

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

اندیشه‌های نوین تربیتی



فصل نامه علمی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)
دوره ۱۸، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۱
شماره پیاپی ۶۴

صاحب امتیاز: دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی
مدیر مسئول: سعید رضایی شریف‌آبادی
سر دبیر: 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 بوم
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 قراقرزلو
دانشیار دانشگاه خوارزمی
محمدرضا سرکارآرانی
استاد دانشگاه ناگویا
غلامرضا شمس
استادیار دانشگاه شهید بهشتی
ناصر شیربگی
استاد دانشگاه کردستان
مسعود صفایی‌مقدم
استاد دانشگاه شهید چمران اهواز
پروین کدیور
استاد دانشگاه خوارزمی
علیرضا کیامنش
استاد دانشگاه خوارزمی
طیبه ماهرزاده
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
بهرام محسن‌پور
دانشیار دانشگاه خوارزمی
گلنار مهران
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
ابوالقاسم یعقوبی
استاد دانشگاه بوعلی سینا

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

فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی در پایگاه اطلاعاتی زیر نمایه می‌شود.

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

شرایط پذیرش مقاله‌ها

مقاله‌ها تایپ شده و در حداکثر 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

- ۷-۲۷ برنامه‌درسی حقوق شهروندی در دوره ابتدایی از منظر معلمان شهرستان مهاباد
مهران رگ؛ ادریس اسلامی
- ۲۹-۵۲ طراحی الگوی برنامه‌درسی ویژه مهاجرین افغان در نظام آموزش عمومی کشور
صادق موسوی؛ کورش فتحی واجارگاه؛ محمود حقانی؛ سعید صفایی موحد
- ۵۳-۸۵ مدرسه‌ای برای کودکان: مطالعه پدیدارشناسانه
امیر عابدی قادی؛ کیوان صالحی
- ۸۷-۱۰۶ بررسی کج‌فهمی در مفاهیم حجم و گنجایش در بین معلمان پایه ششم ابتدایی
سهراب عظیم پور؛ حسین واحدی؛ صمد حسینی صدر
- ۱۰۷-۱۳۵ شناسایی عوامل مرتبط با دانشگاه نوآور
شیوا جوانمردی؛ عباس عباس پور
- روابط ساختاری بین ناگویی هیجانی و اشتیاق تحصیلی با میانجیگری وابستگی به
شبکه‌های اجتماعی و سلامت روانی
عالمه فلاح موسی کلایی؛ ارسلان خان محمدی اطاقسرا؛ علیرضا همایونی؛ جمال صادقی
- تأثیر آموزش مبتنی بر جستجوگری وب بر انگیزش پیشرفت و یادگیری دانش آموزان
چندپایه در درس علوم تجربی
افسانه حمزه بی؛ محسن باقری؛ عبدالله بخشعلی
- تحلیل هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه مفهوم «باید» و نسبت آن با تربیت اخلاقی از
دیدگاه کانت
فاخته ماهینی
- واکاوی مؤلفه‌های فلسفه میان فرهنگی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی
ایران
فهیمة نصیری؛ طیبه ماهروزاده؛ مریم بناهان
- رابطه بین سبک والدگری هلیکوپتری با عملکرد تحصیلی در دانش آموزان: نقش
واسطه‌ای خودکنترلی
زهرا خیری پور؛ ماندانا نیکنام

داوران این شماره

استاديار دانشگاه شهيد باهنر کرمان	سارا اسديپور
استاديار دانشگاه قم	رضا جعفري هرندي
استاديار دانشگاه الزهرا	مريم سادات قریشي خوراسگاني
استاد دانشگاه سنندج	ناصر شیربگي
استاديار پژوهشگاه علوم انساني و مطالعات فرهنگي	سيد نورالدين محمودي
استاديار دانشگاه شاهد	سولماز نورآبادي
مدرس دانشگاه الزهرا	ليلا درويشي
مدرس دانشگاه شهيد بهشتي	زهرا معارفوندي
دانشيار دانشگاه گرمسار	حميد شفيع زاده
دانشيار دانشگاه الزهرا	پروين صمدي
مدرس دانشگاه پيام نور	مريم اصفهاني
استاديار دانشگاه خوارزمي	بلال ايزانلو
دانشيار دانشگاه الزهرا	پروين احمدي
دانشگاه آزاد اسلامي واحد اصفهان (خوراسگان)	محبوبه السادات كدخدائي
استاديار دانشگاه شهيد بهشتي	فاطمه وجداني
دانشيار دانشگاه شهيد چمران اهواز	سيد منصور مرعشي
استاد دانشگاه الزهرا	سيمين حسينيان

برنامه درسی حقوق شهروندی در دوره ابتدایی از منظر معلمان شهرستان مهاباد

مهران رگ^۱، ادیس اسلامی^{۲*}

چکیده

هدف نوشتار حاضر، بررسی دیدگاه معلمان درباره برنامه درسی حقوق شهروندی در مدارس ابتدایی است. برای دستیابی به این هدف، از روش پدیدارشناسی استفاده شده است. روش نمونه‌گیری این مطالعه، هدفمند است و بر اساس آن، ۱۱ نفر به‌عنوان شرکت‌کننده در فرایند گردآوری اطلاعات انتخاب شده‌اند. ابزار آن نیز مصاحبه نیمه ساختاریافته است. به‌منظور برآورد میزان روایی آن، از معیار اعتبارپذیری و برای ارزیابی پایایی، از راهکار هدایت دقیق جریان مصاحبه بهره گرفته شد. در تجزیه و تحلیل اطلاعات، از فرایند کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شده است. یافته‌ها نشان می‌دهند که برنامه درسی حقوق شهروندی در دوره ابتدایی از حیث عناصر چهارگانه اهداف، محتوا، روش و شیوه‌های ارزشیابی می‌تواند شامل اهداف شناختی حقوق شهروندی، اهداف عاطفی حقوق شهروندی و اهداف عملی حقوق شهروندی (اهداف)، بُعد اجتماعی محتوای حقوق شهروندی، بُعد فرهنگی محتوای حقوق شهروندی، بُعد سیاسی محتوای حقوق شهروندی و بُعد مدنی محتوای حقوق شهروندی (محتوا)، روش نمایش عملی مهارت‌های حقوق شهروندی، روش مشاهده‌ای مفاهیم و مهارت‌های حقوق شهروندی و روش‌های تعاملی و فعال آموزش مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌های حقوق شهروندی (روش) و آزمون‌های عملکردی، سنجش مشاهده‌ای، آزمون‌های پیشرفت تحصیلی کتبی باشد.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۲

نوع مقاله: پژوهشی

واژگان کلیدی

حقوق شهروندی، اهداف حقوق شهروندی، محتوای حقوق شهروندی، روش‌های آموزش حقوق شهروندی، شیوه‌های ارزشیابی حقوق شهروندی.

۱. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی مهاباد، مهاباد،

ایران

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد، مهاباد، ایران



مقدمه

حقوق شهروندی از مهم‌ترین ایده‌های اجتماعی-سیاسی دوران معاصر است که در تحول تاریخی خود راه‌های پرفراز و نشیبی را پیموده است. نخستین اندیشه درباره شهروندی^۱ و حقوق وی، به یونان باستان و باورهای ارسطو بازمی‌گردد. امروزه حقوق شهروندی در مسیر تحول خود ویژگی‌های برجسته‌ای پیدا کرده که آن را از دیگر مفاهیم حقوقی جدا می‌کند؛ نخست، حقوق شهروندی از حقوق بشر^۲ جداست. دوم، حقوق شهروندی، ناظر به روابط شهروندان باهم و نهادهای دولتی است. در واقع، این مفهوم بازتاب مجموعه انتظارات در زمینه حقوق و مسئولیت‌ها در یک اجتماع خاص است که اعضا نسبت به نهادها، جامعه و یکدیگر دارند (افضلی و حسام، ۱۳۸۹: ۱۰۹). حقوق شهروندی، یکی از جلوه‌های مهم شهروندی است. اهمیت حقوق شهروندی تا بدان حد است که رابطه نزدیکی با جایگاه حاکمیت پیدا می‌کند. چنانکه برخی از جامعه‌شناسان بر این باورند جامعه‌ای که در آن حقوق شهروندان نهادینه نشده باشد، رابطه مردم و حاکمیت دچار تزلزل است (محسنی، ۱۳۸۹: ۱۱۸).

تحقق حقوق شهروندی و نیز فعال نمودن شهروندان در حق تعیین سرنوشت خود یکی از بنیادی‌ترین و بارزترین حقوق هر انسانی به حساب می‌آید. این حقوق ریشه در اصل اخلاقی غایت بودن انسان و منع استفاده ابزاری از او دارد. از آنجاکه انسان‌ها در انسان بودن باهم برابرند، اخلاقاً قابل قبول نخواهد بود که به هم‌نوعان خود اجازه دهند بدون رضایت و انتخاب، بر آنها حکم برانند و آزادی آنها را محدود کنند (هاشمی، ۱۳۸۴: ۷۳). در واقع حقوق شهروندی روایتی است تازه از حقوق طبیعی، یعنی حقوقی که لازم و ملزوم طبیعت انسانی است. به عبارت بهتر، به واسطه حیثیت انسانی و به جهت کرامت ذاتی که خاص اوست، دارای یک سلسله حقوق و آزادی‌هایی شده از قبیل حق حیات، حق احترام، حق آزادی، حق مساوات و حق امنیت و... این حقوق غیر قابل انتقال، کسی نیست تا کسی بتواند آن را بازپس گیرد، بلکه هدیه‌ای الهی است. این حقوق غیر قابل نقض، غیر قابل تعلیق و غیر قابل انفکاک از ذات بشرند. این حقوق دارای خاصیت همگانی و جهان‌شمول بوده و هر انسانی با هر نژاد، جنس، زبان و دین از این حقوق برخوردار خواهد بود. در نهایت، این حقوق، ذاتی، فطری و مربوط به طبیعت انسان‌هاست و به هیچ قرارداد و وضعی وابسته نیست (موسوی، ۱۳۹۶: ۵).

امروزه مسئله حقوق شهروندی، بخش جدایی‌ناپذیر جامعه مدنی و مبنای تشکیل آن است و از مهم‌ترین دغدغه‌های بیشتر نظام‌های آموزشی به شمار می‌رود. آموزش حقوق شهروندی یکی از ضرورت‌های اساسی هر جامعه است و سهم اساسی آن در تحقق واقعی استانداردهای زندگی شهروندی انکارناپذیر است. روشن است این آموزش مسئولیتی همگانی و راهبردی زیربنایی و

1. Citizen
2. Human Rights

فاقد قید و بندهای زمانی و مکانی است. در حقیقت، آموزش حقوق شهروندی، اعطای شناخت به کسانی است که بالفعل یا بالقوه در معرض حقوق شهروندی خود هستند. آموزش حقوق شهروندی به‌طور غیررسمی در خانه یا محل کار یا کارگاه‌های آموزشی و با به‌طور رسمی سرفصل برنامه درسی مجزا در مدارس و یا به‌صورت رشته تحصیلی دانشگاهی در واقع به شهروندان می‌آموزد که چگونه شهروندی فعال، آگاه و مسئولیت‌پذیر باشند و تصمیمات خود را با توجه به حقوق‌هایشان در قبال اجتماع و زندگی فردی اتخاذ کنند (انصاری و کوشا، ۱۳۹۱: ۱۱۶). آشنا ساختن دانش‌آموزان با حقوق شهروندی، زمینه و بستر مناسب را برای یک شهروند خوب بودن، برقراری نظم و امنیت در جامعه، افزایش میزان مشارکت مدنی افراد، رعایت حقوق دیگر شهروندان و ارتقای فضیلت جامعه شهری را میسر می‌سازد و سطح فرهنگ، اندیشه و معلومات افراد را بالا می‌برد (صبغی و سعادت‌مند، ۱۳۹۲: ۱۵۶). اگر دانش‌آموزان در مدارس با آزادی‌هایی که جزو حقوق مدنی و سیاسی افراد است و از جمله آنها آزادی بیان، آزادی اجتماعات و امنیت فردی است آشنا شوند، نه تنها موجب رشد فردی در آنها می‌شود، بلکه باعث افزایش روحیه مشورت، مشارکت، شرکت در تصمیم‌گیری‌های گروهی و توجه به انجام کارهای جمعی در آنها نیز می‌گردد. گفتنی است که آشنا شدن دانش‌آموزان با حقوق شهروندی و پیوستن به دیگران و تلاش برای هدف‌های مشترک با تصمیم‌گیری‌های جمعی و نظارت دولت بر مردم تفاوتی ندارد، چون این حقوق، پایه‌های اساسی چنین قدرتی را برای جامعه فراهم می‌سازد. در ضمن، دانش‌آموزان با درک اینکه حقوق آنها مغفول واقع نمی‌شود و تضییع نمی‌گردد، در انجام کارهای محوله، فعالیت‌های بیشتر و بهتری انجام می‌دهند (زیرک و وظیفه عیسی‌لو، ۱۳۹۴: ۶).

نهادهای رسمی و غیررسمی متفاوتی به آموزش حقوق شهروندی مبادرت می‌ورزند، اما قسمت اعظمی از وظیفه آموزش آن باید بر عهده نظام آموزش و پرورش باشد. در نظام آموزشی ایران نیز آموزش حقوق شهروندی به‌عنوان یکی از دل‌مشغولی‌های مهم این نظام مورد بحث قرار گرفته است. با این‌همه، برنامه درسی رسمی معینی با عنوان «آموزش حقوق شهروندی» وجود ندارد. از سوی دیگر، دوره ابتدایی یکی از حساس‌ترین دوره‌های زندگی هر انسانی است و شالوده شخصیت، رفتارها و عادات اساسی انسان‌ها بر نحوه تربیت وی در این دوره استوار است (پاپی، ۱۳۹۵: ۲۴). دوره ابتدایی از جمله دوره‌های بسیار حساس و بااهمیت در نظام آموزش و پرورش است؛ زیرا فرصت بسیار مناسبی را برای آغاز و تداوم یادگیری و تحصیل برای دانش‌آموزان فراهم می‌سازد؛ به‌گونه‌ای که اگر در این دوران آموزش تعالیم لازم به دانش‌آموزان ارائه نگردد، جبران آن در دوران‌های بعدی بسیار مشکل خواهد بود. از جمله این آگاهی‌ها و مهارت‌های لازم برای فراگیری در این دوره، آموزش حقوق شهروندی به دانش‌آموزان است که در صورت ارائه و تبحر لازم می‌تواند آنها را به فراگیرانی بسیار کارآمد تبدیل سازد (دورقی و شویچی، ۱۳۹۶: ۲). بر این



اساس، می‌توان گفت، فقدان برنامه درسی حقوق شهروندی به‌طور عام و نبود آن در دوره حساس ابتدایی، می‌تواند آسیب جدی بر مهارت‌های حقوق شهروندی دانش‌آموزان وارد سازد. مطالعه حاضر بر آن است که طراحی و تدوین برنامه درسی حقوق شهروندی به‌عنوان یک برنامه مغفول به‌ویژه در دوره ابتدایی، می‌تواند گامی اساسی در راستای برطرف کردن این کاستی باشد. تدوین برنامه درسی حقوق شهروندی، دانش‌آموزان را با این نوع حقوق آشنا می‌کند و مسیر را برای کسب ارزش‌ها و حقوق انسانی در جامعه هموار می‌سازد. این پژوهش، گامی مقدماتی در این زمینه است. انجام این مطالعه، عناصر مهم برنامه درسی حقوق شهروندی را چون اهداف، محتوا، روش‌ها و شیوه‌های ارزشیابی مورد بررسی قرار می‌دهد تا نتایج آن به طراحی و تدوین این برنامه توسط برنامه‌ریزان درسی یاری رساند و به لحاظ پژوهشی نیز شکاف‌های موجود را برطرف سازد.

سؤال‌های پژوهش

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

روش‌شناسی پژوهش

نوع این پژوهش، کیفی و روش آن پدیدارشناسی است. پدیدارشناسی درصدد درک و روشن کردن معنا، ساختار و ماهیت تجربه زیسته از پدیده برای شخص یا گروهی از اشخاص است. جامعه این پژوهش شامل تمامی معلمان شهرستان مهاباد است. حجم نمونه بر اساس منطق اشباع نظری تعیین شد و افراد نمونه بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند متوالی انتخاب شدند که در مجموع ۱۱ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه نیمه-ساختاریافته است. در این مطالعه، به‌منظور برآورد میزان روایی چک‌لیست مصاحبه از معیار اعتبارپذیری (واقعی بودن توصیف‌ها و یافته‌های پژوهش) با به‌کارگیری رویه‌های ویژه کدگذاری و تحلیل برای ارزیابی روایی استفاده شد. همچنین برای ارزیابی پایایی از راهکارهای هدایت دقیق جریان مصاحبه برای گردآوری داده‌ها، ایجاد فرایندهای ساختارمند برای اجرا و تفسیر مصاحبه‌های همگرا، وجود حداقل دو نفر برای انجام مصاحبه به‌صورت جداگانه بهره گرفته

شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات این پژوهش از روش تحلیل تفسیری استفاده شد که حاوی سه کدگذاری باز، محوری و انتخابی است.

یافته‌های پژوهش

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

جدول ۱: یافته‌های سوال اول

کد انتخابی	کد محوری	کد باز
اهداف شناختی حقوق شهروندی	ایجاد تغییر و تحول در شناخت دانش‌آموزان جهت فهم مفاهیم و مهارت‌های حقوق شهروندی	رشد شناختی دانش‌آموزان از طریق اهداف حقوق شهروندی
		درک حقوق مشخص افراد به‌عنوان یکی از اهداف حقوق شهروندی
		شناخت خوب از احترام به یکدیگر به‌وسیله اهداف حقوق شهروندی
		تغییر نگرش دانش‌آموزان توسط اهداف حقوق شهروندی
اهداف عاطفی حقوق شهروندی	فراهم آوردن زمینه‌هایی برای گرایش و میل دانش‌آموزان به ارزش‌های حقوق شهروندی	پی بردن به حق حیات افراد
		علاقه بیشتر به یادگیری حقوق شهروندی
		گرایش به اهداف حقوق شهروندی
اهداف عملی حقوق شهروندی	توانایی انجام مهارت‌های حقوق شهروندی در مدرسه و جامعه	محترم شمردن ارزش‌های یکدیگر به‌واسطه یادگیری اهداف حقوق شهروندی
		احترام به آزادی فرد
		تحقق عملی اهداف حقوق شهروندی
		رعایت حداقلی حقوق شهروندی در مدرسه آماده کردن برای زندگی عملی در جامعه از طریق اهداف حقوق شهروندی

بر اساس مصاحبه‌ها در خصوص بررسی دیدگاه معلمان درباره اهداف حقوق شهروندی، سه کد انتخابی یا درون‌مایه با عنوان‌های ۱. اهداف شناختی حقوق شهروندی، ۲. اهداف عاطفی حقوق شهروندی ۳. اهداف عملی حقوق شهروندی و کد محوری برای مضمون شماره یک با عنوان ایجاد تغییر و تحول در شناخت دانش‌آموزان در راستای فهم مفاهیم و مهارت‌های حقوق شهروندی و کد محوری مربوط به مضمون شماره دو فراهم‌آوردن زمینه‌هایی برای گرایش و میل دانش‌آموزان به ارزش‌های حقوق شهروندی و یک کد محوری مربوط به مضمون شماره



سه با عنوان توانایی انجام مهارت‌های حقوق شهروندی در مدرسه و جامعه آشکار شد که در زیر آنها را بیان خواهیم کرد:

۱. **اهداف شناختی حقوق شهروندی:** بر اساس نظرات به‌دست‌آمده در طراحی برنامه درسی حقوق شهروندی باید به اهداف شناختی حقوق شهروندی دانش‌آموزان توجه شود. این مضمون شامل یک کد محوری است که در زیر به آن خواهیم پرداخت:

- **ایجاد تغییر و تحول در شناخت دانش‌آموزان جهت فهم مفاهیم و مهارت‌های حقوق شهروندی:** بر اساس نظرات به‌دست‌آمده از معلمان، برنامه درسی حقوق شهروندی باید در اهداف آموزشی حقوق شهروندی به ایجاد تغییر و تحول در شناخت دانش‌آموزان برای درک مفاهیم و مهارت‌های حقوق شهروندی توجه کند. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «اهداف حقوق شهروندی باید حوزه درک و فهم دانش‌آموزان را بالا برد». دیگری می‌گفت: «اهداف حقوق شهروندی باید بتواند فهم دانش‌آموزان را گسترش دهد».

۲. **اهداف عاطفی حقوق شهروندی:** بر اساس نظرات به‌دست‌آمده از معلمان، در تدوین و طراحی برنامه درسی حقوق شهروندی باید به اهداف عاطفی حقوق شهروندی دانش‌آموزان توجه شود. این مضمون شامل یک کد محوری است که در زیر به آن خواهیم پرداخت.

- **فراهم آوردن زمینه‌هایی برای گرایش و میل دانش‌آموزان به ارزش‌های حقوق شهروندی:** بر اساس نظرات به‌دست‌آمده از معلمان، برنامه درسی حقوق شهروندی باید در اهداف آموزشی حقوق شهروندی به فراهم آوردن زمینه‌هایی برای گرایش و میل دانش‌آموزان به ارزش‌های حقوق شهروندی توجه کند. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «از دانش‌آموزان انتظار می‌رود علاقه بیشتری به یادگیری حقوق شهروندی داشته باشند». دیگری می‌گفت: «اهداف حقوق شهروندی باید مطابق میل و رغبت دانش‌آموزان دانش‌آموزان بیان شود».

۳. **اهداف عملی حقوق شهروندی:** بر اساس نظرات به‌دست‌آمده از معلمان، باید در اهداف آموزشی به اهداف عملی حقوق شهروندی توجه شود. این مضمون نیز شامل یک کد محوری است که در ادامه به بیان آن خواهیم پرداخت.

- **توانایی انجام مهارت‌های حقوق شهروندی در مدرسه و جامعه:** بر اساس نظرات به‌دست‌آمده، برنامه درسی باید در اهداف آموزشی حقوق شهروندی به توانایی انجام مهارت‌های حقوق شهروندی در مدرسه و جامعه توجه کند. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «از دانش‌آموزان انتظار می‌رود بتوانند حقوق شهروندی را به‌صورت عملی رعایت کنند». دیگری می‌گفت: «دانش‌آموزان باید بتوانند حقوق شهروندی را حداقل در مدرسه رعایت کنند». دیگری اظهار می‌کرد: «اهداف حقوق شهروندی باید بتواند مهارت رعایت حقوق شهروندی را در دانش‌آموزان به وجود بیاورد».

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

جدول ۲: یافته‌های سؤال دوم

کد انتخابی یا (درون‌مایه)	کد محوری	کدباز
بُعد اجتماعی محتوای حقوق شهروندی	گنجاندن مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌های اجتماعی در محتوای حقوق شهروندی	فراهم آوردن زمینه برای مشارکت فعال در فعالیت‌های اجتماعی
		تقویت مشارکت اجتماعی از طریق محتوای حقوق شهروندی
بُعد فرهنگی محتوای حقوق شهروندی	توجه محتوای حقوق شهروندی به قوانین و مقررات مدرسه	نمود ارزش‌های اجتماعی در محتوای حقوق شهروندی
		توجه محتوا به حق آموزش
بُعد سیاسی محتوای حقوق شهروندی	نمود ارزش‌های سیاسی در محتوای حقوق شهروندی	توجه محتوای حقوق شهروندی به زندگی واقعی دانش‌آموزان
		استفاده از زبان مادری
بُعد فرهنگی محتوای حقوق شهروندی	توجه محتوای حقوق شهروندی به فرهنگ‌ها و زبان‌های فرامحلی	رشد حس احترام به فرهنگ‌های دیگر به واسطه محتوای حقوق شهروندی
		پذیرش فرهنگ‌های دیگر به وسیله محتوای حقوق شهروندی
بُعد مدنی محتوای حقوق شهروندی	گنجاندن مفاهیم و ارزش‌های اولیه انسان در محتوای حقوق شهروندی	احترام به زبان‌های دیگر
		آموزش مفهوم آزادی به وسیله محتوای حقوق شهروندی
بُعد اجتماعی محتوای حقوق شهروندی	توجه محتوای حقوق شهروندی به قوانین و مقررات مدرسه	تقویت مشارکت در انتخابات به وسیله محتوای حقوق شهروندی
		آشنایی دانش‌آموزان با حق امنیت از طریق محتوای حقوق شهروندی
بُعد فرهنگی محتوای حقوق شهروندی	توجه محتوای حقوق شهروندی به زندگی واقعی دانش‌آموزان	توجه محتوای حقوق شهروندی به حق اولیه حیات
		توجه محتوای حقوق شهروندی به حق اولیه حیات

بر اساس مصاحبه‌ها در خصوص بررسی دیدگاه معلمان در باب محتوای برنامه درسی حقوق شهروندی در دوره ابتدایی، چهار کد انتخابی یا درون‌مایه با عنوان‌های ۱. بعد اجتماعی محتوای حقوق شهروندی، ۲. بعد فرهنگی محتوای حقوق شهروندی، ۳. بعد سیاسی محتوای حقوق

شهروندی ۴. بعد مدنی محتوای حقوق شهروندی و کد محوری برای مضمون شماره یک با عنوان گنجاندن مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌های اجتماعی در محتوای حقوق شهروندی و کد محوری مربوط به مضمون شماره دو با عنوان توجه محتوای حقوق شهروندی به فرهنگ‌ها و زبان‌های فرامحلی و یک کد محوری مربوط به مضمون شماره سه با عنوان نمود ارزش‌های سیاسی در محتوای حقوق شهروندی و یک کد محوری برای مضمون شماره ۴ با عنوان گنجاندن مفاهیم و ارزش‌های اولیه انسان در محتوای حقوق شهروندی آشکار شد، که در زیر آنها را بیان خواهیم کرد.

۱. **بعد اجتماعی محتوای حقوق شهروندی:** بر اساس نظرات به‌دست‌آمده در طراحی برنامه‌دستی حقوق شهروندی باید به بعد اجتماعی محتوای حقوق شهروندی دانش‌آموزان توجه شود. این مضمون شامل یک کد محوری است که در زیر به بیان آن خواهیم پرداخت.

- **گنجاندن مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌های اجتماعی در محتوای حقوق شهروندی:** بر اساس نظرات معلمان، برنامه‌دستی حقوق شهروندی باید در محتوای آموزشی به گنجاندن مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌های اجتماعی در محتوای حقوق شهروندی توجه کند. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «دانش‌آموزان از طریق محتوا باید بتوانند در فعالیت‌های اجتماعی مشارکت فعال داشته باشند». دیگری می‌گفت: «محتوای حقوق شهروندی باید ارزش‌های جامعه را به دانش‌آموزان بیاموزد». دیگری بیان می‌کرد: «محتوای حقوق شهروندی باید بتواند در دانش‌آموزان مهارت زندگی در جامعه را یاد بدهد».

۲. **بعد فرهنگی محتوای حقوق شهروندی:** بر اساس نظرات به‌دست‌آمده از معلمان، در طراحی برنامه‌دستی حقوق شهروندی باید به بعد فرهنگی محتوای حقوق شهروندی دانش‌آموزان توجه شود. این مضمون شامل یک کد محوری است که در ادامه به بیان آن خواهیم پرداخت.

- **توجه محتوای حقوق شهروندی به فرهنگ‌ها و زبان‌های فرامحلی:** بر اساس نظرات معلمان، برنامه‌دستی حقوق شهروندی باید در محتوای آموزشی خود به فرهنگ‌ها و زبان‌های فرامحلی توجه کند. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «از طریق محتوا، دانش‌آموزان باید بتوانند به فرهنگ‌های دیگر احترام بگذارند». دیگری می‌گفت: «دانش‌آموزان باید بتوانند از طریق محتوای حقوق شهروندی به ارزش‌های جامعه دیگری احترام بگذارند». دیگری اظهار می‌کرد: «دانش‌آموزان از طریق محتوای حقوق شهروندی باید گویش‌ها و زبان‌های دیگر را محترم بشمارند».

۳. بعد سیاسی محتوای حقوق شهروندی: بر اساس نظرات معلمان، برنامه درسی حقوق شهروندی باید در محتوای آموزشی خود به بعد سیاسی محتوای حقوق شهروندی توجه کند. این مضمون نیز شامل یک کد محوری است که در ادامه به بیان آن خواهیم پرداخت.

- نمود ارزش‌های سیاسی در محتوای حقوق شهروندی: بر اساس نظرات معلمان، برنامه درسی حقوق شهروندی باید در محتوای آموزشی حقوق شهروندی به نمود ارزش‌های سیاسی در محتوای حقوق شهروندی توجه کند. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «دانش‌آموزان از طریق آموزش محتوای حقوق شهروندی باید یاد بگیرند تا در انتخابات کشور شرکت کنند». دیگری می‌گفت: «دانش‌آموزان باید بتوانند اهمیت شرکت در تصمیم‌گیری‌های مهم کشور را به‌خوبی بیاموزند». دیگری اظهار می‌کرد: «از طریق محتوای حقوق شهروندی دانش‌آموز باید یاد بگیرد که چگونه در کشور انتخابات انجام می‌شود».

۴. بعد مدنی محتوای حقوق شهروندی: بر اساس نظرات معلمان، برنامه درسی حقوق شهروندی باید در محتوای آموزشی خود به بعد مدنی محتوای حقوق شهروندی توجه کند. این مضمون نیز شامل یک کد محوری است که در ادامه به بیان آن خواهیم پرداخت.

- گنجاندن مفاهیم و ارزش‌های اولیه انسان در محتوای حقوق شهروندی: بر اساس نظرات معلمان، برنامه درسی حقوق شهروندی باید در محتوای آموزشی حقوق شهروندی به بعد مدنی توجه کند. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «محتوای حقوق شهروندی باید مفهوم آزادی را به دانش‌آموزان یاد بدهد». مصاحبه‌شونده دیگری می‌گفت: «دانش‌آموزان باید یاد بگیرند که هرکسی حق دارد آزادانه زندگی کند». دیگری می‌گفت: «دانش‌آموز باید یاد بگیرد که هرکسی حق حیات دارد».

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

جدول ۳: یافته‌های سوال سوم

کدباز	کد محوری	کد انتخابی یا درون‌مایه
-------	----------	-------------------------

آموزش احترام به همدیگر با شیوه عملی در کلاس	آموزش عملی مهارت‌های حقوق شهروندی	روش نمایش عملی مهارت‌های حقوق شهروندی
قانونی بار آوردن دانش‌آموز با رعایت قوانین کلاس و مدرسه		
آموزش حق رأی با برگزاری انتخابات آموزش مشارکت سیاسی در جامعه با برگزاری انتخابات در مدرسه		
روش عملی آموزش روحیه تعامل از طریق شرکت در فعالیت‌های جمعی		
آموزش قوانین و مقررات با استفاده از الگو بودن معلم	آموزش مفاهیم و مهارت‌های حقوق شهروندی از طریق روش سرمشق دهی	روش مشاهده‌ای مفاهیم و مهارت‌های حقوق شهروندی
آموزش مفهوم برابری با سرمشق بودن معلم		
آموزش برابری از طریق داستان و پرسش و پاسخ	آموزش مفاهیم و ارزش‌های حقوق شهروندی به وسیله داستان‌گویی و پرسش و پاسخ	روش‌های تعاملی و فعال آموزش مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌های حقوق شهروندی
آموزش مفهوم آزادی بیان از طریق پرسش و پاسخ		
ایجاد روحیه همکاری از طریق گروه‌بندی آموزش ارتباط با یکدیگر از طریق گروه‌بندی	آموزش ارزش‌ها و مهارت‌های حقوق شهروندی از طریق یادگیری مشارکتی	
ایجاد روحیه مسئولیت‌پذیری با استفاده از گروه‌بندی و دادن مسئولیت		
استفاده از روش نمایش خلاق برای آموزش مفاهیم	ایفای نقش، روشی برای آموزش مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌های حقوق شهروندی	
آموزش مفاهیم حقوق شهروندی از طریق ایفای نقش		

بر اساس مصاحبه‌ها در خصوص بررسی دیدگاه معلمان در باب روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی حقوق شهروندی در دوره ابتدایی، سه کد انتخابی یا درون‌مایه با عنوان‌های ۱. روش نمایش عملی مهارت‌های حقوق شهروندی، ۲. روش مشاهده‌ای مفاهیم و مهارت‌های حقوق شهروندی و ۳. روش‌های تعاملی و فعال آموزش مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌های حقوق شهروندی و کد محوری برای مضمون شماره یک با عنوان آموزش عملی مهارت‌های حقوق شهروندی و کد محوری مربوط به مضمون شماره دو با عنوان آموزش مفاهیم و مهارت‌های حقوق شهروندی از طریق روش سرمشق دهی و سه کد محوری مربوط به مضمون شماره سه با عنوان الف) آموزش مفاهیم و ارزش‌های حقوق شهروندی به وسیله داستان‌گویی و پرسش و پاسخ ب) آموزش ارزش‌ها و مهارت‌های حقوق شهروندی از طریق یادگیری مشارکتی ج) ایفای

نقش، روشی برای آموزش مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌های حقوق شهروندی در روش‌های یاددهی- یادگیری حقوق شهروندی آشکار شد، که در زیر آنها را بیان خواهیم کرد.

۱. روش نمایش عملی مهارت‌های حقوق شهروندی: بر اساس نظرات به‌دست‌آمده باید به روش نمایش عملی مهارت‌های حقوق شهروندی دانش‌آموزان توجه شود. این مضمون شامل یک کد محوری است که در پایین به بیان آن خواهیم پرداخت.

- آموزش عملی مهارت‌های حقوق شهروندی: بر اساس نظرات معلمان، برنامه‌داری حقوق شهروندی باید در روش‌های یاددهی- یادگیری حقوق شهروندی به آموزش عملی مهارت‌های حقوق شهروندی توجه کند. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «دانش‌آموزان می‌توانند در کلاس به‌طور عملی به همدیگر احترام بگذارند». دیگری می‌گفت: «با رعایت قوانین کلاس و مدرسه می‌توان دانش‌آموزان را قانون‌گرا بار آورد». دیگری می‌گفت: «با رعایت حقوق شهروندی در کلاس و محیط‌های آموزشی، دانش‌آموزان آن را در جامعه نیز رعایت می‌کنند».

۲. روش مشاهده‌ای مفاهیم و مهارت‌های حقوق شهروندی: بر اساس نظرات به‌دست‌آمده باید به روش مشاهده‌ای مفاهیم و مهارت‌های حقوق شهروندی دانش‌آموزان توجه شود. این مضمون شامل یک کد محوری است که در پایین به بیان آن خواهیم پرداخت.

- آموزش مفاهیم و مهارت‌های حقوق شهروندی از طریق روش سرمشق‌دهی: بر اساس نظرات معلمان، باید در روش‌های یاددهی- یادگیری آموزشی حقوق شهروندی به آموزش مفاهیم و مهارت‌های حقوق شهروندی از طریق روش سرمشق‌دهی توجه شود. یکی می‌گفت: «معلم به‌عنوان یک الگو اگر خودش قوانین و مقررات را رعایت کند دانش‌آموزان نیز آن را رعایت می‌کنند». دیگری می‌گفت: «معلم به‌عنوان سرمشق با رعایت برابری می‌تواند مفهوم برابری را در دانش‌آموزان آموزش دهد». دیگری بیان می‌کرد: «کادر آموزشی و معلمان تربیتی می‌توانند بهترین الگو برای آموزش مفاهیم حقوق شهروندی باشند».

۳. روش‌های تعاملی و فعال آموزش مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌های حقوق شهروندی: بر اساس نظرات معلمان، برنامه‌داری حقوق شهروندی باید در روش‌های یاددهی- یادگیری آموزشی خود به روش‌های تعاملی و فعال آموزش مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌های حقوق شهروندی توجه کند. این مضمون نیز شامل سه کد محوری است که در پایین به بیان آن خواهیم پرداخت.

الف) آموزش مفاهیم و ارزش‌های حقوق شهروندی به‌وسیله‌ داستان‌گویی و پرسش و پاسخ: بر اساس تجارب به‌دست‌آمده از معلمان، در روش‌های یاددهی- یادگیری آموزشی به آموزش مفاهیم و ارزش‌های حقوق شهروندی به‌وسیله‌ داستان‌گویی و پرسش و پاسخ توجه شود. یکی می‌گفت: «با ارائه یک داستان مهیج و پرسش و پاسخ از آن می‌توان مفهوم برابری را آموزش داد». دیگری می‌گفت: «با رعایت کردن حق آزادی بیان به‌هنگام پرسش و پاسخ این مفهوم را

می‌توان آموزش داد». دیگری می‌گفت: «با نقل کردن یک داستان ساده می‌توان بسیاری از ارزش‌های حقوق شهروندی را به دانش‌آموزان یاد داد».

ب) آموزش ارزش‌ها و مهارت‌های حقوق شهروندی از طریق یادگیری مشارکتی: بر اساس نظرات معلمان، در روش‌های یاددهی-یادگیری آموزشی حقوق شهروندی به آموزش ارزش‌ها و مهارت‌های حقوق شهروندی از طریق یادگیری مشارکتی توجه شود. یکی می‌گفت: «گروه‌بندی کردن دانش‌آموزان باعث می‌شود تا نحوه ارتباط با یکدیگر را بیاموزند». دیگری می‌گفت: «از طریق گروه‌بندی می‌توان روحیه همکاری را در بین دانش‌آموزان تقویت کرد». دیگری بیان می‌کرد: «با تقسیم کردن کلاس به گروه‌های چند نفره آنها یاد می‌گیرند که ارزش‌های گروه‌های دیگر و حقوق آنها را رعایت کنند».

ج) ایفای نقش، روشی برای آموزش مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌های حقوق شهروندی: بر اساس نظرات معلمان، باید در روش‌های یاددهی-یادگیری آموزشی حقوق شهروندی به ایفای نقش توجه شود. یکی می‌گفت: «با طراحی یک نمایش می‌توان تعدادی از مفاهیم حقوق شهروندی را آموزش داد». دیگری می‌گفت: «با دادن نقش به دانش‌آموزان می‌توان بسیاری از مفاهیم حقوق شهروندی را آموزش داد».

