲ تجزیه و تحلیل می‌شود (فلیک^۳، ۲۰۰۶).

در پژوهش کیفی، پژوهشگر صحت یافته‌ها را با به کار بستن شیوه‌های خاص بررسی می‌کند و برای اینکه یافته‌های پژوهش از زاویه دید پژوهشگر، شرکت‌کنندگان یا خوانندگان صحیح باشد، همچنین برای به دست آوردن روایی با ارائه مجدد مؤلفه‌های توصیف‌شده توسط مصاحبه‌شونده، دقت مؤلفه‌ها را بررسی خواهد کرد (کرسول^۴، ۲۰۰۹). برای به دست آوردن پایایی، موقعیت‌هایی که برای هر مقوله‌بندی و واحد توسط پژوهشگر ارائه می‌شود، توسط افراد دیگری مجدداً ارزیابی شد. در نهایت پس از توافق بر سر موقعیت آنها، واحدها و مقولات کدگذاری شدند و از راهکارهایی مانند مشارکت طولانی محققان در میدان پژوهش، استفاده از ضبط صوت و دوربین برای ثبت داده‌ها، مثلث‌سازی^۵ داده‌ها، تهیه کتابچه^۶ برای ایجاد روایت توافق بین کدگذاران، پیدا کردن شواهد ناهمخوان و کسب بازخورد از مشارکت‌کنندگان پس از بارگذاری داده‌ها استفاده شد.

-
1. Gal, Burg & Gal
 2. Strauss & Corbin
 3. Flike
 4. Creswell
 5. Triangulation
 6. Codebook

جدول ۱: بررسی توصیفی وضعیت متغیرهای پژوهش

ردیف	مصاحبه شونده	جنسیت	محل خدمت	مدت مصاحبه	خدمت در مناطق	تعداد سال های	شیوه مصاحبه		نوع پروتکل مصاحبه
							ضبط صدا	نوشتن هدایت شده	
۱	مدیر مستقل	مرد	بانه	۴۳	۱۸	*	*	*	
۲	مدیر مستقل	مرد	سقز	۵۱	۱۴	*	*	*	
۳	مدیر مستقل	زن	دیواندره	۴۵	۱۶	*	*	*	
۴	مدیر-آموزگار	مرد	زیویه	۴۲	۲۱	*	*	*	
۵	مدیر-آموزگار	مرد	بانه	۵۴	۱۹	*	*	*	
۶	مدیر-آموزگار	مرد	بیجار	۳۸	۱۸	*	*	*	
۷	مدیر-آموزگار	مرد	مریوان	۴۶	۱۲	*	*	*	
۸	مدیر-آموزگار	مرد	قروه	۴۵	۱۳	*	*	*	
۹	آموزگار	مرد	دیواندره	۴۰	۹	*	*	*	
۱۰	آموزگار	مرد	مریوان	۴۲	۱۱	*	*	*	
۱۱	آموزگار	مرد	دهگلان	۴۵	۸	*	*	*	
۱۲	آموزگار	مرد	سروآباد	۳۷	۱۴	*	*	*	
۱۳	آموزگار	مرد	سقز	۳۲	۱۸	*	*	*	
۱۴	آموزگار	زن	دیواندره	۴۵	۲۳	*	*	*	
۱۵	آموزگار	زن	موچش	۳۲	۱۷	*	*	*	
۱۶	آموزگار	زن	بانه	۲۶	۱۳	*	*	*	
۱۷	آموزگار	زن	مریوان	۴۷	۱۵	*	*	*	
۱۸	دبیر	مرد	زرینه	۳۹	۱۸	*	*	*	
۱۹	دبیر	مرد	دیواندره	۴۰	۱۷	*	*	*	
۲۰	دبیر	مرد	بانه	۳۵	۱۴	*	*	*	

برای کشف اقدامات و فعالیت‌ها در فرایند مصاحبه‌ها لازم بود داده‌های غنی در تعامل با مشارکت‌کننده‌ها کسب شود از این رو داده‌ها از منابع زیر به دست آمد:

۱. مصاحبه: در ابتدا برای اولین مصاحبه با مشارکت‌کنندگان از شیوه مصاحبه هدایت‌شده^۱ استفاده شد؛ که در آن مصاحبه‌کنندگان چند سؤال کلی را آماده می‌کردند تا راهی برای آغاز پروتکل دوم یعنی مصاحبه نیمه ساختارمند^۲ را پیدا کنند. سؤالات مطرح‌شده در پروتکل مصاحبه در تقسیم‌بندی پتن^۳ از نوع سؤالات تجربه یا رفتار فرد است (پتن، ۲۰۰۲) با توجه به گوناگونی واحدهای نمونه که شامل مدیر مستقل، مدیر-آموزگار و آموزگار و دبیر می‌شود از همه آنان

1. Guided interview
2. Semi-structured interview
3. Patton

الزاماً سؤال‌های یکسانی پرسیده نمی‌شد. در این مورد، محقق باید راهی پیدا کند تا بتواند ابعاد اطلاعاتی را که در نهایت برای پاسخ به تحقیق استفاده می‌شود، ترسیم کند؛ و از آنجاکه برای ما روش مطالعات قوم‌نگاری است، طبق نظر السن^۱ در قوم‌نگاری ثبت و نوشتن رونوشت‌های عامیانه مصاحبه‌ها بسیار مناسب هستند (السن، ۲۰۱۱). از این رو تمام متن مصاحبه‌ها را با رعایت ملاحظات اخلاقی و رضایت مشارکت‌کنندگان بدون دست‌کاری و رسمی‌سازی پس از ضبط شنیداری به‌طور کامل توسط خود محققان پیاده‌سازی و مکتوب شدند نمونه‌هایی از تحلیل متن گفتارهای مصاحبه در جدول شماره ۲ آمده است.

۲. مشاهده میدانی یا (یادداشت‌های عرصه^۲): دربرگیرنده نوشته‌های پژوهشگران برای مستندسازی مشاهدات مشارکتی آنان بود. محقق دو سال در این نواحی در میان این معلمان بوده است و همچنین در هنگام حضور در محل خدمت مصاحبه‌شوندگان، افزون بر اقدام به مصاحبه، از مشاهدات و ادراکات وضعیت زمانی و مکانی موجود در زمان این فرایند بهره گرفته است. نمونه‌ای از این میدان‌نگاری‌ها در جدول شماره ۳ آمده است.

۳. یادداشت‌های تأملی^۳: یک طرح پژوهشی خوب باید مشخص کند که چگونه پرسش‌ها و نظریه‌ها، گردآوری داده‌ها را هدایت می‌کنند (ماکسول، ۲۰۰۵). این کار با استفاده از یادداشت‌های تأملی انجام می‌شود که پژوهشگر از تحلیل‌ها، تفسیرها، پرسش‌ها و جهت‌گیری‌هایش در گردآوری داده‌ها به دست می‌آورد (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۸). نمونه‌ای از یادداشت‌های تأملی در جدول ۴ آمده است. برای تحلیل داده‌ها مراحل زیر طی شد که لازم به ذکر است برای مدیریت داده‌ها نرم‌افزار MAXqda مورد استفاده قرار گرفت: ابتدا با استفاده از کدگذاری مقدماتی کلیه گفتارهای استخراج‌شده از مصاحبه‌ها و مشاهدات میدانی و یادداشت‌های تأملی در برگه‌های کدگذاری (مانند جدول ۱) ثبت شدند. نکات کدپذیر با مشخص کردن و خط کشیدن کدها شناسایی شدند. بعد کدگذاری دوره اول انجام شد. در این مرحله «کدگذاری بدوی^۴» پیشنهادی شارماز مورد استفاده قرار گرفت. این نوع کدگذاری با شکستن داده‌های کیفی به بخش‌های جداگانه، به بررسی دقیق آنها و مقایسه آنها برای یافتن شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان می‌پردازد (شیربگی و صادقی، ۱۳۹۹). هدف این نوع کدگذاری عبارت است از گشاده بودن به همه جهت‌گیری‌های نظری که خوانش محقق را از داده‌ها محتمل می‌سازد

-
1. Olson
 2. Field notes
 3. Memos
 4. Maxwell
 5. Initial coding

(شارماز، ۲۰۱۴). در ادامه از کدگذاری دوره دوم که شامل سازمان‌دهی و تحلیل داده‌های کدگذاری شده با استفاده از روش‌های دور اول بود، استفاده گردید؛ که لازمه آن پیوند واقعیت‌های به‌ظاهر غیرمرتبط و متناسب‌سازی مقولات با همدیگر است (مورس، ۱۹۹۴). برونداد این مرحله تحلیل کدهای محوری و گزینشی بود. در جدول زیر نمونه‌هایی از شیوه کدگذاری‌های دوره اول و دوم به تفکیک نوع داده‌ها و نقش‌های کدهای احصا شده در الگوی نهایی آمده است. در مجموع، تعداد ۴۸۵ کد بدوی، ۴۷ کد محوری و ۶ کد گزینشی از دل داده‌های پژوهشی استخراج شد و همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد محققان در تحلیل متن گفتارها تأکید بر احصا کدهای استقرایی زنده و فعال داشتند.

جدول ۲: نمونه‌ای از کاربرد کدگذاری متن گفتارهای مصاحبه‌شوندگان

کدهای دوره دوم (محوری)	کدهای دوره اول (اولیه)	متن گفتارها
احساسات درونی تعاملات اجتماعی آگاه بودن	بسیار لذت‌بخش	وقتی به کسی چیزی یاد می‌دهیم و خصوصاً اگر آن فرد کودک باشد بسیار لذت‌بخش است. چون نوعی حس مفید بودن و رضایت درونی به همراه می‌آورد.
	رضایت درونی حس مفید بودن تعاملات انسانی ارتباطات اجتماعی به‌روز بودن	در شغل معلمی ارتباطات و تعاملات انسانی و اجتماعی بسیار زیاد است. باید خودمان نیز همیشه به‌روز و در حال یادگیری باشیم تا بتوانیم پاسخگوی نیازها و سؤالات جدید کودکان باشیم. همچنین ارتباط با دنیای کودکان باعث تلطیف روحیات معلم می‌شود.
آگاه از سازمان‌دهی دادن امتیازات ویژه ایجاد ارتباط نزدیک	آگاهی کامل از نحوه سازمان‌دهی‌ها	به‌عنوان اختیارات یک رئیس اداره ابتدا باید رئیس به سازمان‌دهی نیروی انسانی آگاهی کافی داشته باشد و فقط ضوابط اداری را در نظر نگیرد. اگر رئیس دلش به‌اندازه کل نیروها بزرگ باشد، به‌طوری که بتواند بر اساس شرایط رهبری کند؛ مثلاً مشکلات و نیازهای سکونت معلمان را در نظر بگیرد، به معلمان غیربومی پست‌ها و جایگاه‌های ویژه بدهد و حتی خودش نزد معلمان این مناطق برود و با آنها نشست صمیمی برگزار کند. رئیس می‌تواند امکانات خاصی به مناطق بدهد.
	رئیس باید رهبر باشد	طرز برخورد با همکاران بسیار مفید است. مثلاً اگر معلمی در این مناطق دو روز نتوانست سرکار برود باید ابتدا جویای حال او شد نه اینکه او را توبیخ کرد؛ در نتیجه معلمان این مناطق احساس تعلق می‌کنند.
	دادن پست مدیریت به معلمان غیربومی برگزاری نشست صمیمی با این معلمان طرز برخورد مناسب با این معلمان عدم سخت‌گیری از این معلمان	



توجه به مدرک بومی گزینی	توجه به نیازهای معلمان	ایجاد روابط انسانی و عاطفی بین معلمان و ادارات	کمک روحی و روانی به کارگیری بر اساس تخصص	حفظ معلمان مدرک بالا بومی گزینی	توجه به نیازهای معلمان	ایجاد روابط انسانی و عاطفی بین معلمان و ادارات	کمک روحی و روانی به کارگیری بر اساس تخصص	معلمانی که تحصیلات بالایی دارند حفظ و نگهداری شوند و از توانایی آنها استفاده شود.	بومی گزینی در زمان استخدام صورت گیرد.	به تمام نیازهای معلمان توجه کافی شود.	روابط انسانی و عاطفی قوی بین معلمان و ادارات وجود داشته باشد.	کمک‌های روحی و روانی به معلمان ارائه شود تا احساس امنیت کنند.	در مناطق محروم به کارگیری‌ها بر اساس تخصص لازم آن مناطق صورت بگیرد.	بحث کمبود امکانات رفاهی و بهداشت و درمان مناسب برای معلمان مهم است؛ و عدم تطابق فرهنگی و حتی تفاوت‌های زبانی و مذهبی و پوشش باعث مشکلاتی برای معلمان می‌شود. مشکلات شغلی و خانوادگی نیز مطرح است. مثلاً معلمی که در جایی خدمت می‌کند، شاید همسر و یا فرزندان‌ش نتوانند نزد او بروند. ایجاد نکردن ارتباط دوستانه با مردمان این مناطق بر اساس بعضی از تفاوت‌ها باعث بعضی از مشکلات برای معلمان می‌شود.	به نظر من مؤلفه‌های متغیری وجود دارد؛ مثلاً معلمی که برای منطقه‌ای استخدام شده است، ابتدا مشکلی ندارد، ولی در ادامه با تغییراتی در زندگی مانند ازدواج یا فرزند و حتی تحصیل مشکلات به وجود می‌آید. پس حتماً باید آینده در نظر گرفته شود. مثلاً همکاری در بدو استخدام می‌گوید هر جایی می‌توانم بروم، ولی بعد از چند سال در زندگی شرایطی پیش می‌آید که نمی‌تواند برود.
مشکلات اداری تفاوت‌های فرهنگی مشکلات خانوادگی	مشکلات اداری تفاوت‌های فرهنگی مشکلات خانوادگی	مشکلات اداری تفاوت‌های فرهنگی مشکلات خانوادگی	مشکلات اداری تفاوت‌های فرهنگی مشکلات خانوادگی	مشکلات اداری تفاوت‌های فرهنگی مشکلات خانوادگی	مشکلات اداری تفاوت‌های فرهنگی مشکلات خانوادگی	مشکلات اداری تفاوت‌های فرهنگی مشکلات خانوادگی	مشکلات اداری تفاوت‌های فرهنگی مشکلات خانوادگی	مشکلات اداری تفاوت‌های فرهنگی مشکلات خانوادگی	مشکلات اداری تفاوت‌های فرهنگی مشکلات خانوادگی	مشکلات اداری تفاوت‌های فرهنگی مشکلات خانوادگی	مشکلات اداری تفاوت‌های فرهنگی مشکلات خانوادگی	مشکلات اداری تفاوت‌های فرهنگی مشکلات خانوادگی	مشکلات اداری تفاوت‌های فرهنگی مشکلات خانوادگی	مشکلات اداری تفاوت‌های فرهنگی مشکلات خانوادگی	مشکلات اداری تفاوت‌های فرهنگی مشکلات خانوادگی
بومی گزینی آینده‌نگری توجه به ارتقای معلم	بومی گزینی آینده‌نگری توجه به ارتقای معلم	بومی گزینی آینده‌نگری توجه به ارتقای معلم	بومی گزینی آینده‌نگری توجه به ارتقای معلم	بومی گزینی آینده‌نگری توجه به ارتقای معلم	بومی گزینی آینده‌نگری توجه به ارتقای معلم	بومی گزینی آینده‌نگری توجه به ارتقای معلم	بومی گزینی آینده‌نگری توجه به ارتقای معلم	بومی گزینی آینده‌نگری توجه به ارتقای معلم	بومی گزینی آینده‌نگری توجه به ارتقای معلم	بومی گزینی آینده‌نگری توجه به ارتقای معلم	بومی گزینی آینده‌نگری توجه به ارتقای معلم	بومی گزینی آینده‌نگری توجه به ارتقای معلم	بومی گزینی آینده‌نگری توجه به ارتقای معلم	بومی گزینی آینده‌نگری توجه به ارتقای معلم	بومی گزینی آینده‌نگری توجه به ارتقای معلم

جدول ۳ نمونه‌هایی از کدگذاری و تحلیل میدان‌نگاری‌های حاصل از مشاهدات محققان در محیط مدارس و محل خدمت مصاحبه‌شوندگان را نشان می‌دهد. از آنجاکه در پژوهش قوم‌نگاری به تمام جوانب مختلف و ارزش‌ها و رفتارها و فرهنگ‌ها موارد مورد مطالعه پرداخته می‌شود محققان در کدگذاری‌ها توانستند از کدهای تفسیری استقرایی و قیاسی بهره ببرند.