سؤال چهارم: معلمان شهرستان مهاباد در باب شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی حقوق شهروندی در دوره ابتدایی چه دیدگاهی دارند؟

جدول شماره ۴، یافته‌های مربوط به سؤال چهارم این پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۴: یافته‌های سؤال چهارم

کدباز	کد محوری	کد انتخابی یا درون‌مایه
نگهداری نمونه کارها در پوشه کار نگهداری کارهای مثبت در پوشه کار توجه به جنبه‌های مثبت فعالیت دانش‌آموز و یادداشت آن در پوشه کار یا تمرین	کارپوشه	آزمون‌های عملکردی
ترسیم موقعیت‌های مشابه بر روی کاغذ و بیان دیدگاه در باب آن		آزمون شبیه‌سازی
یادداشت مهارت‌ها در دفتر ثبت فرایند کلاسی ثبت اعمال دانش‌آموزان ثبت احترام‌گذاری در دفتر نوشتن رفتارها در چک‌لیست و علامت زدن آنها	چک‌لیست یا فهرست وارسی	سنجش مشاهده‌ای
نوشتن رویدادهای مدرسه و کلاس	واقعه‌نگاری	

آزمون‌های پیشرفت تحصیلی کتبی	آزمون مداد- کاغذی	طرح سؤال و جواب دادن به آن
------------------------------	-------------------	----------------------------

بر اساس مصاحبه‌ها در خصوص بررسی دیدگاه معلمان در باب شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی حقوق شهروندی در دوره ابتدایی، سه کد انتخابی یا درون‌مایه با عنوان‌های ۱. آزمون‌های عملکردی، ۲. سنجش مشاهده‌ای ۳. آزمون‌های پیشرفت تحصیلی کتبی و کدهای محوری برای مضمون شماره یک با عنوان الف - کارپوشه ب - آزمون شبیه‌سازی شده و کدهای محوری مربوط به مضمون شماره دو با عناوین الف (چک‌لیست یا فهرست واری، ب) واقع‌نگاری و یک کد محوری مربوط به مضمون شماره سه با عنوان آزمون مداد- کاغذی آشکار شد که در زیر آنها را بیان خواهیم کرد.

۱. **آزمون‌های عملکردی:** بر اساس نظرات به‌دست‌آمده در شیوه‌های ارزشیابی باید به آزمون‌های عملکردی توجه شود. این مضمون شامل دو کد محوری است که در پایین به بیان آنها خواهیم پرداخت.

الف) کارپوشه: بر اساس نظرات معلمان، باید در شیوه‌های ارزشیابی حقوق شهروندی به کارپوشه توجه شود. یکی می‌گفت: «فقط کارهای مثبت دانش‌آموزان را باید در پوشه کار نگهداری کرد». دیگری می‌گفت: «نمونه کارهایی را که بچه‌ها در کلاس انجام می‌دهند باید در پوشه کار نگهداری کرد».

ب) آزمون شبیه‌سازی شده: بر اساس نظرات به‌دست‌آمده از معلمان، برنامه درسی حقوق شهروندی باید در شیوه‌های ارزشیابی حقوق شهروندی به آزمون شبیه‌سازی شده توجه کند. در این باره یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «موقعیت‌های مشابهی را در روی کاغذ برایش ترسیم کنی و از او بخواهی تا دیدگاهش را بنویسد».

۲. **سنجش مشاهده‌ای:** بر اساس نظرات به‌دست‌آمده باید به سنجش مشاهده‌ای توجه شود. این مضمون شامل دو کد محوری می‌باشد که در پایین به ذکر آنها خواهیم پرداخت.

الف) چک‌لیست یا فهرست واری: بر اساس نظرات معلمان، برنامه درسی حقوق شهروندی باید در شیوه‌های ارزشیابی خود به چک‌لیست یا فهرست واری توجه کند. یکی می‌گفت: «مهارت‌هایی را که دانش‌آموزان در مدرسه انجام می‌دهند باید در دفتر ثبت فرایند کلاسی یادداشت کرد». دیگری می‌گفت: «اعمالی را که بچه‌ها در مدرسه انجام می‌دهند باید ثبت کرد».

ب) واقع‌نگاری: بر اساس نظرات معلمان، برنامه‌های درسی حقوق شهروندی باید در شیوه‌های ارزشیابی خود به واقع‌نگاری توجه کند. یکی می‌گفت: «لازم است بعضی اوقات واقع‌های مدرسه و کلاس را بنویسی».

۳. **آزمون‌های پیشرفت تحصیلی کتبی:** بر اساس نظرات معلمان، در شیوه‌های ارزشیابی باید به آزمون‌های پیشرفت تحصیلی کتبی توجه شود. این مضمون شامل یک کد محوری است که در پایین به ذکر آن خواهیم پرداخت.

آزمون مداد- کاغذی: بر اساس نظرات معلمان، برنامه درسی حقوق شهروندی باید در شیوه‌های ارزشیابی خود به آزمون مداد- کاغذی توجه کند. یکی می‌گفت: «سؤالاتی از اهداف موردنظر را برایش بنویسی و از او بخواهی تا به آنها جواب دهد». دیگری می‌گفت: «با استفاده از آزمون می‌توان تا حدودی دیدگاه دانش‌آموز را نسبت به حقوق شهروندی به دست آورد». دیگری بیان می‌کرد: «آزمون‌ها می‌تواند وسیله‌ای برای سنجش میزان یادگیری مفاهیم و ارزش‌های حقوق شهروندی باشند».

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر باهدف بررسی برنامه درسی حقوق شهروندی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران انجام شده است. از آنجاکه اهداف، محتوا، روش‌های آموزش و شیوه‌های ارزشیابی، از عناصر مهم هر نوع برنامه درسی به شمار می‌آیند، مطالعه برنامه درسی حقوق شهروندی نیز در چهارچوب این عناصر شکل گرفته است. یافته‌ها نشان داد که اهداف برنامه درسی حقوق شهروندی در دوره ابتدایی می‌تواند در سه حیطه شناختی، عاطفی و عملی طراحی و تدوین شود. همچنین، در راستای تحقق این اهداف، مفاهیم، موضوعات و مهارت‌های برنامه درسی حقوق شهروندی، در چهارچوب چهار نوع محتوای اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و مدنی حقوق شهروندی قابل ارائه هستند. افزون بر این، از حیث روش، برنامه درسی حقوق شهروندی در دوره ابتدایی می‌تواند روش‌های نوین یاددهی- یادگیری چون نمایش عملی مهارت‌ها، روش مشاهده‌ای مفاهیم و مهارت‌ها و روش‌های تعاملی و فعال آموزش مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌های حقوق شهروندی را به کار بندد. درنهایت، درزمینه شیوه‌های ارزشیابی مطلوب در برنامه درسی حقوق شهروندی در دوره ابتدایی، آزمون‌های عملکردی، سنجش مشاهده‌ای و آزمون‌های پیشرفت تحصیلی کتبی مورد توجه قرار گرفته‌اند.

در مقایسه با پیشینه پژوهش، این یافته‌ها با مطالعه‌های دورقی و شویچی (۱۳۹۶)، ماچ^۱ (۲۰۰۲) و سوهیان^۲ (۲۰۱۷) همسوست، اما با مطالعه‌های اوانز^۳ (۲۰۰۲) و فرشیان، کریمی و غفاری نیا (۱۳۹۷) همسویی ندارد.

بر اساس یافته‌های روان‌شناختی، یادگیری دارای سه رکن شناخت، گرایش و عمل است (ملکی، ۱۳۸۹). طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی در این حیطه‌های سه‌گانه باعث می‌شود هدف‌های متنوعی تهیه و از سطوح مختلف یادگیری استفاده گردد (سیف، ۱۳۸۰: ۴۵). از این رو، می‌توان اهداف برنامه‌دستی حقوق شهروندی را در چهارچوب این سه حیطه طراحی و تدوین کرد. شناخت و آگاهی از حقوق شهروندی سبب می‌گردد تا همه دانش‌آموزان از وضعیت یکسانی برخوردار شوند و موجبات همگرایی و همبستگی را در جامعه فراهم نمایند (عنایتی، آراسته، ضامنی و نظافتی پایانی، ۱۳۹۱: ۲۶). افرادی که دارای نگرش‌های مثبت در خصوص حقوق شهروندی هستند، بهتر آن را رعایت می‌کنند (هزار جریبی و امانیان، ۱۳۹۰: ۹). همچنین، آگاهی دانش‌آموزان از حقوق شهروندی موجب می‌شود مشارکت شهروندان در امور شهری، پایداری، استمرار و مسئولیت‌پذیری بیشتری داشته باشد و شناخت امکانات موجود در سطح شهر برای رفاه شهروندان، آشنایی با وظایف، اهداف و مأموریت‌های دستگاه‌های اجرایی و نیز آشنایی با وظایف هر یک از واحدهای زیرمجموعه دستگاه‌ها، سازوکار استیفای حقوق در آنها، شهروندان را در بهره‌برداری بهتر از فرصت‌ها و موقعیت‌های رفاه و پیشرفت یاری می‌کند. آگاهی از حقوق و تعهدات شهروندی زمینه انجام دادن وظایف دوجانبه را فراهم می‌کند و موجب پاسخ‌خواهی شهروندان از مسئولان می‌شود (اقبالی و امراللهی بیوکی، ۱۳۹۶: ۲۲۴). آگاهی از حقوق شهروندی به فرد اجازه دخالت آگاهانه در سرنوشت خود را می‌دهد و منجر به احقاق حقوق خود و زندگی بهتر برای خود و دیگر اعضای جامعه می‌شود (فلاح، بریمانی و بازرگان، ۱۳۹۳: ۲۴).

در راستای تحقق اهداف سه‌گانه برنامه‌دستی حقوق شهروندی و با نظر به اسناد بین‌المللی، قانون اساسی و قانون احترام به آزادی‌های مشروع و حفظ حقوق شهروندی مصوب ۱۳۸۳/۲/۱۶ می‌توان حقوق شهروندی را به اقسام مدنی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی تقسیم کرد (انصاری، صابر، صبوری پور، فرضی، فریادی، فنازاد، قورچی بیگی، مشهدی و نیکو نهاد، ۱۳۹۰: ۳۷). این طبقه‌بندی در محتوای حقوق شهروندی با مبانی نظری نیز منطبق است. مارشال^۱ سه نوع حق را در ارتباط با حقوق شهروندی تشخیص داده است که عبارتند از حقوق مدنی، حقوق سیاسی و حقوق اجتماعی (فتحی و اجارگاه، فتحی چوکده، ۱۳۸۸). توجه به بعد اجتماعی حقوق شهروندی، میزان مشارکت، نگرش و تعهد دانش‌آموزان را به رعایت آن نشان می‌دهد. این رابطه دوسویه است؛ یعنی، اگر دانش‌آموزان این بعد را یاد نگیرند، میزان مشارکت، نگرش و تعهد آنها کمتر خواهد بود (اقبالی و امراللهی بیوکی، ۱۳۹۶: ۲۲۶). آلن سیرز^۲ و وان هوبرت^۳ عقیده دارند

1. Marshal
2. Allan Sears
3. Van Hobert

بعد سیاسی حقوق شهروندی به مسائلی چون حق رأی دادن، مشارکت سیاسی شهروندان می‌پردازد. حقوق سیاسی بالاتر از همه به حقوقی اطلاق می‌شود که برای مشارکت فعالانه در فرایندهای دموکراتیک حکومت ضروری است (امیر رستگار، عظیمی و رحیمی، ۱۳۹۴). حقوق فرهنگی عبارت است از حق زبان، هویت، تکثر فرهنگی، میراث فرهنگی، دانش، سنت، ورزش و مذهب. در واقع، در این گرایش، به بررسی تأثیر و ارتباط حقوق بومی، تطبیقی و بین‌المللی بر مفاهیم پویای فرهنگی پرداخته می‌شود (نافزیگر^۱، پاترسون^۲ و رنتلن^۳، ۲۰۱۰).

اهداف و محتوای برنامه درسی حقوق شهروندی بدون بهره‌گیری از روش‌های مؤثر و نوین آموزشی تحقق پیدا نخواهد کرد. از این رو، برنامه‌ریزان درسی باید به انتخاب این نوع روش‌ها و معلمان ابتدایی نیز در اجرای آنها توجه کنند. یکی از روش‌های آموزش حقوق شهروندی، عملی است. شیوه یادگیری به وسیله عمل، قابل اجرا در بسیاری از موضوعات حقوق شهروندی هست. در این روش هم دانش‌آموز و هم معلم وسیله مورد تدریس را در اختیار دارد و قدم‌به‌قدم به اجرای آن مهارت‌ها می‌پردازد و در بسیاری از دروس که زمینه عملی و فنی داشته باشند، مؤثر است (قورچیان، ۱۳۸۵: ۱۴۶). این روش می‌تواند با تحقق اهداف عملی حقوق شهروندی متناظر باشد. یکی دیگر از روش‌های آموزشی مناسب حقوق شهروندی که هم فعال است و هم تعاملی، پرسش و پاسخ هست که معلم به وسیله آن، شاگرد را به تفکر درباره مفهومی جدید تشویق می‌کند. هدف اساسی آن، تشخیص و تحریک تفکر، توانایی‌ها، علائق، قدرت استدلال، سنجش و قضاوت، استفاده از تجارب و دانسته‌های گذشته و ایجاد اعتماد به نفس در دانش‌آموزان است (همان، ۱۳۸۵: ۳۴۱). روشن است این روش، زمینه مناسبی برای رشد و پرورش اهداف شناختی حقوق شهروندی است. روش ایفای نقش برای آموزش مفاهیم حقوق شهروندی، دیگر روش فعال این نوع برنامه درسی است. در این روش، دانش‌آموزان با عملیات نمایشی و ایفاگران نقش‌های مختلف، ارتباط عاطفی برقرار می‌کنند، با شور و هیجان، عملیات نمایشی هم‌کلاسی‌های خود را می‌بینند و خود را در صحنه احساس می‌کنند؛ بسیاری از ارزش‌ها و مفاهیم را می‌توان از این طریق آموزش داد (رادپور، شاپوریان، شریف‌زاده، مرزبان، مهدوی و نواب صفوی، ۱۳۹۰: ۲۳۰). افزون بر این، روش مشارکتی و گروهی می‌تواند تحقق بخش هر سه نوع هدف حقوق شهروندی و انتقال‌دهنده محتوای اجتماعی و فرهنگی حقوق شهروندی باشد. جانسون و همکارانش اعتقاد دارند که بهره‌گیری از روش‌های تدریس همیاری و مشارکتی دست‌کم دو دشواری عمده را از بین می‌برد: الف) افت پیشرفت تحصیلی، ب) افزودن گوشه‌گیری، از خود بیگانگی، بی‌هدفی و ناراحت بودن در فعالیت‌های جمعی (به نقل از آفازاده،

۱۳۸۵:۳۷۰). در روش تدریس بحث گروهی، دانش‌آموزان تلاش زیادی برای فراگیری دانش، مهارت و نگرش‌ها می‌کنند. در این روش، آنها به نحوی فعال، در تدارک زمینه‌های لازم برای یادگیری هستند. استفاده از روش بحث گروهی و تعاملی، تفکر انتقادی دانش‌آموزان را رشد می‌دهد (همان: ۳۳۲).

سرانجام، تأکید بر روش‌های ارزشیابی آزمون‌های عملکردی، سنجش مشاهده‌ای و آزمون‌های پیشرفت تحصیلی کتبی، بیانگر این موضوع است که در برنامه‌های درسی حقوق شهروندی به تنوعی از روش‌های ارزشیابی توجه شده است؛ این امر، باعث بهبود کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری خواهد شد و بهبود بهداشت روانی دانش‌آموز در محیط یاددهی-یادگیری و کاهش اضطراب و فشار روانی در دانش‌آموزان و همچنین توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و مقایسه نکردن افراد با هم و محدود نشدن یادگیری مدرسه را به سطح حافظه و تنوع ابزارهای ارزشیابی را در پی خواهد داشت. آزمون‌های عملکردی با مهارت سروکار دارند. ساکس^۱ (۱۹۹۷) می‌گوید آزمون‌های عملکردی از آزمون‌شونده می‌خواهند تا به انجام نوعی رفتار اقدام کند نه اینکه صرفاً سؤال‌هایی را جواب دهد (به نقل از سیف، ۱۳۸۲: ۲۴۴). از آنجاکه یکی از بخش‌های مهم برنامه درسی حقوق شهروندی، کسب مهارت‌هاست، آزمون‌های عملکردی می‌توانند ابزار خوبی برای سنجش میزان دستیابی دانش‌آموزان به این نوع مهارت‌ها به شمار آیند. مرادی در پژوهش خود نشان داد که در ارزشیابی از حقوق شهروندی بهتر است بر مهارت‌های عملی دانش‌آموز تأکید شود؛ زیرا مناسب‌ترین روش برای ارزشیابی از میزان آموخته‌هاست (زارعی زوارکی، زمانی و طاهایی: ۱۳۹۶، ۲۷۰). همچنین، نیک^۲ و هولدون^۳ بر این باورند که مشاهده رعایت حقوق شهروندی در دانش‌آموزان نشان خواهد داد که آنها حقوق شهروندی را رعایت می‌کنند و همچنین آزمون‌ها می‌توانند به ما بگویند تا چه اندازه دانش‌آموزان از قوانین و مقررات اجتماعی و حقوق شهروندی آگاهی کسب کرده‌اند (به نقل از مجلل چوپقلو، ۱۳۸۷: ۹۴). در واقع، مشاهده یکی از مفیدترین روش‌های ارزشیابی در کلاس و مدرسه و فرایند یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان است. برای این کار معلم در حین پرداختن دانش‌آموز به رعایت حقوق دیگر شاگردان و قوانین و مقررات مدرسه، آنها را یادداشت کند (حسینی، ۱۳۸۹: ۵۸). در نهایت، شیوه‌های ارزشیابی مبتنی بر مداد-کاغذی می‌تواند برای سنجش مفاهیم و ارزش‌های حقوق شهروندی مؤثر باشد. برای نمونه، پرسش در باب ماهیت حقوقی چون آزادی و عدالت، به رشد آگاهی و شناخت دانش‌آموزان کمک می‌کند.

یکی از الگوهای جدید برنامه درسی، شکل‌گیری برنامه از پایین به بالاست. اهمیت این برنامه از آن‌روست که در نیازسنجی و طراحی عناصر برنامه درسی، از دیدگاه‌های معلمان و تجارب حاصل از تعامل آنها با دانش‌آموزان بهره می‌گیرد. این نوع برنامه می‌تواند هم پاسخگوی نیازهای فراگیران باشد و هم داده‌های مناسبی در اختیار طراحان و برنامه‌ریزان وزارت آموزش و پرورش قرار دهد. از سویی دیگر، در نظام آموزشی ایران، برنامه درسی معینی برای آموزش حقوق شهروندی وجود ندارد. از این‌رو، مطالعه حاضر، با پیروی از این الگو، گامی مقدماتی برای کمک به طراحی و تدوین برنامه درسی است. برای انجام این کار، عناصر چهارگانه برنامه درسی شامل اهداف، محتوا، روش و شیوه‌های ارزشیابی مورد توجه قرار گرفته‌اند.

بر اساس دیدگاه معلمان و یافته‌های برگرفته از فرایند کدگذاری، اهداف جامع‌نگرانه‌ای در برنامه درسی حقوق شهروندی به دست آمده است به این معنا که اهداف حقوق شهروندی هر سه حیطه شناختی، عاطفی و عملی را دربرمی‌گیرد. از این‌رو، برنامه درسی حقوق شهروندی قصد دارد شناخت و درک و فهم دانش‌آموزان نسبت به مفاهیم حقوق شهروندی را پرورش دهد، در مورد مفاهیم و مهارت‌های آن، در دانش‌آموزان، علاقه و گرایش ایجاد کند و زمینه عمل به این مضامین و کسب مهارت‌های حقوق شهروندی را فراهم سازد. افزون بر این، محتوای این برنامه با مبانی نظری و اندیشه‌های متخصصانی چون مارشال همسویی دارد و مفاهیم و مهارت‌های طرح شده، ناظر به ابعاد چهارگانه اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و مدنی حقوق شهروندی می‌باشد. همچنین، در خصوص روش‌های آموزشی برنامه درسی حقوق شهروندی، روش‌های به دست آمده‌اند که در راستای اهداف و محتوای این برنامه هستند و با آنها تناظر دارند. این روش‌ها طیف گسترده‌ای از روش‌های نوین یاددهی-یادگیری را دربرمی‌گیرند که هم فعال هستند، مانند پرسش و پاسخ در باب مفاهیم حقوق شهروندی، ایفای نقش و انجام عملی فعالیت‌های مربوط به مهارت‌های حقوق شهروندی و هم تعاملی هستند؛ مانند روش‌های مشارکتی و بحث گروهی. سرانجام، شیوه‌های ارزشیابی مطرح شده در برنامه درسی حقوق شهروندی شامل آزمون‌های عملکردی، سنجش مشاهده‌ای و آزمون‌های پیشرفت تحصیلی کتبی هست که تا اندازه‌ای، نه کامل، با شیوه ارزشیابی توصیفی- کیفی دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران، متناسب است. در این شیوه‌ها نیز جامع‌نگری و تنوع شیوه‌های ارزشیابی در نظر گرفته شده است؛ به طوری که هم به ارزشیابی فرایندمحور توجه دارد و هم فرآورده‌محور. البته با غلبه شیوه‌های ارزشیابی فرایندی که معلم به طور تکوینی و در جریان آموزش حقوق شهروندی می‌تواند آگاهی، علاقه و مهارت‌های مربوط به حقوق شهروندی دانش‌آموزان را سنجش نماید؛ این امر، باعث بهبود کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری، ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموز در محیط یاددهی-یادگیری، توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و عدم محدود شدن یادگیری مدرسه به سطح حافظه خواهد شد.

پیشنهاد‌های پژوهش

۱. توجه به سه حیطه شناختی، عاطفی و عملی در طراحی و تدوین اهداف برنامه درسی حقوق شهروندی.
۲. توجه به ابعاد چهارگانه اجتماعی، سیاسی، مدنی و فرهنگی در طراحی و تدوین محتوای برنامه درسی حقوق شهروندی.
۳. توجه به روش‌های آموزشی فعال و تعاملی در طراحی و تدوین روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی حقوق شهروندی.
۴. توجه به شیوه‌های ارزشیابی فرایند و فرآورده محور در طراحی و تدوین شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی حقوق شهروندی.

محدودیت‌های پژوهش

- الف) برخی از معلمان هنگام مشاهده ضبط صدا از دادن اطلاعات خودداری می‌کردند.
- ب) در فرایند مصاحبه‌ها، گاهی برخی از مصاحبه‌شوندگان به صورت کوتاه به سؤالات ما پاسخ می‌دادند.

فهرست منابع

- Afzali, R. & Hesam, M. (2010). Citizenship Rights in Iran. *Political and Economic Ettelaat*, No. 279-280. (Text in Persian)
- Aghazadeh, M. (2005). *A guide to new teaching methods*. Tehran: Aijj. (Text in Persian)
- Rastegar, Amir., Azimi, K., Rahimi, H., Maria. (2015). Providing a conceptual framework for democratic citizenship. *Rights of Nations*, 17. (Text in Persian)
- Anayati, T., Arasteh, H. R., Zameni, F. & Nezafati Payani, Y. (2012). The Relationship between Citizenship Rights with Social Behavior in University Students. *Ethics in science and Technology*. Vol.7, No. 2, 25-34. (Text in Persian)
- Ansari, B. & Koosha, J. (2012). *Human rights education*. Tehran: Majd. (Text in Persian)
- Ansari, I., Saber, M., Sabooripour, M., Farzi, M., Faryadi, M., Fanazad, R., Ghorchi Beigi, M., Mashhadi, A. & Niko Nahad, H. (2011). *Citizenship rights* (collection of articles). Tehran: Assistance of Research, Education and Citizenship Rights. (Text in Persian)
- Dourghi, R. & Shoichi, J. (2017). *Investigation of elementary school Persian books on the degree of emphasis on citizenship rights and its education to students in 2014-2015*. Presented at the Third International Conference on Psychology and Sociology and Educational Sciences and Social Studies. (Text in Persian)



- Eghbali, A. & Amrollahi Buiki, N. (2017). Citizenship rights analysis; Strategies for informing citizens about their rights. *Journal of Citizenship rights*, 1(3). (Text in Persian)
- Evans, M. (2002). Anticipating the Citizenship rights Curriculum Order in elementary Schools in England: A Snapshot of Teachers' Preferred Purposes and Curriculum Practices. *Citizenship, social and economic education*. Vol. 5, Issue 2, 67-78.
- Falah, V., Barimani, A. & Bazargan, F. (2015). The Impact of the Internet on Citizenship Rights with Emphasis on the Social Reconstruction Approach in the Curriculum from Students' Perspectives. *Educational Research*, Vol. 9, No. 39, 36-23. (Text in Persian)
- Farshian, M. A., Karimi, M. & Ghaffarinia, R. (2018). *Compilation of the content of citizenship rights education for primary schools in Ilam province*. Presentation of the article in the third conference on community empowerment in the field of humanities and psychological studies. (Text in Persian)
- Fathi Vajargah, K. & Fathi Chokdeh, S. (2017). *Citizenship education in schools*. Tehran: Aiin. (Text in Persian)
- Ghorchian, N. G. (2006). *Details of teaching methods*. Tehran: Andishe. (Text in Persian)
- Hashemi, S.M. (2005). *Human rights and fundamental freedoms*. Tehran: Mizan. (Text in Persian)
- Hassani, M. (2010). *The handbook for performing descriptive quality evaluation in the classroom*. Tehran: Abed. (Text in Persian)
- Hazarjaribi, J. & Amanian, A. (2011). Women's awareness of citizenship rights and the factors affecting it. *Regional urban studies and research*. Vol. 3, No. 9, 1-18. (Text in Persian)
- Majall Chubqlu, M.A. (2008). Analysis of the curriculum implemented in the primary school of the Islamic republic of Iran in terms of citizenship rights. *Education Research*. No. 27, 67-99. (Text in Persian)
- Maleki, H. (2016). *Curriculum planning (practice guide)*. Mashhad: Andisheh Message. (Text in Persian)
- Mohseni, R.A. (2010). Dimensions and analysis of citizenship rights: solutions for education and teaching citizenship rights. *Political Studies*. Vol.3, No. 10, 117-144. (Text in Persian)
- Mousavi, S. M. (2017). A Comparative Study of the Status of Citizenship Rights in the Constitution and the Constitution of the Islamic Republic of Iran. *Citizenship Rights Studies*, 2, No. 5. (Text in Persian)
- Mutch, C. (2002). Citizenship rights Education in New Zealand: Inside or outside the Curriculum? *Citizenship, Social and Economic Education*. Vol. 5, Issue 3, 164-179.
- Nafziger, J.A.R., Paterson, R.K& Renteln, A. D. (2010). *Cultural Law: International, Comparative and Indigenous*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Papi, S. (2016). Citizenship Rights in Social Studies; Content analysis of third and sixth grade textbooks in elementary school. *Growth of social science education*, V. 19, No 1. (Text in Persian)

- Radpour, F., Shapoorian, F., Sharifzadeh, A., Marzban, H., Mahdavi, R. & Nawab Safavi, M. (2011). *Art lesson guide for first, second and third grade elementary teachers*. Tehran: General Office of Textbook Printing and Distribution. (Text in Persian)
- Sabaghi, N. & Sadatmand, Z. (2013). Effectiveness rate of the components of citizenship values in the primary school curriculum. *Research in curriculum planning*. Vol. 10, No.10, 155-166. (Text in Persian)
- Seif, A. A. (2001). *Educational psychology: psychology of learning and teaching*. Tehran: Agah. (Text in Persian)
- Seif, A. A. (2003). *Educational measurement, assessment and evaluation*. Tehran: Doran. (Text in Persian)
- Sohyun A. (2017). Preparing Elementary Teachers as Global Citizenship rights Educators. *Journal of Education*. Vol. 194, Issue 3, 25-38.
- Zarei Zavaraki, I., Zamani, S. G. & Tahaei, Z. (2017). Human Rights Education Before Higher Education and in Elementary Education. *International Relations Research*, Vol. 1, No. 24, 285-265. (Text in Persian)
- Zirak, S. R. & Vazife Issa Lou, M. (2015). *Citizenship rights and life skills education in elementary schools in Ardabil province with emphasis on the necessity and importance of education*. Presented at the National Conference on Applied Research in Educational Sciences and Psychology and Social Injuries in Iran. (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>)

طراحی الگوی برنامه‌دستی ویژه مهاجران افغان در نظام آموزش عمومی کشور

صادق موسوی^۱، کورش فقی و اجارگاه^{۲*}، محمود خانی^۳، سید صفایی موصد^۴

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۲/۲۴	هدف از پژوهش حاضر، بررسی عناصر تشکیل دهنده برنامه‌دستی ویژه مهاجران افغان و معرفی مؤلفه‌ها و مقوله‌های تشکیل دهنده این حوزه و در نهایت ارائه الگوی مطلوب مطابق با زمینه کشور (ایران) بود. روش اجرای این مطالعه از نوع کیفی و با استفاده از روش داده‌بنیاد بود. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با استادانی که سابقه پژوهش در این زمینه را دارا بودند و معلمانی (شهر تهران) که تجربه تدریس به دانش‌آموزان افغان را داشتند استفاده شد. با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند ۳۰ مصاحبه از استادان و معلمان به عمل آمد. مصاحبه‌ها با استفاده از سه مرحله کدگذاری (روش استراوس و کوربین) مورد تحلیل قرار گرفتند. پس از تحلیل مصاحبه‌ها و استخراج الگو با استفاده از روش چک اعضا مورد اعتبارسنجی قرار گرفت. نتایج تحقیق به شکل الگویی متشکل ۱۱ مقوله اصلی و ۳۲ مقوله فرعی ارائه گردید. مقوله‌های فرعی که ذیل بعد شرایط علی قرار گرفتند، عبارت بودند از: حقوق شهروندی، حقوق بشر، مشترکات فرهنگی، چالش‌های زبانی، انسجام فرهنگی، سازگاری فرهنگی، وجود اقلیت‌ها، مجاورت جغرافیایی، حق همسایگی. مقوله‌های فرعی در بعد زمینه‌ای عبارتند از: امنیت شکننده، ناآگاهی قومی، نگاه زاویه‌دار به فرهنگ‌های مختلف، تفاوت‌های مذهبی. خرده‌مقوله‌های بعد مداخله‌ای عبارت بودند از: خودبرتری، دگرهراسی، سیاسی‌کاری افراطی، دید امنیتی، تعصبات قومی. خرده‌مقوله‌های مربوط به بعد راهبردها عبارت بودند از: تدوین برنامه‌دستی چندفرهنگی، تدوین برنامه‌دستی تلفیقی، آگاهی‌سازی فرهنگی، احترام به تفاوت‌ها، پذیرش دیگری، انکار تفاوت‌های فرهنگی، سرکوب تفاوت‌های فرهنگی. مقوله‌های فرعی بعد پیامدی نیز عبارت بودند از: ارتقای وجه بین‌المللی، گسترش مناسبات سیاسی، کاستن هزینه‌های ناشی از بزهکاری، سرمایه‌گذاری بین‌المللی، انتقال فرهنگی، تحقق عدالت آموزشی و همبستگی فرهنگی. همچنین برنامه‌دستی فراگیر ویژه مهاجران به‌عنوان مقوله محوری یافت شد.
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۲۴	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
برنامه‌دستی، مهاجران افغان، الگو	

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

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

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

۴. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران، تهران، ایران

مقدمه

آموزش منافع فراوانی را برای فرد و جامعه به ارمغان می‌آورد. آموزش از طریق مجهز کردن افراد به مهارت‌های گوناگون، فرصت‌هایی را برای آنان فراهم می‌آورد تا در زندگی آینده خود مفید باشند و درآمد بالایی داشته باشند که این امر به شکستن چرخه فقر نیز می‌انجامد. افزون بر این، آموزش، نوع شهروندی و درک افراد و درگیری آنها در جامعه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این امر به‌خصوص برای افراد مهاجر از اهمیت بالاتری برخوردار است. آموزش باعث می‌شود افراد مهاجر، جامعه میزبان را بهتر بشناسند و فرصت ادغام آنها در جامعه فراهم شود. این امر به‌خصوص در مورد رسم و رسوم، قوانین و زبان از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است (دمپستر و هارگریو، ۲۰۱۷). هر چه مهاجران از آموزش و سواد بیشتری برخوردار باشند، تمایل بیشتری به حمایت از دموکراسی، مشارکت در امور سیاسی و در نتیجه پذیرش تفاوت‌ها خواهند داشت (یونسکو، ۲۰۱۶). تمامی این موارد به کشور میزبان کمک خواهد کرد تا فرصت‌ها و چالش‌هایی را که مهاجران به‌وجود می‌آورند بهتر مدیریت کنند. تحقیقات نشان داده‌اند که سرمایه‌گذاری در این زمینه (آموزش مهاجران) با نرخ بالایی از بازگشت سرمایه برای کشورهای که اقدام به این امر نموده‌اند همراه بوده است (یونسکو، ۲۰۱۶، اسکافرهوف و همکاران، ۲۰۱۶). آمارها حاکی از آن است که ۱ دلار سرمایه‌گذاری سالانه در آموزش مهاجران (کشورهای با درآمد مختلف)، بازگشت سرمایه‌ای معادل با ۱۰ دلار برای کشورهای با درآمد کم، ۴ دلار در کشورهای با درآمد متوسط و ۲ دلار در کشورهای با درآمد بالا دارد (کمیسیون بین‌المللی سرمایه‌گذاری آموزش جهانی، ۲۰۱۴). همچنین آموزش منجر به تولید ثروت به‌صورت مستقیم می‌شود که این امر نیز تأکید بر آموزش در کشورهای مقصد را دوچندان می‌کند؛ اما آموزش مهاجران همواره با مسائل خاصی روبه‌روست که بدون پرداختن به آن نمی‌توان انتظار داشت آموزش‌های ارائه‌شده مؤثر باشند. در واقع، تبیین و رفع مسائل آموزشی زمینه را برای آموزش‌های کاربردی و مؤثر مهاجران فراهم می‌کند.

باید گفت که دنیای امروز گرفتار بحران‌های متعددی شده، که منجر به از بین رفتن سریع زندگی برخی انسان‌ها شده است. یکی از این پدیده‌ها مهاجرت است. در صورتی که فرد مهاجر بتواند از کشور خود جان سالم به در ببرد، در کشور دیگری به‌عنوان مهاجر شناخته می‌شود. مهاجرت به‌عنوان سازوکار مهم در توزیع فضایی جمعیت در طول زمان با علوم مختلفی همچون علوم اجتماعی، جمعیت‌شناسی، جغرافیا و اقتصاد مرتبط است. به دلیل ماهیت مهاجرت^۱ و اینکه پدیده-ای بینا رشته‌ای است، تعاریف متعددی از آن به عمل آمده و هر کس نسبت به حوزه تخصصی و

1. Dempster & Hargrave
2. UNESCO
3. Schäferhoff et al
4. International Commission on Financing Global Education Opportunity Education Commission
5. Emigration

حوزه کاری خویش تلاش می‌کند آن را تعریف نماید. در فرهنگ دهخدا مهاجرت به معنای ترک دیار گفتن و در مکان دیگر اقامت گزیدن است (دهخدا، ۱۳۵۲). در جمعیت‌شناسی مهاجرت به‌طور عام از تغییر محل اقامت فرد از یک نقطه به نقطه دیگر به‌عنوان مهاجرت یاد شده است. مهاجرت در لغت‌نامه جمعیت‌شناسی سازمان ملل، به‌عنوان شکلی از تحرک جغرافیایی یا تحرک مکانی که بین دو واحد جغرافیایی صورت می‌گیرد تعریف شده است. این تحرک جغرافیایی، تغییر اقامتگاه از مبدأ یا محل حرکت به مقصد یا محل ورود است. این‌گونه مهاجرت‌ها را مهاجرت دائم می‌گویند و می‌بایست آن را از اشکال دیگر حرکات جمعیت که متضمن تغییر دائمی محل اقامت نیست تفکیک کرد (هفته‌نامه برنامه، ۱۳۸۹).

به هر حال، جدای از تعاریف مختلف ارائه‌شده در این زمینه در دهه‌های اخیر، جریان مهاجرت به‌طور فزاینده‌ای افزایش پیدا کرده است و این مهاجرت شامل خانواده‌هایی که فرزند دارند نیز شده است. در سال ۲۰۱۲ بیش از ۱۲ درصد دانش‌آموزان ۱۵ ساله دارای پیش‌زمینه مهاجرتی در کشورهای اتحادیه اروپا بوده‌اند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۱، ۲۰۱۵). آمار فزاینده دانش‌آموزان مهاجر عمیقاً نظام آموزشی را به‌راستی برای اطمینان یافتن از رشد مهارت‌ها در دانش‌آموزان گوناگون و ارتقای انسجام اجتماعی به چالش کشیده است. شکاف نژادی در نمرات مربوط به آزمون‌های پیشرفت تحصیلی علی‌الخصوص در سال‌های اولیه تحصیلات و با توجه به پیش‌زمینه‌های خانوادگی رو به افزایش است (فریر و لویت^۲، ۲۰۰۴). سیاست‌ها و اعمال آموزشی می‌تواند توضیح خوبی در این زمینه باشد. نظام آموزشی که مشخصه آن طبقه‌بندی مدارس است، ممکن است باعث انزوای دانش‌آموزان از خانواده‌هایی با پیش‌زمینه‌های محروم در این نوع مدارس که هم از لحاظ معلم و دانش‌آموز دارای کیفیت پایین هستند شود (بتس^۳، ۲۰۱۱). همچنین این نوع سیستم آموزشی تأثیر پیش‌زمینه‌های خانواده بر بازده آموزشی و شغلی را به‌شدت پررنگ می‌کند (گایون و همکاران^۴، ۲۰۱۲؛ برنلو و چچی^۵، ۲۰۰۷).

از منظر سیاست‌های آموزشی، تعلیم مهاجران^۶ چالشی بزرگ محسوب می‌شود، چرا که بیشتر فراگیران پناهنده در مقایسه با دیگر فراگیران، پیشرفت تحصیلی کمتری دارند و همچنین تسلط کمتری بر زبان غالب که به‌وسیله آن آموزش صورت می‌گیرد دارند (باتالوا، فیکس و ماری^۷، ۲۰۰۷). در نتیجه اینچنین پیشرفت پایین تحصیلی به‌طور معناداری فرصت‌های فراگیران برای تحرک اجتماعی در آینده را به‌شدت محدود می‌سازد.

-
1. OECD or The Organisation for Economic Co-operation and Development
 2. Fryer & Levitt
 3. Betts
 4. Guyon et al
 5. Brunello and Checchi
 6. Refugee
 7. Batalova, Fix & Murray

آموزش و پرورش به‌عنوان نهادی فراگیر و تجربه‌ای مشترک در بین تمامی افراد قلب فرهنگ و فرایندهای اجتماعی را شکل می‌دهد که به نوبه خود بر اقتصاد و تحولات سیاسی نیز تأثیر می‌گذارد (آدامز و کیرووا^۱، ۲۰۰۶). در این بین یکی از فرایندهایی که آموزش را تحت تأثیر قرار می‌دهد مهاجرت می‌باشد. همان‌گونه که اطلاعات بین‌المللی نشان می‌دهند که مهاجرت به‌طور فزاینده‌ای رو به افزایش است و دستیابی به آموزش برای مهاجران به نگرانی جهانی برای مریبان تبدیل شده است، نظام‌های آموزشی با نیاز به پاسخگویی مناسب به روندهای کنونی مهاجرت و در نتیجه تغییرات دموگرافیک در جمعیت دانش‌آموزی روبه‌رو هستند. در بسیاری از کشورها آموزش مهاجران در دستور کار سیاسی قرار گرفته است (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۵). همچنین تنوع ایجاد شده و همچنین میراث فرهنگی و ملیت گوناگون دانش‌آموزان در کلاس‌های درس کنونی توجه به برنامه‌های آموزشی برای بازنگری مسئولیت‌های سیاسی و اخلاقی مدارس و دیگر ذی‌نفعان آموزش و پرورش به امری ضروری تبدیل شده است. مسائلی چون عدالت، تنش‌ها و فرصت‌ها و بازده‌های آموزشی که به واسطه وجود هویت‌های فرهنگی مختلف در یک قلمرو آموزشی به‌وجود می‌آیند چالش‌هایی را برای مریبان و سیاست‌گذاران آموزشی در سراسر دنیا ایجاد می‌کند.

در نظام قانونی کشورهای عضو سازمان همکاری و رشد اقتصادی (برخی از کشورهای اروپایی و آمریکا) دسترسی به آموزش ابتدایی و متوسطه را برای تمامی دانش‌آموزان بدون توجه به ملیت و وضع قانونی آنها فراهم نموده است. اما با این‌همه، موانع موانعی برای ثبت نام مهاجران و پناهندگان در مدارس واقعی وجود دارد که از جمله آنها می‌توان به پیش‌داوری و ترس از بیگانه در مدارس، و ناتوانی مدارس در برقراری ارتباط با تجارب پیشین تحصیلی این مهاجران و راهنمایی گرفتن از آن برای سازگاری فرد با شرایط تحصیلی جدید اشاره نمود. افزون بر این، نرخ بالای اخراج و ترک تحصیلی در بین دانش‌آموزان مهاجر نشان‌دهنده مسائل کلیدی در رابطه با آموزش مهاجران می‌باشد (فیگازولو^۲، ۲۰۰۷). کیفیت آموزش‌های ارائه شده به مهاجران نیز باید مورد سؤال قرار بگیرد، در بسیاری از موارد توجه بسیار کمی در تربیت معلم برای تدریس و آموزش در کلاس‌های درس چندفرهنگی و چندزبانه می‌شود و حتی در سطح مدرسه نیز سرمایه‌گذاری و حمایت کمی از این موضوع می‌شود.

باید گفت که آموزش^۳ به طرز مهمی به‌عنوان چهارمین ستون و یا ستون مرکزی نیازهای انسان بعد از غذا، پناهگاه و سلامتی محسوب می‌شود (انجمن پناهجویان نروژ^۴، ۱۹۹۹؛ میدتون و همکاران^۵، ۲۰۰۰). کودکان موجوداتی آسیب‌پذیر و وابسته هستند؛ آنها نه تنها از لحاظ فیزیکی،

1. Adams & Kirova
2. Figazzolo
3. Education
4. Norwegian Refugee Council
5. Midttun et al



بلکه از لحاظ ذهنی نیز در حال رشد هستند. حوادث و خشونت‌ها، از هم‌پاشیدگی خانواده و جامعه رشد و سلامت جسمی روی کودکان را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد (کمیسون عالی پناهجویان سازمان ملل^۱، ۱۹۹۴). در این بین آموزش فرصت‌هایی را برای خانواده‌ها و جوامع در راستای درمان فرایندهای مرتبط با آسیب‌های واردشده (از جمله مهارت‌ها) و فراگیری مهارت‌ها و ارزش‌های مورد نیاز برای آینده‌ای صلح‌آمیزتر و حکمرانی محلی و ملی فراهم می‌کند.

در وضعیت کنونی خاورمیانه و آشفته‌گی و جنگ‌های موجود در منطقه و از طرفی ثبات و امنیت در ایران باعث جاده‌ی مهاجران بسیاری در خود شده است. بیشتر این مهاجران از کشورهای نظیر افغانستان، پاکستان، عراق و سوریه بوده‌اند. اما در این بین تعداد مهاجران افغان به مراتب بیشتر از دیگر مهاجران بوده است. بر اساس نتایج سرشماری عمومی نفوس و مسکن ۱۳۹۵ و نتایج جدول "جمعیت برحسب جنس، سن و تابعیت" از مجموع افراد ساکن در ایران در زمان سرشماری، یک میلیون و ۵۸۳ هزار و ۹۷۹ افراد با تابعیت افغانستان در ایران حضور دارند. در ادامه این گزارش آمده است که بررسی نتایج جداول "جمعیت برحسب جنس، سن و تابعیت در نقاط شهری و روستایی" نیز نشان می‌دهد که بخش عمده‌ای از جمعیت افراد با تابعیت افغانستان در مناطق شهری زندگی می‌کنند. بر این اساس، یک میلیون و ۲۴۲ هزار نفر و ۳۳۲ نفر با تابعیت افغانستان در نقاط شهری و ۳۴۰ هزار و ۹۶۸ نفر نیز در نقاط روستایی زندگی می‌کنند (وزارت کشور، ۱۳۹۵).

از این رو آموزش فراگیران و توجه به چالش‌های آموزشی مهاجران^۲ در ایران بخصوص مهاجران افغان به چند دلیل حائز اهمیت است: ۱. تحقیق خاصی در این زمینه صورت نگرفته است ۲. فاصله چشمگیری بین دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی در موفقیت تحصیلی وجود دارد. ۳. زبان و لهجه این دانش‌آموزان تا حدودی با دانش‌آموزان ایرانی متفاوت است. ۴. دانش‌آموزان افغان نسبت به دیگر مهاجران از خانواده‌های محروم‌تری وارد چرخه آموزشی می‌شوند. ۵. آنها بزرگترین گروه مهاجر در ایران هستند که رشد روزافزونی نسبت به دیگر گروه‌های مهاجر دارند. ۶. دارای ریزش تحصیلی زیاد می‌باشند و قرابت فرهنگی کمی با ایران دارند. ۷. این گروه از مهاجران بخش قابل توجهی از جمعیت ایران را تشکیل می‌دهند که بی‌توجهی به آنها مشکلات عدیده‌ای در زمینه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی برای کشور به وجود می‌آورد. تمامی این فاکتورها به صورت فردی یا ترکیبی در حال به چالش کشیدن برنامه‌های درسی سنتی^۳ موجود برای این مهاجران می‌باشند. در نتیجه توجه به چالش‌های آموزش مهاجران منجر به دستیابی نتایج آموزشی بهتر و دست یافتن به فرصت‌های طولانی‌مدت‌تر برای مشارکت در جامعه‌ای می‌شود که خود بخشی از آن هستند.

1. United Nations High Commissioner for Refugees
2. Refugee Curriculum
3. Traditional Curriculum

بنابراین این تحقیق به دنبال شناسایی ویژگی‌ها و مؤلفه‌های آموزشی مهاجران به منظور برآورده کردن نیازهای خاص این گروه می‌باشد. به عبارتی، پژوهش حاضر با توجه به اینکه جامعه جهانی به سمت پذیرش حقوق ویژه مهاجران در آموزش و تدوین برنامه‌های آموزشی خاص این گروه در حال حرکت است به دنبال پرسش‌های اساسی زیر است:

- برنامه‌درسی ویژه مهاجران افغان دارای چه مشخص‌ها و ویژگی‌هایی است؟
- عوامل علی دخیل در برنامه‌درسی ویژه مهاجران کدام‌اند؟
- عوامل زمینه‌ای دخیل در برنامه‌درسی ویژه مهاجران کدام‌اند؟
- عوامل مداخله‌ای دخیل در برنامه‌درسی ویژه مهاجران کدام‌اند؟
- پیامدهای برنامه‌درسی ویژه مهاجران چیست؟

روش‌شناسی پژوهش

در تحقیق حاضر از روش نظریه داده‌بنیاد بهره گرفته شده است، روش داده‌بنیاد دارای سه طرح عمده می‌باشد که عبارتند از طرح نظام‌مند، طرح روییدنی، طرح ساختن‌گرایانه (کرسول، ۲۰۱۱). در این تحقیق، از طرح نظام‌مند استفاده شده است. این طرح که در سال ۱۹۹۰ توسط اشتراوس و کوربین پایه‌گذاری شد، بر تدوین یک تصویر عینی از نظریه قالب شش مؤلفه اصلی تأکید می‌ورزد: شرایط علی، بافت، مقوله محوری، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها. الگوی فرایند تحقیق در روش نظریه داده‌بنیاد عمدتاً شامل مراحل زیر است: نمونه‌گیری نظری، کدگذاری نظری و تدوین نظریه (فلیک، ۲۰۰۶). در تحقیق حاضر نیز برای پاسخ‌دهی به سؤال پژوهش، به اجرای مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند با افراد نمونه پژوهش که تجارب زیسته ارزشمندی در رابطه با پدیده مورد پژوهش داشتند اقدام شد، فرایند گردآوری داده‌ها تا مرحله اشباع نظری ادامه یافت و بعد از ۳۰ مصاحبه اشباع صورت گرفت. در بحث سنجش اعتبار پژوهش، سؤالات مصاحبه بعد از طراحی توسط ۶ تن از استادان متخصص در حوزه مربوطه اصلاح و تأیید گردید. برای ثبت مصاحبه‌ها، همه مکالمات انجام شده به صورت صوتی ضبط شد. سپس مصاحبه‌های ضبط شده توسط خود پژوهشگر به دقت گوش داده شد و کلمه به کلمه نوشته شد. بعد از اینکه مصاحبه ضبط شده به صورت مکتوب درآمد، برای تأیید روایی مصاحبه‌ها از روش "چک اعضا" استفاده شد. بدین ترتیب که متن مکتوب مصاحبه دوباره برای شرکت‌کنندگان فرستاده شد تا صحت و سقم مطالب تأیید و در صورت لزوم مطالب اصلاح گردد. برای تحلیل داده‌ها از سه روش کدگذاری باز، محوری و گزینشی استفاده شد که نتیجه آن در قالب ۱۲ مقوله و سی زیرمقوله استخراج و نام‌گذاری و ارائه شد.

یافته‌های پژوهش

پس از عملیاتی کردن مجموع ۳۰ مصاحبه با استادان خبره و معلمانی که در ارتباط مستقیم با دانش‌آموزان افغانستان بودند و مطالعه چندین باره آنها الگویی متشکل ۱۲ مقوله اصلی و ۳۰ مقوله فرعی ارائه گردید. مقوله‌های فرعی که ذیل بعد شرایط علی قرار گرفتند عبارت بودند از: حقوق شهروندی، حقوق بشر، مشترکات فرهنگی، چالش‌های زبانی، انسجام فرهنگی، سازگاری فرهنگی، وجود اقلیت‌ها، مجاورت جغرافیایی، حق همسایگی. مقوله‌های فرعی در بعد زمینه‌ای عبارتند از: امنیت شکننده، ناآگاهی قومی، نگاه زاویه‌دار به فرهنگ‌های مختلف، تفاوت‌های مذهبی. خرده‌مقوله‌های بعد مداخله‌ای عبارت بودند از: خودبرتری، دگرهراسی، سیاسی‌کاری افراطی، دید امنیتی، تعصبات قومی. خرده‌مقوله‌های مربوط به بعد راهبردها عبارت بودند از: تدوین برنامه درسی چندفرهنگی، تدوین برنامه درسی تلفیقی، آگاهی‌سازی فرهنگی، احترام به تفاوت‌ها، پذیرش دیگری، انکار تفاوت‌های فرهنگی، سرکوب تفاوت‌های فرهنگی. مقوله‌های فرعی بعد پیامدی نیز عبارت بودند از: ارتقای وجه بین‌المللی، گسترش مناسبات سیاسی، کاستن هزینه‌های ناشی از بزهکاری، سرمایه‌گذاری بین‌المللی، انتقال فرهنگی، تحقق عدالت آموزشی همبستگی فرهنگی. همچنین برنامه درسی فراگیر ویژه مهاجران به‌عنوان مقوله‌محوری یافت شد. در بخش زیر هر یک از عوامل یادشده پرداخته خواهد شد.

مقوله محوری: برنامه درسی فراگیر، برنامه‌ای است که تمامی ابعاد یادگیرندگان را مورد توجه و پوشش قرار می‌دهد. چنین برنامه درسی فقط بر یک بعد خاص (به‌طور مثال شناختی) تمرکز ندارد. مشارکت‌کنندگان در تحقیق حاضر به کرات و به شکل‌های مختلف به ضرورت چنین برنامه درسی برای دانش‌آموزان مهاجر افغان اشاره کرده بودند. به نظر می‌رسد که در نظام آموزش و پرورش کنونی کشور وجود خالی چنین برنامه درسی مشهود است. این امر نه تنها در مورد دانش‌آموزان مهاجر، بلکه در مورد قومیت‌هایی که در درون کشور زندگی می‌کنند نیز مصداق دارد. صحبت از مسائلی چون عدم تناسب برنامه‌های درسی با نیازهای فراگیران (مشارکت‌کننده شماره ۲۶: دانش‌آموزان افغانستانی به‌سختی با برنامه‌های درسی ارتباط برقرار می‌کنن) یا بی-توجهی برنامه درسی به نیازهای زیستی (مشارکت‌کننده شماره ۶: بعضی از این دانش‌آموزان افغان حتی یه وعده درست حسابی غذا گیرشون نمیداد) یا عاطفی دانش‌آموزان مهاجر (مشارکت‌کننده شماره ۱۴: خیلی از این دانش‌آموزا به تازگی وارد کشور شدن و حتی در فرایند مهاجرت پدر یا مادرشون رو از دست دادن) که درگیر شدیدترین آسیب‌های روحی ناشی از فرایند مشقت‌بار مهاجرت بوده‌اند، همگی گواه بر نقصان برنامه‌های درسی موجود برای این دسته از فراگیران است. نظام آموزشی که خود می‌بایست نمونه کوچک‌شده جامعه باشد، اکنون فاقد

چنین ویژگی و گاه مخالف آن بوده است. جامعه چندفرهنگی چون ایران نیاز به توجه به تمامی قومیت‌ها (چه قومیت‌های درون کشور و کسانی که از بیرون مهاجرت کرده‌اند) در همه ابعاد دارد و مسیر رسیدن به چنین مقوله مهمی جز از طریق آموزش و پرورش و برنامه‌درسی فراگیر (مشارکت‌کننده شماره ۴: به نظر من تا زمانی که آموزش و پرورش نیازهای همه‌جانبه این دانش‌آموزان رو تشخیص ندهد، تدریس امثال من آب در هاونگ کوبیدن است) میسر نیست؛ بنابراین توجه به این نوع برنامه‌درسی در زمان و مکان مناسب به‌خصوص برای دانش‌آموزان مهاجر از اهمیت حیاتی برخوردار است (مشارکت‌کننده شماره ۱۹: اگر توی یه جمله بخوام بهتون بگم، نوش‌دارویی که میشه برای نجات و شکوفایی دانش‌آموزای مهاجر تجویز کرد، چیزی نیست جز یه برنامه‌درسی کاملاً جامع).

شرایط علی: در رویکرد نظریه داده بنیاد، شرایط علی به عوامل یا رویدادهایی اشاره دارد که منجر به شکل‌گیری پدیده یا مقوله محوری می‌شوند (کرسول، ۲۰۱۱). بر اساس داده‌های حاصل از پژوهش حاضر عواملی که منجر به توجه و شکل‌گیری برنامه‌درسی فراگیر ویژه مهاجران می‌شود را می‌توان به‌صورت زیر دسته‌بندی کرد:

جدول شماره ۱: شرایط علی

نوع مقوله‌ها	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی
شرایط علی	۱. ضرورت‌ها	۱-۱. حقوق شهروندی
		۱-۲. مشترکات فرهنگی
		۱-۳. تفاوت‌های زبانی
		۱-۴. انسجام فرهنگی
	۱-۵. سازگاری فرهنگی	
۲. بافت جامعه	۲-۱. وجود اقلیت‌ها	
	۲-۲. مجاورت جغرافیایی	
	۲-۳. حق همسایگی	

حقوق شهروندی: افرادی که در یک جامعه زندگی می‌کنند به‌عنوان شهروندان آن جامعه از حقوق شهروندی برخوردارند. دولت‌ها و حکومت‌ها مکلف به رعایت حقوق شهروندی هستند. یکی از ابعاد حقوق شهروندی بر خوداری از آموزش است. مهاجران نیز به‌عنوان شهروندان یک جامعه می‌بایست از این حق آموزش برخوردار باشند. یکی از شرکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

طبیعی است که وقتی مردمی که در یک سرزمین زندگی می‌کنند، باید از امکانات آن کشور زندگی استفاده کنند و از حق شهروندی خود به‌عنوان یک انسان برخوردار باشند. درست است



که این شهروندان از افغانستان هستند، اما امروز در سرزمین ایران مهاجر هستند (مشارکت‌کننده ۲۱).

حقوق بشر: رعایت حقوق انسان‌ها جدای از قومیت و نژاد آنها یکی از اصول اساسی حقوق بشر است. یکی از نمادهای رعایت حقوق بشر، ارائه آموزش‌های کافی و با کیفیت به مهاجرانی است که به سرزمین‌ها دیگر پناهنده شده‌اند. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

از انسان‌ها در هر محیط و نقطه‌ای از جهان باید حمایت شود. هر کشوری که مهاجران می‌روند، بنابر حقوق بشر همون کشور باید توجه بهتری به آموزش و پرورش مهاجران داشته باشد (مشارکت‌کننده ۲۹).

مشترکات فرهنگی: ایران و افغانستان از اشتراکات فرهنگی و اجتماعی و تاریخی بسیاری برخوردارند که این مسئله ضرورت پرداختن به آموزش دانش‌آموزان افغان را دو چندان می‌کند. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

افغانستان و ایران دارای مشترکات بسیاری دارند. مشترکات فرهنگی و تاریخی و دیگر افتخارات مشترکی دارند و حتی نحوه صحبت ما مشترک هست. امروز ادبیات ما مشترک است. بیشترین شاعران فارسی زبان از سرزمین افغانستان هستند؛ مثل رودکی سمرقندی. پس وقتی این دو سرزمین، دین، ادبیات و تاریخ مشترک دارند؛ اینکه مرزهای جغرافیای مشخص شده بحثی جداگانه دارد. اما به عنوان یک انسانی که اینجا زندگی میکنند به عنوان یک شهروند به عنوان یک کودک و نوجوان حق مسلم آنهاست که از امکانات و تسهیلات از جمله آموزش برخوردار شوند (مشارکت‌کننده ۲۵).

تفاوت‌های زبانی: مهاجران در هر کشوری با مشکل در زبان آموزی برخوردارند. مهاجران افغانستانی نیز در ایران از لحاظ زبانی به خصوص لهجه با مشکلاتی روبه‌رو هستند. یک مشارکت‌کننده در این باره بیان می‌کند که:

نکته بعدی که می‌خواهم بهش اشاره کنم لهجه این مهاجران هست که بعضی اوقات از طرف دانش‌آموزان دیگه مورد تمسخر قرار می‌گیرند و باید در این زمینه فرهنگ‌سازی کنیم که این دانش‌آموزان مورد تمسخر قرار نگیرند (مشارکت‌کننده شماره ۳).

انسجام فرهنگی: لازمه ایجاد اتحاد و وحدت فرهنگی در هر جامعه‌ای به خصوص در جوامع چندفرهنگی آموزش به تمامی قومیت‌های آن کشور اعم از مهاجر و غیرمهاجر است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

ببینید به نکته‌ای که من می‌خواهم بگویم این است که ایران دارای تنوع فرهنگی هست، خب تنوع فرهنگی چیز خوبی است، اما اگر نشه آموزش درستی بدیم ممکنه تنوع فرهنگی معکوس عمل کنه و چندپارگی فرهنگی به وجود بیاد، پس یه راه داریم برای حفظ انسجام فرهنگی و اونم چیزی نیست جز آموزش (مشارکت کننده شماره ۲۶).

سازگاری فرهنگی: بدون شک یکی از عوامل مهم در آموزش مهاجران در هر کشوری سازگاری آنها با فرهنگ کشور مقصد است. دانش‌آموزی که می‌خواهد در کشور ثانویه زندگی کند، باید قادر به هضم و سازگاری با فرهنگ آن کشور باشد. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره می‌گوید: مهاجری که به ایران میاد، فرقی نمیکنه افغانستانی باشه یا عراقی یا از هر کشور دیگه‌ای، این مهاجر باید بتونه توی ایران شهروند خوبی باشه و با فرهنگ اینجا آشنا و سازگار بشه (مشارکت کننده شماره ۱۹).

وجود اقلیت‌ها: ایران کشوری است که از دیرباز مهد بسیاری از اقوام و فرهنگ‌های مختلف بوده است، وجود این اقوام ضرورت آموزش قومیت‌های گوناگون از جمله دانش‌آموزان افغان را بیش از پیش برجسته می‌سازد. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که: ایران کشور نوپدیدایی نیست، شما تاریخ رو ببینید و مطالعه کنید، متوجه میشوید که قرن‌ها پیش اقوام مختلفی توی ایران زندگی می‌کردن، به نظر من این مسئله (آموزش اقوام) باید حل شده باشه، نه اینکه بعد از قرن‌ها هنوز درگیرش باشیم (مشارکت کننده شماره ۱۰).

حق همسایگی: ایران و افغانستان از لحاظ جغرافیایی دو کشور نزدیک به هم و همسایه هستند. کشورهای همسایه از ابعاد مختلف نسبت به یکدیگر تعهدات و حق و حقوقی دارند. بهره‌مندی دانش‌آموزان افغانستانی از آموزش مطلوب در ایران نیز یکی از این حق و حقوق‌هاست. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

در افغانستان افغان‌ها می‌گفتند جمهوری اسلامی ایران یک کشور دوست یک کشور هم‌زبان یک کشور دوست، اما متأسفانه به افغان‌ها این اجازه را نمی‌دهند، اما در پاکستان این اجازه را داشتند (مشارکت کننده شماره ۳۰).

راهبردها: راهبردها همان کنش‌ها و واکنش‌هایی هستند که جامعه در مقابل پدیده‌محوری از خود بروز می‌دهد (کرسول، ۲۰۱۱). داده‌های حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که راهبردها به صورت زیر خود را نشان می‌دهند:

جدول شماره ۲: راهبردها

نوع مقوله‌ها	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی
--------------	----------------	----------------

۱-۱. تدوین برنامه درسی چندفرهنگی	
۱-۲. تدوین برنامه درسی تلفیقی	۱. پذیرش
۱-۳. آگاهی‌سازی فرهنگی	
۱-۴. احترام به تفاوت‌ها	راهبردها
۱-۵. پذیرش دیگری	
۲-۱. انکار تفاوت‌های فرهنگی	۲. طرد
۲-۲. سرکوب تفاوت‌های فرهنگی	

تدوین برنامه درسی چندفرهنگی: برنامه درسی چندفرهنگی یکی از راه‌هایی مؤثر در آموزش قومیت‌ها از جمله دانش‌آموزان افغانستانی در ایران است. چنین برنامه درسی می‌تواند ارزش‌ها، فرهنگ‌ها، باورها و اعتقادات گروه‌های مختلف قومی را به شیوه‌های گوناگونی تحت پوشش قرار دهد. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

چه خوب است در کنار معلم ایرانی چند معلم افغان هم باشد و مطابق با فرهنگ خود نیز به بار آیند و با آن کاملاً بیگانه نباشند (مشارکت‌کننده شماره ۲۸).

تدوین برنامه درسی تلفیقی: در برنامه درسی تلفیقی سعی می‌شود ضمن پرداختن به فرهنگ غالب، دیگر فرهنگ‌ها به صورت نمادها، تصاویر، کلاس‌های فوق‌العاده یا آیین و شعائر مورد توجه قرار گیرند. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

به عقیده من در ایران در جاهایی از ایران که تجمع افغان‌ها بیشتر است، اگر مدارس مخصوص افغانستانی‌ها تأسیس شود و معلم خاص خود را داشته باشند خوب است. اما در مناطقی که درصد کمتر است، اگر برای برخی از دروس معلم افغان گماشته شود، منجر به انگیزش و ترغیب دانش‌آموزان می‌شود. یکی از مزایای استخدام معلمان افغانستانی این است که می‌تواند فرهنگ ایرانی و افغانستانی را ترکیب و تلفیق نماید که این مسئله هم برای ایران و هم افغانستان خوب است (مشارکت‌کننده شماره ۲۷).

آگاهی‌سازی فرهنگی: آگاه ساختن فرهنگ‌ها و قومیت‌های مختلف از یکدیگر و زدودن اطلاعات کاذب از جامعه یکی از روش‌های مناسب در آموزش مهاجران است که آموزش و پرورش به‌عنوان نهادی گسترده می‌تواند زمینه چنین امری را فراهم کند. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

خیلی از ما اطلاعات کلیشه‌ای از فرهنگ‌های دیگر داریم. به‌نظرم آموزش و پرورش می‌تونه بستری برای آگاهی عمیق از دیگر فرهنگ‌ها باشه (مشارکت‌کننده شماره ۸)

احترام به تفاوت‌ها: آگاهی از تفاوت‌ها و محترم شمردن فرهنگ دیگر قومیت‌های یکی از مسائل مهم در آموزش مهاجران به‌خصوص شهروندان افغان است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

ما هنوز یاد نگرفتیم به تفاوت افکار و اندیشه‌ها و ظاهر احترام بداریم، هنوز این مسئله رو هضم نکردیم که تفاوت به معنای تضاد نیست (مشارکت‌کننده ۹).

پذیرش دیگری: پذیرش عاری از قضاوت دیگری یکی از اساسی‌ترین مسائل در آموزش به صورت عام و آموزش مهاجران افغان به صورت خاص است. نقطه آغاز آموزش با کیفیت پذیرش دیگری است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

دیگری رو باید اونجوری که هست مورد قبول قرار داد. لزوماً هر دیگری دشمن ما نیست ممکنه متفاوت فکر کنه، ولی حتماً دشمن نیست (مشارکت‌کننده شماره ۲۰).

انکار تفاوت‌های فرهنگی: یکی از واکنش‌ها به مسئله برنامه‌درسی ویژه مهاجران در وهله اول انکار تفاوت‌های فرهنگی و در وهله بعد ناپدید کردن لزوم چنین برنامه‌درسی است. یکی از مشارکت‌کنندگان در همین زمینه بیان می‌کند که:

متأسفانه سال‌هاست که این موضوع (تفاوت فرهنگی) نادیده گرفته میشه، انگار که اصلاً وجود خارجی نداره و همه مردم مثل هم و از یه فرهنگی هستن (مشارکت‌کننده شماره ۱۷).

سرکوب تفاوت‌های فرهنگی: سرکوب تفاوت‌های فرهنگی و تسویه فرهنگی یکی دیگر از واکنش‌های نسبت به برنامه‌درسی مهاجران است. یکی از مشارکت‌کنندگان در همین زمینه بیان می‌کند که:

انگار یه عده دوس دارن همه مثل خودشون فکر کنن، انگار که فقط حقیقت توی جیب اون‌ها هست و هر کس متناسب با فرهنگ خودش رفتار کنه بهش برچسب میزنن و ربطش میدن به مسائل امنیت کشور و... (مشارکت‌کننده شماره ۱۱).

عوامل زمینه‌ای: منظور از عوامل زمینه‌ای، عوامل خاصی هستند که منبعث از پدیده محوری بوده و بر راهبردهای اتخاذشده جامعه تأثیر می‌گذارد (کرسول، ۲۰۱۱). داده‌های حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که عوامل زمینه‌ای را به صورت زیر می‌توان دسته‌بندی کرد:

جدول شماره ۳: عوامل زمینه‌ای

نوع مقوله‌ها	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی
		۱-۱. امنیت شکننده
عوامل زمینه‌ای	۱. مسائل اجتماعی و فرهنگی	۱-۲. ناآگاهی قومی
		۱-۳. نگاه زاویه‌داری به فرهنگ‌های مختلف
		۱-۴. تفاوت‌های مذهبی

امنیت شکننده: امنیت چه در سطح ملی و چه در سطح منطقه‌ای و بین‌المللی بازیگری بسیار مهم در آموزش به صورت عام و آموزش مهاجران به صورت خاص دارد. امنیت می‌تواند مانند معلول آموزش باشد. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه بیان می‌کند که:

ایران توی منطقه‌ای قرار گرفته که به شدت آشوب و هرج و مرج هست. هر روز به گروهی از به کشوری سر درمیاره و مدعی حکومت و خلافت میشه. امنیت این منطقه چندان پایدار نیست، به نظرم یکی از علت‌هاش همین آموزش بوده، آگه آموزش درستی به اقوام و فرهنگ‌های مختلف داده بشه شاید شاهد این چیزا نباشیم (مشارکت‌کننده شماره ۶).

ناآگاهی قومی: بی‌سوادی یا کم‌اطلاعی از دیگر فرهنگ‌ها و اقوام یکی از فاکتورهای مهم و تأثیرگذار در آموزش کافی و با کیفیت به مهاجران افغان است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

ما از کرد و ترک و لر و افغانستانی چه میدونم؟ فقط نحوه صحبت کردنشون؟ فقط نحوه لباس پوشیدنشون؟ به نظرتون اینا کافیه؟ (مشارکت‌کننده شماره ۴).

نگاه زاویه‌دار به فرهنگ‌های مختلف: به نظر می‌رسد که کلیشه‌های موجود در مورد فرهنگ‌های مختلف از جمله مهاجران افغان نقش پررنگی در زمینه آموزش به مهاجران افغان ایفا می‌کند. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره می‌گوید:

روزی نیست سرکلاس درسم شاهد یه جوک با مضمون قومیت‌ها نباشیم. این جوک‌های قومیتی از کجا میاد؟ ریشه‌شون چیه؟ (مشارکت‌کننده شماره ۱).

تفاوت‌های مذهبی: هرچند دانش‌آموزان افغانستانی و ایرانی از لحاظ دینی دارای دین مشترکی به نام اسلام هستند، اما از لحاظ مذهبی با یکدیگر متفاوت هستند. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

برخی اوقات که در مدرسه آیین‌های مذهبی برگزار میشه با وجود شباهت‌هایی که بین دانش‌آموزان ایرانی و افغانستانی در این زمینه وجود داره، اما برخی از این موارد برای دانش‌آموزان افغان چندان معنایی نداره و حضور اونها بیشتر نمادین هست تا واقعی (شرکت‌کننده شماره ۶).

عوامل مداخله‌ای: عوامل مداخله‌گر، عواملی هستند که بر انتخاب راهبردها توسط اعضای اجتماع تأثیر می‌گذارند (کرسول، ۲۰۱۱). بر اساس داده‌های تحقیق حاضر، این عوامل را می‌توان به صورت زیر دسته‌بندی کرد:

جدول شماره ۴: عوامل مداخله‌ای

نوع مقوله‌ها	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی
عوامل مداخله‌ای	۱. تعصبات	۱-۱. خودبرتری ۱-۲. دگرهراسی
	۲. ایدئولوژی‌زدگی	۲-۱. سیاست‌کاری افراطی ۲-۲. دید امنیتی ۲-۳. تعصبات قومی

خودبرتری: تلقی خود به عنوان فرهنگ برتر و کم‌انگاری دیگر فرهنگ‌ها از جمله مسائل مهم در آموزش مهاجران است. گرایش‌های خودبرترینانه منجر به سرکوب آموزش در دیگر فرهنگ‌ها می‌شود. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

کم و بیش درگیری‌هایی بین ایرانیا و اینا رخ داده که سر به سر این دانش‌آموزا گذاشتن و درگیری شده. لهجه و قیافه شون رو مسخره میکنن و میگن شبیه مغولا هستید (مشارکت‌کننده ۱۷).

دگرهراسی: فرهنگ دگرهراسی یکی از مخرب‌ترین عوامل در پذیرش و آموزش دیگر فرهنگ‌ها هست. ایجاد ترس کاذب و هراس از دیگری بیگانه نقش پررنگی در آموزش مهاجران افغان دارد. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

من فکر می‌کنم از بس توی کشور ما خودی و دیگری کردیم، یه نوع مرز کاذب ایجاد شده که هرکی جز خودی نیست، دیگری هست و دیگری خطرناکه (مشارکت‌کننده شماره ۱۷).

سیاسی‌کاری افراطی: تلقی هر پدیده‌ای به‌عنوان امر سیاسی و پیوند زدن آن به سیاست دریچه‌های آموزش را به روی آموزش بسیاری از مهاجران بسته است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

بعضی وقتا که توی کلاس درس مطلبی مرتبط با این دانش‌آموزان (فرهنگ و تاریخ و...) مطرح می‌کنم می‌بینم توی دفتر مدرسه بهم تذکر داده میشه که فلان چیز رو نگو خیلی بد میشه (مشارکت‌کننده شماره ۱۰).

دید امنیتی: امنیتی جلوه دادن آموزش قومیت‌ها و فرهنگ‌ها یکی دیگر از مسائل پیش روی آموزش مهاجران است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

بعضیا معتقدن که اگه ما به اینها (افغان‌ها) آموزش بدیم و دانشگاه و برن و پست و مقامی بگیرن کشور به هم میریزه. خب چطور یه ایرانی میره توی کانادا یا آمریکا درس میخونه، دانشگاه میره و شغل بهش میدن چیزی نمیشه؟ (مشارکت‌کننده شماره ۲۳).

تعصبات قومی: تعصبات قومی در بخش‌های مختلف یک جامعه از جمله فرهنگ و اقتصاد و... وجود دارد. آموزش نیز خالی از این تعصبات نیست. زمانی که بحث از آموزش مهاجران افغان

می‌شود این مسئله و جهت پرننگ‌تری به خود می‌گیرد. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

بسا دیده می‌شود که برخوردهای متفاوتی با مهاجران افغان هست انگیزه‌هایی دارد. برای نمونه، می‌گویند افغان‌ها جای کار ایرانی‌ها را می‌گیرند (مشارکت‌کننده شماره ۲۴).

پیامدها: پیامدها نتایج قصد شده یا قصد نشده حاصل از به‌کارگیری و اتخاذ راهبردهاست (کرسول، ۲۰۱۱). بر اساس داده‌های حاصل از پژوهش حاضر، این عوامل را می‌توان به صورت زیر دسته‌بندی کرد:

جدول شماره ۴: پیامدها

نوع مقوله‌ها	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی
	۱. سیاسی	۱-۱. ارتقای وجه بین‌المللی ایران ۱-۲. گسترش مناسبات سیاسی
پیامدها	۲. اقتصادی	۲-۱. کاستن از هزینه‌های ناشی از آسیب‌های اجتماعی ۲-۲. سرمایه‌گذاری‌های بین‌المللی (یونسکو) ۳-۱. انتقال فرهنگی
	۳. اجتماعی و فرهنگی	۳-۲. تحقق عدالت آموزشی ۳-۳. همبستگی فرهنگی

ارتقای وجه بین‌المللی: آموزش مهاجران در تمامی کشورهای دنیا از جمله مسائلی که توجهات بین‌المللی بسیاری را در سراسر دنیا به سمت خود جلب کرده است، عملکرد خوب یا بد در این زمینه تأثیر بسزایی بر وجهه بین‌المللی کشورها دارد. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

از نظر بین‌المللی نیز سازمان‌هایی مثل سازمان ملل متحد و یونسکو و یونسف ایران را جزو کشورهای مهاجرپذیر تلقی می‌کند و در این زمینه در ایران سرمایه‌گذاری می‌کند، افزون بر این، وجهه خوبی از کشور ایران به جهانیان نشان داده می‌شود (مشارکت‌کننده شماره ۲۸).

گسترش مناسبات سیاسی: ایران و افغانستان دو کشور همسایه و دارای مشترکات فرهنگی هستند. بدون شک آموزش دانش‌آموزان افغانستانی در ایران باب روابط سیاسی جدیدی را بین این دو کشور باز می‌کند. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

از لحاظ سیاسی وقتی یک افغانستانی در ایران تحصیل کند و به کشور خود برگردد و در آنجا پست و مقامی بگیرد؛ چه در عرصه اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اونا آمادگی این را دارن به ایرانی‌ها سهم بدن در بخش‌های مختلف فرهنگی، صنعتی و تبادلات فرهنگی چون جامعه ایران

رو به خوبی می‌شناسن و می‌تونن که با لهجه آنها آشنایی داشته باشند و منجر به تحکیم روابط دو کشور بشن (مشارکت‌کننده شماره ۲۳).