جدول ۳: نمونه‌ای از کاربرد کدگذاری مشاهدات میدانی توسط پژوهشگران

متن گفتارها	کدهای دوره اول (اولیه)	کدهای دوره دوم (محوری)
۱. وارد حیاط مدرسه که شدم، مشاهده کردم که حیاط آسفالت مدرسه در قسمت‌های مختلف به‌مرور زمان تخریب شده و گیاه سبز شده بود. ۲. دیوار	- فضای مدرسه - شاداب‌سازی مدرسه - استفاده از فناوری	فضای فیزیکی فناوری آموزشی مدرس‌ل فعال

حمایت زیرساختی	بیرونی مدرسه تزیین شده است. ۳. روی میز او یک
فضای کلاسی زنده	لب تاپ است و تصویر پی دی اف کتاب درسی روی صفحه پروژکتور نمایان است. ۴. مشخص است که مدرسه از زیرساخت‌های حمایتی خوبی توسط مدیر بهره‌مند است ۵. کلاس دارای رنگ شاد برای دانش‌آموزان ابتدایی و از کاغذ رنگی استفاده شده است.
تخصص‌گرایی	۶. تعداد دانش‌آموزان او کم است. دانش‌آموزان رابطه عاطفی خوبی با معلم دارند و برای پرسیدن استرس ندارند. ۷. بیشتر معلمان اینجا از تخصص لازم برای دوره ابتدایی برخوردارند و به‌نوعی مکمل یکدیگرند.
حمایت سازمانی	۸. مدرسه دارای بافت قدیمی با امکانات کم در زیرساخت اداری است، ولی تا حد زیادی شاداب‌سازی شده است. ۹. از حرف‌های معلم مشخص است در فضای مدرسه همه تصمیمات، مشورتی انجام می‌شود.
سلامت سازمانی	۱۰. پوشه کار دانش‌آموزان با طرح و رنگ‌های مشخص، مرتب و بر اساس حروف الفبا ترتیب داده شده بودند. ۱۱. به دانش‌آموزان اعتماد می‌شود. ۱۲. دانش‌آموزان احساس مسئولیت می‌کنند تا رضایت معلم را جلب کنند. ۱۳. دیوار سالن و کلاس‌ها با کاغذدیواری‌های دانش‌آموزان تزیین شده بود.
اعتماد سازمانی	۱۴. در زمان استراحت معلمان، هرکدام به امور دفتری نیز می‌پرداختند و احساس مسئولیت می‌کردند. ۱۵. فضای صمیمانه‌ای بین همکاران وجود داشت. ۱۶. معلمان به راحتی ابراز عقیده می‌کنند.
مدرسه سرزنده و فعال	
مسئولیت‌پذیری	
فضای تسهیل‌کننده	
تشریک مساعی	

جدول شماره ۴ نمونه‌ای از تحلیل و کدگذاری داده‌های حاصل از یادداشت‌های تأملی محققان کدگذار را نشان می‌دهد. همان‌گونه که شارماز پیشنهاد می‌کند، یادداشت‌های تأملی متن ساده‌ای دارند و می‌توانند شبیه نوشتن نامه‌ای به یک دوست باشند و نیازی به نثر سنگین و سخت دانشگاهی نیست (شارماز، ۲۰۱۴). محققان در کدگذاری یادداشت‌های میدانی همانند میدان‌نگاری‌ها از کدهای تفسیری، استقرایی و قیاسی استفاده کردند.

جدول ۴: نمونه‌ای از کار برگ کدگذاری یادداشت‌های تأملی (یادآوری‌ها) پژوهشگران

کدهای دوره دوم (محوری)	کدهای دوره اول (اولیه)	متن گفتارها
رضایت سازمانی	تخصص‌گرایی	۱. این معلم را انتخاب کردم چون با تخصص آموزش ابتدایی
آگاهی شغلی	اشتیاق شغلی	معلم شده بود و از تدریس لذت می‌برد. فهمیدم به توانایی‌های خود در امور تدریس و اداری متکی است ۲. چون با تخصص
	آینده‌نگری	

<p>-رضایت شغلی -آگاه از وضعیت</p> <p>-باتجربه -علاقه‌مند به شغل</p> <p>سلامت سازمانی</p> <p>-روابط همکارانه -وسایل آموزشی</p>	<p>-رضایت شغلی -آگاه از وضعیت</p> <p>-باتجربه -علاقه‌مند به شغل</p> <p>سلامت سازمانی</p> <p>-روابط همکارانه -وسایل آموزشی</p>	<p>آموزش ابتدایی معلم شده بود و مشخص بود باعلاقه به این شغل آمده است، نگاه بلند نظرانه به شغلش دارد. ۳. از تربیت معلم فارغ التحصیل شده بود. ۴. از وضعیت نقل و انتقالات اطلاع داشت. ۵. از شغلش راضی بود. ۶. هم تدریس کرده و هم مدیر بوده است ۷. مشخص بود که از بودن در اینجا چندان راضی نیست، ولی به شغلش بسیار علاقه نشان می‌داد. ۸. لباس محلی به تن داشت. ۹. مشخص بود با همکاران روابط اجتماعی و همکارانه خوبی دارد. در کلاس برای تدریس اکثراً از پروژکتور استفاده می‌کرد. ۱۰. در این ۱۴ سالی که اینجا خدمت می‌کند هر ۱۴ سال در روستا خدمت کرده است. ۱۱. چند سالی است در نقل و انتقالات شرکت کرده است. احساس می‌کنم و مشکلاتی گریبان گیر اوست. ۱۲. در حال حاضر بر اساس شرایط خود قصد داشته به شهر زادگاه خود برگردد؛ و در این راه مشکلاتی داشته است. ۱۳- به آینده شغلی خود در اینجا بسیار امیدوار نیست و احساس می‌کند هیچ حمایتی از ادارات تابعه از او نمی‌شود.</p> <p>۱۴. به ایده‌های نوین تدریس تسلط دارد و مشخص است بر نظریات رشته تخصصی خود مسلط است. ۱۵. کاش می‌شد از تمام جوانب حمایت همه‌جانبه‌ای از ابعاد شخصیتی و موفقیت‌های معلم می‌شد تا احساس تعلق بیشتری کند. ۱۶. در بدو خدمت قبل از حضور در اینجا از شرایط و موقعیت اینجا چندان مطلع نبوده و با مراجعه به اینجا دچار تضاد و سردرگمی شده است.</p>
<p>-مشکلات نقل و انتقالات -قصد بازگشت به زادگاه</p> <p>مشکلات سازمانی</p> <p>-عدم اطمینان از کارراه -عدم حمایت سازمانی</p>	<p>-مشکلات نقل و انتقالات -قصد بازگشت به زادگاه</p> <p>مشکلات سازمانی</p> <p>-عدم اطمینان از کارراه -عدم حمایت سازمانی</p>	
<p>-تسلط در تدریس -متخصص -بی‌توجهی -همه‌جانبه - ناآگاهی از موقعیت -دچار سردرگمی</p> <p>تخصص‌گرایی مشکلات اداری</p>	<p>-تسلط در تدریس -متخصص -بی‌توجهی -همه‌جانبه - ناآگاهی از موقعیت -دچار سردرگمی</p> <p>تخصص‌گرایی مشکلات اداری</p>	

یافته‌های پژوهش

با توجه به اهداف تحقیق پاسخ به سؤالات پژوهشی زیر مد نظر پژوهشگران است:

برای یافتن پاسخ سؤال‌های پژوهش ابتدا عبارات و کلمات مشابه را از پاسخ‌ها استخراج کرده، سپس در قالب مفاهیم دسته‌بندی شده‌اند. در ادامه در جداول زیر مفاهیم استخراج شده برای مؤلفه‌های مورد مطالعه در نظر گرفته شده است.

یافته‌های سؤال اول پژوهش: معلمان، کارمندان و مسئولانی که در مناطق کم‌برخوردار کردستان استخدام و ماندگاری دارند چه ارزش‌ها، سنت‌ها و معانی مشترکی از خدمت در آموزش و پرورش دارند؟

بر اساس جدول (۵) در سؤال اول ارزش‌ها، سنت‌ها و معانی مشترکی که برای معلمان مناطق کم‌برخوردار مورد اولویت است مورد بررسی قرار گرفت که از جملات و عبارات اظهارشده، عباراتی چون خدمت صادقانه، تلاش برای ارتقا و پیشرفت علم، تشریک مساعی، کمک به کودکان محروم، خدمت به ساکنان مناطق محروم، خشنودی از خدمت، الگوسازی فرهنگ، توانمندسازی دانش‌آموزان، رفع محدودیت‌ها و محرومیت‌زدایی، بر حس نوع‌دوستی معلمان مناطق کم‌برخوردار دلالت دارد و برای آنها از اهمیت ویژه برخوردار بوده و به‌عنوان اولویت‌های مهمی بر ماندگاری آنها در این مناطق است. اظهار این ملاک‌ها از بیشتر معلمان نشان می‌دهد ارزش‌های والای معلمی در شرایط، زمان‌ها و مکان‌های متفاوت پایدار است و تحت تأثیر مصائب شغلی قرار نمی‌گیرد و به‌تبع آن نشان‌دهنده ثبات قدم این قشر از جامعه بوده که ریشه در حس نوع‌دوستی آنها در شرایط مختلف دارد. مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ می‌گوید خدمت در این مناطق با توجه به محرومیت‌ها و کمبودهایی که دارند و چهره‌های معصوم این کودکان، احساس رضایت‌مندی درونی را به من القا می‌کند که در مناطق برخوردار این احساس وجود ندارد.

یافته‌های سؤال دوم پژوهش: نیروهای انسانی مذکور چه تجارب و دیدگاه‌هایی در خصوص شیوه‌های استخدام و ماندگاری در آموزش و پرورش را دارند؟

بر اساس جدول (۵) عباراتی مانند علاقه به شغل معلمی، علاقه به تدریس، خشنودی از تعاملات در تدریس، لذت بردن از کار با کودکان، معصومیت کودکان، کلاس کم‌جمعیت‌تر، کسب پست‌های مدیریتی، کسب امتیازات ویژه، دانش‌آموزان مشتاق‌تر، آگاهی شغلی، احترام بیشتر به معلمان، دانش‌آموزان مؤدب‌تر، توجه به ارزش‌های انسانی و فضای همکارانه از تجارب و دیدگاه‌هایی بودند که اکثریت معلمان را به خدمت در مناطق کم‌برخوردار تشویق می‌کنند. اینها عاملی برای جذب شدن به شغل معلمی و دلایلی بر ماندگاری آنها شده که به‌نوعی نشان‌دهنده هویت اجتماعی_ شغلی آنهاست؛ به‌طوری‌که این ملاک‌ها سرمشق همه آنها شده است. مصاحبه‌شونده شماره (۱۰) اظهار داشت که: من با توجه به اینکه در مرکز استان نیز تدریس کرده‌ام و خودم اهل آنجا هستم، ولی ۱۲ سال است که در این منطقه خدمت می‌کنم؛ زیرا احترامی که مردم و همکاران و همچنین دانش‌آموزان این منطقه به معلمان می‌گذارند، بسیار بهتر از خدمت در مرکز و شهر زادگاه خودم است."

یافته‌های سؤال سوم پژوهش: عملکرد و نقش ادارات و مدیران آموزش و پرورش در نگهداشت و جابه‌جایی نیروی انسانی شاغل در مناطق کمتر توسعه‌یافته چیست؟



بر اساس جدول (۵) عملکرد و نقش ادارات و مدیران آموزش و پرورش در نگهداشت و جابه‌جایی نیروی انسانی شاغل در مناطق کمتر توسعه‌یافته مورد بررسی قرار گرفت که از جملات و عبارات اظهارشده، عباراتی مانند توصیه و سفارش‌های پنهانی، مراحل طولانی اداری، حق-خوری، مشکلات سیستم سازمان‌دهی، بی‌برنامگی ادارات، وعده‌های غیر واقعی رؤسا و مدیران بالادستی، پارتی‌بازی، بی‌توجهی مسئولان به شرایط معلمان، بی‌توجهی به بومی‌گزینی، دخالت ارگان‌های دیگر در سازمان‌دهی معلمان، مدیریت ضعیف، سازمان‌دهی نامناسب، نیازسنجی و جذب نامتعادل، پاسخگویی نامناسب، کاغذبازی بی‌ملاحظگی مسئولان به خواسته‌های معلمان، مواردی هستند که معلمان مناطق کمتر توسعه‌یافته در موقع مراجعه به ادارات و پیگیری سازمان‌دهی و امورات اداری خود با آن مواجه‌اند و به‌عنوان عوامل فساد اداری نام‌گذاری شده‌اند. این موارد باعث اطمینان نداشتن معلمان مناطق کمتر توسعه‌یافته به ادارات در جهت رفع مشکلات آنها و ایجاد برنامه‌های حمایتی از طرف آنها شده است.

مصاحبه‌شونده شماره (۱۲) اظهار داشت: "پاسخ‌های دور از شأن معلمی که توسط عوامل اداری به معلمان ما داده می‌شود، مثلاً به من می‌گفتند باید اینجا را انتخاب نمی‌کردی، حالا که انتخاب کردی باید بمانی".

مصاحبه‌شونده شماره ۶، ۱۴ و ۱۸ اظهار داشتند وقتی که به رؤسا می‌گفتم دلیل اینکه در زادگاه خودم خدمت کنم این است که پیش همسرم باشم. جواب آنها این بود که "خب باید در محل کنونی که خدمت می‌کنی ازدواج می‌کردی".

یافته‌های سؤال چهارم پژوهش: دافع‌های خدمت در مناطق کم‌برخوردار برای نامزدهای شغل معلمی و شاغل کنونی چیست؟

بر اساس جدول (۵) دافع‌های خدمت معلمان مناطق کم‌برخوردار مورد بررسی قرار گرفت که از جملات اظهارشده، عباراتی مانند تحمل اضطراب، دوری از خانواده، فشار روحی، التماس به دیگران، سرگردانی در ادارات، دوری و سختی‌های مسیر، احساس ناامنی، ایجاد مشکلات اقتصادی، خطرات جاده‌ای، عدم تطابق فرهنگی و پوششی، نداشتن مسکن و تحمیل هزینه‌های مسکن، حقوق اندک فرهنگیان، هزینه رفت‌وآمد، کمبود امکانات رفاهی، کمبود امکانات ورزشی، کمبود امکانات درمانی، فراهم نبودن شرایط ارتقای علمی و تحصیل و مشکلات خانوادگی، دافع‌هایی هستند که معلمان مناطق کمتر توسعه‌یافته را وادار به عدم ماندگاری در این مناطق می‌کند و آنها را به ترک خدمت و درخواست انتقال به مناطق برخوردار و مراکز استان‌ها ترغیب می‌کند. این مسئله در قالب مفهوم نابرابری و تبعیض استخراج شد. مصاحبه‌شونده‌های شماره

۱۱ و ۵ اظهار داشتند که: "در زندگی خیلی از معلم‌ها به‌ویژه خانم‌ها مشکلاتی برای تشکیل خانواده به‌وجود می‌آید؛ مثلاً وقتی خانمی دور از خانه است، واقعاً کسی به خواستگاری او نمی‌آید و این باعث عقب‌افتادن او از زندگی می‌شود. برای این بی‌عدالتی‌ها دچار مشکل شده‌ایم و این ندادن جواب درست و حسابی و امروز برو فردا بیا و به قول خودشان نقل و انتقالات سیستمی، مشکلات زندگی ما را زیاد کرده است"

مصاحبه‌شونده شماره (۸) اظهار داشت که "خدمت در مناطق دوردست و دور از خانواده بعد از ۱۴ سال باعث ایجاد اختلاف با همسر شد و با وجود ۲ فرزند مجبور به جدایی و طلاق شدیم" مصاحبه‌شونده شماره (۳) به کنایه اظهار داشت که: "در دوره‌های بدو خدمت به ما گفتند: اگر برای پول به آموزش و پرورش آمدید این فکر را از ذهن خود دور بریزید، چون پول تویش نیست. خیلی روحیه ما را بهبود بخشید"

یافته‌های سؤال پنجم پژوهش: چه راهبردهای حمایتی و تطبیقی (کارمند با سازمان و سازمان با کارمند) برای استخدام و ماندگاری در مناطق کم‌برخوردار لازم است؟

بر اساس جدول (۵) در سؤال پنجم راهبردهای حمایتی و تطبیقی که می‌تواند باعث استخدام و ماندگاری معلمان در مناطق کم‌برخوردار شود، مورد بررسی قرار گرفت که جملات و عبارات اظهارشده چون ایجاد ارتباط نزدیک با معلمان، توجه به نیازهای ویژه معلمان، تأمین مسکن، تأمین هزینه رفت‌وآمد، دادن حق انتخاب در امور اداری، سازمان‌دهی آسان و واضح و رفع مشکلات معلمان، باعث ایجاد ساختارهای حمایتی مطلوبی می‌شود که می‌تواند برای بهبود و افزایش وضعیت ماندگاری معلمان در مناطق کمتر برخوردار به‌کاربرده شوند. مصاحبه‌شوندگان اظهار می‌داشتند اگر رؤسا و مدیران بالادستی، با معلمان ارتباط همدلانه داشته و به طرق مختلف از وضعیت و مشکلات معلمان آگاه باشند و برای بهتر شدن شرایط مختلف زندگی شخصی و شغلی و رفع مشکلات معلمان اقدام کنند و همچنین آن‌چنان به شرایط نیرو و امکانات در مناطق کمتر توسعه‌یافته اشراف داشته باشند که جذب نیرو و سازمان‌دهی مناسب در بدو خدمت را به بهترین شکل انجام بدهند، می‌توانند موجبات ماندگاری معلمان را در این مناطق تضمین کنند. مصاحبه‌شونده شماره (۱۳) اظهار داشت: "باید رئیس دلش به‌اندازه کل نیروها بزرگ باشد، به‌طوری که بتواند در رهبری، شرایطی مثل مشکلات و نیازهای معلمان سکونت را در نظر بگیرد". مثلاً مصاحبه‌شونده شماره (۸) اظهار داشت که "گاهی اوقات یک لب‌خند و یک رفتار درست باعث علاقه به کار و دل‌بستگی می‌شود."