کاستن از هزینه‌های ناشی از آسیب‌های اجتماعی: آسیب‌های اجتماعی از لحاظ اقتصادی ضرر و زیان‌های هنگفتی برای یک کشور به بار می‌آورند. آموزش یکی از راه‌های پیشگیری از این آسیب‌هاست، این موضوع به‌خصوص درباره مهاجران که بیشتر در معرض آسیب‌های اجتماعی قرار دارند مصداق بیشتری دارد. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

همون طور که گفتیم هم از دید دینی و هم روان‌شناسی دانش در سلوک انسان‌ها تغییر وارد می‌کند. انسان‌ها را دگرگون می‌سازد. وقتی که انسان تغییر می‌کند و دانش فرامی‌گیرد نسبت به دیگران متفاوت می‌شود و در جامعه سودمند واقع می‌شود (مشارکت‌کننده شماره ۲).

سرمایه‌گذاری‌های بین‌المللی: حمایت از آموزش مهاجران در کشورهای مختلف توسط برخی از نهادهایی که مأموریت آنها پشتیبانی از مهاجران است یکی دیگر از مواردی است که می‌تواند نتیجه توجه به آموزش مهاجران باشد. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

برخی از نهادها و سازمان‌های بین‌المللی هستند که از آموزش مهاجران حمایت می‌کنن، مثلاً سازمان یونسکو وقتی بینه ایران نزدیک به نیم میلیون دانش‌آموز رو زیر چتر آموزش قرار بده حتماً از ایران حمایت می‌کنه (مشارکت‌کننده شماره ۳۰).

انتقال فرهنگی: انتقال فرهنگی یکی دیگر از پیامدهای مهم آموزش مهاجران است، می‌توان گفت که هر مهاجر، سفیری فرهنگی برای کشور مقصد محسوب می‌شود. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

طبیعی است که وقتی کسی در یک کشوری درس می‌خواند، اندیشه‌ها، باورها و فرهنگ‌ها را انتقال می‌دهد. این به نفع کشوری هم هست که در اونجا پناهنده شده؛ چرا که فرهنگ آنها را انتقال می‌ده (مشارکت‌کننده شماره ۹).

روشنفکری: آموزش ذهن‌ها را باز و تعصبات را از بین می‌برد. مهاجرانی که درگیر جنگ و آشوب و تعصب بوده‌اند با آموزش‌های لازم می‌توانند ذهن‌های خود را پرورش داده و از تعصبات دوری جویند. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

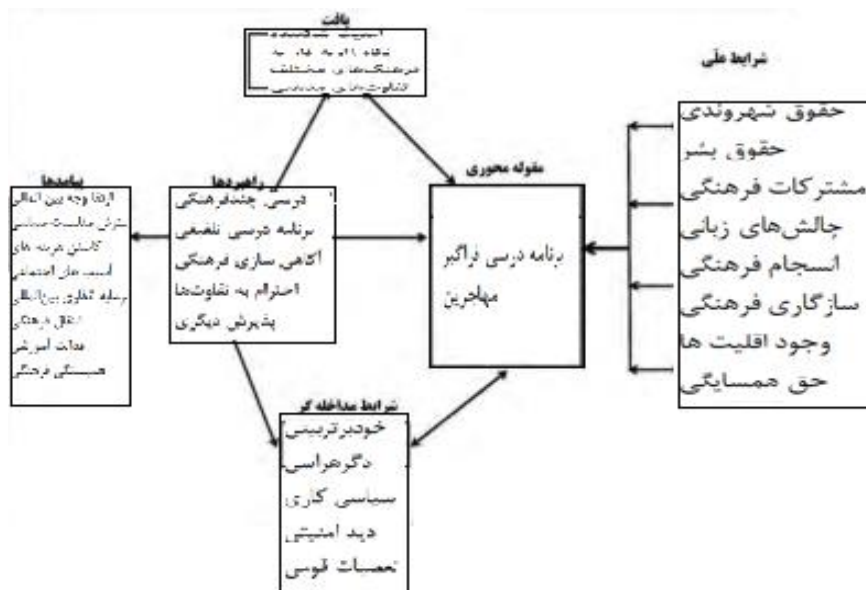
دانش چراغ است؛ وقتی که روشن می‌شه، اذهان رو روشن می‌کنه و به نفع کشوری است که در اونجا پناهنده شده و نور را انتقال می‌ده و دانش خودش بداتنه ارزشمند. طبیعی است که وقتی از تمدن بشری حرف می‌زنیم، برمی‌گرده به دانش. وقتی یه مهاجر با آموزش از افکار پوسیده دوری کنه، می‌تونه شهروند مطلوبی برای کشور مقصد بشه (مشارکت‌کننده ۱۱).

تحقق عدالت آموزشی: عدالت آموزشی از جمله مقوله‌هایی است که در تمامی کشورها برای جامعه عمل پوشیدن به آن تلاش می‌شود. آموزش مهاجران را می‌توان یکی از ابعاد عدالت آموزشی تلقی کرد. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

وقتی دانش‌آموز افغانستانی و ایرانی کنار هم درس بخونن و پیشرفت کنن این چه پیامی به جامعه و دنیا می‌ده؟ بله نشون میده توی ایران به عدالت آموزشی داره اهمیت داده میشه (مشارکت‌کننده شماره ۲۲).

همبستگی فرهنگی: لازمه پرهیز از تضاد بین فرهنگ‌های مختلف، توجه یکسان به آنها در آموزش و... دیگر است. با آموزش می‌توان بین فرهنگ‌های مختلف اتحاد ایجاد کرد. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره بیان می‌کند که:

اگر مهاجران افغان در ایران به‌خوبی آموزش داده بشن، این مسئله باعث نزدیکی دو ملت ایران و افغانستان از لحاظ فرهنگی میشه (مشارکت‌کننده شماره ۱۰).



تصویر ۱: الگوی برنامه درسی ویژه مهاجران

بحث و نتیجه‌گیری

دانش‌آموزان افغانستانی جمعیت قابل توجهی از جمعیت دانش‌آموزی ایران را تشکیل می‌دهد. مهاجرت افغان‌ها در دهه‌های اخیر به ایران با سرعت بالایی در حال انجام بوده است و این پدیده با مسائل و چالش‌ها برای نظام آموزشی ایران همراه بوده است؛ بنابراین توجه به مسائل آموزشی مهاجران افغان کانون پژوهش حاضر را تشکیل داده بود. نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن بود که عناصر برنامه درسی ویژه مهاجران در قالب عواملی چون عوامل علی، مداخله‌ای، زمینه‌ای، راهبردها و پیامدها قابل تبیین است. عواملی که با خرده‌مؤلفه‌های آن هر یک می‌تواند نقش بسزایی در تسهیل یا عدم تسهیل آموزش مهاجران داشته باشد. برای نمونه، زمانی که سخن از عواملی چون حقوق شهروندی، حقوق بشر، مشترکات فرهنگی، انسجام فرهنگی و مشترکات فرهنگی

می‌شود، می‌توانند به‌عنوان عواملی پیشران در آموزش دانش‌آموزان افغانستانی تلقی شوند. اما زمانی که سخن از عواملی چون انکار و سرکوب تفاوت‌های فرهنگی و نگاه زاویه‌دار به فرهنگ‌های مختلف می‌شود، می‌تواند همانند پتکی بر سر آموزش مهاجران افغان باشد و ادامه این راه را با مشکل مواجه سازد.

به‌طور کلی در دهه‌های اخیر جریان مهاجرت به‌خصوص در خانواده‌های دارای فرزندان محصل، به‌شدت افزایش پیدا کرده است. در سال ۲۰۱۲ نزدیک به ۱۲ درصد از دانش‌آموزان ۱۵ساله عضو کشورهای همکاری اقتصادی دارای پیش‌زمینه مهاجرتی بوده‌اند (سازمان همکاری اقتصادی، ۲۰۱۵). این آمار حاکی از چالش‌های عظیمی برای معلمان و مدارس است. رشد روزافزون دانش‌آموزان مهاجر، به‌طور عمیقی نظام آموزشی را برای رویارویی با چالش‌ها و تضمین رشد مهارت‌ها و ارتقای انسجام در جمعیت متنوع دانش‌آموزی به چالش کشیده است. شکاف تحصیلی بین دانش‌آموزان نژادهای گوناگون نیز به‌طور پیوسته‌ای در حال افزایش است (فریر و لویت، ۲۰۰۴). از طرفی نظام آموزشی که مشخصه آن طبقه‌بندی دانش‌آموزان باشد، می‌تواند منجر به جدایی آموزشی بین دانش‌آموزان با پیش‌زمینه‌ای محروم شود که این امر نیز به نوبه خود منجر به کاهش کیفیت در دانش‌آموزان و معلمان (بتس، ۲۰۱۱)، و تقویت تأثیرگذاری پیش‌زمینه خانوادگی بر تحصیلات و کسب شغل می‌شود (گایون و همکاران، ۲۰۱۱). باید گفت که مهاجرت به شیوه‌های مختلفی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. مهاجرت می‌تواند تجارب مثبت و منفی را برای دانش‌آموزان به ارمغان بیاورد، بنابراین مهاجرت فرایندی پیچیده همراه با فرصت‌ها و موانع است که بر رشد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. تمامی دانش‌آموزان مهاجر تجربه مشترکی دارند از داشتن خانواده‌ای که ریشه در کشوری دیگر دارد و هم‌اکنون در کشوری جدید با فرهنگ، زبان و مذهب زندگی می‌کنند. دانش‌آموزان زودتر و سریع‌تر از والدین خود به ارتباط با فرهنگ کشور جدید می‌پردازند. این امر بدین دلیل است که دانش‌آموزان بیشتر در معرض فرهنگ جدید قرار می‌گیرند، برای مثال به مدرسه می‌روند و آنجا سریعاً زبان جدید را یاد می‌گیرند و نسبت به والدین خود در موقعیت جدید موفق‌تر عمل می‌کنند. افزون بر این یادگیری زبان جدید برای دانش‌آموزان آسان‌تر از بزرگسالان است؛ چرا که آنها آموزش‌های کارا و مؤثری را در مدارس دریافت می‌کنند (رایکورس، ۲۰۰۶).

فاکتورهای بسیاری وجود دارد که چگونگی سازگاری دانش‌آموزان مهاجر با کشورهای جدید را تحت تأثیر قرار می‌دهد از جمله این فاکتورها می‌توان به عوامل فرد، جمعی و اجتماعی اشاره کرد (راگناراسدوتیر، ۲۰۰۷). تحقیقات حاکی از آن هستند که دانش‌آموزان مهاجر با طیفی از نیازهای آموزشی و محیطی روبه‌رو هستند. عواملی نظیر پیش‌زمینه اقتصادی و اجتماعی، تحرک مکانی و فائق آمدن بر استرس عاطفی مهاجرت به دلیل تغییر در محیط اجتماعی جدید و محیط مدرسه همواره دانش‌آموزان مهاجر را با چالش‌هایی روبه‌رو می‌سازد. افزون بر این، دانش‌آموزان

پناهجو ممکن است با مشکلات شدیدتری نظیر ترومای مرتبط با جنگ، آشفتگی خانوادگی و طلاق والدین سروکله بزنند (مارزی، اراسا و مورگامی، ۲۰۱۲؛ سارز و اروکوز-سارز و اروکوز، ۲۰۰۱).

دانش‌آموزان مهاجر از پیش‌زمینه‌های گوناگون ممکن با تحت تأثیر قراردادن تجارب دانش-آموزان دیگر منجر به خلق چالش‌هایی برای نظام آموزشی کشور جدید شوند. مطابق با گفته‌های سارز و اروکوز (۲۰۰۱) مهاجر هنگامی که دانش‌آموزان به کشور جدید می‌رسند، احساس تروما و تضاد می‌کنند؛ بنابراین نیازهای خاصی دارند که باید قبل از ورود به مدرسه مورد مشاوره و حمایت قرار گیرند. سارز و اروکوز (۲۰۰۱) بر این باورند که سطح سازگاری دانش‌آموزان ارتباط مستقیمی با عملکرد آنها در مدرسه دارد.

بنابراین آموزش یکی از خدمات اساسی ارائه‌شده برای مهاجران است؛ چه در کشورهای توسعه‌یافته و چه در کشورهای در حال توسعه. این آموزش ممکن است مربوط به گذشته، حال و یا آینده مهاجران باشد و نقشی اساسی در وضعیت اقتصادی و اجتماعی آنها ایفا می‌کند. مطابق با گفته‌های آسیدو (۲۰۰۱) افراد مهاجر نیازمند مجهز شدن به مهارت‌هایی هستند که آنها را قادر به فائق آمدن به آینده‌ای سازد که ممکن است پس از بازگشت به کشور خود با آن روبه‌رو شوند. آموزش فرایندی است که افراد از طریق آن دانش، نگرش، مهارت و رفتارهای اخلاقی را فرامی‌گیرند. معلمان چهارچوب انتقالی و عمل اصلی آموزش هستند. آنها برنامه‌داری، جدول زمانی، روش‌های آموزش و... را فراهم می‌کنند (طالبی، ۲۰۰۵). در طول جنگ و خصومت مردم به دنبال فرار از آن و نجات جان خود هستند و استراتژی زنده ماندن به استراتژی غالب مبدل می‌شود. در چنین شرایطی آموزش به امری دست دوم فروکش می‌کند. البته در شرایط بحرانی اهمیت به آموزش از لحاظ روانی و تربیتی علی‌الخصوص برای نوجوانان و کودکان اهمیت ویژه‌ای دارد. آموزش می‌تواند مسیری نو و نرمال نسبت آینده آنها ایجاد کند و آنها را در آموزش‌های مرتبط با زندگی به‌عنوان یک انسان درگیر سازد (سینکلایر، ۲۰۰۱). فقدان آموزش، ضربات سهمگینی به روان مهاجران می‌زند. هنگامی که آموزش وجود نداشته باشد، دانش‌آموزان و نوجوانان مهاجر منزوی می‌شوند و خاطرات آسیب‌زا، ترس، کابوس و خشونت بخشی از زندگی آنها می‌شود (میتلر، ۲۰۰۰، سومارز، ۱۹۹۹).

از این رو آموزش برای مهاجران امری ضروری است؛ چرا که به آنها کمک می‌کند استرس-های خود را تسکین بدهند و امید خود را به‌دست آورند و همچنین اطلاعاتی را درباره چگونگی فائق آمدن بر چالش‌های روزمره زندگی به آنها ارائه می‌دهد. پس آموزش به‌عنوان پایه اطلاعاتی برای محیط جدید و جهت‌گیری‌های فرهنگی آن عمل می‌کند. در تمام طول زندگی آموزش

همانند چراغی است که مسیر موفقیت و رشد را روشن نگه می‌دارد و در این زمینه مهاجران نیز مستثنا نیستند.

همان‌طور که بیان شد، مسائلی چون سازگاری فرهنگی، فائق آمدن بر استرس‌های ناشی از مهاجرت، ارتقای سطح کیفی زندگی، پرهیز از انزوا، رعایت حقوق دانش‌آموزان، دوری از تعصب و مشکلات زبانی از جمله مواردی هستند که لزوم آموزش مهاجران را دوچندان می‌کنند. در پژوهش حاضر نیز سعی بر آن شد که به در نظر گرفتن شرایط علی، مداخله‌ای، زمینه‌ای، راهبردها و پیامدها اقدام به طراحی برنامه‌درسی فراگیر ویژه مهاجران پرداخته شود. در تحقیق حاضر به فاکتورهایی چون حقوق شهروندی، حقوق بشر، مشترکات فرهنگی، چالش‌های زبانی، انسجام فرهنگی، سازگاری فرهنگی، وجود اقلیت‌ها، مجاورت جغرافیایی و حق همسایگی، در قالب ضرورت و بافت جامعه به‌عنوان عواملی در شکل‌گیری برنامه‌درسی مهاجران پرداخته شد. عوامل زمینه‌ای این نوع از برنامه‌درسی در قالب مسائل فرهنگی و اجتماعی را نیز مواردی چون امنیت‌شکننده، نگاه زاویه‌دار به فرهنگ‌ها و تفاوت‌های مذهبی تشکیل می‌داد. عوامل مداخله‌ای در قالب تعصبات و ایدئولوژی‌زدگی و مشتمل بر خودبرتربینی، دگرهراسی و تعصبات قومی می‌شد. راهبردها در قالب چندفرهنگی‌گرایی و تکثر و مواردی چون برنامه‌درسی چندفرهنگی، تلفیقی، آگاهی‌سازی فرهنگی، احترام به تفاوت‌ها، پذیرش دیگری، انکار و سرکوب تفاوت‌های فرهنگی دربرمی‌گرفت و در نهایت پیامدهای ناشی از آن در چهار قالب سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی که شامل مواردی چون ارتقای وجه بین‌المللی، گسترش مناسبات سیاسی، کاستن هزینه‌های ناشی از بزهکاری، سرمایه‌گذاری بین‌المللی، انتقال فرهنگی، تحقق عدالت آموزشی و همبستگی فرهنگی ارائه شد.

پیشنهادها

۱. تغییر و اصلاح برنامه‌درسی از تمرکز بر یکپارچه‌نگری به سمت تنوع قومی و فرهنگی
۲. بازنگری در عناصر چهارگانه برنامه‌درسی (هدف، محتوا، روش، ارزشیابی) و توجه به واقعیت‌های زندگی دانش‌آموزان مهاجر به‌خصوص مهاجران افغانستانی
۳. توجه به پیش‌زمینه‌ها و شرایط مهاجران افغان و لحاظ کردن آنها در سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌های نظام آموزش عمومی
۴. تغییر در برنامه‌های تربیت معلم به‌گونه‌ای که معلمان نسبت به شرایط و ویژگی‌های دانش‌آموزان افغان درک کافی را کسب کنند.

محدودیت‌ها

۱. پژوهش حاضر در زمینه مهاجران افغانستانی و امکان بررسی دیگر مهاجران از جمله پاکستانی‌ها و عراقی‌ها میسر نبود.

۲. در این مطالعه به استادان و اعضای هیئت علمی افغانستانی خارج از کشور دسترسی نداشتیم تا مصاحبه‌هایی را تنظیم کنیم.

فهرست منابع

- Adib Haj Bagheri, Mohsen; Parvizi, server; Salsali, Mahvash (2011) *Qualitative research methods*, Tehran. Publication and human propaganda. [Text In Persian]
- Abubakar, A., van de Vijver, F. J.R., Mazrui, L., Arasa, J., & Murugami, M. (2012). Ethnic identity, acculturation orientations and psychological wellbeing among adolescents of immigrant background in Kenya. In Garcia Coll. C. (Ed.), *The impact of immigration on children's development: Contributions to human development* (pp. 99-121).
- Adams, L.D. & Kirova, A. (eds) (2006) *Global Migration and Education. Schools, Children, and Families*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey & London, p. xiii
- Advocates for Children of New York (2010). *Students with interrupted formal education: A Challenge for New York City Public Schools*.
- Batalova, J., Fix, M., & Murray, J. (2007). *Measures of change: The demography and literacy of The Demography and Literacy of Adolescent English Learners A Report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Betts, J. (2011). *The economics of tracking in education*. Handbook of the Economics of Education 3(341-381), 4.
- Blake, B. (2001). *Fruit of the devil: Writing and English language learners*. Language Arts, 78(5), 435-441.
- Brown, P. (2011, March 12). *Itinerant life weighs on farm workers' children*. The New York Times p. 18A.
- Brunello, G. and D. Checchi (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? new international evidence. *Economic Policy* 22(52), 781-861
- Bylund, J. (2011). Thought and second language: A Vygotskian framework for understanding BICS and CALP. *National Association of School Psychologists*, (39)5, 4-6.
- Dempster, H., and Hargrave, K. (2017) *Understanding public attitudes towards refugees, migrants and migration*. London: ODI. Retrieved from: <https://www.odi.org/publications/10826-understanding-public-attitudes-towards-refugees-and-migrants>
- Driessen, G., Smit, F., Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational attainment. *British Educational Research Journal*, (31)4, 509-532
- Ezell, H, Gonzalez, M., Randolph, E., (2000). *Emergent literacy skills of migrant Mexican American preschoolers*. *Communication Disorders*, 21(3), 147-153.
- Figazzolo, L. (2007). *Education behind bars or as self-service? Unions struggle for access to education for refugee and migrant children*, Education International Report.
- Fong, R. (2004). *Context and environments for culturally competent practice*, In Fong, R. (Eds.), *Culturally competent practice with immigrant and refugee children and families* (1st ed., pp. 39-59). New York. NY: Guilford Press.
- Freeman, D.E., Freeman, Y.S. &Mercuri, S.P. (2002). *Closing the achievement gap: how to reach limited formal schooling and long-term English learners*. Chicago: Heinemann.

- Fryer Jr, R. G. and S. D. Levitt (2004). Understanding the black-white test score gap in the first two years of school. *Review of Economics and Statistics* 86(2), 447–464.
- Garcia, B. (2008). *Theory and social work practice with immigrant populations*. In F. Gibson, M. (2003). *Improving graduation outcomes for migrant students*. *Rural Education and Small Schools* 17(3), 57-79.
- Green, P. (2003). The undocumented: Educating the children of migrant workers in America. *Bilingual Research Journal*, (27)1, 51-71.
- Guyon, N., E. Maurin, and S. McNally (2012). The effect of tracking students by ability into different schools a natural experiment. *Journal of Human Resources* 47(3), 684–721
- Haftah Nameh Barname (2010), *The Necessity of Modifying the Methods of Production of Immigration Statistics in the Country*, Year 8, No. 366. [Text In Persian]
- Loera, G., Rueda, R., Nakamoto, J. (2011). The association between parental involvements in reading and schooling and children's reading engagement in Latino families. *Literacy Research and Instruction*, (50)2, 133-155.
- Lopez, G. (2001). *The value of hard work: lessons in parent involvement from an (im) migrant household*. *Harvard Education Review*, (71)3, 416-437.
- Lossa, K. (2010). *Working with migrant farm workers and their families*. The Hispanic Outlook.
- Magnuson, K. A., Meyers, M.K., Ruhm, C.J., & Waldfogel, J., (2004). *Inequality in preschool education and school readiness*. *American Educational Research Journal*, (41)1, 115- 157.
- Mangione, P. & Speth, T. (1998). *The transition to elementary school: A framework for creating easy childhood continuity through home, school and community partnership*. *The Elementary School Journal*, (98), 381-397.
- Mathur, S., and Parameswaran, (2012). *School Readiness for Young migrant Children: The Challenge and the Outlook*. New Paltz, NY: Hindawi Publishing Corporation.
- Menchaca, V. (2001). *Providing a culturally relevant curriculum for Hispanic children*. *Multicultural Education*, 8(3), 18-20.
- Midttun, E. (1998). *Brief history and main features of the TEP for Angola 1995–98, as developed and extended by the Norwegian Refugee Council, by arrangement with UNESCO-PEER*. Norwegian Refugee Council, Oslo.
- Monzo, L. (2005). *Latino parents' "choice" for bilingual education in an urban California school: Language policies in the aftermath of Proposition 227*. *Bilingual Research Journal*, (29)2, 313.
- Nieto S (2002) *Curriculum development in multicultural education. course syllabus for education 559*.spring 2002 semester. University of Massachusetts /Amherst. school of education.
- OECD (2015) *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. OECD Publishing, Paris. Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- OECD (2015). *Immigrant students at school- easing the journey towards integration*. *OECD Publishing* <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>.
- Portes, A, Rivas, A. (2011). *The adaptation of migrant children*. *The Future of Children*. (21)1, 219-246.
- Purcell-Gates, V. (2013). *Literacy worlds of children of migrant farm workers participating in a migrant Head start program*. *Research in the Teaching of English*. 48(1), 68-97.
- Ream, R. & Rumberger, R. (2008). Student engagement, peer social capital and school dropout among Mexican Americans and Non -Latino students. *Sociology of Education*, (81)2, 109-139

- Roemer, A. (2011). *An invisible minority: Mexican language learners, College and University*, (86)3, 57-62
- Romanski, M. (2003). *Meeting the unique needs of migrant farm workers*. The Clearing house, (77)1, 27-33.
- Rumberger, R. & Palardy, G. (2005). *Test scores, dropout rates, and alternative indicators of high school performance*. American Education Research Journal, (42)1, 3-42.
- Rumberger, R. & Thomas, S. (2000). *The distributing of dropout rates and turnover rates among urban and suburban high schools*. Sociology of Education, 73, 39-67.
- Salinas, C., Reyes, R. (2004). *Creating successful academic programs for Chicano/a high schoolmigrant students: The role of advocate educators*. The High School Journal, (87)4, 54-65.
- Schäferhoff, M. et al. (2016) *Estimating the costs and benefits of education from a health perspective. Background paper for the Oslo summit on Education for Development*. Retrieved from: <http://www.resultsfordevelopment.org/sites/resultsfordevelopment.org/files/resources/SEEK.pdf>
- Spera, C. &Matto, H. (2009). *Parental aspirations for their children's educational attainment: relations to ethnicity, parental education, children's academic performance and parental perceptions of school climate*. Journal of Youth and Adolescence, (38), 1140-1152.
- Statistics Center of Iran (2015). *Afghan population by gender, province and nationality (whole country)*. Statistical Center of Iran. 2015. Statistics of Afghan refugees [Text In Persian]
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of migration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, M. (2001). *Globalization, immigration and education*. Harvard educational review, 71(3), 345-366.
- Traustadóttir, R., (2001). *Menningarlegur margbreytileiki á Íslandi*. Börn af erlendum uppruna. Barnaheill, 5, 16-36
- UNESCO (2016) *Global Education Monitoring Report. Education for people and planet: creating sustainable futures for all*. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>
- UNESCO (2017) *Concept note for the 2019 Global Education Monitoring Report on education and migration*. Retrieved from: <https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/Concept%20Note%205%20April%20Final.pdf>
- UNHCR (2015) 'Figures at a glance'. Retrieved from: <http://www.unhcr.org/uk/figures-at-a-glance.html>
- UNHCR (1994). *Refugee children: guidelines on protection and care*. UNHCR, Geneva
- Valdes, G. (1996). *Con Respecto. Bridging the distance between culturally diverse families and Con Respeto, Bridging the Distance between Culturally Diverse Families and Schools*, Teachers College Press: Columbia University.
- Valenzuela, A. (2014). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youths and the politics of caring*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Walker, D. & Schulz, A. (2001). *Reading for diversity: recruiting and retaining Mexican American students*. Journal of College Retention, (2)4, 313.
- Watters, C. (2008). *Refugee children. Towards the next horizon*. New York, NY: Routledge.
- Wright, A. (2003). *Children of the road; migrant students, our nation's most mobile population*. Negro Education 72(1), 55-62.
- Wright, W. (2010). *Teaching English language learners*. Caslon: Philadelphia, PA.



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>)

مدرسه‌ای برای کودکان: مطالعه پدیدارشناسانه

امیرعابدی قادی^۱، کیوان صاگی^{۲*}

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۱۲	در سال‌های اخیر، ضرورت مشارکت‌دهی ذینفعان در طراحی محیط مدارس به- عنوان قلب تپنده و بالنده جامعه، مورد تأکید فراوان قرار گرفته است در این پژوهش پدیدارشناسی توصیفی، کوشیده‌ایم با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند از نوع طبقه‌ای، ادراک دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا ششم چهار مدرسه مورد واکاوی عمیق قرار دهیم و ویژگی‌های مدارس مورد نظر دانش‌آموزان را شناسایی و طبقه‌بندی کنیم. بدین‌منظور انشایی به دانش‌آموزان تخصیص یافت و از آنها خواسته شد تا جمله ناتمام «دوست دارم در مدرسه‌ای درس بخوانم که...» را تکمیل کنند. داده‌ها با استفاده از راهبرد گلازی تحلیل شد و پس از بررسی ۹۰ انشا از ۱۶۴ انشا، اشباع نظری داده‌ها صورت پذیرفت. به‌منظور افزایش اتکاپذیری، تأییدپذیری، باورپذیری صحت داده‌ها، از شیوه‌های «بازرسی و بازبینی در زمان کدگذاری»، «بهره‌گیری از نظرات همکاران پژوهشی و تأیید آنها»، «تبیین جزئیات دقیق فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها»، «درگیری طولانی مدت»، سه‌سوسازی و تحلیل موارد منفی استفاده شد. یافته‌ها به شناسایی و بازنمایی مضامین و زیرمضامین در قالب شش عامل اصلی شامل عوامل مربوط به ملزومات و فضای فیزیکی، عوامل مربوط به تجهیزات، عوامل مربوط به جنسیت، عوامل مربوط به خصوصیات اخلاقی، عوامل مربوط به روش‌های تدریس و عوامل مربوط به وسایل و پوشش دانش‌آموزان منجر گردید. در نهایت یافته‌ها حاکی از آن بود که اکثریت دانش‌آموزان از وضع موجود مدارس ناراضی بودند و مدارس برای آنها محیط خوشایندی نبود؛ بنابراین توجه به عوامل شناسایی‌شده در پژوهش می‌تواند در دلپذیر شدن فضای مدرسه و ایجاد زمینه بهبود کیفیت تجارب دانش‌آموزان و یادگیری آنها مؤثر باشد.
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۰۶	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
دانش‌آموز، مدرسه مطلوب، کودکان، پدیدارشناسی، ویژگی‌های مدرسه ایدنال	

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

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

مقدمه

امروزه توجه ویژه‌ای به آموزش و پرورش می‌شود، به حدی که سازمان تخصصی یونسکو^۱ وابسته به سازمان ملل متحد برای دستیابی به آموزشی صحیح تشکیل شده است. در این سازمان چندین کشور عضو هستند که ایران هم یکی از این کشورهاست. در جوامع امروز، افراد نقش مهمی دارند و با نگاهی به مراحل تکامل تمدن بشری مشخص می‌شود که نقش نیروی انسانی از نیروی کار ساده به سرمایه انسانی تکامل یافته است (محمودی، ۱۳۹۷) و نیروی انسانی «پیوسته با محیط خود در معرض تقابل و تأثیر متقابل است» (سعادت‌پناه و قلیزاده، ۱۳۹۴)، جامعه (محیط) با فرد تأثیری دوسویه دارند (جمشیدی و ملک، ۱۳۹۵) و تحت تأثیر شرایط جغرافیایی، اقلیمی و عوامل دیگر هستند (شاطریان، ۱۳۹۴) طراحی و نگرش محیط‌های یادگیری همواره چالشی بوده است که در بعد زمان، مکان و سن افراد معمار را به چالش کشانده است (بیات و ارجمند، ۱۳۹۴).

اگر به این مکان‌های آموزشی، تفریحی و فرهنگی بنگریم می‌توان گفت اجتماع کوچکی هستند که از قابلیت توسعه برخوردارند (بیات و ارجمند، ۱۳۹۴). بنابراین، انگیزش و خلاقیت در استفاده بهینه و فعالیت هوشمندانه در این فضاها، نقش مهمی دارد. به گونه‌ای که می‌توان «با به کارگیری عناصر طبیعی، ایجاد فضای ایمن، فضای پیچیده و فضای انعطاف‌پذیر از طریق تأثیر مثبت بر انگیزش کودک برای بازی، آرامش روانی، ابتکار و کنجکاو، خلاقیت او را ارتقا بخشید» (دهقان‌سانج و ریحانی‌آرانی، ۱۳۹۶).

کودک بدون آنکه معلمی داشته باشد، راه رفتن را از طبیعت می‌آموزد (عزیزخانی و حسینی، ۱۳۹۷). در مسیر شکوفایی استعدادها، محیط می‌تواند زمینه‌ساز رشد انگیزش، خلاقیت و توانایی‌های شناختی شود (سعادت‌پناه و قلیزاده، ۱۳۹۴). خلاقیت از طریق تمامی عناصر فرایندهای آموزشی مانند معلمان، کلاس‌های درس و محیط‌های مدرسه پرورش می‌یابد (یوکاس^۲ و آکار^۳، ۲۰۱۹). فضای آموزشی نیز تأثیر به‌سزایی بر خلاقیت کودک می‌گذارد (دهقان‌سانج و ریحانی‌آرانی، ۱۳۹۶).

مدارس قلب جامعه‌اند و دانش‌آموزان در آن روابط اجتماعی، قانون‌مندی، پویایی و آینده‌نگری را فرا می‌گیرند (ذاکری، ۱۳۹۴) پس از خانواده، مدرسه به عنوان نهاد تربیتی، نقش ویژه‌ای در تربیت و پرورش کودکان دارد (دروار، قادری و حمیدی، ۱۳۹۴) و مانند دیگر بناها، از عوامل مختلفی نظیر عوامل جغرافیایی، اقلیمی، مصالح، فناوری، عملکرد و عناصر ویژه تأثیر می‌پذیرند (شاطریان، ۱۳۹۴).

1. UNESCO
2. Ucus
3. Acar

شواهد گسترده‌ای نشان می‌دهد که در برخی مواقع، از تأثیرگذاری آراستگی محیطی یک مدرسه به‌عنوان راهبردی برای بهبود کیفیت فضای تحصیلی، غفلت می‌شود. با توجه به اینکه بچه‌ها زمانی طولانی از عمر خود را در فضاهای آموزشی سپری می‌کنند (جمشیدی و ملک، ۱۳۹۵)، باید شرایطی را فراهم نمود که برای حضور در آن از انگیزه‌دوچندانی برخوردار شوند. به‌طور گسترده‌ای پذیرفته شده است که این عوامل تأثیرگذار (انگیزه، نگرش و اضطراب) مشوق‌های درونی را تحریک می‌کنند و نیروی قاطع و غالب در یادگیری هستند (شو، ۲۰۱۷) به همین دلیل محققان و معماران به دنبال راه‌هایی برای مشارکت کودکان در طراحی محیط آموزشی هستند (احسانی، پژوهان‌فر و ابراهیمی، ۱۳۹۵).

طراحی فضای آموزشی باید به‌گونه‌ای باشد که «بتواند در طول زمان به شرایط و نیازهای متفاوت پاسخ دهد و فضای داخلی قابلیت تطبیق با رفتارهای جدید را داشته باشد» (علیزاده میان‌دوآب، ۱۳۹۶) و در طول زمان پاسخگویی نیازهای متغیر کاربران باشد (جعفری، ۱۳۹۶) الگوی منعطف می‌تواند با حداقل فضا از طریق تغییر و تطبیق و متنوع عملکردها، تمامی نیازهای کودکان را تأمین نماید (آبکاراصفهانی و غیایی، ۱۳۹۷). محیط آموزشی به‌ویژه در دوره کودکی و نوجوانی تأثیرات بسزایی بر یادگیری کودکان دارد (علیزاده میان‌دوآب، ۱۳۹۶). یافته‌ها نشان می‌دهد که معلمان "مدرسه خلاق" را به‌عنوان فضایی برای مشارکت فعال معرفی می‌کنند (یوکاس و آکار، ۲۰۱۹). در مجامع جهانی، برخورداری از فضاهای آموزشی مناسب حق کودکان دانسته شده و بیشتر کشورهای جهان از جمله کشور خودمان ایران به این امر متعهد هستند (سعیدی، ثمین شریفی و بابایی، ۱۳۹۷). فضای آموزشی دوره طولانی از عمر افراد در خود جا می‌دهد (جمشیدی و ملک، ۱۳۹۵) دانش‌آموز بیشتر اوقات زنده و فعال خود را در مدرسه می‌گذراند (دروار، قادری و حمیدی، ۱۳۹۴) و هر فرد حدود ۱۴۰۰۰ ساعت طول زندگی خود را (خالویی و خزاعی، ۱۳۹۵) یا به بیانی دیگر، حدود یک پنجم از عمر خود را (سعیدی، ثمین شریفی و بابایی، ۱۳۹۷) در محیط‌های آموزشی می‌گذراند. بنابراین طراحی محیط‌های یادگیری همواره چالشی بوده که در بعد زمان، مکان و سن مورد توجه معماران و مریبان آگاه و خلاق قرار داشته است (بیات و ارجمند، ۱۳۹۴). «محیط فیزیکی به سبب ساختار خود می‌تواند تعاملات و در پی آن فرایند یادگیری را تقویت و یا تضعیف نماید» (خان‌محمدی و یاری، ۱۳۹۴) قبل از اینکه فرد وارد محیط شود به بدنه‌های معماری شده آن نگاه نموده و از طریق دیدن، جذب کالبد مورد نظر می‌شود (بیات و ارجمند، ۱۳۹۴)، که این موضوع نیز به اهمیت نما، رنگ و طراحی فضای فیزیکی اشاره دارد. از سوی دیگر «در چند دهه اخیر به‌جای تأکید و تمرکز بر آراستگی قالب و پوسته خارجی محیط آموزشی، به ارتقای کیفیت فضا و طراحی داخلی آن پرداخته شده است» (شریف خواجه‌پاشا، مجرد و

ثمین شریفی، ۱۳۹۵). همین تأکیدها بر طراحی و معماری فضای آموزشی، به بازاندیشی بر اهمیت طراحی مشارکتی انجامیده است (اشرفی، ۱۳۹۴). سازمان بهداشت جهانی نیز تصدیق می‌کند که مشارکت معنادار فرد در یک مجموعه او را توانمندتر می‌سازد (سیمپسون^۱، آدامز^۲، براک^۳ و کین^۴، ۲۰۱۹).