یافته‌های سؤال ششم پژوهش: راهبردهای جذب نیرو آموزش و پرورش مناطق کم‌برخوردار از طریق جذب از منابع درونی سازمان چیست؟

بر اساس جدول (۵) در سؤال ششم پژوهش اولویت‌ها و ملاک‌های استخدام و ماندگاری معلمان در مناطق کم‌برخوردار که مورد اولویت است، مورد بررسی قرار گرفت که از جملات و عبارات اظهارشده مشخص شد که پذیرش در زادگاه، نیازسنجی منطقه‌ای، توجه به جنسیت، توجه به تخصص، احترام اجتماعی، دادن حق تصمیم‌گیری، اختصاص پست ویژه، بهبود پرداخت‌ها، توجه به معیشت، تأمین مسکن، پیگیری مشکلات معلمان، کمک عاطفی و روانی، استفاده از کارشناسان مجرب برای جذب و تعیین محل خدمت قبل از استخدام از اولویت‌هایی است که باعث بهبود استخدام و ماندگاری معلمان در مناطق کمتر توسعه‌یافته شده و به‌عنوان الزامات و مقتضیات شغلی این معلمان شناخته می‌شود. مصاحبه‌شوندگان اظهار می‌داشتند در وهله اول اگر بومی‌گزینی صورت گیرد، مشکلات درخواست جابه‌جایی و تفاوت‌هایی که بین نیروی غیربومی و فرهنگ منطقه کنونی خدمت که باعث ایجاد تضاد و نیازمند تطبیق است، کمتر می‌شود و دیگر مسائلی همچون تأمین مسکن و هزینه‌های تحمیلی برای معلمان پیش نمی‌آید. در مسئله جذب، نیازسنجی نامناسب برای جذب نیروی زن یا مرد باعث می‌شود که یک جنسیت در آن منطقه مازاد و جنسیت دیگر کمبود داشته باشد که باعث ایجاد مشکلاتی برای ماندگاری معلمان می‌شود. مصاحبه‌شونده شماره (۱۱) اظهار داشت که: "در جامعه امروزی با توجه به حقوق اندک معلمان نسبت به هزینه‌های زیاد زندگی باعث شده که معلمان در هر شرایطی زندگی کنند و این باعث شده است جامعه به چشم حقارت معلمان را نگاه کنند"

مصاحبه‌شونده شماره (۴) اظهار داشت که: "شاید بتوان گفت در کل معلمی شغلی بسیار مهم و یک هنر زیباست؛ که معلم تمام بچه‌ها را در حد فرزندان خود دیده و نهایت تلاش خود را برای یادگیری آنها می‌کند."

مصاحبه‌شونده شماره (۷) اظهار داشت: "برای هر معلم حتماً باید آینده در نظر گرفته شود. مثلاً همکاری در بدو استخدام می‌گوید هر جایی می‌توانم بروم، ولی بعد از چند سال در زندگی شرایطی پیش می‌آید که نمی‌تواند برود."

مصاحبه‌شونده شماره (۱۹) اظهار داشت: "بعد از قبولی در کنکور و پذیرش در تربیت معلم، متأسفانه اصلاً گزینه‌ای برای انتخاب محل خدمت وجود نداشت. پس از گذراندن دوره آموزشی نیز طبق امتیاز چند شهرستان محدود را معرفی کردند که باید یکی از اینها را انتخاب می‌کردیم و تعهدی مبنی بر ماندن برای خدمت در آن شهرستان از ما گرفته شد. حال که پنج سال هم تمام شده است و دو برابر و سه برابر آن نیز خدمت کرده‌ایم، هنوز به دلیل پارتی‌بازی و بی‌عدالتی ما

را به محل زندگی خود انتقال نمی دهند و این ظلم در حق آموزشیاران نهضت سوادآموزی بسیار بیشتر است.

جدول ۵: کدهای محوری و مفاهیم احصا شده از داده‌ها

نقش در الگوی نهایی	کدهای گزینشی	کدهای محوری	کدهای اولیه
زمینه‌ای	نوع دوستی	۱. فرهنگ‌سازمانی	۱. خدمت صادقانه ۲. تلاش برای ارتقا و پیشرفت علم
		۲. توانمندسازی	۳. تشریک مساعی ۴. کمک به کودکان محروم ۵. خدمت به ساکنان مناطق محروم ۶. خشنودی از خدمت ۷. الگوسازی فرهنگ ۸. توانمندسازی دانش-آموزان ۹. رفع محدودیت‌ها و محرومیت‌زدایی ۱۰. احساس رضایت درونی ۱۱. احساس علاقه‌مندی به شغل در مناطق محروم ۱۲. احساس تعلق به سازمان و ارزش‌های آن
زمینه‌ای	هویت اجتماعی- شغلی	۱. علاقه‌مندی شغلی	۱. علاقه به شغل معلمی ۲. علاقه به تدریس ۳. خشنود از تعاملات در تدریس ۴. لذت بردن از کار با کودکان ۵. معصومیت کودکان ۶. کلاس کم‌جمعیت‌تر ۷. کسب پست‌های مدیریتی ۸. کسب امتیازات ویژه ۹. دانش‌آموزان مشتاق‌تر ۱۰. آگاهی شغلی ۱۱. آگاه ساختن از شرایط مناطق ۱۲. توانمندسازی در شرایط مختلف ۱۳. حرمت بیشتر به معلمان ۱۴. دانش‌آموزان مؤدب‌تر ۱۵. توجه به ارزش‌های انسانی ۱۶. فضای همکاری
		۲. تعامل آموزشی	۱. توصیه و سفارش‌های پنهانی ۲. مراحل طولانی اداری ۳. حق خوری ۴. مشکلات سیستم سازمان‌دهی ۵. بی‌برنامگی ادارات ۶. وعده‌های غیرواقعی رؤسا و مدیران بالا ۷. پارتی‌بازی ۸. بی‌توجهی مسئولان به شرایط معلمان ۹. بی‌توجهی به بومی‌گزینی ۱۰. دخالت ارگان‌های دیگر در سازمان‌دهی معلمان ۱۱. مدیریت ضعیف ۱۲. سازمان‌دهی نامناسب ۱۳. نیازسنجی و جذب نامتعادل ۱۴. پاسخگویی نامناسب ۱۵. کاغذبازی ۱۶. بی‌ملاحظگی مسئولان به خواسته‌های معلمان
زمینه‌ای	فساد اداری	۳. تعلق سازمانی	۱. تحمل اضطراب ۲. دوری از خانواده ۳. فشار روحی ۴. التماس به دیگران ۵. سرگردانی در ادارات ۶. دوری و سختی‌های مسیر ۷. احساس ناامنی ۸. ایجاد مشکلات اقتصادی ۹. خطرات جاده‌ای ۱۰. عدم تطابق فرهنگی و پوششی ۱۱. نداشتن مسکن و تحمیل هزینه‌های مسکن ۱۲. حقوق اندک فرهنگیان
		۴. فضای همکاری	۱. مشکلات اداری ۲. مدیریت نامناسب ۳. قربانی زدوبندهای اداری
زمینه‌ای	نابرابری و تبعیض	معیشتی	۱. تفاوت فرهنگی ۲. مشکلات رفاهی و معیشتی ۳. مشکلات خانوادگی
		مشکلات خانوادگی	