اگرچه در مورد اهمیت و ضرورت مشارکت دانش‌آموزان (کاربران) در طراحی محیط مورد استفاده، پژوهش‌هایی انجام شده است، اما این مطالعات از یکسو با تأکید بر معماری و شهرسازی و توسط کارشناسان مربوط به این رشته‌ها، صرفاً به بیان ضرورت‌ها و اهمیت مشارکت‌دهی کاربران محدود بوده و در نشریات و همایش‌های مرتبط منتشر شده‌اند. به‌رغم اهمیت فضای آموزشی و مشارکت‌دهی دانش‌آموزان و دیگر عناصر انسانی در مدرسه، اما نتیجه بررسی‌های محققان نشان داد که تاکنون مطالعه‌ای با محوریت معناکاوی ادراک و تجربه زیسته دانش‌آموزان در مورد مدرسه‌ای ایدئال و خواسته‌های آنها و بازنمایی درون‌مایه‌های اثرگذار بر ترجیحات دانش‌آموزی انجام نشده است. نبودن مطالعه کافی در این بخش، انگیزه‌ای شد تا به پژوهشی با هدف شناخت انتظارات دانش‌آموزان از مدرسه ایدئال آنها روی آوریم و ضمن شناسایی و بازنمایی موارد برجسته، زمینه‌ای را فراهم آوریم تا طراحان و مسئولان آموزشی که به هر علتی نمی‌توانند از نظرات دانش‌آموزان آگاه شوند، بتوانند با مراجعه به یافته‌های این پژوهش، از خواسته‌های دانش‌آموزان مطلع شده و به تناسب امکانات و شرایط موجود، فضایی متناسب با علایق و خواسته‌های آنها طراحی کنند. تحقق این موضوع می‌تواند بستری را فراهم کند تا دانش‌آموزان به جای لحظه‌شماری برای شنیدن صدای زنگ آخر مدرسه، با انگیزه بیشتر به تحصیل پرداخته و مدرسه را به‌عنوان خانه دوم خود بپذیرند. از این رو، سؤال اصلی پژوهش این‌گونه مطرح می‌شود که ملاک‌های مدرسه ایدئال از منظر دانش‌آموزان چیست؟

تحلیل عوامل مرتبط با رشد و توسعه جوامع پیشرفته، بیانگر آن است که همه این کشورها، از آموزش و پرورش [مدارس] کارآمد و اثربخش برخوردار بوده‌اند (افروز، نامور و ستاری، ۱۳۹۷). راهبرد توجه به اثربخشی مستمر مدارس، امروزه به‌عنوان یک اصل پذیرفته شده است (الگارت^۵، ۲۰۱۷؛ سیرل و جیاسکاران^۶، ۲۰۱۶، به نقل از پیرحیاتی و همکاران، ۱۳۹۸). فقدان محیط و حمایت مثبت (بانرجی^۷، ۲۰۱۶) می‌تواند به افت تحصیلی منجر گردد که به نوعی به لزوم توجه به محیط مدارس اشاره دارد؛ اگر چه در پژوهش‌های مختلف، عوامل متعددی به‌عنوان عوامل

1. Simpson
2. Adams
3. Bruck
4. keen
5. Elegart
6. Cyril & Jeyasekaran
7. Banerjee

مؤثر در مدارس اثربخش برشمرده شده است، اما «تعریف اثربخشی طی دوره‌های مختلف پیوسته در حال تغییر بوده است و متأثر از دیدگاه‌های گوناگون نسبت به مدرسه و بازتاب دهنده تحولات اجتماعی بوده است» (هوی و میسکل^۱، ۲۰۱۳ به نقل از پیرحیاتی و همکاران، ۱۳۹۸).

کودکان در دوره سنی ۸ تا ۱۲ سال، تجارب جدیدی از حضور و کشف محیط پیرامون دارند که می‌توانند در همراهی با گروه طراح نتایج جدید و کارآمدی را برای طرح پیشنهادی به ارمغان بیاورند (حبیبی، عزتیان و محقق نسب، ۱۳۹۶). یکی از عوامل تأثیرگذار بر بهبود سرمایه اجتماعی، مدرسه است. مدرسه با تمامی جنبه‌های خود بر سرمایه اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. یکی از این ارکان و در واقع مهم‌ترین آنها معلم است (هانسلمن، گریچ، براچ و گاموران^۲، ۲۰۱۶، به نقل از احمدیگی، ۱۳۹۸). یکی دیگر از مؤلفه‌های اساسی جو مدرسه، کیفیت میان اعضای آن است. در یک جو یا فضای مثبت مدرسه‌ای، پیوندهای سازنده‌ای میان دانش‌آموزان، معلمان، مدیران، کارکنان و والدین به وجود می‌آید (سلاک^۳، ۲۰۱۷). بنابراین نمی‌توان مدرسه را فقط در محیط فیزیکی خلاصه کرد و باید نظر دانش‌آموزان در مورد دیگر عوامل موجود در مدرسه از جوانب مختلف بررسی شود.

به گفته ولیجاروی و سهلبرگ^۴ (۲۰۰۸)، برتری تحصیلی پشت نمودار آماری پیشرفت دانش‌آموزان مخفی می‌شود؛ لازم است که کودکان از یادگیری در مدرسه لذت ببرند. این یک نکته مهم برای تمرین و یادگیری است و نگرانی فزاینده‌ای در مورد کودکانی که از مدرسه لذت نمی‌برند وجود دارد (اسپنسر، لوکاس و کلاکسون^۵، ۲۰۱۲، به نقل از آلناجداوی^۶، ۲۰۱۹). شایر^۷ (۲۰۰۱) الگوی مشارکت پنج سطحی برای کودکان در مدارس را پیشنهاد می‌کند: (۱) به کودکان گوش داده می‌شود. (۲) از کودکان در بیان نظراتشان حمایت می‌شود. (۳) دیدگاه کودکان در نظر گرفته می‌شود. (۴) کودکان در فرایندهای تصمیم‌گیری نقش دارند. (۵) کودکان قدرت و مسئولیت تصمیم‌گیری را به اشتراک می‌گذارند (کاتانو، فریر و ماچانو^۸، ۲۰۲۰).

مطابق با نظریه ویگوتسکی^۹، کودک ادراک خود را از طریق تعامل اجتماعی و با دیدن خود در حالی که دیگران او را می‌بینند، توسعه می‌دهد. در حالی که بازخورد منفی، عدم موفقیت و واکنش‌های قضاوتی باعث افزایش سطح اضطراب می‌شود. کودکانی که احساس ارزش و موفقیت

-
1. Hoy & Miskel
 2. Hanselman, Grigg, Bruch & Gamorn
 3. Sulak
 4. Valijarvi & Sahlberg
 5. Spencer, Lucas & Claxton
 6. Alnajdawi
 7. Shier
 8. Caetano, Freire & Machado
 9. Vygotsky

می‌کنند و انگیزه مثبت دارند، سطح اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند. کودکانی که به یک آموزش پیش دبستانی با کیفیت دسترسی دارند، خود را در یک محیط اجتماعی و جسمی مثبت می‌بینند، احساس می‌کنند درک شده و از حمایت برخوردار شده‌اند؛ این موضوع زمینه‌ای را فراهم می‌کند تا با محیط‌های اجتماعی خود سازگار شده و از زندگی مثبتی نیز برخوردار شوند (ارکان، تارمن، سنلی، کسن و امروزان^۱ ۲۰۱۸).

تا پاپا^۲ (۲۰۱۳) و همکارانش با تکیه بر نظریه سیستم‌های زیست محیطی، بر ضرورت ارزیابی چندبعدی تأثیرات مدرسه تأکید می‌ورزند. در این راستا، مطالعات گسترده ویت و نشن^۳ (۲۰۱۶) و ونگ و دگول^۴ (۲۰۱۶) ضرورت توجه به ابعاد مختلفی نظیر (۱) ایمنی، (۲) جامعه، (۳) دانشگاهی و (۴) محیط نهادی را آشکار ساخت. این ابعاد با موارد یادشده در تعریف شورای ملی شرایط مدارس، شامل (۱) نظام مدارس، (۲) روابط در مدرسه، (۳) آموزش و شیوه‌های یادگیری در مدرسه و ساختارهای سازمانی (۴) مطابقت دارد. سه بُعد اول ابعاد اجتماعی است، در حالی که مورد چهارم یک بعد زمینه‌محور عملی است (سمپرمز، ایساک و کلیس^۵، ۲۰۱۸).

بخش مهمی از پژوهشگران و روان‌شناسان بر اهمیت مشارکت کاربران در طراحی شرایط محیطی مورد استفاده آنها، تأکید داشته‌اند (احسانی، پژوهان‌فر و ابراهیمی، ۱۳۹۵). پژوهش‌های بسیاری در این زمینه انجام شده است، به گونه‌ای که ضمن تبیین اهمیت این موضوع، به معماری فضای داخلی، نمای خارجی، رنگ مدرسه، راه‌های ایجاد فضای انعطاف‌پذیر داخلی و موارد مربوط به فضای فیزیکی پرداخته‌اند، اما تقریباً تمام این پژوهش‌ها (به جز تعدادی محدود)، از منظر معماری و شهرسازی به این موضوع نگریسته‌اند و کمتر شاهد انجام پژوهش‌های تخصصی و در حیطه روان‌شناسی و علوم تربیتی پیرامون این موضوع بوده‌ایم. از سوی دیگر، نتیجه بررسی پژوهشگران نشان داد که غالب این پژوهش‌ها بر تبیین اهمیت مشارکت کاربران در طراحی محیط تمرکز داشته‌اند و تعداد بسیار اندکی به واکاوی در ادراک کاربران محیط‌های آموزشی در طراحی محیط یادگیری پرداخته‌اند. این کمبود به‌ویژه در دوره ابتدایی بیشتر احساس می‌شود که احتمالاً سازوکاری به‌روز و مستمر برای معناکوی در ادراک و نظرات کودکان مدارس دوره ابتدایی شکل نگرفته و یا به صورت مستمر و با ضمانت بالا، اجرایی نمی‌شود. هرچند پژوهش‌های محدودی وجود دارد که به بررسی این نظرات پرداخته‌اند و در ادامه به مواردی از آنها اشاره شده است.

حمزه‌نژادی و خزاعی (۱۳۹۷)، در مطالعه خود ضمن اذعان به غلبه پارادایم اثبات‌گرایی و استفاده از روش‌های کمی در مطالعات حوزه کودک بر این باور تأکید می‌نمایند که در این گونه

1. Erkan, Tarman, Sanli, Kosan & Ömrüuzun

2. Thapa

3. Voight & Nation

4. Wang & Degol

5. Sampermans, Isac & Claes

مطالعات، به شرکت‌کنندگان در پژوهش برای بیان خواسته‌هایشان، آزادی کافی داده نشده است. در اغلب موارد تمرکز اصلی بر شرایط فیزیکی و رنگ‌آمیزی در مدرسه استوار بوده است. به گونه‌ای که برای اندازه‌گیری کیفیت فضاهای مورد علاقه دانش‌آموزی، اکثریت بر مواردی مانند ارتقای فضای سبز، مکانی برای گردهمایی، تزیین دیوارهای محوطه، کمد کلاس، داشتن تزیینات و داشتن مکان و وسایل بازی، تمرکز داشته‌اند. درباره رنگ‌آمیزی فضاهای آموزشی هم به‌طور میانگین، رنگ آبی در رنگ‌های اصلی و رنگ صورتی در رنگ‌های ترکیبی بیشترین درصدها را در عموم فضاها به خود اختصاص داده‌اند. مطالعات خالویی و خزاعی (۱۳۹۵)، با عنوان «شناخت ویژگی‌های مدرسه مورد علاقه برای یادگیری دانش‌آموزان دبستانی دختر» حاکی از آن است که دانش‌آموزان خواستار ترکیب طبیعت با مدرسه و استفاده از رنگ‌های گرم و شاد و فضا و وسایل کافی برای بازی بودند و در موارد معدودی نیز برای مدرسه و تزیینات آن به شکل‌های غیر عادی مانند مدرسه‌ای به شکل کیک، پنجره و تزیینات به شکل قلب اشاره کردند. همچنین پژوهش کلمنت^۱ (۲۰۱۹)، نشان داد که همکاری در طراحی فضا عنصر مهمی برای حمایت از مشارکت کودکان خردسال در کلاس‌های سال‌های نخست است و یافته‌ها نیز بر تفاوت‌های چشمگیر در نقش‌ها و روابط بین معلم و دانش‌آموزان هنگام استفاده از آموزش دموکراتیک فضایی، صحنه‌گذار. نتیجه مطالعه لاندکویست، وسلینگ آلودی و سیلجهاگ^۲ (۲۰۱۹)، با عنوان «ارزش‌ها و نیازهای کودکان دارا و فاقد نیازهای آموزشی ویژه در اوایل مدرسه: مطالعه دیدگاه کودکان خردسال درباره آنچه برای آنها مهم است» نشان داد که گوش‌دادن به دیدگاه‌های کودکان، می‌تواند زمینه‌های آموزشی را فراهم کند که نیازهای کودکان را تأمین کرده، به بهزیستی و رشد آنها کمک می‌کند تا تجربیات آنها هم شاد و هم معنادار باشد. این پژوهشگران گزارش کردند که برای برنامه‌ریزان آموزشی، ارزیابان و محققان، درک چگونگی تجربه زندگی کودکان در محیط‌های آموزشی، ضروری است؛ در ادامه ایشان نه‌مورد از موضوعات مهم برای کودکان دارا یا فاقد نیازهای ویژه آموزشی شامل «احساس تعلق با همسالان؛ داشتن فرصت‌هایی برای بازی، فعالیت‌های خلاقانه و تفکر؛ تجارب سرعت، هیجان و چالش‌های جسمی را تجربه کنید. آنها همچنین نیاز داشتند؛ عناصر آرامش، برداشت و آسایش برای تفریح؛ احساس امنیت؛ رشد دانش و درک جهان؛ احساس آزادی و خودمختاری؛ داشتن اشیای راحت و پیوند با خانه و خانواده؛ برقراری ارتباط با طبیعت»، را شناسایی و گزارش کردند.

بررسی‌های پژوهشگران نشان داد که در پیشینه مرتبط با موضوع مورد مطالعه، غلبه بر مطالعات با رویکرد کمی و اسنادی است و به رویکردهای ژرفانگر و میدانی کیفی توجه اندکی شده است.

1. Clement

2. Lundqvist, Westling Allodi & Siljehag

از سوی دیگر، بیشتر بر ابعاد فیزیکی مدارس و مانند اندازه و تناسب با تعداد دانش‌آموزی توجه شده است و به لحاظ روان‌شناختی و معناکاوی در ادراک و تجربه زیسته دانش‌آموزان دختر و پسر و در پایه‌های مختلف تحصیلی را به‌عنوان اصلی‌ترین ذی‌نفعان این موضوع، توجه اندک و گاه بسیار محدودی شده است. همچنین بررسی‌ها از کم‌توجهی مطالعات انجام شده نسبت به تفاوت‌های جنسیتی و الزامات دوره‌ها و پایه‌های تحصیلی حکایت دارد. روشن است که دانش‌آموزان دختر و پسر به دلیل ویژگی‌هایشان از یکسو و خواسته‌ها و انتظارات متنوع به تفکیک دوره اول و دوم ابتدایی با توجه به نیازمندی‌های سنی هر دوره، به توجهات ویژه‌ای نیازمندند. این امر لزوم بهره‌گیری از رویکرد کیفی، توجه به تمامی ابعاد مرتبط با مدرسه، معناکاوی در ادراک دانش‌آموزان پایه‌های متفاوت ابتدایی و با توجه به جنسیت دانش‌آموزان را روشن نمود؛ لذا تلاش شد تا با رویکردی کیفی و روشی پدیدارشناسانه، به دانش‌آموزان این آزادی داده شود تا هر طور که دوست دارند و بدون مرز و محدوده خاصی در مورد مدرسه مورد علاقه خود بنویسند و ترجیحات خود را در تمامی حوزه‌ها مثلاً فضای فیزیکی، اخلاق کارکنان، اخلاق دانش‌آموزان، امکانات مورد نیاز، شرایط معلم خوب، جنسیت کارکنان و معلمان در مدرسه توصیف کنند. این راهبرد کمک می‌نماید تا وجوه اشتراک و تفاوت نظرات گروه‌های مختلف دانش‌آموزی مد نظر قرار گرفته شده و به این سؤال که «بر اساس تجربه زیسته دانش‌آموزان دوره ابتدایی، مدرسه ایدئال چه ویژگی‌هایی دارد؟» پاسخ داده شود.

روش‌شناسی پژوهش

از آنجایی که در این تحقیق ادراک دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا ششم در زمینه ویژگی‌های مدارس مورد نظرشان مورد واکاوی قرار گرفت و به دنبال کشف، توصیف و تبیین داده‌ها بدون اعمال استنباط‌های شخصی خود و صرفاً استفاده از روایت‌های شرکت‌کنندگان بودیم، لذا برای انجام آن از رویکرد کیفی، روش پدیدارشناسی از نوع توصیفی استفاده کردیم.

مدارس ابتدایی مازندران، میدان این پژوهش بوده است؛ به همین منظور از طریق نمونه‌گیری هدفمند از نوع طبقه‌ای به کسب نظرات پایه‌های سوم تا ششم شامل چهار مدرسه (مدرسه تک‌جنسیتی دخترانه، مدرسه تک‌جنسیتی پسرانه، مدرسه مختلط تک‌پایه و مدرسه مختلط چندپایه) پرداخته شد؛ با این روش هر طبقه از این نمونه پاسخ‌گوی بخشی از نیازها و اهداف پژوهش باشد و هر مدرسه پاسخگوی بخشی از سؤال پژوهش بود و استفاده از مدارس مختلف باعث مشخص شدن ابعاد مختلف مسئله پژوهش گردید.

در این پژوهش تلاش شد که با پارادایم تفسیرگرایی به شناخت و گردآوری تجارب و خواسته‌های دانش‌آموزان از مدرسه مطلوب آنها پرداخته شود بنابراین با رویکردی کل‌گرا و

چندجانبه به گردآوری نظرات دانش‌آموزان پرداخته شده است تا پژوهشگران آینده بتوانند با تعمیم پسینی و بر اساس شرایط حاکم بر محیط پژوهش خود از این پژوهش کمک بگیرند.

با توجه به زمانبر بودن اجرای مصاحبه و دشواری‌های ناشی از گستردگی جغرافیایی میدان پژوهش، برای گردآوری داده‌ها از فن‌انسان‌نویسی استفاده کردیم و از دانش‌آموزان پایه‌های سوم تا ششم خواستیم تا انشایی با موضوع «بهترین مدرسه‌ای که دوست دارم در آن درس بخوانم مدرسه‌ای است که ...» یا «مدرسه ایدئال» یا موضوعاتی با این مضامین به تشخیص معلم کلاس مربوطه بنویسند؛ البته چون برای این پژوهش حدوداً در اسفند ماه به گردآوری داده‌ها پرداخته شد و دانش‌آموزان پایه سوم نیز تقریباً با انسان‌نویسی و بندنویسی آشنا بودند، با این حال انشاهای نامفهوم یا گنگ (یا بخش‌های گنگ آن) در تمامی پایه‌ها هنگام تحلیل متن انشا حذف گردید.

برای جمع‌آوری این انشاها یا به صورت حضوری یا به صورت تلفنی با معلم کلاس‌های مربوطه هماهنگ شد و پس از تأکید بر این نکته که نامی از مدرسه ذکر نخواهد شد و توجه اینکه این انشاها به صورت محرمانه در اختیار پژوهشگر باقی می‌ماند و در اختیار مقام‌های بالادستی قرار نخواهد گرفت، رضایت معلمان برای همکاری جلب گردید و سپس در مورد جمع‌آوری انشا از آنها خواسته شد تا برای گردآوری انشاها بین عنوان‌های ذکرشده یا عنوان مشابه به تناسب شرایط متفاوت کلاس و سپس تأیید پژوهشگر انتخاب شود و در کلاس پس از ذکر عنوان، توضیحی اجمالی و کلی در مورد عنوان انتخابی داده شود و توضیحات به نحوی مطرح شود که باعث سلب خلاقیت و جهت‌دهی به کودک نشود و کودک بتواند آزادانه به بیان خواسته‌های خود بپردازد در ضمن از معلمان خواستیم تا نسبت به بی‌تأثیر بودن این انشا در ارزشیابی و آزادی آنها در ذکر خواسته‌ها اطمینان داده شود و از آنها خواسته شود در صورت تمایل، نام، جنسیت و پایه و نام مدرسه خود را ذکر کنند. همچنین به معلمان تذکر داده شد تا از کار گروهی و همکاری در نوشتن این انشا جلوگیری شود تا کودکان با خلاقیت و توانایی‌های خود به نوشتن انشا بپردازند؛ زیرا «پیچیده‌ترین و عالی‌ترین جلوه اندیشه انسان، تفکر خلاق است» (رحمانی‌زاهد، هاشمی و نقش، ۱۳۹۷).

تحلیل داده‌ها را به صورت دستی و با استفاده از راهبرد هفت مرحله‌ای گلابزی (۱۹۷۸) در مراحل شامل «آشنایی با داده‌ها، شناسایی اظهارات قابل توجه، فرموله کردن معانی، خوشه‌بندی مضامین، توسعه یک توصیف جامع، تهیه ساختار اساسی و تأیید ساختار اساسی (مورو، رودریگوز و کینگ، ۲۰۱۵) انجام دادیم. برای تحلیل داده‌ها نیز ابتدا چندین انشا (۹۰ مورد از انشای دانش‌آموزان) از هر مدرسه و از پایه‌های مختلف را بررسی کردیم. به منظور شناسایی اظهارات قابل توجه، ابتدا بخش‌هایی از انشای دانش‌آموزان به عنوان نشانگر تعیین شد، سپس از

بین نشانگرهای پر تکرار، زیرمضامین و مضامین را برای بررسی بیشتر استخراج کردیم و پس از آشنایی اولیه با خواسته‌های دانش‌آموزان، باقی‌مانده انشاها مورد بررسی قرار گرفت و در این مرحله تنها مطالب جدید و یا مطالبی که می‌توانست به غنای بیشتر پژوهش کمک کند، مشخص شد و مطالبی که به نحوی تکراری بودند و یا در مراحل قبل معادل آنها استفاده شده بود در نظر گرفته نمی‌شدند. این فرایند تا اشباع نظری داده‌ها و بررسی ۹۰ انشا از ۱۶۴ (بدون احتساب انشاهای نامفهوم حذف شده یا فاقد اظهارات قابل توجه جدید که کنار گذاشته شدند) ادامه یافت و مضامین و مطالب در هر مرحله هماهنگ‌سازی شد. به باور هنیک، کیزر و مرکونی^۱ (۲۰۱۶)، دو نوع اشباع نظری شامل اشباع کدها و اشباع معنی^۲ وجود دارد. در این مطالعه، اشباع نظری داده‌ها مبتنی بر اشباع معنی^۳ به دست آمد. از آنجا که طبق توصیه مورس^۴ (۲۹۱۵)، به منظور ارتقای اشباع معنی از راهبردهایی نظیر درگیری طولانی مدت در مطالعه^۵، مشاهدات مستمر^۶، توصیف غنی و جامع^۷، تحلیل موارد منفی^۸، مرور متخصصان^۹، شناسایی و کنترل سوگیری‌های احتمالی پژوهشگران^{۱۰}، مرور شرکت‌کنندگان و مخاطبان بیرونی^{۱۱} استفاده شد، می‌توان اشباع نظری بدست‌آمده را مناسب و معتبر فرض نمود. از سوی دیگر، نگارش مقالات به روش کیفی، متضمن گزارش داده‌های متنی (نه عددی) است و با لغات، موضوعات و نوشته‌ها مشخص می‌شود. اغلب از نقل قول‌های مستقیم شرکت‌کنندگان استفاده می‌شود و از ضمیر اول شخص مفرد، یا در اصطلاح «صدای فعال»^{۱۲} استفاده می‌شود. چنین صدایی منجر به اطمینان بیشتر می‌شود (به نقل از صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر سعی شده این ویژگی‌ها در نگارش مورد توجه ویژه قرار گیرد.

برای ارتقای اعتبارپذیری^{۱۳} یافته‌ها (معادل روایی درونی^{۱۴} در پژوهش کمی)، از فنون و راهبردهایی مانند حضور طولانی مدت در محیط پژوهش و صرف زمان طولانی با شرکت‌کنندگان، تبادل نظر با هم‌تایان^{۱۵}، کنترل از سوی اعضا^{۱۶}، استفاده کردیم. همچنین از

-
1. Hennink, Kaiser, and Marconi
 2. Code saturation and meaning saturation
 3. meaning saturation
 4. Morse
 5. Prolonged engagement
 6. persistent observation
 7. Thick and rich description
 8. Negative case analysis
 9. peer review or debriefing
 10. clarifying researcher bias
 11. member checking; external audits
 12. active voice
 13. Credibility
 14. Internal validity
 15. Peer debriefing
 16. Member check

سه‌سویه‌نگری^۱ مبتنی بر تنوع بخشی به پایه‌های تحصیلی و جنسیتی شرکت‌کنندگان، تحلیل موارد منفی و متناقض^۲ تفسیر شده در داده‌ها، و نظرات دو نفر از متخصصان تعلیم و تربیت، به‌منظور اعمال نظر نهایی، بهره گرفته شد. افزون بر این، تلاش کردیم تا با توصیف دقیق زمینه مطالعه، پیش‌فرض‌ها و شرایط پژوهش و ارائه جزئیات آن، زمینه لازم برای افزایش انتقال‌پذیری^۳ یافته‌های پژوهش (معادل روایی بیرونی^۴ در پژوهش کمی) را فراهم آوریم. به‌منظور ایجاد قابلیت اطمینان^۵ به پژوهش (معادل پایایی در پژوهش کمی)، تلاش نمودیم تا با تشریح جزئیات مربوط به چگونگی گردآوری داده‌ها، نحوه تصمیم‌گیری‌ها، تفسیر و تحلیل‌های طی شده در فرایند پژوهش، زمینه‌ای برای انجام «مسیرنمای حسابرسی^۶» را فراهم نماییم. همچنین برای ارتقای تأییدپذیری^۷ یافته‌های پژوهش (معادل عینیت در پژوهش کمی)، سعی داشتیم تا با استفاده از یادداشت میدانی و در فرایند تحلیل و تفسیرهای انجام شده، تا آنجا که امکان‌پذیر است، اندیشه‌ها، باورها و انتظارات ذهنی خود را در جریان گردآوری و تحلیل داده‌ها کنترل کنیم. همچنین برای افزایش اعتبار پژوهش مواردی نظیر «استفاده از چهار پایه مختلف مدرسه ابتدایی که توانایی نوشتن انشا را داشتند»، «استفاده از مدارس دارای ساختار مختلف (از نظر جنسیت و پایه‌ها)»، «استفاده از مدارس دارای شرایط جغرافیایی متفاوت»، «کمک گرفتن از دو معلم دیگر در مراحل انجام پژوهش و آماده سازی گزارش پژوهش» و «بررسی انشای دانش‌آموزان پس از اشیاع داده‌ها برای اطمینان از توجه به مطالب خاص و منحصر به فرد ذکر شده در انشای دانش‌آموزان» را مورد توجه و استفاده قرار دادیم.

یافته‌های پژوهش

کاوش دقیق دیدگاه‌ها و مقایسه‌های متوالی نوشته‌های دانش‌آموزان مورد مطالعه به شناسایی شش مضمون اصلی شامل «عامل مربوط به ملزومات و فضای فیزیکی، عامل مربوط به تجهیزات، عامل مربوط به جنسیت، عامل مربوط به خصوصیات اخلاقی، عامل مربوط به روش‌های تدریس و عامل مربوط به وسایل و پوشش دانش‌آموزان» و سه زیرمضمون پرتکرار در بخش عوامل مربوط به ملزومات و فضای فیزیکی به صورت «ا. شکل و ظاهر محوطه مدرسه ب. ملزومات و ساختمان‌های آموزشی و اجرایی ج. ملزومات و ساختمان‌های خدماتی- رفاهی و ورزشی و بهداشتی» منتج گردید که در ادامه با استفاده از روایت‌ها، به بررسی آن پرداخته‌ایم.

1. Triangulation
2. Negative case analysis
3. Transfeability
4. external validity
5. Dependability
6. Auditing trail
7. Confirmability

۱. عامل مربوط به ملزومات و فضای فیزیکی:

عامل مربوط به ملزومات و فضای فیزیکی بر اساس هشت زیرمضمون رنگ‌نما، فضای سبز، طراحی حیاط، ملزومات و فضای آموزشی، ملزومات و فضای اجرایی، ملزومات و فضای خدماتی- رفاهی و ملزومات و فضای ورزشی و ملزومات و فضای بهداشتی و سه مضمون «شکل و ظاهر محوطه مدرسه»، «ملزومات و ساختمان‌های آموزشی و اجرایی» و «ملزومات و ساختمان‌های خدماتی- رفاهی و ورزشی و بهداشتی» شناسایی و مفهوم‌پردازی شد که در ادامه با استفاده از روایت‌ها، آن را مورد بررسی قرار داده‌ایم.

جدول شماره ۱. عامل مربوط به ملزومات و فضای فیزیکی

مضمون اصلی	مضمون	زیرمضمون	نقل قول
		رنگ نما	نمای مدرسه باید سنگ باشد. دیوارهای مدرسه سفت و محکم باشد و نباید گچ‌ها از دیوار بریزد.
	شکل و ظاهر محوطه مدرسه	فضای سبز	مدرسه اگر کنار دریا، رودخانه یا جنگل باشد خیلی لذت بخش است. باید یک باغ و باغیان در مدرسه باشد و در آن حیوانات و درختان زیبا باشد.
		طراحی حیاط	حیاط مدرسه باید بزرگ باشد و هم پسرها و هم دخترها بتوانند در آن بازی کنند. حیاط مدرسه نباید گلی باشد و نیز نباید در آن سبزی بکارند.
عامل مربوط به ملزومات و فضای فیزیکی	ملزومات و ملزومات‌های آموزشی و اجرایی	ملزومات و فضای آموزشی	کلاس‌ها باید بزرگ باشد تا در زنگ تفریح راحت بیرون برویم. در مدرسه باید برای بعضی از درس‌ها مثل هنر و علوم کلاس مخصوص داشته باشیم.
		ملزومات و فضای اجرایی	باید اتاق صبحانه از اتاق مدیر جدا باشد تا بچه‌ها بتوانند اگر نیاز بود در زنگ تفریح به دفتر بروند.
	ملزومات و ملزومات‌های خدماتی	ملزومات و فضای خدماتی- رفاهی	پشت حیاط مدرسه باید یک کافی شاپ و یک بوفه داشته باشد. مدرسه باید کتابخانه بزرگی داشته باشد که در آن کتاب‌های قرآنی، زندگانی پیامبران و کتاب‌های آموزنده داشته باشد.
	- رفاهی و ورزشی و بهداشتی	ملزومات و فضای ورزشی	مدرسه باید استخر، زمین تنیس و سالن ورزش‌های رزمی داشته باشد.
		ملزومات و فضای بهداشتی	تمام دستشویی‌ها باید سالم باشد. در سرویس بهداشتی باید مایع و دستمال کاغذی یا دست خشک‌کن باشد.

(أ) شکل و ظاهر محوطه مدرسه

بیشتر دانش‌آموزان به نمای زیبا، حیاط بزرگ، فضای سرسبز مدرسه، وجود باغچه، درختان و حتی وجود باغ و باغبان در مدرسه اشاره کردند؛ برای نمونه در نوشته دانش‌آموزی که چند نکته در مورد مدرسه خوب مثال زده بود، این موارد نیز دیده می‌شد: "... حیاط بزرگ دارد، فضای زیبایی برای بازی کودکان دارد، درحیاط مدرسه با همکاری بچه‌ها باید گل، درخت و چمن کاشته شده باشد تا از آن فضا لذت ببرند."

البته بعضی از دانش‌آموزان افزون بر موارد بالا به وجود باغبان در مدرسه و کتاب‌های آموزشی در زمینه گیاهان در کتابخانه مدرسه نیز اشاره کردند. برای نمونه یکی از آنها نوشته بود: "...مثلاً در حیاط صندلی برای نشستن داشته باشد، باغ خوب با گل و گیاه و درختان میوه داشته باشد..."

عده‌ای از دانش‌آموزان نیز در مورد رنگ ساختمان مدرسه، رنگ و فضای کلاس و دیوارهای مدرسه چیزهایی نوشتند؛ برای نمونه یک دانش‌آموز دختر در این مورد نوشته بود: "... رنگ دیوارهای بیرون مدرسه باید یاسی باشد... دیوارهای داخل کلاس باید کاغذ دیواری گلپه‌ای داشته باشد.

دانش‌آموزان دختر بیشتر رنگ‌های آبی، صورتی و قرمز پیشنهاد می‌دادند، اما پسران کمتر به رنگ‌های خاص اشاره می‌کردند و به گفتن اینکه دیوارها رنگ یا کاغذ دیواری زیبا داشته باشند بسنده می‌کردند. در مواردی هم عده‌ای از آنها به رنگ‌های آبی و قرمز (معمولاً به طرفداری از تیم‌های فوتبال) و رنگ سبز اشاره می‌کردند. یک نظر مشترک بین دخترها و پسرها مشاهده می‌شد و آن هم این بود که باید در مدرسه از رنگ‌های روشن استفاده شود که در پژوهش‌های گذشته نیز اهمیت این موضوع به تأیید رسیده است. از نظر پژوهشگر، دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه نیز نظرات مشابه و سهل‌الوصول‌تر و کم‌هزینه‌تری داشتند که به نوعی از ضرورت‌های اولیه، برای قرار دادن نام مدرسه روی یک ساختمان (محوطه) است. برای نمونه یکی از آنها نوشته است "دوست دارم فضای مدرسه ما بیشتر باشد و سیمان باشد تا هنگامی که داریم فوتبال و... بازی می‌کنیم، در میان گل و لای نیفتیم و لباس ما گلی نشود." دانش‌آموزان چندپایه با توجه به کم‌توجهی به مدارس چندپایه به رنگ کردن دیوارها قانع بودند و انتظارات بالا مثلاً نمای سنگ یا سرامیک و ... نداشتند.

(ب) ملزومات و ساختمان‌های آموزشی و اجرایی

تعدادی از دانش‌آموزان فضا و ساختمان‌های موجود در مدرسه را نیز ترسیم کرده بودند و تمایل داشتند این مدرسه چند طبقه باشد. آنها به مواردی مانند جدایی اتاق مدیر و معاونان و معلمان، وجود کتابخانه، آزمایشگاه، اتاق کامپیوتر و کلاس مناسب و ثابت برای هر درس اشاره کردند. دانش‌آموزان مجموعه‌ای از ساختمان‌ها که به‌عنوان اصلی‌ترین قسمت مدرسه‌های امروز هستند را بررسی کردند و آن را برای خواننده توصیف کردند و حتی آنها محل قرارگیری هر قسمت را نیز مشخص کردند. برای نمونه دانش‌آموزی نوشت: "باید مدرسه را در کنج زمینش درست کنند تا در جلوی قسمت‌های دیگر مانند بوفه، زمین فوتبال، سرویس بهداشتی، آب-خوری و برای روزهای بارانی سالن ورزشی داشته باشد."

دانش‌آموزان به ویژگی‌های ساختمان مخصوص آموزش نیز توجه کردند و آن را به‌خوبی به تصویر کشیدند و یکی از آنها در این باره نوشته است: "... طرح مدرسه باید مثل یک مثلث باشد؛ طبقه اول کلاس‌های درس، طبقه دوم کتابخانه و طبقه سوم آزمایشگاه باشد..." چند تن از دانش‌آموزان نیز خواستار کلاس و معلم اختصاصی برای هر درس شدند و به تجهیز کلاس‌ها به تناسب دروس اشاره کردند. تعدادی از دانش‌آموزان نیز ضرورت وجود اتاق کامپیوتر و اتاق مطالعه را یادآور شدند.

البته یکی از دانش‌آموزان به نکته‌ای خاص که در مدارس به آن توجه نمی‌شد اشاره کرده بود و نوشته بود: "... اتاقی امن برای محافظت دانش‌آموزان که دارای یک تلفن یکطرفه برای تماس با مأمورهای انتظامی، آتش‌نشانی، هلال احمر و اورژانس داشته باشد." که از نظر پژوهشگر بررسی‌های بیشتر در این زمینه خالی از لطف نیست و با توجه به اینکه مدارس به‌جز کاربردهای آموزشی مرسوم در زمان‌های خاص کاربردهای خاصی نیز پیدا می‌کنند برای نمونه در زمان‌های جنگ و حملات دشمنان با توجه به احترام خاصی که در جای‌جای دنیا برای این مکان قائل هستند، محل تجمع و پناه گرفتن عموم مردم بوده است و یا مثلاً در زمان حوادث غیر مترقبه مانند سیل و زلزله نیز به عنوان پناهگاه استفاده می‌شوند. لزوم بررسی‌های بیشتر درباره نوشته این دانش‌آموز حس می‌شود. در مدارس چندپایه دانش‌آموزان معمولاً به بی‌نظمی کلاس، نمازخانه و دفتر اشاره می‌کردند. حدود نیمی از آنها این موضوع را مطرح کردند؛ برای نمونه یکی از آنها نوشته است: "... کلاس‌ها و نمازخانه تمیز باشد و آزمایشگاه، کتابخانه و میز و صندلی در نمازخانه نباشد، دفتر مرتب باشد..." و دانش‌آموز دیگری نوشته است: "... و در آزمایشگاه یک میز زیبا باشد که تمام وسایل روی آن باشد."

ج) ملزومات و ساختمان‌های خدماتی رفاهی و ورزشی

تعدادی از دانش‌آموزان نیز خواستار فضاهای ورزشی بیشتری شدند؛ مثلاً دانش‌آموزی نوشته است: "تیرک دروازه باید آهنی باشد. زمین بزرگ باشد و جای مناسب برای تمام ورزش‌ها مانند

بسکتبال، شنا، کشتی و ووشو داشته باشد." البته ورزش‌های مورد علاقه دانش‌آموزان به همین ورزش‌ها خلاصه نمی‌شد و به ورزش‌های دیگری مانند بیلارد، بیس‌بال، استخر، والیبال، تنیس، اسکیت و اسکی اشاره کردند.

دانش‌آموزان مدارس چندپایه افزون بر ذکر کمبود فضای کافی برای ورزش و فوتبال کردن پسرها و وجود موانع برای بازی دخترها اشاره کردند که از میان این موانع برای بازی دخترها دو مورد را تقریباً تمام دخترهای مدرسه ذکر کردند که یکی سبزی‌کاری مدیر آموزگار مدرسه در حیاط کوچک مدرسه (نوعی درآمدزایی برای مدرسه یا استفاده شخصی از مدرسه بدون توجه به نیازهای کودکان) و دیگری گلی‌بودن قسمت بازی دخترها که به نوعی به بی‌توجهی عوامل مدرسه به فضای بازی دختران اشاره دارد که البته به نوعی نیز می‌تواند بیانگر توجه بیشتر مدارس روستا به پسران و قراردادن اولویت به برآوردن خواسته‌های پسران باشد؛ برای نمونه دختری نوشته است: "... یک جا برای ورزش کردن ما دخترها باشد ... معلم ما در حیاط سبزی نکارد." بعضی از انشاها بیانگر اهمیت وجود بوفه، کافی شاپ، خوابگاه و سرویس بهداشتی با کیفیت بهتر بودند؛ مثلاً دانش‌آموزی در مورد سرویس بهداشتی و جدا بودن سرویس بهداشتی دخترها و پسرها در مدرسه نوشته بود: "... پسرها یک طرف، دخترها یک طرف؛ پسرها و دخترها نباید هیچ ارتباطی با هم داشته باشند و باید سرویس دخترها و پسرها جدا باشد."

تعدادی نیز در مورد پاکیزگی نظراتی دادند که در ادامه بررسی خواهد شد، ولی دانش‌آموزی پس از توصیف فضای فیزیکی و نمای مدرسه در مورد شرایط فیزیکی سرویس‌های بهداشتی نوشته بود: "... سرویس بهداشتی باید به رنگ سفید یا روشن باشد تا کثیفی را نشان دهد." البته این توضیحات در مورد سرویس‌های بهداشتی به همین چیزها ختم نشد و در مورد بعضی از دانش‌آموزان به صورت نوعی وسواس خودش را نمایان کرد که در واقع ریشه در رعایت نکردن بعضی نکات در برخی مدارس دارد؛ مثلاً دانش‌آموزی در انشای خود قسمتی از آرزویش را در مدرسه ایدئال به صورت زیر شرح داده است و با قراردادن خود در فضای خیالی این مدرسه گفته است: "... و آنها به هر دانش‌آموز یک کلید دادند که یک دستشویی برای خود او باشد و دست خشک‌کن هم داشت."

دانش‌آموزان مدرسه چندپایه فقط به ذکر وجود آفتابه سالم و مایع دستشویی در سرویس بهداشتی و وجود یک بوفه برای روزهایی که نمی‌توانند غذا بیاورند بسنده کردند که از نظر نویسنده به نوعی به آرزوهای کوچک و سهل‌الوصول آنها اشاره دارد و برای محقق شدن این آرزوها فقط نیاز به همت مدیر و معلمان این مدارس حس می‌شود. البته «با مطالعه وضعیت موجود در مدارس کشورمان مشخص می‌شود که یکی از مشکلات نظام آموزش و پرورش نامناسب بودن کیفیت کار مدیران مدارس است» (صادقی‌نیا، صالحی و مقدم‌زاده، ۱۳۹۷) به همین

علت نیاز به ایجاد بسترهای پرورش این مدیران توسط سازمان آموزش و پرورش به شدت محسوس است.

۲. عامل مربوط به تجهیزات

عامل مربوط به تجهیزات بر اساس هشت زیرمضمون «برد و تخته‌های هوشمند»، «سیستم صوتی و تصویری»، «مجهز بودن آزمایشگاه»، «استفاده از میکروسکوپ و تلسکوپ»، «تجهیزات رشته‌های گوناگون ورزشی»، «سالم بودن تجهیزات ورزشی»، «کمد و قفسه و آویزها» و «وسایل متفرقه و کوچک» و چهار مضمون «تجهیزان چندرسانه‌ای و هوشمندسازی»، «تجهیزات آزمایشگاه»، «تجهیزات ورزشی»، و «تجهیزات غیرهوشمند کلاس و سالن» شناسایی و مفهوم‌پردازی گردید که در ادامه با استفاده از روایت‌ها، آن را مورد بررسی قرار داده‌ایم.

دانش‌آموزی در مورد امکانات مورد نیاز کلاس درس موارد زیر را یادآوری شده است:

"... به در حیاط مدرسه می‌رسم، کنار در حیاط صفحه‌ای الکتریکی وجود دارد که با لمس آن به خانواده‌ام خبر می‌دهم که رسیدم و در حیاط باز می‌شود، وارد حیاط مدرسه شدم ... در کلاس را باز می‌کنم و وارد می‌شوم، کلاس بسیار بزرگ و تجهیزاتی چون تخته هوشمند، تخته وایت‌برد و در گوشه‌ای از کلاس آب‌سردکن هست که دانش‌آموزان از آن استفاده می‌کنند. برای هر دانش‌آموز در کلاس حداقل یک رایانه موجود است و جمعیت کلاس بیشتر از ۱۵ نفر نیست و میزهای یک‌نفره که کنار هر میز کمد کوچکی دارد در کلاس هست که وسایلمان را در آن می‌گذاریم و در هر کلاس زنگی موجود است که دانش‌آموزان را از هر خبری آگاه می‌کند." از آنجایی که نوشته این دانش‌آموز در زمینه تجهیزات کلاس کاملاً گویا بود و به تنهایی تجمیعی از دیگر نوشته‌ها بود، به‌طور مستقیم ذکر شد، ولی نوشته‌ها در مورد تجهیزات کلاس به همین‌ها ختم نشد و دانش‌آموزان دیگری بودند که افزون بر این موارد به چیزهای دیگری اشاره کردند که عبارتند از: وجود یک یا دو میکروسکوپ در هر کلاس، وجود تخته هوشمند با تأکید دانش‌آموزان بر استفاده کردن از آن در کلاس درس، وجود کامپیوتر، ضبط و باند در کلاس درس (موسیقی، سرود، فیلم آموزشی، روخوانی و ...)، وجود تلویزیون LED در هر کلاس، وجود کولر و وسایل گرمایشی مناسب، وجود موکت و فرش در کلاس، وجود جاکفشی مناسب، وجود جالباسی مناسب و به تعداد دانش‌آموزان، سطل زباله که با پا باز شود، تاب و سرسره، میز و صندلی برای غذا خوردن، مایع دستشویی، هلیکوپتر عکاسی و دیگر موارد؛

در مدارس چندپایه دانش‌آموزان خواستار تجهیزات زیادی نبودند و فقط به تعدادی لوازم ورزشی و میز و صندلی‌های سالم که خط خطی و سوراخ نباشند. به وجود موکت در کلاس و استفاده از تخته وایت‌برد به جای تخته سیاه نیز اشاره کردند. برای نمونه دانش‌آموزی آرزوی خود را با معصومیت کودکانه خود این‌گونه بیان کرده است: "دوست دارم در کلاس ما تخته

وایت‌برد به جای تخته گچی باشد، چون تخته گچی لباس و دست بچه‌ها را کثیف می‌کند، بعد هم مادرها باید لباس‌های بچه‌هایشان را بشویند و خسته می‌شوند." از نظر نگارندگان در مدارس چندپایه اشاره نشدن به سیستم‌های روز صوتی و تصویری و امکاناتی مانند ویدیو پروژکتور نشانه نوعی بیگانگی و ناآشنایی با امکانات رایج کلاس‌های درس است و در قسمت روش‌های تدریس در ادامه نیز خواهیم دید که به نظر می‌رسد روش‌های تدریس هنوز سنتی هستند و تغییری نسبت به روش‌های قدیمی دیده نمی‌شود.

جدول شماره ۲. عامل مربوط به تجهیزات

مضمون اصلی	مضمون	زیرمضمون	نقل قول
عامل مربوط به تجهیزات	تجهیزان چند رسانه‌ای و هوشمندسازی	برد و تخته‌های هوشمند	همه کلاس‌ها باید کامپیوتر و تخته هوشمند داشته باشند.
		سیستم صوتی و تصویری	دم در حیاط مدرسه باید یک حسگر اثر انگشت برای حضور و غیاب باشد و به پدر و مادرها پیامک دهد. در هر کلاس باید یک تلویزیون و تلفن باشد. مدرسه باید یک بلندگو و ضبط خوب برای ورزش صبحگاهی داشته باشد.
		تجهیزات آزمایشگاه	آزمایشگاه باید همه وسایلی را که در کتاب علوم هست داشته باشد و یک معلم خصوصی در آن باشد تا تمام آزمایش‌ها را انجام دهد. روی پشت بام مدرسه باید یک تلسکوپ باشد. من خیلی دوست دارم تا با میکروسکوپ چیزهای مختلف را ببینم، ولی فقط شیمی‌ها میکروسکوپ دارند.
تجهیزات ورزشی	تجهیزات ورزشی	تجهیزات رشته‌های گوناگون ورزشی	مدرسه باید وسایل ورزش‌های مختلف مثل کشتی، فوتبال و شنا را داشته باشد. توپ‌ها باید پر باد باشد و یک تلمبه برقی در مدرسه باشد. تور والیبال و دروازه نباید پاره باشد.
		سالم بودن تجهیزات ورزشی	دم در کلاس باید یک جاکفشی باشد و کلاس فرش باشد و آویز لباس و جای وسایل برای همه دانش‌آموزها باشد و هر دانش‌آموز کمد کوچکی داشته باشد. در سالن باید برای هر کلاس برد جداگانه‌ای باشد تا کارهای بچه‌ها را روی آن بچسبانند. سطل آشغال‌های تفکیک زباله برای کاغذ، شیشه، پلاستیک و زباله‌های تر باید در هر کلاس باشد.
تجهیزات غیرهوشمند کلاس و سالن	تجهیزات غیرهوشمند کلاس و سالن	کمد و قفسه و آویزها	دم در کلاس باید یک جاکفشی باشد و کلاس فرش باشد و آویز لباس و جای وسایل برای همه دانش‌آموزها باشد و هر دانش‌آموز کمد کوچکی داشته باشد. در سالن باید برای هر کلاس برد جداگانه‌ای باشد تا کارهای بچه‌ها را روی آن بچسبانند. سطل آشغال‌های تفکیک زباله برای کاغذ، شیشه، پلاستیک و زباله‌های تر باید در هر کلاس باشد.
		وسایل متفرقه و کوچک	دم در کلاس باید یک جاکفشی باشد و کلاس فرش باشد و آویز لباس و جای وسایل برای همه دانش‌آموزها باشد و هر دانش‌آموز کمد کوچکی داشته باشد. در سالن باید برای هر کلاس برد جداگانه‌ای باشد تا کارهای بچه‌ها را روی آن بچسبانند. سطل آشغال‌های تفکیک زباله برای کاغذ، شیشه، پلاستیک و زباله‌های تر باید در هر کلاس باشد.

۳. عامل مربوط به جنسیت:

عامل مربوط به جنسیت بر اساس پنج زیرمضمون «سهولت برقراری ارتباط با کارکنان»، «رعایت حجاب و آموزه‌های دینی»، «سهولت برقراری ارتباط بین دانش‌آموزان»، «رعایت حجاب و آموزه‌های دین» و «همکاری دانش‌آموزان با هم» و دو مضمون «جنسیت کارکنان مدرسه» و «جنسیت دانش‌آموزان» شناسایی و مفهوم‌پردازی گردید که در ادامه با استفاده از روایت‌ها، آن را مورد بررسی قرار داده‌ایم.

اگرچه بعضی از دانش‌آموزان در مورد جنسیت معلم زیاد تفاوتی قائل نشدند و برای نمونه یکی از آنها نوشته است «معلم باید یک خانم/آقای خوب باشد ... فرقی ندارد مرد یا زن باشد. معلم باید جوری با بچه‌ها دوست باشد که بچه‌ها راحت باشند؛ یعنی اگر سؤالی دارند، راحت بپرسند.» البته تعداد دانش‌آموزانی که این عقیده را داشتند چندان هم زیاد نبود و هر چه پایه بالاتر بود، به هم‌جنس بودن معلم و دانش‌آموز تأکید بیشتری می‌شد؛ البته تقریباً همه دانش‌آموزان به جدا بودن دخترها و پسرها تمایل داشتند و برای کادر اجرایی مدرسه هم این موضوع صدق می‌کرد و به تناسب جنسیت خودشان، جنسیت کادر مدرسه را نیز محدود می‌کردند. برای نمونه یکی از دخترها نوشته بود: «مدرسه باید فقط دخترانه باشد و تمام کسانی که در مدرسه هستند زن باشند، حتی یک مرد هم وجود نداشته باشد» تقریباً دخترهایی که به جنسیت معلم دقت کردند این مورد را ذکر کردند، ولی پسرها نیز به‌جز چند مورد، نظر مشابهی داشتند و خواستار معلم مرد برای خودشان شدند که تعدادی از آنها هم به خاطر زنگ ورزش و بازی کردن معلم مرد با آنها بود. برای نمونه یک پسر نوشته است: «... معلم همیشه به ما ورزش بدهد و دوست دارم معلم ما مرد باشد.»

جدول شماره ۳. عامل مربوط به جنسیت

مضمون اصلی	مضمون	زیرمضمون	نقل قول
عوامل مربوط به جنسیت	جنسیت کارکنان مدرسه	سهولت برقراری ارتباط با کارکنان	معلم باید خانم [همجنس] باشد تا با او درد دل کنیم و خجالت نکشیم؛ مدیر و معاون باید یکی مرد و دیگری زن باشد تا هم دخترها و هم پسرها با آنها راحت باشند.
		رعایت حجاب و آموزه‌های دینی	همه معلم‌ها و مدیرها باید زن باشند تا در مدرسه راحت‌تر باشیم. فرقی نمی‌کند معلم مرد یا زن باشد، فقط باید خوب و مهربان باشد [بخشی از انشای یکی از پسرها]
	جنسیت دانش‌آموزان	سهولت برقراری ارتباط بین دانش‌آموزان	دخترها وقتی اتفاق کوچکی بین ما می‌افتد زود به مدیر می‌گویند و مدیر و معاون از ما ناراحت می‌شوند.



رعایت حجاب و	اگر پسرها داخل کلاس نباشند، معلم کمتر به
آموزه‌های دین	لباس‌های ما سخت می‌گیرد.
همکاری دانش‌آموزان	وقتی چیزی را خوب متوجه نشدم، دخترها
با هم	بهتر از دوستانم درس را برای من توضیح
	می‌دهند و به من کمک می‌کنند.

۴. عامل مربوط به خصوصیات اخلاقی:

عامل مربوط به خصوصیات اخلاقی بر اساس چهار زیرمضمون «مهربانی»، «بازی و تعامل زیاد با دانش‌آموزان»، «رفتار منطقی»، «رعایت نظافت» و دو مضمون «کارکنان مدرسه» و «دانش‌آموزان» شناسایی و مفهوم‌پردازی شد که در ادامه با استفاده از روایت‌ها، آن را مورد بررسی قرار داده‌ایم. دانش‌آموزان گاهی خواستار ویژگی‌هایی برای دیگر دانش‌آموزان و عوامل اجرایی شدند که به نوعی در راستای حفظ اعتماد به نفس و حفظ عزت نفس بیان شده بود. برای نمونه دانش‌آموزی که در مدرسه با لقب‌های ناخوشایند یکی از شخصیت‌های تلویزیونی مورد خطاب قرار می‌گرفت و این لقب به صورت برجسته برای او در نظر گرفته شده و در مدرسه فراگیر شده بود نوشت: "... دلم نمی‌خواهد بچه‌ها یکدیگر را مسخره کنند و دلم می‌خواهد بچه‌ها به همدیگر احترام بگذارند." که به نوعی به عزت نفس خدشه‌دار شده این دانش‌آموز توسط دانش‌آموزان دیگر اشاره می‌کند؛ در این زمینه یکی دیگر از بچه‌ها این‌گونه منظور خود را بیان کرده است: "... معلم ما وقتی درس می‌دهد آن را آنقدر توضیح می‌دهد تا ما یاد بگیریم و هیچی به ما نمی‌گویند و تا حالا هیچ یک از دانش‌آموزان را به دفتر نبرده است ... معلم خوب و مهربانی است." دانش‌آموزان معمولاً در انشای خود تنبیه بدنی را نفی می‌کردند تا اعتماد به نفس دانش‌آموزان حفظ شود، ولی در زمینه‌های به‌خصوصی که عزت نفس دانش‌آموزان ممکن بود به خطر بیفتد از واژگانی که به تنبیه بدنی اشاره داشت استفاده کردند. برای نمونه دانش‌آموزان نوشته بود: "اگر یک دانش‌آموز دیگران را مسخره کند معلم باید به او اخطار بدهد و اگر بار دیگر آن کار را انجام داد او را بزند" که این همه جدیت در نحوه نوشتن دانش‌آموز می‌تواند بیانگر میزان تنفر دانش‌آموز از مسخره شدن توسط دیگران باشد.

دانش‌آموز دیگری به حل مشکل به صورت مصالحه‌آمیز اشاره کرده است و نوشته است: "ما همیشه با هم دوست باشیم یا اگر روزی با دوستان مشکلی پیدا کردیم خیلی زود مشکلمان را با حرف زدن حل کنیم، نه اینکه یکدیگر را بزنینیم." این روش توسط دانش‌آموز به لزوم حفظ عزت نفس دو طرف اشاره دارد.

دانش‌آموز دیگری نظر خود را در زمینه اعتماد به نفس و عزت نفس به خواننده این‌گونه انتقال داده است: "معلم باید با بچه‌ها رفیق باشد ... هم از او بترسند هم با او دوست باشند و به

نظر من معلم نباید در دوست داشتن خود بین بچه‌ها تفاوت قائل شود که بچه‌ها از او ناراحت شوند... " یکی دیگر از دانش‌آموزان نیز نوشته است: "... ادب (نکات تربیتی) را به بچه‌ها بگویند و مانند پدر برای آنها دلسوزی کند و حرف‌ها و نظرات بچه‌ها را گوش بدهد و به نظرات آنها احترام بگذارد..."

البته بعضی از دانش‌آموزان به موفقیت و افزایش عزت نفس خود توجه بیشتری کردند، برای نمونه یکی از آنها ضمن تأکید بر بهره‌مندی از وسایل آموزشی نوشته است: "من دوست دارم همه وسایل آموزشی در مدرسه باشد تا بتوانیم به راحتی بهترین دانش‌آموز جهان شویم و ناممان در همه کشورها ثبت شود." که البته این نوشته می‌تواند به نوعی به وجود انگیزه پیشرفت بالا در این دانش‌آموز باشد. **کودکان مدرسه چندپایه** از بد اخلاقی معلم گلایه‌های زیادی داشتند به خصوص دخترها که به همین علت خواستار معلم خانم بودند و بیشتر دانش‌آموزان نیز به لزوم خوش اخلاقی معلمان تأکید داشتند. در مورد دانش‌آموزان دیگر نیز نظرات مشابهی داشتند برای نمونه یکی از دانش‌آموزان نوشته است: "دوستانم مهربان، خوش اخلاق و قشنگ باشند و پسرها با هم دعوا نکنند."

جدول شماره ۴_ عامل مربوط به خصوصیات اخلاقی

مضمون اصلی	مضمون	زیرمضمون	نقل قول
عامل مربوط به خصوصیات اخلاقی	کارکنان	مهربانی	معلم باید مهربان و صبور باشد و بچه‌ها را دعوا نکند. معاون نباید بچه‌ها را تهدید کند و نباید بچه‌ها را با خط-کش بزند.
	مدرسه	بازی و تعامل زیاد با دانش‌آموزان	معاون باید به همه بچه‌ها اهمیت بدهد و به همه اجازه دهد سر صف مجری صبحگاه باشند.
		رفتار منطقی	دوستانم نباید با هم درگیر شوند و باید سعی کنند با حرف زدن مشکل خود را حل کنند.
	دانش‌آموزان		همه باید زباله‌ها را در سطل زباله بریزند و هر روز در زنگ آخر زیر میز خود را تمیز کنند. بچه‌ها باید همیشه موها را کوتاه کنند تا شپش در مدرسه زیاد نشود.
		رعایت نظافت	

۵. عامل مربوط به روش‌های آموزش و تدریس:

عامل مربوط به روش‌های آموزش و تدریس بر اساس پنج زیرمضمون «برنامه‌ریزی قبلی برای تدریس»، «تکرار مطالب درسی»، «دفعات آزمون»، «دشواری آزمون»، «راهنمایی دیگران در آزمون» و دو مضمون «آموزش» و «آزمون» شناسایی و مفهوم‌پردازی گردید که در ادامه با استفاده از روایت‌ها، آن را مورد بررسی قرار داده‌ایم.



دانش‌آموزان به رفتار مدیر، معاونان و معلمان نیز توجه کردند و خواستار رفتار احترام آمیز آنها شدند و در کنار آن به اهمیت ذکر نکات پرورشی در صف صبحگاهی توسط مدیر (و عوامل مدرسه) نیز تأکید کردند. برای نمونه یکی از آنها نوشته است: "... مدیر، معاون و معلمان خوب باشند ... مدیر خوب باید هفته‌ای یک بار سر صف صبحگاهی درباره نظافت، تفکیک زباله و مطالب آموزشی با دانش‌آموزان حرف بزند." تعدادی از دانش‌آموزان نیز به آزادی بیشتر دانش‌آموزان از سوی مدیر و معاون اشاره کردند.

برخی از آنها نیز در مورد روش‌های تدریس معلمان، نظرات متعددی دادند که معمولاً به بیان با حوصله مطالب توسط معلمان، کنترل سرعت تدریس، استفاده از کتب کمک آموزشی یا نمونه سؤال، استفاده از امتحانات پی‌درپی گاه هفتگی که مطالب کم و فاصله بین امتحانات کم باشد و سطح‌بندی امتحانات به تناسب دانش‌آموزان اشاره کرد. البته تعدادی از دانش‌آموزان هم به جای تأکید بر امتحان بر یادگیری‌های فعال و یادگیری‌های تجربی تأکید کردند.

نشانه‌های تمایل به یادگیری‌های فعال و مشاهده‌ای و بی‌میلی به حفظ کردن مفاهیم کم کاربرد و محصور ماندن در فضای کلاس در نوشته‌های زیادی دیده شد؛ این موضوع مستقیماً توسط دانش‌آموزان مورد توجه قرار گرفته است. مثلاً دانش‌آموزی نوشته است: "اگر معلم مطالب درسی را در صورت امکان به صورت تجربی به دانش‌آموزان آموزش دهد، نتیجه بهتری کسب می‌کند" که در پژوهش‌های مختلف نیز اهمیت آن مورد تأیید قرار گرفته شده است؛ دانش‌آموز دیگری ضمن تأکید بر روش‌های فعال تدریس در جای‌جای انشا تکالیف (مشق) را کاری اضافه دانسته و نوشته است: "معلم به بچه‌ها مشق نمی‌داد... و هر دانش‌آموز یک ربات داشت که مشق و کارهای اضافه او را انجام می‌دهد" این روش‌های تدریس فعال، رغبت، علاقه و انگیزه یادگیرنده را افزایش می‌دهد؛ چرا که در این روش‌ها کلاس را از حالت خشک و معمول خارج می‌کند. (محمودی و صادقی، ۱۳۹۷).

جدول شماره ۵. عامل مربوط به روش‌های تدریس و آزمون

مضمون اصلی	مضمون	زیرمضمون	نقل قول
عامل مربوط به روش‌های تدریس و آزمون	آموزش	برنامه‌ریزی قبلی برای تدریس	معلم باید خوب درس بدهد؛ یعنی نه آنقدر سریع درس بدهد که کسی چیزی متوجه نشود و نه آنقدر آرام درس بدهد که بچه‌ها در کلاس خوابشان ببرد. اگر ما چیزی را یاد نگرفتیم او باید با صبر و حوصله دوباره تکرار کند تا ما خوب متوجه بشویم.
	آزمون	دفعات آزمون دشواری آزمون	معلم باید زیاد امتحان بگیرد و امتحان بچه‌های مختلف باید با هم فرق کند. امتحان‌ها باید درس به درس باشد و هر امتحان از قسمت کمی از کتاب باشد. آزمون‌ها نه زیاد سخت و نه زیاد آسان باشند و برای بچه‌های مختلف فرق کند.

راهنمایی دیگران
در آزمون

در امتحان‌ها بچه‌ها نباید از دست یکدیگر نگاه کنند.
برای امتحان باید خود معلم در کلاس باشد تا
سؤالاتمان را از او بپرسیم.

۶. عامل مربوط به وسایل و پوشش دانش‌آموزان:

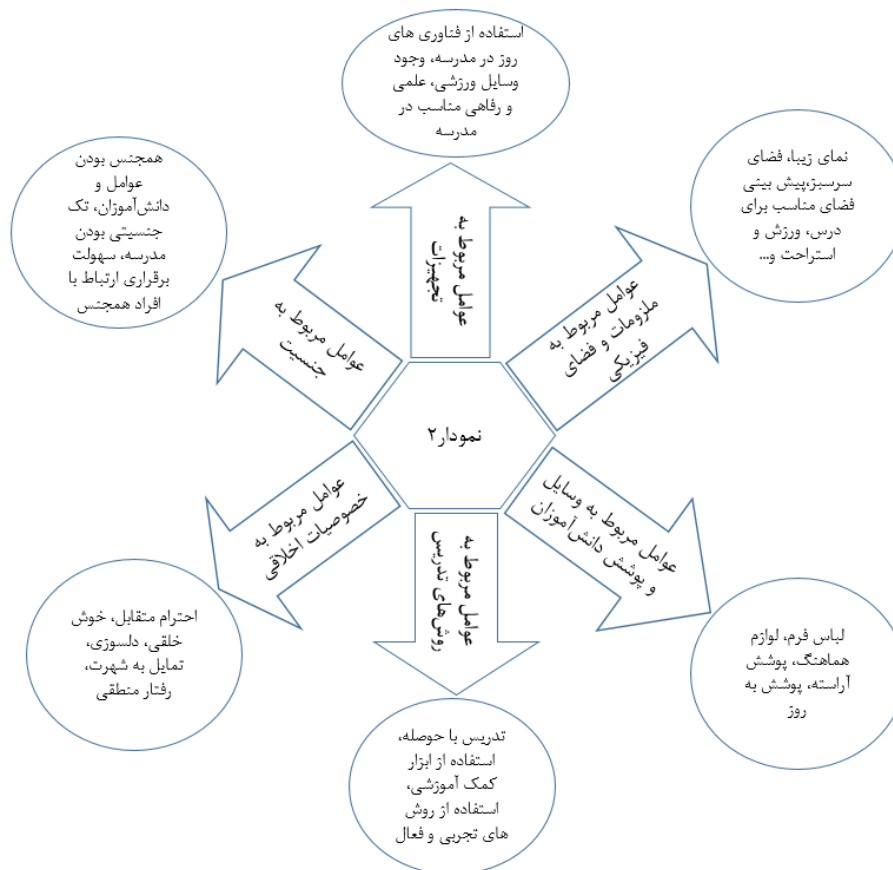
عامل مربوط به وسایل و پوشش دانش‌آموزان بر اساس چهار زیرمضمون «البسه و کفش»، «متعلقات زینتی»، «لوازم التحریر»، «وسایل متفرقه دانش‌آموزان» و دو مضمون «پوشش» و «وسایل» شناسایی و مفهوم‌پردازی گردید که در ادامه با استفاده از روایت‌ها، آن را مورد بررسی قرار داده‌ایم.

دانش‌آموزان در جای‌جای انشای خود مطالب مختلفی در مورد پوشش و لباس‌ها گفتند، ولی اگر بخواهیم برآیندی از آنها را در نظر بگیریم، می‌توانیم بگوییم (به‌جز تعدادی محدود) تمام دانش‌آموزان خواهان لباس‌ها و وسایل (کیف، کفش و لوازم تحریر) یکسان در مدرسه بودند و دوست داشتند یک‌دست باشند. البته تفاوت زیادی بین لباس‌های پیشنهادی بچه‌ها بود؛ اگرچه همه خواهان لباس‌های راحت بودند، ولی نوعی از رسمیت در آن دیده می‌شد که به خاطر اجتماعی بودن محیط مدرسه است. برای نمونه دانش‌آموزی نوشته است: "...دوست دارم در مدرسه لباس مهمانی بپوشم ...". که البته این موضوع نیازمند ممنوعیت ورود مردان به مدرسه است که در انشای دخترها نیز نوشته شده بود البته بچه‌ها به همین‌ها بسنده نکردند و توضیحات کامل‌تری نیز در این زمینه داده‌اند. مثلاً دختری در مورد لباس فرم داخل مدرسه (نه خارج از آن) با تأکید بر نبودن مردها در مدرسه نوشته بود: "... وقتی رفتم داخل مدرسه لباس فرم بچه‌ها بلوز گشاد بود و شلوار آنها جین مثل شلوارک بود و مقنعه نداشتند و بلوز و شلوارک آنها با ترکیب رنگ قرمز طرح‌دار بود ...". که البته اثر هججه‌های فرهنگی نیز در این نوشته مشاهده می‌شود. دانش‌آموزان در مدرسه چندپایه در این مورد چیز زیادی نگفتند و به ذکر اینکه دانش‌آموزان باید آراسته و منظم باشند بسنده کردند.

جدول شماره ۶_ عامل مربوط به پوشش و وسایل دانش‌آموزان

مضمون اصلی	مضمون	زیرمضمون	نقل قول
عامل مربوط به پوشش و وسایل دانش‌آموزان	پوشش	البسه و کفش	کفش و لباس همه بچه‌ها باید یک‌رنگ و یک-شکل باشد.
		متعلقات زینتی	لباس‌ها باید خوش‌رنگ، زیبا و راحت باشد.
		لوازم التحریر	لباس فرم مدرسه باید یک پاپیون روی مقنعه داشته باشد و طرح خوبی روی آن داشته باشد. هر کلاس باید وسایل اضافه داشته باشد تا اگر کسی چیزی را فراموش کرد از آنها استفاده کند.

وسایل متفرقه دانش‌آموزان
همه باید صابون، دستمال کاغذی و شانه داشته باشند.



نمودار ۱. عوامل و نشانه‌های شناسایی شده برای مدرسه مطلوب از منظر کودکان

بحث و نتیجه‌گیری

مشارکت کودکان مدارس ابتدایی در شکل‌دهی به محیط آموزشی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا «منابع اطراف هر انسان حکم آموزش‌دهنده را دارند، خواه آگاهانه و خواه ناخودآگاه در حال آموزش دادن هستند» (منادی، ۱۳۹۷). «محیط فیزیکی به سبب ساختار خود می‌تواند تعاملات و در پی آن فرایند یادگیری را تقویت و یا تضعیف نماید» (خان‌محمدی و یاری، ۱۳۹۴). قبل از اینکه فرد وارد محیط شود به بدنه‌های معماری شده آن نگاه نموده و از طریق دیدن، جذب کالبد مورد نظر می‌شود (بیات و ارجمند، ۱۳۹۴)، که این موضوع نیز به اهمیت نما، رنگ و طراحی فضای فیزیکی اشاره دارد. از سوی دیگر، «در چند دهه اخیر به جای تأکید و تمرکز بر آراستگی قالب و پوسته خارجی محیط آموزشی، به ارتقای کیفیت فضا و طراحی

داخلی آن پرداخته شده است» (شریف خواجه‌پاشا، مجرد و ثمین شریفی، ۱۳۹۵). همین تأکیدها بر طراحی و معماری فضای آموزشی، به بازاندیشی بر اهمیت طراحی مشارکتی انجامیده است (اشرفی، ۱۳۹۴). سازمان بهداشت جهانی نیز تصدیق می‌کند که مشارکت معنادار فرد در یک مجموعه او را توانمندتر می‌سازد (سیمپسون^۱، آدامز^۲، براک^۳ و کین^۴، ۲۰۱۹).

اگر چه محیط بیرونی مدرسه و فضای آموزشی به علت تأثیرگذاری اولیه در جلب نظر مخاطبان از اهمیت برخوردار است، ولی محیط داخلی مدارس به علت حضور بیشتر اوقات دانش‌آموزان در داخل این مکان و تأثیر پذیرفتن مداوم از این فضا، از اهمیت دوچندانی برخوردار است. «در چند دهه اخیر به اهمیت فضا و طراحی داخلی محیط آموزشی به جای تأکید بر فرم و پوسته خارجی آن پرداخته شده است» (شریف خواجه‌پاشا، مجرد و ثمین شریفی، ۱۳۹۵). تحلیل نوشتارهای دانش‌آموزان نیز نشان داد که بخش قابل توجهی از دانش‌آموزان بر اهمیت و اثرگذاری فضای درونی مدرسه و ویژگی‌های آن تأکید دارند.

از سوی دیگر نیز گداهای موجود در قسمت‌های: «تجهیزات، جنسیت دانش‌آموزان و عوامل، خصوصیات اخلاقی، وسایل و پوشش دانش‌آموزان و روش‌های آموزش و تدریس» نشانگر وجود خلأ در هر یک از این زمینه‌ها و فقدان وجود پژوهش‌های کافی در هر یک از این زمینه‌ها بود که در این پژوهش تلاش شد تا به بخشی از این خلأها به‌ویژه از منظر روان‌شناختی و علوم تربیتی پرداخته شود تا چراغ راهی برای مطالعات پژوهشگران بعدی باشد. تلاش شد تا با گردآوری، دسته‌بندی و توصیف نظرات دانش‌آموزان، بستری را برای کمک به پژوهشگران، برنامه‌ریزان و مدیران و سازندگان محیط‌های آموزشی که به هر دلیلی، امکان یا زمان نظرسنجی از کودکان را ندارند، ارائه دهد و بتواند گامی هرچند ناچیز، در راستای هماهنگی محیط مدارس ابتدایی با نظرات دانش‌آموزان فراهم نماید.

به‌طور کلی نتایج حاکی از آن بود که کودکان در بیان آرزوهایشان در مورد مدرسه مطلوب، به مدرسه‌ای که از نظر فیزیکی بزرگ و دارای سالن برای ورزش‌های گوناگون باشد، اشاره کردند و خواستار فضای کافی برای بازی بودند که در پژوهش‌های دیگر نیز، این موضوع به تأیید رسیده است. این موضوع در مطالعه (لمب^۵، ۲۰۱۸) و تأکیدی که بر «لزوم وجود مدارس افقی (حیاطدار) به جای ساختمان‌های عمودی (آپارتمانی) شده است، دیده می‌شود» (لمب، ۲۰۱۸). بعضی از شرکت‌کنندگان نیز خواستار وسایل ورزشی سالم در مدرسه به تعداد دانش‌آموزان شدند که این مورد در دختران بیشتر قابل مشاهده بود؛ چون به نظر می‌رسد هنوز در مدارس، به‌رغم

1. Simpson
2. Adams
3. Bruck
4. keen
5. Lamb



وجود شعارهای برابری جنسیتی، به پسران در استفاده از فضا و امکانات مدرسه بیشتر توجه می‌شود. این مورد هم در مدارس عادی و هم چندپایه قابل مشاهده بود. دانش‌آموزان مورد مطالعه، به وجود آزمایشگاه و امکانات آزمایشگاهی، کتابخانه‌هایی با انواع کتاب‌ها، بوفه، کافی شاپ، سرویس‌های بهداشتی سالم و تمیز با آفتابه و قفل سالم و وجود مایع دستشویی در سرویس بهداشتی تأکید کردند که این خواسته‌ها در هر چهار مدرسه قابل مشاهده بود.

همچنین بر یادگیری دروس با کمک بازی، سرگرمی، فیلم و کارگروهی نیز اشاره شده است که «اگر چه روش یادگیری مشارکتی برای گروه‌های سنی مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرد، اما آنها در مدارس ابتدایی بسیار محبوب هستند» (اسلاوین^۱، ۲۰۱۵) از سوی دیگر «استفاده از سیستم‌های چند رسانه‌ای در آموزش و پرورش، اهمیت آن را به دلیل تأثیر مثبتی که بر روند آموزش و یادگیری مورد تأیید قرار داده، آشکار شده است» (شاه^۲ و خان^۳، ۲۰۱۵). این مورد با توجه به پژوهش‌های قبلی زیاد دور از انتظار نبود، ولی در مدرسه چندپایه سطح خواسته‌ها به طور قابل توجهی پایین‌تر از دیگر مدارس بود که از نظر نگارندگان به نوعی به محرومیت آنها و قناعت کردن به حداقل‌ها اشاره دارد.

شاید بتوان از انشاهای دانش‌آموزان این‌گونه استنباط کرد که در ساخت و طراحی فضای فیزیکی توجه زیادی به خواسته‌های دانش‌آموزان نمی‌شود و در مدارس فقط یک ساختمان با چند کلاس برای تدریس و حیاطی برای گذراندن زنگ تفریح ساخته شده است و در ساختمان‌ها کتابخانه و آزمایشگاه یا وجود ندارد یا در صورت وجود هم معمولاً نادیده گرفته می‌شوند؛ در زنگ ورزش این حیاط به‌خصوص در مدارس مختلط فقط پاسخگویی یک گروه جنسی (معمولاً پسرها) است و جنس دیگر مجبور به تماشا یا بازی در فضای پرت مدرسه هستند که گاه گل‌آلود و نامناسب است و فضای ورزشی مناسب، استفاده از آزمایشگاه، کتابخانه و کلاسی مناسب که از امکانات اولیه مدارس به حساب می‌آیند، گویی به آرزوی دانش‌آموزان تبدیل شده است. تقریباً همه دانش‌آموزانی که در مورد جنسیت دانش‌آموزان نوشته بودند به تک‌جنسیتی بودن مدرسه اشاره کردند. البته تعداد انگشت‌شماری از پسرها نظرات متفاوتی ارائه نمودند و در مورد معلمان هم نظرات مشابهی وجود داشت. اگرچه تعدادی از دانش‌آموزان اظهار کردند که با وجود هر معلمی باید دانش‌آموز تلاش کند و جنسیت معلم زیاد مهم نیست، ولی بچه‌ها به‌خصوص پایه‌های بالاتر بیشتر خواهان معلم (و عوامل اجرایی) هم‌جنس با خودشان بودند. البته باز هم

تعدادی از پسرها خواهان معلمان خانم بودند و در پژوهش مشخص بود که تمایل به داشتن معلمان زن در مجموع بیش از مردان است.