۱۳. هزینه رفت‌وآمد ۱۴. کمبود امکانات رفاهی ۱۵.
 کمبود امکانات ورزشی ۱۶. کمبود امکانات درمانی
 ۱۷. فراهم نبودن شرایط ارتقای علمی و تحصیل ۱۸.
 مشکلات خانوادگی
۱. ایجاد ارتباط نزدیک با معلمان ۲. توجه به نیازهای
 ویژه معلمان ۳. حمایت ویژه از معلم هر منطقه ۴.
 تأمین مسکن ۵. تأمین هزینه رفت‌وآمد ۶. تجهیز ۱. تعامل بیشتر با
 مدارس ۷. دادن حق انتخاب در امور اداری ۸. معلمان
 سازمان‌دهی آسان و واضح ۹. طرح‌های تشویقی ویژه ۲. تأمین امکانات رفاهی
 ۱۰. سخت‌گیری نکردن در صورت بروز مشکل ۳. ۱۱. تفویض اختیار بیشتر
 حمایت عاطفی از معلم ۱۲. رفع مشکلات معلمان ۴. دادن امتیازات ویژه
 ۱۳. دخیل کردن معلمان در سازمان‌دهی ۱۴. تفویض ۵. ایجاد فرصت
 اختیار به معلمان ۱۵. آماده‌سازی ذهنی ۱۶. افزایش پیشرفت
 انگیزه خدمت ۱۷. آموزش فرهنگ مناطق خدمت ۶. توجه به ارزش‌های
 ۱۸. ذکر محاسن و معایب محل خدمت ۱۹. توجیه انسانی
 استخدام ۲۰. توجیه فرایند جابه‌جایی و انتقال ۲۱.
 عمل به وعده‌های حمایتی ۲۲. ایجاد فرصت پیشرفت
 ۱. پذیرش در زادگاه ۲. نیازسنجی منطقه‌ای ۳. توجه
 به جنسیت ۴. توجه به تخصص ۵. احترام اجتماعی
 ۶. دادن حق تصمیم‌گیری ۷. اختصاص پست ویژه ۸.
 بهبود پرداخت‌ها ۹. توجه به معیشت ۱۰. تأمین
 مسکن ۱۱. پیگیری مشکلات معلمان ۱۲. کمک ۱. بومی‌گزینی معلمان
 عاطفی و روانی ۱۳. استفاده از کارشناسان مجرب ۲. توجه به جنسیت
 برای جذب ۱۴. تعیین محل خدمت قبل از استخدام ۳. سیستم اداری
 ۱۵. احراز علاقه‌مندی شخصی و شغلی ۱۶. طراحی متمرکز
 سیستم یکپارچه برای جذب و سازمان‌دهی ۱۷. ۴. شایسته‌گزینی
 مشخص کردن کارراهه شغلی ۱۸. اخذ تعهد خدمتی
 قبل از استخدام ۱۹. جذب از تربیت‌معلم و آزمون
 استخدامی ۲۰. حمایت از معلمان دارای مدرک بالا
 ۲۱. توجه به ارتقای معلمان

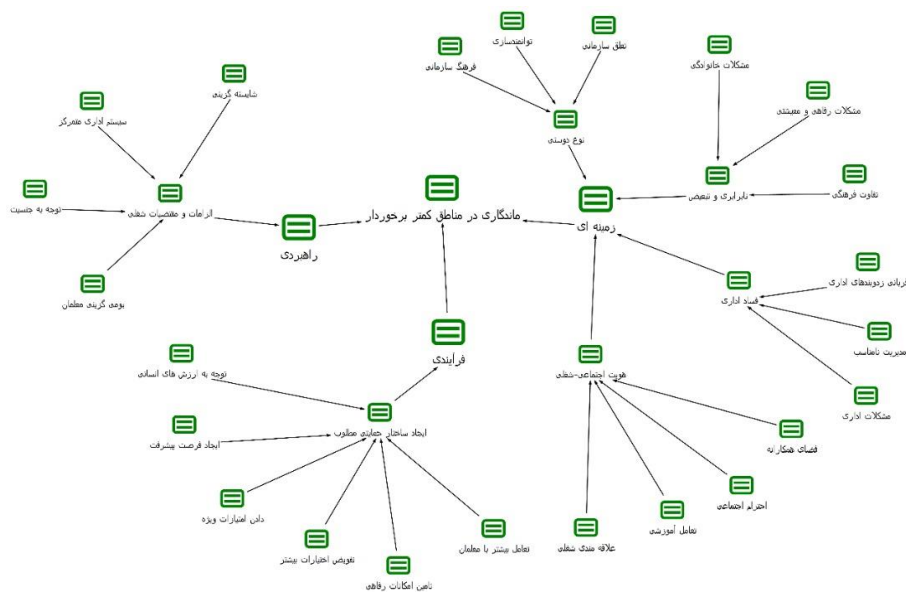
ایجاد ساختار
 حمایتی مطلوب
 فرایندی

الزامات و مقتضیات
 شغلی
 راهبردی

بحث و نتیجه‌گیری

پس از تهیه و تنظیم جدول‌ها به‌عنوان بخشی از تحلیل کیفی داده‌های حاصل از انجام مصاحبه، برای ادامه تحلیل بر اساس اهداف، مفاهیم حاصله در سطح بالاتر و مجردتر جهت دستیابی به مقولات، گروه‌بندی شدند. مقوله‌بندی فرایندی است که مفاهیم باید گروه‌بندی شوند؛ زیرا در غیر این صورت موجب سردرگمی خواهند شد. چون مصاحبه‌ها به روش تحلیل مقایسه‌ای مداوم

و مطلق با روش اشتراوس و کوربین^۱ مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد؛ بنابراین بار دیگر با استفاده از مقایسه مداوم مفاهیم با همدیگر، هر مفهوم با مفاهیم قبل یا بعد خود یا با همه مفاهیم موجود مقایسه شدند تا مقولات کلی استخراج شوند؛ لذا پس از مقایسه مفاهیم استخراج شده، مفاهیم مرتبط در یک مقوله کلی دسته‌بندی شد و بر اساس عناوین موجود در نظریه‌های مرتبط یا مفاهیم برخاسته از ادبیات تحقیق، عناوین کلی برای مقولات در نظر گرفته شد. مقولات مؤثر بر ماندگاری معلمان در شکل زیرنمایان است:



بنابراین تا این مرحله از پژوهش برای پاسخ سؤالات پژوهش در قالب روش تحقیق کیفی، معمولاً با استفاده از پارادایمی که اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) ارائه کرده‌اند، نقش هر یک از عوامل را می‌توان شناسایی کرد. البته اینکه چگونه تشخیص داده می‌شود که هر مقوله چه نقشی دارد، مستلزم این است که محقق یک‌بار دیگر به یادداشت‌های حاصل از مصاحبه‌ها مراجعه نماید و جملات و عبارات را بار دیگر به دقت مطالعه کند تا از نحوه جمله‌بندی‌ها به این نکته دست یابد که هر مفهوم یا مقوله از سوی مصاحبه‌شوندگان به چه عنوانی مطرح شده است. برای نمونه، آیا مفهوم تبعیض، دلیل بی‌میلی به ماندگاری در میان معلمان است یا یک متغیر فرایندی است و یا اینکه به‌عنوان یک استراتژی کلی مطرح شده است. به‌منظور شناسایی نقش مقولات در این پژوهش، فرایند یاد شده انجام گرفت و با مراجعه مکرر به داده‌های خام اصل از مصاحبه‌ها نقش مقولات استخراج شده را در قالب مدل پارادایمی شناسایی نمودیم.

بر این اساس میل به ماندگاری به‌عنوان متغیر اصلی مطرح است. نوع دوستی، هویت اجتماعی- شغلی، تبعیض و نابرابری و فساد اداری هر کدام نقش زمینه‌ای دارند. نوع دوستی شامل مفاهیمی است که ریشه در ارزش‌های شغل معلمی و حس انسان‌دوستانه آنها دارد و چیزی است که ذاتاً از سرشت انسان سرچشمه می‌گیرد. اینکه مصاحبه‌شونده اظهار می‌دارد که خدمت در این مناطق با توجه به محرومیت‌ها و کمبودهایی که دارند و چهره‌های معصوم این کودکان، احساس رضایت‌مندی درونی را به من القا می‌کند که در مناطق برخوردار این احساس وجود ندارد، بیان‌کننده حس نوع دوستی معلمان مناطق کمتر توسعه‌یافته است.

هویت اجتماعی- شغلی نقش زمینه‌ای داشته، چون برای نمونه، مواردی چون کلاس کم‌جمعیت‌تر، کسب پست‌های مدیریتی، کسب امتیازات ویژه، دانش آموزان مشتاق‌تر، آگاهی شغلی، احترام بیشتر به معلمان، دانش آموزان مؤدب‌تر، توجه به ارزش‌های انسانی و یا فضای همکاری از موقعیت معلمان مناطق کمتر توسعه‌یافته سرچشمه گرفته و بیانگر وضعیت و فضای اجتماعی و شغلی این مناطق می‌باشند.

مقوله دیگر که نقش زمینه‌ای ایفا می‌کند نابرابری و تبعیض است که نشان‌دهنده وضعیتی است که بر اساس شرایط محیطی و مکانی است که بر معلمان تحمیل می‌شود، به‌طور نمونه شامل مواردی چون فشار روحی، دوری و سختی‌های مسیر، احساس ناامنی، ایجاد مشکلات اقتصادی، خطرات جاده‌ای، عدم تطابق فرهنگی و پوششی، نداشتن مسکن و تحمیل هزینه‌های مسکن یا حقوق اندک فرهنگیان است که باعث ایجاد تفاوتی شده‌اند که معلمان مناطق برخوردار یا ادارات دیگر آن را کمتر تجربه کرده یا گرفتار آن نیستند. نمونه‌ای از اظهارات این معلمان نشان‌دهنده وضعیت آنهاست: "در زندگی خیلی از معلم‌ها به‌ویژه خانم‌ها مشکلاتی برای تشکیل خانواده به وجود می‌آید؛ مثلاً وقتی خانمی دور از خانه است، واقعاً کسی به خواستگاری او نمی‌آید و این باعث عقب افتادن او از زندگی می‌شود. برای این بی‌عدالتی‌ها دچار مشکل شده‌ایم و این ندادن جواب درست و حسابی و امروز برو فردا بیا و به قول خودشان نقل و انتقالات سیستمی، مشکلات زندگی ما را زیاد کرده است". مقوله دیگر فساد اداری است که نقش زمینه‌ای دارد و بیان‌کننده مشکلات اداری و سازمانی است که برای معلمان مناطق کمتر توسعه‌یافته پیش می‌آید و در صورت نیاز به مراجعه به ادارات با این مشکلات دست‌وپنجه نرم می‌کنند و باعث نوعی عدم اطمینان آنها به ادارات و مراتب مدیریتی شده است. مواردی مانند بی‌توجهی مسئولان به شرایط معلمان، بی‌توجهی به بومی‌گزینی، دخالت ارگان‌های دیگر در سازمان‌دهی معلمان،

مدیریت ضعیف، سازمان‌دهی نامناسب، نیازسنجی و جذب نامتعادل، پاسخگویی نامناسب و کاغذبازی نشان‌دهنده وضعیت نامطلوب توجه ادارات به معلمان مناطق کمتر برخوردار است. مقوله دیگر ایجاد ساختارهای حمایتی مطلوب است که نقش فرایندی دارند. این ساختارها به‌عنوان راهبردهای حمایتی و تطبیقی نقش اساسی در ماندگاری معلمان دارند چون نشأت گرفته از مواردی چون ایجاد ارتباط نزدیک با معلمان، توجه به نیازهای ویژه معلمان، تأمین مسکن، تأمین هزینه رفت‌وآمد، دادن حق انتخاب در امور اداری، سازمان‌دهی آسان و روشن و رفع مشکلات معلمان هستند که باعث ایجاد ساختارهای حمایتی مطلوبی می‌شوند و می‌توانند برای بهبود و افزایش وضعیت ماندگاری معلمان در مناطق کمتربرخودار به کار برده شوند.

در نهایت اینکه مقوله الزامات و مقتضیات شغلی به‌عنوان یک استراتژی از سوی پاسخ‌دهندگان مطرح شده است. استراتژی یا راهبرد فرایندی است که در طول زمان به تقویت یا تضعیف یک پدیده کمک می‌کند. در این پژوهش اولویت‌ها و ملاک‌های استخدام و ماندگاری، راهبردی است که با تعیین آن شرایطی فراهم می‌شود که ماندگاری معلمان را از طریق پذیرش در زادگاه، نیازسنجی منطقه‌ای، توجه به جنسیت، توجه به تخصص، احترام اجتماعی، دادن حق تصمیم‌گیری، اختصاص پست ویژه، بهبود پرداخت‌ها، توجه به معیشت، تأمین مسکن، پیگیری مشکلات معلمان، کمک عاطفی و روانی و مواردی از این دست، به‌طور مناسب‌تر برای نگهداشت و حفظ میل به ماندگاری برای آنان اجرا می‌شود که پیامد آن افزایش انگیزه معلمان برای ماندگاری و تلاش بیشتر در شغل معلمی است.

به‌طور کلی نتایج حاصل از انجام دادن تحلیل‌های کیفی نشان می‌دهد که شش مقوله اصلی و مهم شامل نوع‌دوستی، هویت اجتماعی- شغلی، نابرابری و تبعیض، فساد اداری، ایجاد ساختارهای حمایتی مطلوب و الزامات و مقتضیات شغلی، عوامل مهمی هستند که در شرایط زمانی و مکانی متفاوت، در قالب نقش‌های گوناگون می‌توانند بر میل به ماندگاری معلمان مؤثر باشند. بر اساس نتایج می‌توان استدلال کرد که برای رفع مشکلات به‌وجود آمده در استخدام و ماندگاری معلمان در مناطق کمتر توسعه‌یافته باید مشکلات اداری و سیستمی را اصلاح و حمایت اجتماعی و رفاهی بیشتری از معلمان این مناطق به عمل آورد. در این پژوهش محدودیت‌های مانند ترس بعضی از مشارکت‌کنندگان از ابراز انتقادهای صریح و مستقیم از مشکلات موجود در آموزش پرورش و همچنین تعمیم ندادن نتایج به‌دست‌آمده با توجه به کیفی و موردی بودن روش پژوهش، به‌کل کشور می‌توان ذکر کرد. افزون بر این، انجام همین پژوهش در دیگر استان‌ها و کل کشور و همچنین پیاده‌سازی این پژوهش در دیگر ارگان‌ها، به‌عنوان پیشنهاد در نظر گرفته شده است.



فهرست منابع

- Abili, Kh. & Mofaghi, H. (2010). *Human resource management with emphasis on new approaches*. Tehran: Industrial Management.
- Ahanchian, M. (2019) *Introduction to educational management*. Tehran: Ney. (Text in Persian)
- Asili, Gh. & Hindi, S. (2010). Comparative study of recruitment process and presenting a suitable model for knowledge organizations. *Quarterly Journal of Organizational Culture Management*, Year 8, (22): 69-94. (Text in Persian).
- Bazargan, A. (2015). *An introduction to qualitative and mixed research techniques in behavioral sciences*. Tehran: Didar. (Text in Persian).
- Bell-Ellis, R.S., Jones, L., Longstreth M. & Neal, J. (2015). Spirit at work in faculty and staff organizational commitment, *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 12(2): 156-177.
- Byars, L.L. & Rue, L.W. (2011). *Human resource management* (10 ed.), New York, Mc Graw-Hill: PP.
- Bush, T. & Midwood, D. (2005). *Leadership and educational management*, translated by Mohammad Reza Ahanchian and Mansoureh A. (2014). Tehran: Roshd Scientific. (Text in Persian).
- Creswell, J. W. (2009). *Research design of quantitative, qualitative and hybrid approaches*. Translated by Kiamanesh and Dana Tus (2017). Tehran: University Jihad Publishing. (Text in Persian).
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis* (3rd Ed.). London: Sage.
- Dee, T. & Goldhaber, D. (2017). *Understanding and Addressing Teacher Shortages in the United States*; Brookings: Washington DC, USA.
- Delavar, A. (2016). *Research Methods in Psychology and Educational Sciences*. Tehran: Viraish. (Text in Persian).
- Fani, A. (2014) www.shafaf.ir/en/. *Teacher Ranking Bill. Transparent glass room*, February 5, 2015(Text in Persian).
- Fani, A. (2015). www.e-estekhdam.com/ *News of educators and teachers*. 18 September 2015(Text in Persian).
- Flick, A. (2006). *Introduction to Qualitative Research*, translated by Hadi Jalili (2018). Tehran: Ney (Text in Persian).
- Gal, M., Borg, W., & Gal, J. (2015). *Quantitative and qualitative research methods in educational sciences and psychology*, translated by Ahmad Reza Nasr, Hamidreza Orizi, Khosrow Bagheri, Mohammad Hossein Alamsaz, Mohammad Jafar Pakseresht, Ali Delavar, Alireza Kiamanesh, Gholamreza Khoynejad (2015). Tehran: Shahid Beheshti University Press in collaboration with Samat Publications. (Text in Persian).
- Gholipour, A (2013). *Human resource management (concepts, theories and applications)*. Tehran: Samat (Text in Persian).
- Ingersoll, R. & Smith, T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8):30-33. (ERIC Document Reproduction Service No. Ej666112) Retrieved September 5, 2015 from ERIC database.