به نظر می‌آید هدف دانش‌آموزان از بیان این مسئله که افراد غیر همجنس در مدرسه حضور نیابند، به راحت بودن دانش‌آموزان در مدرسه از نظر پوشش اشاره دارد؛ با این حال دانش‌آموزان در انشایشان نسبت به معلم غیر همجنس نرمش بیشتری نشان می‌دهند، ولی نسبت به همسالان غیر همجنس به خصوص در پایه‌های بالاتر به سختی جبهه می‌گیرند. به نظر می‌رسد نوعی بیگانگی و تفرق نسبت به جنس مخالف در تعدادی از دانش‌آموزان دیده می‌شود که ریشه در آموزش نامناسب از یک سو و دوگانگی بین جامعه و مدرسه از سوی دیگر دارد.

دانش‌آموزان زیادی به نکات اخلاقی هم اشاره کردند که از آن میان بیزاری از مسخره شدن توسط دیگران به خصوص معلم، صبر و حوصله معم در تدریس و (در صورت نیاز) تکرار درس با خوش‌رویی، تفاوت قائل نشدن هنگام محبت به دانش‌آموزان و حذف تنبیه بدنی بیش از همه مشاهده شده است؛ البته همین کودکان در زمان آزار و تمسخر توسط دیگران، خواستار تنبیه بدنی فرد خاطی بودند؛ اگرچه «دانشمندان زیادی برای حمایت از پیمان‌نامه حقوقی کودک، بر ممنوعیت هرگونه بدرفتاری و خشونت علیه کودکان تأکید می‌نمایند» (مقدادی، ۱۳۸۷) این تنبیه‌های بدنی خواسته بیشتر دانش‌آموزان بود که از نظر نگارندگان، دانش‌آموزان برای جلوگیری از انتشار این تمسخرها توسط دانش‌آموز خاطی و برچسب خوردن به برخی از دانش‌آموزان خواستار این تنبیه‌ها شدند. در مدرسه مختلط و چندپایه نیز به خشونت بین دانش‌آموزان پسر اشاره می‌کردند و بعضی از آنها نیز به اینکه باید مشکلات با سخن گفتن حل شود توجه می‌دادند. دانش‌آموزان مدرسه چندپایه در مورد لباس دانش‌آموزان فقط به آراستگی آن اشاره می‌کردند، ولی در سه مدرسه دیگر به لزوم وجود لباس فرم اشاره کردند. لباس فرم‌های پیشنهادی آنها معمولاً با لباس فرم‌های امروزی مدارس ایران تفاوت داشت. دختران معمولاً لباس‌های آزاد و راحت که مناسب جمع‌های خودمانی یا مهمانی بود پیشنهاد می‌دادند و جنبه‌های غرب‌گرایانه در این پیشنهادها دیده می‌شد. از نظر نگارندگان، این موضوع نشانه‌ای از اثرگذاری آموزه‌های غربی و ضعف عملکرد نهادهای آموزشی و فرهنگی داخلی به‌شمار می‌رود که در مدارس (به-عنوان یک نهاد آموزشی- فرهنگی) نیز دانش‌آموزان به نمادهای دیگر جوامع تمایل بیشتری دارند؛ بعضی از دانش‌آموزان به وجود کیف، کفش، نوشت‌افزار همسان بین دانش‌آموزان اشاره داشتند که به نوعی تمایل به تساوی را در بین دانش‌آموزان نشان می‌دهد و گاهی نیز ناشی از احتیاج و فقر برخی از دانش‌آموزان و تمایل به هم سطح بودن با دیگران بوده است.

در پایان و مبتنی بر شش عامل عمده تأثیرگذار بر بهبود فضای مدارس و محیط‌های آموزشی به‌ویژه در دوره‌های ابتدایی پیشنهاد می‌شود تا مبتنی بر نشانه‌ها و ملاک‌های شناسایی شده، ابزاری برای اندازه‌گیری کیفیت دانش‌آموزمحور بودن فضا و جو مدارس ابتدایی تدوین شود.

همچنین سهم این عوامل در تأمین خواسته‌های دانش‌آموزی و ارتقای فضای مدرسه برآورد گردد. در حیطه ملزومات و فضای فیزیکی در ایجاد فضای مطلوب، ضرورت دارد تا ملاک‌ها و نشانگرهای مورد نظر کودکان برای نشاط‌افزایی محیطی به مدیران ارشد معرفی شود تا زمینه ارتقای شناخت و به‌ویژه چانه‌زنی برای برآورد و تأمین بودجه‌های عمرانی و بهبود فضای مدرسه را فراهم نماید. از سویی ملاک‌ها و نشانه‌های شناسایی شده در اختیار معماران و مهندسان سازنده مدارس جدیدی که در دست ساخت و در حال به‌روزرسانی است، قرار گیرد و تا حد امکان، در ایجاد و ارتقای فضای دانش‌آموزمحوری در مدرسه اقدام گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود در مطالعه‌ای پیمایشی، میزان توجه به هر یک از نشانه‌ها و عوامل شناسایی شده در مدارس ابتدایی مورد بررسی قرار گیرد و اقدامات اصلاحی صورت پذیرد.

در خصوص ایجاد اتاق امن به همراه خط تلفن مستقیم به مراکز آتش‌نشانی، آمبولانس و پلیس در مدرسه - که پیشنهاد یکی از دانش‌آموزان در این پژوهش بوده است - ضرورت بررسی بیشتر توسط پژوهشگران دیده می‌شود. همان‌طور که می‌دانید مدارس و مساجد در زمان زلزله، جنگ و حوادث غیر مترقبه محل اجتماع مردم بوده است و وجود چنین اتاقی می‌تواند به‌رغم رفع نیاز دانش‌آموزان در شرایط خاص، برای عموم مردم نیز در شرایط بحرانی مناسب باشد و کمبود بررسی‌هایی در زمینه اهمیت، چالش‌ها، فرصت‌ها، زمینه‌ها و راه‌های ایجاد چنین اتاقی در مدارس حس می‌شود.

با توجه به نظرات متفاوت دانش‌آموزان دختر و پسر در فضای مطلوب آموزشی، بهتر است تا آنجا که رعایت موارد مطرح شده با قوانین و شرایط آموزشی همسو و امکان‌پذیر است، به مؤلفه‌های شناسایی شده در ایجاد، تخصیص یا بهینه‌سازی اقدامات در مدارس دخترانه و پسرانه ابتدایی توجه شود و نشانه‌ها در اختیار مدیران مهدکودک‌ها قرار گیرد تا در بهینه‌سازی فضای پرورشی مهدکودک‌ها مورد توجه قرار گیرد.

از سوی دیگر و با توجه به اهمیت توجه به عامل مربوط به تجهیزات در سلامت جسمی و ایجاد فضای مطلوب برای کودکان در مدرسه و دیگر مکان‌های آموزشی نظیر مهدکودک‌ها، پیشنهاد می‌شود ملاک‌ها و نشانه‌های شناسایی شده در اختیار تولیدکنندگان تجهیزات مدارس و کارپردازان آموزش و پرورش قرار گیرد و با هدف متناسب‌سازی و دانش‌آموزمحور کردن تجهیزات مدارس، تا حد امکان، در ایجاد و ارتقای تجهیزات خریداری شده برای مدارس ابتدایی اقدام گردد و ملاک‌ها و نشانگرهای مورد نظر کودکان برای تجهیزات مورد نیاز در مدرسه، در اختیار مدیران ارشد قرار گیرد تا زمینه ارتقای شناخت و به‌ویژه چانه‌زنی برای برآورد و تأمین بودجه‌های خرید تجهیزات و بهبود لوازم مدرسه را فراهم نماید.

نشانه‌ها و ملاک‌های شناسایی شده در زمینه روش‌های تدریس می‌تواند در دوره‌های ضمن خدمت معلمان مورد توجه قرار گرفته و راهبردهای ممکن و مؤثر در توجه به ملاک‌های شناسایی شده، بررسی شود. همچنین در مطالعه‌ای پیمایشی، میزان توجه به هر یک از نشانه‌های شناسایی در فرایند یاددهی و یادگیری در مدارس ابتدایی مورد بررسی قرار گرفته و مبتنی بر نقاط قابل بهبود، اقدامات اصلاحی در دستور کار قرار گیرد.

با توجه به اهمیت توجه به کیفیت وسایل و پوشش دانش‌آموزان در سلامت جسمی، روانی و ایجاد فضای مطلوب برای کودکان در مدرسه و دیگر مکان‌های آموزشی مانند مهدکودک‌ها، می‌توان ملاک‌ها و نشانه‌های شناسایی شده را در اختیار تولیدکنندگان وسایل و ملزومات پوششی دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی و همچنین کارپردازان آموزش و پرورش قرار داد و با هدف متناسب‌سازی و دانش‌آموزمحور کردن وسایل تهیه شده برای مدارس ابتدایی، تا حد امکان، در ایجاد و ارتقای کیفیت وسایل خریداری شده برای دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی اقدام گردد و ملاک‌ها و نشانگرهای مورد نظر کودکان برای کیفیت پوشش دانش‌آموزان در مدرسه و فضای کلاسی، در اختیار مدیران مدارس قرار بگیرد تا زمینه تحقق فضای بهینه برای دانش‌آموزان و ارتقای نشاط و پویایی در مدرسه فراهم آید.

بر اساس یافته‌های عامل مرتبط با خصوصیات اخلاقی مورد نظر دانش‌آموزان که بر چهار محور «مهربانی»، «بازی و تعامل زیاد با دانش‌آموزان»، «رفتار منطقی» و «رعایت نظافت» استوار شد، پیشنهاد می‌شود در کلاس‌های ضمن خدمت کارکنان مدارس، چگونگی بهبود فضای آموزشی مبتنی بر رعایت این مؤلفه‌ها مورد بحث و بررسی قرار گرفته و اقدامات اصلاحی صورت پذیرد.

در نهایت، با توجه به رویکرد تفسیرگرایانه این مطالعه و کل‌نگری در شناسایی عوامل مرتبط با بهینه‌سازی و بهبود فضای مدرسه، پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده با محدود کردن هر یک از عوامل شش‌گانه شناسایی شده، به‌گونه‌ای دقیق‌تر هر یک از ابعاد مورد بررسی قرار گرفته و در سطحی وسیع‌تر به رصد وضعیت مدارس، به‌ویژه در مدارس ابتدایی و مهدکودک‌ها پرداخته شود. روشن است که شناسایی و بررسی راهکارهای اصلاح شرایط موجود، نیازمند پژوهش‌های بیشتری است. امید است یافته‌های این مطالعه، زمینه‌ای را برای بهبود فضای مدارس، مهدکودک‌ها و دیگر محیط‌های آموزشی و حرکت در راستای دانش‌آموزمحور کردن مدارس و بانشاط کردن فضاهای آموزشی فراهم نماید.

فهرست منابع

Ahmadbeigi, Sh. (2020). Providing a Model for Promoting the Role of School in Creating Social Capital of Elementary School Students. *Journal of*



- New Approaches in Educational Administration*. 10 (4), 148_172. (Text in persian)
- Alnajdawi, A. (2019). Exploring Jordanian Children's Perceptions of the Characteristics of an Ideal School and Learning Environment. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 201_225.
- Alizadeh Miandoab, A. (2017). Solutions to Flexibility in Children's Educational Spaces, *Fourth International Conference on Sustainable Architecture and Urban Development _ Dubai & Masdar*, Dubai, Islamic Azad University UAE Branch. (Text in persian)
- Ashrafi, R. (2015). Investigating different aspects of collaborative design, with particular regard to school design participation, *International Conference on Civil, Architecture and Urban Infrastructure*, Tabriz: Permanent Secretariat of the Conference. (Text in persian)
- Azizkhani, F., & Hosseini, S.B. (2018). Examining color in the educational environment and its impact on learning, *2nd National Conference on Civil Engineering, Architecture with Emphasis on Employment in the Construction Industry*, Tehran: Permanent Secretariat of the Conference. (Text in persian)
- Banerjee, P. A. (2016). A systematic review of factors linked to poor academic performance of disadvantaged students in science and math's in schools. *Cogent Education*. 3(1), 1_17.
- Bayat, A., & Arjmand, S. (2015). Investigating approaches to educational and cultural spaces in architectural design, *International Conference on Modern Research in Civil Engineering, Architecture and Urban Development*, Tehran: Idea Pardazan Managers Company of Ilya Capital. (Text in persian)
- Bazargan Harandi, A. (2016). *Introduction to Qualitative and Mixed Research Methods in Conventional Approaches in Behavioral Sciences* (Fifth Edition.) Tehran: Didar. (Text in persian)
- Caetano, A., Freire, I., & Machado, E. (2020). Student Voice and Participation in Intercultural Education. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 9(1), 57_73.
- Clement, J. (2019). Spatially democratic pedagogy: Children's design and co_creation of classroom space. *International Journal of Early Childhood*, 51(3), 373_387.
- Darvar, Z., Ghaderi, A., & Hamidi, Z. (2015). The impact of physical space in schools on fostering creativity in elementary students, *The third national conference of the school tomorrow*, Chalus: Sama Chalus Technical and Vocational School. (Text in persian)
- Dehghan Sanj, N., & Reihani Arani, M. (2017). Investigating the quality of physical space to promote the development of a child's creative behavior, *The 5th International Congress of Civil, Architecture and Urban Development*, Tehran: Permanent Secretariat of the Conference. (Text in persian)
- Ehsani, Z., Pajouhan Far, M., & Ebrahimi, A. (2016). Investigating the ways of user participation in designing educational spaces, *International Conference on Civil, Architecture and Urban Landscape*, Turkey:

- University of Istanbul, Permanent Conference Secretariat, University of Istanbul. (Text in persian)
- Erkan, N. S., Tarman, I., Sanli, Z. S., Kosan, Y., & Ömriuzun, I. (2018). First Grade Students' Perceptions of Their Preschool and Elementary School Experience. *International Journal of Progressive Education*. 14(5), 1_13.
- Fathi, H., Enayati, S., & Fathi, S. (2017). The Effect of Physical Space on School Achievement in Elementary School Students (Case Study: Esfarain Primary Schools), *Third Conference on Psychology and Behavioral Sciences*, Tehran: Farzanegan Iranian Knowledge Development Company. (Text in persian)
- Habibi, S. M., Ezzatian, Sh., & Mohaghegh Nasab, E. (2018). Teachings of children's participation in the process of designing a child_friendly urban space (Case study: Sedeh Lenjan city), *urban studies*. 8 (29),111_120.
<https://dx.doi.org/https://www.doi.org/10.34785/J011.2019.140>. (Text in persian)
- Hamze Nejadi, M., & Khazaei, F. (2018). Evaluating the learning environment of interest of primary school students, *Conference on Civil, Architecture and Urban Development of the Islamic World Countries*, Tabriz: Shahid Madani University of Azerbaijan _ Tabriz Municipality of Applied Science and Technology. (Text in persian)
- Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi V. C. (2016). Code saturation versus meaning saturation: How many interviews are enough? *Qualitative Health Research*, 27(4), 1_18.
 doi:10.1177/1049732316665344
- Isfahani Abkara, H., & Ghiaie, M. M. (2018). The role of flexibility in the design and architecture of educational spaces for children, *Conference on Civil, Architecture and Urban Development of the Islamic World Countries*, Tabriz: Tabriz University _ Shahid Madani University of Azerbaijan _ Tabriz Municipality of Applied Science and Technology. (Text in persian)
- Jafari, A. (2017). Flexibility in designing educational spaces, *International Conference on Contemporary Iranian Civil, Architecture and Urban Development*, Tehran: Oswe University _ Tehran _ Shahid Beheshti University. (Text in persian)
- Jamshidi, F., & Malek, N. (2016). Investigating the impact of social spaces on educational spaces, *6th International Conference on Sustainable Development and Urban Development*, Esfahan: Daneshgahan Institute of Higher Education. (Text in persian)
- Khalui, M., & Khazaei, F. (2016). Understanding the characteristics of the school of interest for girls' elementary school students, *International Conference on Civil, Architecture and Urban Landscape*, Turkey: University of Istanbul, Permanent Secretariat Conference: University of Istanbul. (Text in persian)
- Khanmohammadi, M., & Yari, N. (2015). The role of environment (natural and artificial) in the educational process of students, *The first congress of modern horizons in the field of civil engineering, architecture, culture and urban management of Iran*, Tehran: Association for



- Development and Promotion of Fundamental Sciences and Technologies. (Text in persian)
- Kilic, C., & Sancar_Tokmak, H. (2017). Digital story_based problem-solving applications: Preservice primary teachers' experiences and future integration plans. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 42(12), 21_35.
- Lamb, R. (2018). Children need horizontal school space, not vertical schools. *Planning News*, 44(10), 20_22.
- Lundqvist, J., Westling Allodi, M., & Siljehag, E. (2019). Values and needs of children with and without special educational needs in early school years: A study of young children's views on what matters to them. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 951_967.
- Mahmoudi, F., & Sadeghi, F. (2018). Meta_ Analysis of Active Teaching Methods on Student's Academic Achievement, *Studies in Learning & Instruction*, 10 (1), 24_54. (Text in persian)
- Mahmoudi, M. (2018). The role of human capital in the realization of the resistive economy, *First National Conference on Management and Economics with Resistance Economics Approach*, Mashhad: Payame Noor University of Khorasan Razavi. (Text in persian)
- Mahruzadeh, T., & Jalilinia, F. (2016). Explain the phenomenological approach in the curriculum. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 12(4), 7_26. (Text in persian)
- Meghdadi, M. M. (2018). Corporal punishment, upbringing or violence. *Human Rights*, 2 (4), 9_26. (Text in persian)
- Monadi, M. (2018). The Role and Formation of Great Patterns in the Life of "I". *New educational ideas*, 14 (2), 105_138. (Text in persian)
- Morrow, R., Rodriguez, A., & King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The Psychologist*, 28(8), 643_644.
- Piravi Vanak, M., (2020). Phenomenology, "way" of thinking and research, *Philosophical Investigations*. 13 (29), 127_144. (Text in persian)
- Pirhayati, S., Salehi, K., Farzad, V., Moghadamzadeh, A., & Hakimzadeh, R. (2020). Representation of factors, criteria and indicators of effective primary schools: a qualitative study, *Journal of School administration*. 8 (1), 162_190. (Text in persian)
- Pirhayati, S., Salehi, K., Farzad, V., Moghadamzadeh, A., & Hakimzadeh, R. (2019). Systematic Review of Effective Factors in Assessing Effective primary Schools. *Research in School and Virtual Learning*, 7 (25), 47_58. (Text in persian)
- Rahmani Zahed, F., Hashemi, Z., & Naghsh, Z. (2016). The causal modeling of creativity: The role of teacher_student interaction styles and basic psychological needs. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*. 14 (1), 31_54. (Text in persian)
- Saadati Panah, K., & Gholizadeh, R. (2015). The effect of physical environment of educational space on children's creativity development, *The first annual international conference on civil engineering, architecture and urban planning*, Shiraz: Kharazmi Institute of Science and Technology. (Text in persian)

- Sadeghinia, Z., Salehi, K., & Moghaddamzadeh, A. (2018). Phenomenological Approach in Identifying Effective Factors in Performance Evaluation of Primary School principals. *Journal of School administration*, 6 (2): 78_99. (Text in persian)
- Salehi, K., Bazargan, A., Sadeghi, N., & Shokoohi_Yekta, M. (2015). Representing the Teachers' Perceptions and Lived Experiences of the Possible Damages for Implementing the Descriptive Evaluation Scheme in Primary Schools. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 5(9), 59_99. (Text in persian)
- Saeedi, K., Samin Sharifi, E., & Babaei, A. (2018). Design pattern, educational spaces, *6th national conference on architecture and civil engineering*, Tehran: Millennium Idea Development International Campus. (Text in persian)
- Sampermans, D., Isac, M. M., & Claes, E. (2018). Can schools engage students? Multiple perspectives, *multidimensional school climate research in england and ireland. JSSE_Journal of Social Science Education*. 17(1): 13_28.
- Shah, I., & Khan, M. (2015). Impact of multimedia_aided teaching on students' academic achievement and attitude at elementary level. *US_China Education Review A*, 5(5), 349_360.
- Shahbazyan Khonig, A., Samimi, Z., & Habibi Kaleybar, V. (2018). Discrimination of Students with High and Low Academic vitality based on Academic optimism and Goal orientation. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 14 (1): 247_267. (Text in persian)
- Sharif khaje pasha, S., Mojarrad, N., & Samin sharifi, A. (2016). Design pattern of schools and creative educational spaces, *Second International Conference on Architecture, Civil and Urban Development at the Beginning of the Third Millennium*, Tehran: Anabaft Consortium of Alborz Association of Architecture and Urban Planning, Society of Urban Design Engineers, Banashahr Institute of Painter _ Solvi Nasr Arts and Culture Institute. (Text in persian)
- Shaterian, R. (2015). *Design and architecture of educational spaces*, Tehran: Simaye Danesh. (Text in persian)
- Sheu, P. H. (2017). Examining the relationship of motivation, attitude, anxiety and achievement in English learning among elementary school students. *International Journal of Language and Literature*, 5(2), 174_184.
- Simpson, K., Adams, D., Bruck, S., & Keen, D. (2019). Investigating the participation of children on the autism spectrum across home, school, and community: A longitudinal study. *Child: care, health and development*.
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3_13 _ International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. 43(1), 5_14.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>
- Sulak, Tracey. N. (2017). School climate: the controllable and the uncontrollable. *Educational Studies*, 44 (3), 279_294.

- Ucus, S., & Acar, I. H. (2019). Exploring the perceptions of student teachers about 'creative school' in early childhood education. *Early Child Development and Care, 189*(2), 191_206.
- Zakeri, S. M. H. (2015). Utilizing user feedback in designing the physical form of educational spaces, *National Conference on Educational Architecture*, Tehran: ISBN 13 Institute of Applied Science Education, ISBN. (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 کج فہمی در مفہیم حجم و گنجایش در بین معلمان پایه ششم ابتدایی

سہراب عظیم پور^{۱*}، حسین واحدی^۲، صدحسینی صدر^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۰۲	دو مفہوم حجم و گنجایش کہ در دورہ ابتدایی آموزش دادہ می‌شوند با آموزش بسیاری از مفہیم، در دورہ‌های دیگر ارتباط دارند. مفہیم حجم و گنجایش با مسئلہ درک شہود افراد در پیوند هستند و باعث ایجاد کج فہمی یا بدفہمی در بین افراد جامعہ می‌شوند. این کج فہمی می‌تواند در بین معلمان دورہ ابتدایی نیز رخ دہد. این تحقیق بہ بررسی کج فہمی‌های مفہیم مربوط بہ حجم و گنجایش در بین معلمان پایہ ششم ابتدایی ناحیہ ۳ آموزش و پرورش تبریز در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ پرداختہ است. روش پژوهش حاضر با توجہ بہ ماہیت موضوع و اهداف مورد نظر، از نوع تحقیقات آمیختہ (کمی- کیفی) است. نمونہ آماری عبارت از تعداد ۱۴۰ نفر معلم پایہ ششم ابتدایی بود کہ از جامعہ آماری معلمان ششم ابتدایی ناحیہ ۳ آموزش و پرورش تبریز، بہ صورت تصادفی خوشہ‌ای انتخاب شدند. همچنین تعداد ۲۰ نفر از معلمان دارای کج فہمی کہ بہ صورت هدفمند انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات شامل پرسشنامہ ارزیابی کج فہمی حجم و گنجایش و همچنین مصاحبہ نیمہ ساختاریافته بود. معلمان بہ سؤالات پرسشنامہ پاسخ دادند و در مرحلہ بعد، تعدادی از معلمان دارای کج فہمی، در مصاحبہ شرکت کردند. نتایج پژوهش نشان داد کہ بسیاری از معلمان در مفہوم حجم و همچنین، در مفہوم گنجایش کج فہمی بارزی نشان می‌دهند. نتایج تحقیق حاضر ضرورت بازآموزی معلمان پایہ ششم را در مفہیم حجم و گنجایش مورد تأکید قرار می‌دہد.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
کج فہمی، حجم، گنجایش، معلمان پایہ ششم	

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه ریاضی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲. استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۳. استادیار گروه علوم پایه، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

مقدمه

در بین رشته‌های مختلف مفاهیم علمی متعددی وجود دارند که به صورت مشترک به کار می‌روند. علی‌رغم این اشتراک در معانی، تحقیقات محدودی در رابطه با درک آنها توسط فراگیران و معلمان صورت پذیرفته است (پوتری و اسپیلوتوپول^۱، ۱۹۹۶). با توجه به اینکه، مفاهیم یادشده در معانی و تعاریف مختلف در هر دو حوزه، استفاده می‌شود، درک مفهوم واقعی آنها برای استفاده صحیح از آن مفاهیم در هر دو حوزه، لازم و ضروری است، از جمله این مفاهیم، در حوزه‌های ریاضی و علوم تجربی، دو مفهوم حجم و گنجایش است.

هر قسمت از ریاضیات، بر اساس اصول موضوعه خاصی پایه‌گذاری می‌شود. از این رو لازم است تعاریفی برای مفاهیم اولیه آن مبحث مطرح شود که برخلاف قضایا، درستی یا نادرستی تعاریف قابل اثبات نبوده، ولی قابل بحث هستند (کوبیلا و لور^۲، ۱۹۹۲). از آنجایی که بسیاری از فراگیران، تعاریف را از معلم خود یا کتاب درسی می‌آموزند، لازم است تعاریف صریح و روشنی از مفاهیم ضروری برای فراگیران طرح شود. سختی کار وقتی بیشتر می‌شود که برخی از تعاریف، سطوح مختلفی دارند. این امر باعث می‌شود تا فراگیران درک متفاوتی از آنها داشته باشند و این مسئله، خود زمینه ایجاد کج فهمی‌های بعدی را در فراگیران موجب می‌شود. این مسئله به‌ویژه برای معلمان در ایجاد هماهنگی بین مطالب برای بیان بهتر منظورشان، متناسب با هر کدام از فراگیران جهت تشکیل مفاهیم معنی‌دار مشترک مشکلات زیادی را ایجاد می‌کند (گیلبرتسون، استیم، اسمیت و استر^۳، ۲۰۱۶).

مفاهیم حجم و گنجایش با مسئله درک شهودی افراد در ارتباط هستند و باعث ایجاد کج فهمی در بین افراد جامعه، به‌ویژه در بین دانش‌آموزان می‌شوند؛ لذا لازم است قبل از طرح موضوع اصلی، مفاهیم حجم و گنجایش از دیدگاه ریاضی تعریف شوند. گنجایش، یعنی مقدار فضایی که یک شکل فضایی در درون خود جای می‌دهد؛ به عبارت دیگر، گنجایش، همان مقدار ماده‌ای است که جسم توخالی می‌تواند در خود جای دهد. از طرفی، حجم مقدار فضایی است که یک شکل فضایی در فضا اشغال می‌کند. به عبارت دقیق‌تر، حجم را می‌توان به دو صورت بیان کرد: الف) حجم داخلی: فضای داخلی یک ظرف که همان گنجایش است. ب) حجم خارجی: مقدار فضایی که یک شکل در فضا اشغال می‌کند (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۸).

تحقیق انجام‌شده در خصوص کج فهمی در مفاهیم حجم و گنجایش نشان داد که بسیاری از دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در درک مفاهیم حجم و گنجایش، مشکل دارند (عظیم پور و همکاران، ۱۳۹۶). هو و مک‌مستر^۴ (۲۰۱۹) نیز در مطالعه خود به نتایج مشابهی دست یافتند.

1. Potari & Spiliotopoulou
2. Kobiela & Lehrer
3. Gilbertson, Satyam, Smith & Stehr
4. Ho & McMaster

باین‌حال، در مدارس ابتدایی، تعیین اینکه دلیل اصلی مشکلات دانش‌آموزان مربوط به ضعف علمی یا نبودن ساختار منطقی در آنها می‌باشد، دشوار است (کلوفر، چمپقنه و چایکلین^۱، ۱۹۹۲). بر اساس مطالعه انجام‌شده توسط (ساناگی^۲، ۲۰۱۶)، تفاوت‌های جغرافیایی و محیط آموزشی از جمله عوامل مرتبط با شکل‌گیری کج‌فهمی یک دانش‌آموز می‌باشند؛ ولی به نظر می‌رسد، معلمان نقش مهمی را به‌عنوان یکی از عوامل مهم تأثیرگذار در شکل‌گیری کج‌فهمی داشته باشند. از سوی دیگر، اخیراً در کشور تانزانیا تحقیقی انجام شده است که در آن از جمله عوامل ناکامی معلمان در تدریس را نداشتن ابزار لازم برای انتقال مفاهیم ذکر می‌کند؛ به‌طوری‌که معلم از دانش موضوعی برخوردار است؛ ولی در عرصه اجرا به دلیل کمبود امکانات، موفقیت مطلوب حاصل نمی‌شود (تیلیا و مافومیکو^۳، ۲۰۱۸).

بررسی‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزان دوره ابتدایی کج‌فهمی‌های گوناگون درباره مفاهیم علمی دارند (آلن^۴، ۲۰۱۰) مطالعات متعددی در مورد کج‌فهمی در دانش‌آموزان صورت گرفته است. از جمله بررسی کج‌فهمی‌های دانش‌آموزان درباره مفاهیم گرما و دما (بدریان، ۱۳۹۲)، پدیده‌های تبخیر و میعان (استامولاسیس، تیتسیپس و پاپاجورجیو^۵، ۲۰۱۲) مفهوم انرژی (بدریان و صفری، ۱۳۹۵؛ ساغلام و ارسلان، ۲۰۰۹) نور (صفری، ۱۳۹۵)، مفهوم واکنش‌های شیمیایی (حقی، ۱۳۹۵)، مفهوم بار الکتریکی (نصیرزاده، ۱۳۹۴)، تفاوت جرم و حجم (سنزامیکی و مک‌مستر^۶، ۲۰۱۹)، جابه‌جایی ریاضی (چوتیما، برنارد و ولانداری^۷، ۲۰۲۰) و مفهوم حجم و گنجایش (عظیم‌پور و همکاران، ۱۳۹۶، هو و مک‌مستر، ۲۰۱۹)؛ اما مطالعات کمتری را می‌توان یافت که به بررسی علل کج‌فهمی‌های موجود در دانش‌آموزان پرداخته باشند؛ بنابراین، بررسی منشأ کج‌فهمی و شیوه‌های اصلاح کج‌فهمی نیازمند پژوهش‌های دیگر است. بدون شک تجربیات و آموخته‌های پیشین دانش‌آموزان (آلن، ۲۰۱۰)، شیوه تدریس آموزگاران (کارلتون^۸، ۲۰۰۰) و همچنین نبودن سازمان‌دهی مناسب محتوای آموزشی در کتاب‌های درسی (لیت^۹، ۱۹۹۹) سه منبع اصلی بروز کج‌فهمی در دانش‌آموزان هستند.

مفاهیم، بخش عمده‌ای از دانش و درک افراد را تشکیل می‌دهند که آموزش بدون فهم آنها، تنها منجر به حفظ مطالب، انجام برخی تمرینات و یا برخی محاسبات می‌شود. مطالعات انجام‌شده در

-
1. Klopfer, Champagne & Chaiklin
 2. Sanagi
 3. Tilya & Mafumiko
 4. Allen
 5. Stamovlasis, Tsitsipis, & Papageorgiou
 6. Senzamici & McMaster
 7. Chotimah, Bernard & Wulandari
 8. Carlton
 9. Leite

یادگیری مفاهیم هندسی در فراگیران، نشان می‌دهد که فراگیران در یادگیری مفاهیم هندسی مشکل دارند (بوزکورت و کوچ^۱، ۲۰۱۲) و در این مسئله، دانش معلمان برای یادگیری مطلوب آنها از اهمیت خاصی برخوردار است. همگان بر این باورند که داشتن دانش کافی در زمینه شغلی آموزش ریاضی و علوم ضروری است و این معلمان برای موفقیت در آموزش، نیاز به گذراندن دوره‌های تخصصی دارند (ماناسیا، لانوس و چیکیورن^۲، ۲۰۲۰).

کج فهمی به عنوان مانعی در برابر فراگیری دانش در دانش‌آموزان مشهور است (سوهارتو، کسایو، ساریمانا و صبری^۳، ۲۰۱۹). حال اگر معلم خود در این مورد مشکل داشته باشد، مسئله پیچیده‌تر می‌شود. مطالعه گیان، هامبروسچ، یاداو، گرتر و لی^۴ (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که در بسیاری از موارد معلمان از کج فهمی دانش‌آموزان اطلاعات اندکی دارند. مطالعه انجام شده در ایالات متحده، نشان داده است معلمان در دانش موضوعی تدریس خود در زمینه ریاضیات کمبود دارند. در حالی که تنها تعداد اندکی از آنها، احساس می‌کنند به کمک نیاز دارند، علیرغم اینکه دانستن و تسلط بر دانش موضوعی و پایه‌ای، آنها را به معلمان موفق و تأثیرگذار در امر تدریس ریاضیات تبدیل خواهد کرد (روآن^۵، ۲۰۱۰). نتایج مطالعات شاهونیزا^۶ (۲۰۱۶) نشان داد که علی‌رغم تصورات معلمان مبنی بر داشتن علم کافی در مورد محتوا و دانش محتوای آموزش جبر (PCK^۷) در هر دو مورد کمبود داشتند که تأثیرات آن در آموزش مفاهیم جبر، مؤثر بوده است. معلمان ممکن است در آموزش مباحثی مانند فیزیک، شیمی یا زیست‌شناسی اشتباه کنند که به کج فهمی در دانش‌آموزان منجر شود (بکتاس^۸، ۲۰۱۷؛ مودلی و گایگر^۹، ۲۰۱۹). همچنین مشخص شده است که کج فهمی معلمان، در موضوعات علمی، بر عملکرد حرفه‌ای آنان تأثیر دارد (ویلپلم و اندروس-لارسون^{۱۰}، ۲۰۱۶) بر این اساس، به نظر می‌رسد خود معلمان نیز در درک مفاهیم درسی خود، با کج فهمی‌هایی همراه هستند. در این راستا، پژوهش حاضر قصد دارد، کج فهمی را در دو مفهوم حجم و گنجایش در معلمان ابتدایی پایه ششم، مورد بررسی قرار دهد.

زمینه مطالعه

در برنامه درسی ریاضی دوره ابتدایی، درس‌هایی به آموزش مفاهیم حجم و گنجایش اختصاص دارد. به دلیل آنکه این مفاهیم با تجسم فضایی دانش‌آموزان ارتباط مستقیم دارد و در سال‌های اول دوره ابتدایی، ممکن است، دانش‌آموزان به آن سطح از تجسم فضایی نرسند و دچار کج فهمی

1. Bozkurt & Koç
2. Manasia, Ianos & Chicioareanu
3. Soeharto, Csapó, Sarimanah, Dewi & Sabri
4. Qian, Hambrusch, Yadav, Gretter & Li
5. Ruane
6. Shahuneeza
7. pedagogical content knowledge
8. Bektas
9. Moodley & Gaigher
10. Wilhelm & Andrews-Larson

شوند؛ لذا این مفاهیم از سال پنجم ابتدایی شروع می‌شوند؛ بنابراین نبودن مفاهیم حجم و گنجایش در چهار پایه اول ابتدایی، مزید بر علت می‌تواند باشد، مبنی بر اینکه این مفاهیم دارای کج‌فهمی خواهند بود.

در برنامه درسی ریاضی ابتدایی، در ریاضی سال دوم ابتدایی، درسی با عنوان اندازه‌گیری طول و واحد طول مطرح می‌شود. سپس، در سال سوم ابتدایی، یک مقدار مفهوم را بسط داده، به اندازه‌گیری سطح و واحد سطح می‌پردازد. در سال چهارم دوباره اندازه‌گیری طول با دقت بیشتری مورد بررسی قرار می‌گیرد. در ریاضی سال پنجم ابتدایی، ابتدا به محاسبه مساحت لوزی و دوزنقه و سپس، به محیط دایره می‌پردازد و در نهایت، مفهوم حجم و گنجایش را مطرح می‌کند و در پایه ششم بعد از پرداختن به طول و سطح فقط به مفهوم حجم می‌پردازد و فقط در یک تمرین از گنجایش یاد می‌کند.

دانش‌آموزان سال پنجم ابتدایی، برای ورود به بحث‌های حجم و گنجایش، فصل ۶ کتاب ریاضی پنجم را با عنوان اندازه‌گیری شروع می‌کنند. ابتدا، به محاسبه مساحت لوزی و دوزنقه پرداخته و سپس به محیط دایره می‌پردازند. در این فصل، دانش‌آموزان مفهوم حجم را با مکعب‌هایی به طول واحد شروع می‌کنند، سپس، به محاسبه اندازه‌گیری حجم مکعب مستطیل می‌پردازند و در پایان این بحث، تعدادی مثال در مورد اندازه‌گیری حجم اجسام دیگر را مطالعه می‌کنند. سپس معلم مفهوم گنجایش را با مقدار آب یکسان که داخل دو لیوان با اندازه‌های متفاوت ریخته، به دانش‌آموزان یاد می‌دهد و در نهایت به اندازه‌گیری گنجایش چند شکل دیگر می‌پردازد.

دانش‌آموزان سال ششم برای ورود به بحث‌های حجم و گنجایش، فصل ۵ کتاب را با عنوان اندازه‌گیری شروع می‌کنند که در ابتدا در این فصل، به طول و سطح اجسام پرداخته می‌شود. سپس دانش‌آموزان وارد بحث حجم می‌شوند و چند مثال و تمرینی در این مورد مطرح می‌شود. در صورتی که در فصل ۵ کتاب ششم، عنوانی به نام گنجایش نیامده است، فقط در صفحه ۹۷ کتاب (تمرین ۶) کلمه گنجایش مطرح می‌شود

همچنین، در برنامه درسی علوم دوره ابتدایی، فقط در کتاب علوم سوم ابتدایی به آموزش مفاهیم حجم و گنجایش اختصاص داده شده است. در درس اندازه‌گیری مواد سال سوم ابتدایی، برای اولین بار به مفهوم حجم مایعات توجه می‌شود. مفهوم حجم و گنجایش را از دو دیدگاه می‌توان بررسی کرد. یکی گنجایش ظرف است و دیگری حجم مایعات داخل ظرف است که در این کتاب، به حجم مایعات داخل ظرف توجه شده است.