- Johnson, S.M., Kraft, M.A., Papay, J.P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teach. Coll. Rec.* (114): 1-39.
- Loewus, L. (2018). <https://www.edweek.org/ew/articles/2018/01/24/does-it-make-sense-to-offer-housing.html>. Dose it makes sense to offer perks for teacher? Education week. 23 January 2018.
- Manourian, A. & Tahami, F. (2011). Identify and prioritize critical success factors in establishing a knowledge management system. *Human Resource Studies*, (48): 1-25. (Text in Persian).
- Marinell, W.H. & Coca, V.M. (2013). *Who Stays and Who Leaves? Findings from a Three-Part Study of Teacher Turnover in NYC Middle Schools*; The Research Alliance for New York City Schools: New York, NY, USA.
- Matias, D, E., Nijkamp, P., & Sarmiento, M. (2011), *Tourism Economics Impact Analysis*, Springer, Lisboa
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research Design, an interactive Approach, Applied Social research Method Series*. (41). Thousand Oaks, CA. Sage Publication.
- Mirkamali, S M; Haj Khuzimeh, M and Ebrahimi, S (2015). Identifying the criteria for attracting and retaining human resources and providing appropriate solutions (Case: University of Tehran University Campus staff). *Journal of Development and Transformation Management*. (22): 9-18. (Text in Persian).
- Morse, J.M. (1994). Emerging from the data: Cognitive processes of analysis in qualitative inquiry. In J. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research* Menlo Park, CA: Sage, 23-43.
- Olson, K. (2011). *Essential of Qualitative Interviewing*, New York, NY, USA: Taylor & Francis
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd edition. Sage Pub.
- See, B.H. & Gorard, S. (2020). Why don't we have enough teachers? Areconsideration of the available evidence. *Res. Pap. Educ.* (35): 416-442.
- Shams Lahroudi, S.H. & Delshkasteghan, F. (2017). Investigating Optimal Marketing Strategies in Electronic Markets (Case Study: Small and Medium Companies in Bushehr Province. *Scientific Journal of Research in Management and Social Studies*, Summer, 3(8): 8-22. (Text in Persian).
- Shirbagi, N. & Sadeghi, Sh. (2020). A qualitative study of the experience of members of the school community in building leadership in schools. *Quarterly Journal of Organizational Training Management*, Spring and Summer, 9(1) 53-90. (Text in Persian).
- Sibieta, L. (2020). *Teacher Shortages in England: Analysis and Pay Options*; Education Policy Institute: London.
- Sims, S. (2017). *Working Conditions, Teacher Job Satisfaction and Retention*; DfE: London.
- Strauss, A & Corbin, J. (1998). *Principles of Qualitative Research Methodology: The Basic Theory of Procedures and Methods*. Mohammadi. B (2006). Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies. (Text in Persian).
- Struss, A. & Corbin, J. (1998). *Basic of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*: London. Sage Pub.



- Turnea, E.S. (2018). Attraction and retention of the employees. A study based on multinationals from Romania. *Social and Behavioral Sciences* (238): 73 – 80.
- Vardi, Y. & Weitz, E. (2004). *Misbehavior in organizations: theory, Research and Management*, LEA Mahwah, Nj.



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

Reviewer's List

Reza Jafari Harandi	Associate Professor Qom University
Roghayeh Nouri PourLayaveli	Lecturer at Al-Zahra University
Mahsima Pour Shahriari	Associate Professor Alzahra University
Hamid Rezaeian	Associate Professor Alzahra University
Farnoosh Alami	Assistant Professor Shahid Beheshti University
Gholam Ali Ahmadi	Associate Professor Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University
Zahra Moarefvand	Shahid Beheshti University
Abbas Ali Hossein Khanzadeh	Associate Professor Guilan University
Leyla Darvishi	Lecturer at Al-Zahra University
Somayeh Tajik Esmaeili	Assistant Professor Islamic Azad University, East Tehran Branch
Mahboubeh Mosivand	Assistant Professor Alzahra University
Seyed NorAldin Mahmoudi	Assistant Professor of the Institute of Humanities and Cultural Studies
Fatemeh Vojdani	Assistant Professor Shahid Beheshti University
Parvin Samadi	Associate Professor Alzahra University
Hoda Sadat Mohseni	Assistant Professor Alzahra University
Sirius Ghanbari	Professor Bou Ali Sina University

In the name of GOD

The Quarterly Journal of New thoughts on Education



A Peer Reviewed Journal
Vol. 18, No. 1
Spring 2022, Ser. 63

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
Taiyeb Mahroozade, Ph.D.
Associate Professor, Alzahra University
Golnar Mehran, Ph.D.
Associate Professor, Alzahra University
Farkhonde Mofidi, Ph.D.
Professor, Allame Tabatabayi University
Bahram MohsenPoor, Ph.D.
Associate Professor, Kharazmi University
Massoud Safaei Moghaddam, Ph.D.
Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz
Mohammad Reza Sarkar Arani, Ph.D.
Professor, Nagoya University
Gholamreza Shams, Ph.D.
Assistant Professor, Shahid Beheshti University
Naser Shirbagi, Ph.D.
Professor, Kurdistan University
Ali Zekavati Gharagazloo, Ph.D.
Assistant Professor, Kharazmi University
Abolghasem Yaghoobi, Ph.D.
Professor, Bu Ali Sina University

Executive Manager Parvin Samadi, Ph.D.

Editorial Secretary Fatemeh Vaziri

Persian Editor Naser Ahmadzadeh

English Editor Iranian Editing Center

Cover Designer Parisā Shād Ghazvini, Ph.D.

Page Designer: Fatemeh Vaziri

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

- Development of an educational package for students' academic optimism based on Tschannen-Moran theory** 7-32
Seyedeh Fatemeh Hosseini; Leila Talebzadeh Shoushtari; Ahmad Khamesan
- Predicting Academic Avoidance Based on the Meaning of Education, Academic Self-Efficacy and Academic Stressors** 33-46
Fariba Farazi
- Validation of Story and Storytelling with Emphasis on the Goals of Preschool Curriculum in Kermanshah Province: A Mixed Study** 47-68
Zainab Roointan; Mahnaz Jalalvandi; Faeze Nateghi
- The Role of Curricula in Social and Behavioral Sciences in Developing General Entrepreneurial Abilities of Undergraduate Students in Shahid Beheshti University** 69-84
Parisa Nouri; Mahboube Arefi; Farnoosh Alami
- Investigating the mediating role of psychological contract fulfillment the relationship between ethical leadership and organizational citizenship behavior and creative performance** 85-105
Mohammad Reza Ardalan; Hosein Majooni; Mahmoud Taajobi; Jamal Abdolmaleki
- Analysis of Key Drivers Explaining Social Responsibility in the Education System with a Scriptwriting Approach** 107-139
Golbahar Pouranjenar; Habibaullah Salarzehi; Ali Asghar Tabavar; Nour Mohammad Yaghoubi
- Analysis and Critique of Foundations of "Education on Religion" approach versus "Religious Education" with emphasis on Mulla Sadra's Religious Education Model** 141-160
Amin Afzali grouh; Mohsen Imani; Mahdi Sajadi; Alireza Sadeghzadeh
- Impact of Teaching Philosophy on Self-Regulation and Social Skills among Female Junior High School Students** 161-179
Samira Sheykhi; Abbas Habibzadeh
- Development of a Curriculum for Training Nomadic Teacher Competencies for Student-Teachers at Farhangian University (Nomadic Quota): DACUM Approach** 181-211
Maryam Shafiei Sarvestani; Yaghoub Rahimi Pordanjani; Jaafar Jahani; Mehdi Mohammadi
- Qualitative study of Manpower Attraction and Retention Processes in Education Department in Underprivileged Regions: A case Study of Kurdistan Province** 213-237
Amjad Kazemi; Naser Shirbagi; Mohammad Amjad Zebardast