لازمه آموزش مفاهیم حجم و گنجایش به شکل درست و قابل فهم این است که در ابتدا خود معلمان به آنها تسلط داشته باشند. با توجه به مفاهیم مطرح‌شده حجم و گنجایش در کتاب‌های ریاضی سال پنجم و ششم ابتدایی و کتاب علوم سوم ابتدایی، این مطالعه درصدد آن است که

تصورات ذهنی معلمان پایه ششم ابتدایی را در مورد مفاهیم یادشده، از طریق آزمون محقق ساخته و انجام مصاحبه نیمه ساختارمند مورد بررسی قرار دهد.

روش شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر با توجه به ماهیت موضوع و اهداف مورد نظر، از نوع آمیخته (کمی-کیفی) است. جامعه آماری در بخش کمی شامل کلیه معلمان پایه ششم ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه ۳ تبریز که در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ در مدارس این ناحیه مشغول به تدریس بودند، می باشد که با استفاده از شیوه نمونه گیری خوشه ای تک مرحله ای ۱۴۰ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. در بخش کیفی، با استفاده از شیوه نمونه گیری هدفمند با در نظر گرفتن معیار اشباع نظری و با ۱۲ نفر از معلمانی که دارای کج فهمی بودند، مصاحبه به عمل آمد.

ابزار گردآوری اطلاعات

در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از آزمون های تشخیصی انشایی و انجام مصاحبه نیمه-ساختارمند استفاده شده است. از معلمان خواسته شد، به ده سؤال پژوهش که در مورد مفاهیم حجم و گنجایش طرح ریزی شده بود، پس از انتخاب گزینه صحیح، دلیل خود را به صورت انشایی پاسخ دهند. در ادامه، با تعداد ۲۰ نفر از آنان که دارای کج فهمی بودند، مصاحبه نیمه-ساختاریافته صورت گرفت.

پرسشنامه ارزیابی کج فهمی حجم و گنجایش: برای گردآوری اطلاعات توصیفی، در پژوهش حاضر، از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. پرسشنامه شامل ۵ مسئله است. هر مسئله به دو سؤال تقسیم می شود که یکی مفهوم حجم و دیگری مفهوم گنجایش را از نظر میزان درک، بررسی می کند. معلمان در هر سؤال، ابتدا یکی از گزینه های پاسخ را انتخاب می کنند، سپس دلیل پاسخ خود را به هر سؤال به صورت انشایی در مقابل آن یادداشت می کنند. پاسخ های ارائه شده در چهار سطح درک کامل، درک جزئی، کج فهمی و عدم درک طبقه بندی می شوند. پرسشنامه حاضر پس از تهیه در اختیار متخصصان علوم تربیتی و آموزش ریاضی و آموزش علوم تجربی قرار گرفت و روایی صوری و محتوایی آن مورد تأیید قرار گرفت. سؤالات پژوهش و اهداف طراحی آنها در جدول شماره ۱ ارائه شده اند. لازمه درک درست آن است که فرد بداند، علی رغم تغییر در شکل ظاهری اجسام جامد، تغییر ابعاد اجسام، شکل ظاهری مایعات، ماهیت واحدهای اندازه گیری و جنس، در واقع حجم، فضایی است که جرم جسم آن را اشغال کرده است، ولی گنجایش، فضای خالی است که مایعات یا هر چیز دیگر در آن جای بگیرد، مثلاً می توان در آن آب ریخت.

مصاحبه نیمه‌ساختاریافته: برای دریافت اطلاعات تکمیلی و دریافت اطلاعات دقیق‌تر از مصاحبه کیفی نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. برای هدایت درست مصاحبه، پروتکل مصاحبه‌گری با مشاوره استادان آموزش و علوم تربیتی تدوین شد.

جدول شماره ۱. سؤالات تشخیصی ارائه شده به معلمان در مورد مفاهیم حجم و گنجایش و اهداف طراحی آنها

هدف سنجش	مسئله و سؤال
میزان درک معلمان از ماهیت تغییر شکل ظاهری اجسام جامد و تاثیر آن بر حجم و گنجایش جامد	<p>مسئله اول: دو قطعه شیشه‌ای کاملاً یکسان را بعد از ذوب کردن در دو قالب متفاوت به اشکال زیر تبدیل می‌کنیم.</p>  <p>با توجه به اشکال ۱ و ۲، به دو سؤال زیر پاسخ دهید. شکل ۱ شکل ۲</p> <p>۱. حجم کدام شکل بیشتر است؟ الف) حجم ۲ بیشتر است. ب) حجم ۱ بیشتر است. ج) حجم‌های هر دو شکل باهم برابرند. د) حجم اشکال هیچ ارتباطی به هم ندارد؛ شکل ۲ باهم برابرند. د) گنجایش اشکال هیچ ارتباطی به هم ندارد؛ زیرا ...</p>
میزان درک از ماهیت تغییر ابعاد اجسام و تاثیر آن بر ابعاد اجسام و گنجایش اجسام	<p>مسئله دوم: دو مقوای کاغذی با ابعاد و ضخامت برابر داریم و با استفاده از آنها دو شکل فضایی متفاوت بسته درست می‌کنیم؛ اگر از این مقوا هیچ دورریزی نداشته باشیم و لبه‌های مقوا به روی هم آمده باشد. به دو سؤال زیر پاسخ دهید.</p> <p>۳. کدام مطلب در مورد حجم این دو شکل درست است؟ الف) حجم‌های دو شکل متفاوت‌اند. ب) حجم‌های دو شکل یکسان‌اند. ج) مقایسه حجم آنها ممکن نیست؛ زیرا ...</p> <p>۴. کدام مطلب در مورد گنجایش این دو شکل درست است؟ الف) گنجایش‌های دو شکل متفاوت‌اند. ب) گنجایش‌های دو شکل یکسان‌اند. ج) گنجایش‌های اشکال هیچ ارتباطی به هم ندارد؛ زیرا ...</p>
میزان درک معلمان از ماهیت تغییر شکل ظاهری اجسام و تاثیر آن بر حجم و گنجایش اجسام	<p>مسئله سوم: لیوانی پر از آب داریم آب آن را داخل ظرفی مکعب شکل، خالی می‌کنیم به طوری که آب ظرف مکعب شکل را کاملاً پر کند. اگر هیچ مقدار از آب لیوان باقی نماند یا به زمین ریخته نشود؛ به دو سؤال زیر پاسخ دهید.</p> <p>۵. کدام گزینه در مورد حجم این دو ظرف (لیوان و ظرف مکعبی شکل) درست است؟ الف) حجم لیوان و ظرف مکعبی یکسان است. ب) حجم لیوان بیشتر از حجم مکعبی است. ج) حجم ظرف مکعبی بیشتر از حجم لیوان است. د) مقایسه حجم این دو ظرف امکان‌پذیر نیست؛ زیرا ...</p> <p>۶. کدام گزینه در مورد گنجایش این دو ظرف (لیوان و ظرف مکعبی شکل) درست است؟ الف) گنجایش لیوان و ظرف مکعبی یکسان است. ب) گنجایش لیوان بیشتر از گنجایش ظرف مکعبی است. ج) گنجایش ظرف مکعبی بیشتر از گنجایش لیوان است. د) مقایسه گنجایش این دو ظرف امکان‌پذیر نیست؛ زیرا ...</p>
	<p>مسئله چهارم: کلاسی به شکل مکعب مستطیل و ابعاد $4 \times 5 \times 3$ متر داریم می‌خواهیم آن را با قوطی‌های تو پری به ابعاد $1 \times 1 \times 5$ پر کنیم. ۱۲ قوطی لازم می‌شود؛ با توجه به موارد اشاره شده به سؤالات زیر پاسخ دهید.</p>

۶	مفاهیم حجم	۸. کدام گزینه در مورد گنجایش اتاق و قوطی صحیح است؟ الف) گنجایش کلاس با گنجایش ۱۲ قوطی یکسان است. ب) گنجایش کلاس از گنجایش ۱۲ قوطی بیشتر است. ج) گنجایش کلاس از گنجایش ۱۲ قوطی کمتر است. د) مقایسه گنجایش کلاس و ۱۲ قوطی باهم امکان پذیر نیست؛ زیرا ...	۷. کدام گزینه در مورد حجم اتاق و قوطی ها صحیح است؟ الف) حجم کلاس با حجم ۱۲ قوطی یکسان است. ب) حجم کلاس از حجم ۱۲ قوطی بیشتر است. ج) حجم کلاس از حجم ۱۲ قوطی کمتر است. د) مقایسه حجم کلاس و ۱۲ قوطی باهم امکان پذیر نیست؛ زیرا ...
۷	میزان درک واحدهای گنجایش اجسام	مسئله پنجم: یک قطعه چوبی و یک قطعه آهنی کاملاً هم شکل داریم به دو سؤال زیر پاسخ دهید. ۹. کدام گزینه در مورد حجم این دو قطعه درست است؟ الف) قطعه چوبی حجم بیشتری دارد. ب) قطعه آهنی حجم بیشتری دارد. ج) هر دو قطعه چوبی و آهنی حجم برابری دارند. د) مقایسه حجم این دو قطعه امکان پذیر نیست؛ زیرا ...	۱۰. کدام گزینه در مورد گنجایش این دو قطعه درست است؟ الف) قطعه چوبی گنجایش بیشتری دارد. ب) قطعه آهنی گنجایش بیشتری دارد. ج) هر دو قطعه چوبی و آهنی گنجایش برابری دارند. د) مقایسه گنجایش این دو قطعه امکان پذیر نیست؛ زیرا ...

پس از اطمینان بخشی به معلمان در مورد محرمانه بودن نتایج و بی تأثیر بودن این آزمون در ارزشیابی سالانه معلمان، آزمون بر روی معلمان به صورت انفرادی انجام گرفت و در مرحله بعد، پس از بررسی پاسخ ها و استخراج نتایج با معلمانی که بیشترین تعداد کج فهمی یا بدفهمی را داشتند، مصاحبه نیمه ساختار یافته انجام شد. پاسخ صحیح سؤالات بعد از گردآوری اطلاعات تحقیق، در اختیار معلمان شرکت کننده در پژوهش قرار گرفت.

برای تحلیل میزان درک معلمان از روش ارزیابی مفهومی آبراهام^۱، گریبوسکی^۲، رنر^۳ و مارک^۴ (۱۹۹۲) استفاده شد. در این روش گزینه های انتخابی و پاسخ های تشریحی معلمان در چهار سطح درک کامل، درک جزئی، کج فهمی و عدم درک با تفاسیر زیر دسته بندی می شود.

۱. درک کامل: پاسخی که شامل انتخاب پاسخ صحیح، توضیح جمله مناسب برای انتخاب خود هستند.

۲. درک جزئی: پاسخی که شامل انتخاب پاسخ صحیح و ارائه توضیح اشتباه یا توضیح ناقص یا عدم توضیح هستند.

۳. کج فهمی: پاسخی که شامل انتخاب پاسخ غلط با هر توضیحی باشند.

۴. عدم درک: پاسخی که شامل عدم پاسخگویی یا پاسخ غلط با جواب های نامرتب باشند.

1. Abraham
2. Grzybowski
3. Renner
4. Marek

یافته‌های پژوهش

جدول شماره ۲ توزیع فراوانی و درصد فراوانی سطوح درک در سؤالات مربوط به حجم و گنجایش را نشان می‌دهد. سؤالات با شماره‌های فرد، مربوط به مفهوم حجم و سؤالات با شماره‌های زوج مربوط به مفهوم گنجایش می‌باشند.

جدول شماره ۲. توزیع فراوانی و درصد فراوانی سطوح درک در سؤالات مربوط به حجم و

گنجایش

درک سؤال	درک کامل		درک ناقص		درک اشتباه		عدم درک	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
۱	۱۱	۲۷/۵	۷	۱۷/۵	۲۲	۵۵	۰	۰
۲	۱۵	۳۷/۵	۱۳	۳۲/۵	۱۲	۳۰	۰	۰
۳	۱۴	۳۵	۵	۱۲/۵	۱۹	۴۷	۲	۵
۴	۱۰	۲۵	۹	۲۲/۵	۱۸	۴۵	۳	۷/۵
۵	۸	۲۰	۸	۲۰	۲۱	۵۲/۵	۳	۷/۵
۶	۱۹	۴۷/۵	۹	۲۲/۵	۱۱	۲۷/۵	۱	۲/۵
۷	۱۰	۲۵	۶	۱۵	۲۲	۵۵	۲	۵
۸	۸	۲۰	۷	۱۷/۵	۲۲	۵۵	۳	۷/۵
۹	۱۵	۳۷/۵	۱۴	۳۵	۸	۲۰	۳	۷/۵
۱۰	۱۲	۳۰	۵	۱۲/۵	۱۹	۴۷/۵	۴	۱۰

پاسخ صحیح به مسئله ۱ (سؤالات ۱ و ۲)، این است که حجم هر دو شکل باهم برابرند؛ زیرا مقدار هر دو ماده یکی است و گنجایش شکل ۱ بیشتر است؛ زیرا مقدار آبی که لیوان شکل ۱ می‌گیرد، بیشتر است. چنانکه در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، در سنجش میزان درک معلمان از ماهیت تغییر شکل ظاهری اجسام جامد و تأثیر آن بر حجم جامد، ۲۷/۵ درصد درک کامل، ۱۷/۵ درصد درک ناقص و ۵۵ درصد معلمان درک اشتباه داشته‌اند. در سنجش میزان درک معلمان از ماهیت تغییر شکل ظاهری اجسام جامد و تأثیر آن بر گنجایش جامد، ۳۷/۵ درصد درک کامل، ۳۲/۵ درصد درک ناقص و ۳۰ درصد معلمان درک اشتباه داشته‌اند. در جدول شماره ۳ تعدادی از پاسخ‌های معلمان پایه ششم به مسئله ۱ آورده شده است.

جدول شماره ۳. برخی از پاسخ‌های معلمان ششم ابتدایی به مسئله ۱ (سؤالات ۱ و ۲)

سطح درک	مفهوم	نمونه مثال‌هایی از پاسخ‌های معلمان
درک کامل	حجم	حجم اجسام با تغییر شکل آن تغییر نمی‌کند.
	گنجایش	فضای داخلی شکل ۱ بیشتر از فضای داخلی شکل ۲ است.
درک جزئی	حجم	حجم هردو یکی است زیرا ارتفاع‌های دو لیوان یکسان هستند.
	گنجایش	شکل ۱ با ضخامت کمتر از شکل ۲ که گنجایش بیشتری دارد.

درک اشتباه	حجم	چون فضای بیشتری را اشغال می کند.
	گنجایش	چون هر دو به یک اندازه آب در داخل خود جا می گیرند.
عدم درک	حجم	حجم اشکال هیچ ارتباطی باهم ندارند. چون رنگش شفاف است.
	گنجایش	گنجایش شکل ۲ بیشتر است، چون لیوان شکل ۲ باریک است

در مصاحبه کیفی با برخی از معلمان ششم ابتدایی که دچار کج فهمی در مفهوم حجم بودند، پاسخ های زیر به دست آمد:

نفر اول: «مقوله حجم را نمی توان در حالت کلی مورد بحث و بررسی قرارداد. مقایسه وقتی معنی دارد که هر دو جسم یکی باشند، چون شکل ۱ ضخامت بیشتری دارد، پس حجم شکل ۱ بیشتر است.»

نفر دوم: «شکل ۱ کاملاً توپر است، پس حجمش بیشتر است.»

همچنین برخی از معلمان ششم ابتدایی که دچار کج فهمی در مفهوم گنجایش بودند، پاسخ های زیر را دادند:

نفر اول: «گنجایش همان حجم است چون حجم هر دو یکی است؛ لذا گنجایش هر دو یکی است.»

نفر دوم: «نمی توان گنجایش هر دو لیوان را با هم مقایسه کرد، ولی می توان لیوان ها را در داخل ظرف دیگر قرارداد و گنجایش آن دو را بررسی کرد.»

پاسخ های صحیح به مسئله ۲ (سؤالات ۳ و ۴)، این است که حجم هر دو شکل باهم برابرند؛ زیرا دورریز نداریم و گنجایش دو شکل متفاوت اند، زیرا اشکال دو شکل متفاوت و نامشخص است. چنان که در جدول شماره ۲ مشاهده می شود، در سنجش میزان درک معلمان، از ماهیت تغییر شکل ظاهری اجسام و تأثیر آن بر حجم جسم، ۳۵ درصد درک کامل، ۱۲/۵ درصد درک ناقص و ۴۷ درصد درک اشتباه و ۵ درصد معلمان عدم درک داشته اند. در سنجش میزان درک معلمان از ماهیت تغییر شکل ظاهری اجسام و تأثیر آن بر گنجایش جسم، ۲۵ درصد درک کامل، ۲۲/۵ درصد درک ناقص، ۴۵ درصد درک اشتباه و ۷/۵ درصد معلمان عدم درک داشته اند. در جدول شماره ۴ تعدادی از پاسخ های معلمان پایه ششم به مسئله ۲ آورده شده است.

جدول شماره ۴. برخی از پاسخ های معلمان ششم ابتدایی به مسئله ۲ (سؤالات ۳ و ۴)

سطح درک	مفهوم	نمونه مثال هایی از پاسخ های معلمان
درک کامل	حجم	در ساختن هر دو شکل، همه مقوا مصرف شده است؛ پس فضایی که اشغال شده، برابر است.
	گنجایش	هیچ اطلاعاتی در مورد شکل ساخته شده نداریم.
درک جزئی	حجم	حجم دو شکل یکی است، چون مقواها ضخامت یکسانی دارند.
	گنجایش	پهنای بیشتری دارد.

درک اشتباه	حجم	چون ممکن است، شکل فضایی درست‌شده، حجم نامشخصی داشته باشد.
	گنجایش	چون گنجایش ممکن است، بستگی به شکل داشته باشد.
عدم درک	حجم	مقایسه آنها درست نیست، چون دورریز ندارند.
	گنجایش	گنجایش دو شکل یکسان است، چون هر دو درسته‌اند.

در مصاحبه کیفی با برخی از معلمان ششم ابتدایی که دچار کج‌فهمی در مفهوم حجم بودند، پاسخ‌های زیر به دست آمد:

نفر اول: «محاسبه حجم اشکال متفاوت ممکن نیست؛ زیرا جنس مقوا کاغذی است و نمی‌توان حتی از انداختن جسم‌های جدید در آب استوانه و از بالا آمدن ارتفاع آب آن استوانه هم حساب کرد.»

نفر دوم: «چون شکل‌های ایجادشده نامتقارن باشند و جسم‌های ایجادشده کاملاً در بسته هستند و نیز نمی‌توان حجم داخل شکل‌ها را حساب کرد.»

همچنین، برخی از معلمان ششم ابتدایی که دچار کج‌فهمی در مفهوم گنجایش بودند، پاسخ‌های زیر را دادند:

نفر اول: «گنجایش این دو شکل، ارتباطی به هم ندارند چراکه در هر صورت فضای درون اشکال بسته است و از این رو نمی‌توان گنجایش شکل‌ها را حساب کرد.»

نفر دوم: «گنجایش همان حجم است پس هر دو شکل گنجایش یکسانی دارند.»
 پاسخ‌های صحیح به مسئله ۳ (سؤالات ۵ و ۶)، این است که مقایسه حجم این دو ظرف امکان‌پذیر نیست؛ زیرا هیچ اطلاعاتی از مقدار ماده و نوع آن نداریم و گنجایش لیوان و ظرف مکعبی یکسان است؛ زیرا هر دو یک مقدار آب را در خود جای داده‌اند. چنانکه در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، در سنجش میزان درک معلمان از ماهیت تغییر شکل ظاهری مایعات و تأثیر آن بر حجم مایع، ۲۰ درصد درک کامل، ۲۰ درصد درک ناقص و ۵۲/۵ درصد درک اشتباه و ۷/۵ درصد معلمان عدم درک داشته‌اند. در سنجش میزان درک معلمان از ماهیت تغییر شکل ظاهری مایعات و تأثیر آن بر گنجایش مایع، ۴۷/۵ درصد درک کامل، ۲۲/۵ درصد درک ناقص و ۲۷/۵ درصد درک اشتباه و ۲/۵ درصد معلمان عدم درک داشته‌اند. در جدول شماره ۵ تعدادی از پاسخ‌های معلمان پایه ششم به مسئله ۳ آورده شده است.

جدول شماره ۵. برخی از پاسخ‌های معلمان پایه ششم ابتدایی به مسئله ۳ (سؤالات ۵ و ۶)

سطح درک	مفهوم	نمونه مثال‌هایی از پاسخ‌های معلمان
درک کامل	حجم	چون حجم هیچ‌کدام مشخص نیست.
	گنجایش	چون به یک اندازه آب می‌گیرند.
درک جزئی	حجم	مقایسه ممکن نیست، چون لیوان است.

گنجایش	گنجایش هر دو یکی است، چون ارتفاعشان یکی است.
حجم	هر دو مقدار مساوی آب در خود جای می دهند.
گنجایش	گنجایش لیوان بیشتر از گنجایش مکعبی است، چون ارتفاع اولی بیشتر از دومی است.
حجم	حجم لیوان بیشتر از حجم مکعب است، چون آب خوردن در لیوان مکعبی مزه ندارد.
گنجایش	گنجایش ظرف مکعبی بیشتر است، چون ظرف مکعبی گوشه دارد.

در مصاحبه کیفی با برخی از معلمان ششم ابتدایی که دچار کج فهمی در مفهوم حجم بودند، پاسخ های زیر به دست آمد:

نفر اول: «حجم لیوان و ظرف مکعبی یکسان است؛ زیرا هر دو، به یک اندازه آب در خود جای دادند.»

نفر دوم: «معمولاً ضخامت لیوان بیشتر از ضخامت ظرف مکعبی خواهد بود پس حجم لیوان بیشتر است.»

همچنین برخی از معلمان ششم ابتدایی که دچار کج فهمی در مفهوم گنجایش بودند، پاسخ های زیر را دادند:

نفر اول: «گنجایش دو ظرف را باهم نمی توان مقایسه کرد، چراکه شکل لیوان و ظرف مکعبی یکسان نیست.»

نفر دوم: «نمی توان در مورد گنجایش دو شکل بحث کرد چراکه ارتفاع این دو شکل را نمی دانیم که برابر هستند یا نه؟»

پاسخ های صحیح به مسئله ۴ (سؤالات ۷ و ۸)، این است که حجم کلاس با حجم ۱۲ قوطی یکسان است؛ زیرا حجم کلاس همان فضای درونی آن است و گنجایش کلاس با گنجایش ۱۲ قوطی یکسان است؛ زیرا گنجایش و حجم قوطی و کلاس باهم برابر است. در سنجش میزان درک معلمان از ماهیت واحد اندازه گیری و تأثیر آن بر حجم جسم، ۲۵ درصد درک کامل، ۱۵ درصد درک ناقص و ۵۵ درصد درک اشتباه و ۵ درصد معلمان عدم درک داشته اند. در سنجش میزان درک معلمان از ماهیت واحد اندازه گیری و تأثیر آن بر گنجایش جسم، ۲۰ درصد درک کامل، ۱۷/۵ درصد درک ناقص و ۵۵ درصد درک اشتباه و ۷/۵ درصد معلمان عدم درک داشته اند. در جدول شماره ۶ تعدادی از پاسخ های معلمان پایه ششم به مسئله ۴ آورده شده است.

جدول شماره ۶. پاسخ های معلمان ششم ابتدایی به مسئله ۴ (سؤالات ۷ و ۸)

سطح درک	مفهوم	نمونه مثال هایی از پاسخ های معلمان
درک کامل	حجم	چون فضای درونی کلاس نسبت به ما، بزرگ تر است، لذا حجم همان گنجایش است. پس حجم کلاس با حجم ۱۲ قوطی یکی است.
گنجایش	گنجایش	چون هر دو، به یک تعداد قوطی جا می گیرند.

درک جزئی	گنجایش	حجم	همین مقدار قوطی، اتاق را پر می‌کند نه کمتر و نه بیشتر
			گنجایش کلاس با گنجایش ۱۲ قوطی یکسان است؛ زیرا گنجایش همان حجم است.
درک اشتباه	گنجایش	حجم	حجم کلاس کوچک‌تر است؛ چون قوطی‌ها یک اندازه نیستند.
			گنجایش کلاس از گنجایش ۱۲ قوطی بیشتر است؛ زیرا گنجایش همیشه از حجم بیشتر است.
عدم درک	گنجایش	حجم	حجم کلاس از حجم ۱۲ قوطی بیشتر است، چون ممکن است قوطی‌ها را فشار دهیم و کوچک شوند.
			گنجایش کلاس از گنجایش ۱۲ قوطی کمتر است؛ زیرا عدد ۱۲ عدد زوجی است.

در مصاحبه کیفی با برخی از معلمان ششم ابتدایی که دچار کج‌فهمی در مفهوم حجم بودند، پاسخ‌های زیر به دست آمد:

نفر اول: «حجم کلاس از حجم ۱۲ قوطی بزرگ‌تر است؛ زیرا علاوه بر حجم داخلی، ضخامت دیوارهای کلاس هم هست.»

نفر دوم: «نمی‌توان حجم کلاس را با حجم قوطی‌ها مقایسه کرد، چراکه ممکن است، ابعاد قوطی‌ها را نتوان داخل کلاس جابه‌جا کرد.»

همچنین، برخی از معلمان ششم ابتدایی که دچار کج‌فهمی در مفهوم گنجایش بودند، پاسخ‌های زیر را دادند:

نفر اول: «مقایسه گنجایش این دو مورد، بی‌معنی است، چراکه نمی‌توان گنجایش قوطی‌ها را حساب کنیم. چون مفهوم گنجایش با مفهوم حجم یکسان نیست.»

نفر دوم: «چون فضای درونی کلاس نسبت به ما بزرگ‌تر است از این‌رو حجم همان گنجایش است. پس حجم کلاس با حجم ۱۲ قوطی یکی نخواهد بود. گنجایش قوطی‌ها در مجموع کمتر خواهد بود.»

پاسخ‌های صحیح به مسئله ۵ (سؤالات ۹ و ۱۰)، این است که هر دو قطعه چوبی و آهنی حجم برابری دارند، زیرا فضای یکسانی را، اشغال کرده‌اند و هر دو قطعه چوبی و آهنی گنجایش برابری دارند؛ زیرا شکل آنها دقیقاً باهم برابر هستند و حجم و گنجایش ربطی به جنس ندارد. در سنجش میزان درک معلمان از ماهیت تغییر جنس اجسام و تأثیر آن بر حجم جسم، ۳۷/۵ درصد درک کامل، ۳۵ درصد درک ناقص و ۲۰ درصد درک اشتباه و ۷/۵ درصد معلمان عدم درک داشته‌اند. در سنجش میزان درک معلمان از ماهیت تغییر جنس اجسام و تأثیر آن بر گنجایش جسم، ۳۰ درصد درک کامل، ۱۲/۵ درصد درک ناقص و ۴۷/۵ درصد درک اشتباه و ۱۰ درصد معلمان، عدم درک داشته‌اند. در جدول شماره ۷ تعدادی از پاسخ‌های معلمان پایه ششم به مسئله ۵ آورده شده است.

جدول شماره ۷. پاسخ‌های معلمان به مسئله ۵ (سؤالات ۹ و ۱۰)

سطح درک	مفہوم	نمونه مثال‌هایی از پاسخ‌های معلمان
درک کامل	حجم گنجایش	چون فضای اشغال شده‌شان برابر است. چون حجمشان برابر است.
درک جزئی	حجم گنجایش	حجمشان برابر است؛ زیرا شکل هر دو، یکی است. چون حجمشان برابر است.
درک اشتباه	حجم گنجایش	قطعه آهنی حجم بیشتری دارد، چون وزن آهن همیشه بیشتر است. چون اشکال را، در اختیار نداریم.
عدم درک	حجم گنجایش	قطعه چوبی حجم بیشتری دارد، چون همیشه در دست است. نمی‌توان مقایسه کرد، چون مقایسه بین اشیای بی‌معنی است.

در مصاحبه کیفی با برخی از معلمان ششم ابتدایی که دچار کج فہمی در مفہوم حجم بودند، پاسخ‌های زیر به دست آمد:

نفر اول: «مقایسه حجم دوشی از جنس متفاوت درست نیست. چون حجم به جنس جسم هم مربوط می‌شود».

نفر دوم: «حجم قطعه چوبی بیشتر است و چون وزنش کمتر است».

همچنین برخی از معلمان ششم ابتدایی که دچار کج فہمی در مفہوم گنجایش بودند، پاسخ‌های زیر را دادند:

نفر اول: «قطعه چوبی چون چگالی‌اش کمتر است، از این رو گنجایش آن بیشتر خواهد بود».

نفر دوم: «گنجایش قطعه چوبی بیشتر است، چون وزنش کمتر است».

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به دست آمده از پاسخ‌های معلمان به سؤالات و همچنین مصاحبه نیمه ساختاریافته نشان داد که بسیاری از معلمان پایه ششم ابتدایی در درک درست از مفہیم حجم و گنجایش مشکل دارند. این نتایج با یافته‌های اوزریم^۱، (۲۰۱۲)، الخطیب^۲ (۲۰۱۶)، سیسمان^۳ و آکسو^۴ (۲۰۱۵) همخوانی دارد.

یافته‌های این تحقیق نشان داد که این کج فہمی در همه موارد تغییر شکل ظاہری اجسام جامد، تغییر ابعاد اجسام، تغییر شکل ظاہری مایعات، واحدهای اندازه‌گیری و تأثیر آن بر حجم و گنجایش اجسام و ماهیت جنس حجم و گنجایش اجسام، قابل مشاهده است.

1. Özerem
2. Al-Khateeb
3. Sisman
4. Aksu

در مطالعه حاضر مشخص شد که بیشترین کج‌فهمی دانش‌آموزان در درک مفهومی رابطه بین تغییر شکل ظاهری اجسام جامد و تأثیر آن بر حجم اجسام جامد است. در سنجش میزان درک معلمان از ماهیت تغییر شکل ظاهری اجسام جامد و تأثیر آن بر حجم اجسام جامد، ۵۵ درصد معلمان درک اشتباه داشته‌اند و درعین حال، بسیاری از افراد دیگر نیز، درک ناقص از این مفهوم داشته‌اند. در سنجش میزان درک معلمان از ماهیت تغییر شکل ظاهری اجسام جامد و تأثیر آن بر گنجایش اجسام جامد، نیز، ۳۰ درصد معلمان درک اشتباه داشته‌اند و بیش از این مقدار نیز، درک ناقص داشته‌اند. در پژوهش اوزریم، (۲۰۱۲) نیز این نتیجه مورد تأیید قرار گرفته است.

۴۷ درصد از معلمان از ماهیت تغییر شکل ظاهری اجسام و تأثیر آن بر حجم اجسام درک اشتباه دارند و ۵ درصد معلمان نیز درکی از آن ندارند. در سنجش میزان درک معلمان از ماهیت تغییر شکل ظاهری اجسام و تأثیر آن بر گنجایش اجسام، مشخص شد که ۴۵ درصد معلمان درک اشتباهی دارند و ۷/۵ درصد معلمان عدم درک از مفهوم را نشان می‌دهند.

در بررسی میزان درک معلمان از ماهیت تغییر شکل ظاهری مایعات و تأثیر آن بر حجم مایعات، مشخص شد، ۵۲/۵ درصد معلمان درک اشتباه و ۷/۵ درصد آنان عدم درک داشته‌اند. همچنین در سنجش میزان درک معلمان از ماهیت تغییر شکل ظاهری مایعات و تأثیر آن بر گنجایش مایعات و ۲۷/۵ درصد درک اشتباه و ۲/۵ درصد معلمان عدم درک داشته‌اند.

در مطالعه حاضر، همچنین مشخص شد که بیشترین درک اشتباه در درک مفهومی رابطه بین واحد اندازه‌گیری و تأثیر آن بر حجم اجسام جامد و تأثیر آن بر حجم اجسام جامد است. همچنین بیشترین درک اشتباه در درک مفهومی رابطه بین واحد اندازه‌گیری و تأثیر آن بر گنجایش اجسام و تأثیر آن بر گنجایش اجسام است؛ این مسئله نشان می‌دهد که خود معلمان برای رفع کج‌فهمی‌های خود نیاز دارند در راستای بهبود دیدگاه نگرش‌هندسی، دوره‌های آموزشی مخصوص خود ببینند. در مطالعه انجام‌شده توسط (الخطیب، ۲۰۱۶) این نیاز، کاملاً مشهود است. در بررسی میزان درک معلمان از ماهیت واحد اندازه‌گیری و تأثیر آن بر حجم اجسام، مشخص شد ۵۵ درصد درک اشتباه و ۵ درصد معلمان عدم درک داشته‌اند. همچنین، ۵۵ درصد معلمان از ماهیت واحد اندازه‌گیری و تأثیر آن بر گنجایش اجسام، درک اشتباه و ۷/۵ درصد معلمان عدم درک داشته‌اند.

در سنجش میزان درک معلمان از ماهیت تغییر جنس اجسام و تأثیر آن بر حجم اجسام، مشخص شد، ۳۵ درصد آنها درک ناقص، ۲۰ درصد درک اشتباه و ۷/۵ درصد عدم درک داشته‌اند. ۴۷/۵ درصد معلمان از ماهیت تغییر جنس اجسام و تأثیر آن بر گنجایش اجسام، درک اشتباه و ۱۰

درصد آنان عدم درک را نشان دادند. مطالعه‌ای که توسط (سیسمان و آکسو^۱، ۲۰۱۵) انجام شد، دلیل بر تأیید این پژوهش است.

پالماکوویست و فینلی^۲ (۱۹۹۷) خاطرنشان می‌سازند که لازم است معلمان هم در محتوای آموزشی خاص خود ماهر باشند و هم با گستره وسیعی از رویکردهای تدریس ماهر باشند تا بتوانند به نیازهای متعدد دانش‌آموزان پاسخ دهند؛ بنابراین، ضروری است معلمان آموزش ببینند تا بتوانند به شیوه‌ای هنرمندانه در دانش‌آموزان انگیزه ایجاد کنند. این مسئله می‌تواند فرایند یادگیری دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (ساغلام^۳، ۲۰۰۹).

بنابراین، معلمان به‌عنوان یکی از عوامل تأثیرگذار در شکل‌گیری ساختار ذهنی و منطقی دانش‌آموزان و همچنین تشکیل بنیه علمی آنها، در ایجاد کج‌فهمی در فراگیران نقش بسزایی دارند. این تحقیق به دنبال آن است که نقش معلمان را در نحوه تدریس مفاهیم مذکور در درس ریاضی و علوم بررسی کند؛ بنابراین، به نظر می‌رسد لازم است که کج‌فهمی در درک مفاهیم حجم و گنجایش در معلمان ابتدایی بررسی شود. برخی از معلمان ابتدایی به دلیل تصورات ایجادشده از قبل، در بیان مفاهیم حجم و گنجایش دچار مشکل می‌باشند. این مسئله ممکن است حاصل برداشت شخصی خود آنها یا ناشی از تدریس معلمان دوران تحصیلی خود آنها، به‌خصوص در دوره ابتدایی، باشند. این مشکلات دانش‌آموزان را، به درگیری ذهنی بی‌جهت و بدون هدف و برنامه، سوق می‌دهد.

مطالعات صورت گرفته بر نقش معلمان در شکل‌گیری کج‌فهمی تأکید دارند (ساناگی، ۲۰۱۶). مطالعات مختلف در این نکته توافق دارند که داشتن دانش موضوعی و دانش محتوای معلم، نقش تعیین‌کننده در کیفیت آموزشی و به تبع آن در یادگیری دانش‌آموزان دارد (بومرت و همکاران، ۲۰۱۰). نتایج تحقیقات در نقاط مختلف نشان می‌دهد که در مواردی معلمان در دانش موضوعی خود مشکل دارند (از جمله تیلیا و مافومیکو، ۲۰۱۸؛ روان، ۲۰۱۰) و یا اینکه در انتقال موضوع به دانش‌آموزان که به دانش‌آموزش محتوا مربوط است، مشکل دارند (تیلیا و مافومیکو، ۲۰۱۸). به شکل تخصصی‌تر، برخی مطالعات نیز مشکل معلمان را در آموزش ریاضی خاطرنشان ساخته‌اند (از جمله شاهونیزا، ۲۰۱۶؛ بکتاس، ۲۰۱۷؛ مودلی و گایگر، ۲۰۱۹). همچنین تحقیقات صورت گرفته در مورد علل کج‌فهمی دانش‌آموزان، تجربیات و آموخته‌های پیشین آنان (آلن، ۲۰۱۰)، شیوه تدریس آموزگاران (کارلتون، ۲۰۰۰) و عدم سازمان‌دهی مناسب محتوای آموزشی در کتاب‌های درسی (لیت، ۱۹۹۹) را به‌عنوان عوامل اصلی بروز کج‌فهمی بیان کرده‌اند. می‌توان گفت، بسیاری از معلمان، زمینه‌هایی از دوران آموزش مدرسه دارند که باعث فهم نادرست یا

ناقص مفاهیم در آنان شده است. بخش دیگری از مسئله می‌تواند به دوران تحصیل دانشجویی مربوط باشد. بسیاری از معلمان در دوران تحصیل خود، ممکن است، دروس مربوط به آموزش محتوای محدودی را گذرانده باشند. همچنین در آموزش دانشجویی تربیت معلم نیز به بررسی دقیق دروس و محتوای کتاب درسی دانش‌آموزان پرداخته نمی‌شود و معلمان بیشتر بر دانش‌های گذشته خود متکی هستند.

ویلگاس و ریمرز (۲۰۰۰) با بررسی جامع سیستم تربیت‌معلمان و نحوه رشد و توسعه حرفه‌ای آنها را در ۱۵ کشور، با بیان محدودیت‌های آموزشی معلمان، خاطرنشان ساخته‌اند که آموزش تخصصی معلمان، باید به صورت فرایندی پیش از شروع معلمی آغاز شده تا پایان سال‌های خدمت آنان ادامه یابد. در این راستا لازم است چهارچوب آموزشی مشخصی از قبل طراحی شود و بودجه و حمایت‌های لازم تدارک دیده شود. در این چهارچوب آموزشی، دانش همراه با تمرین‌های عملی ارائه شود و معلمان را برای آموزش در زمینه‌های مختلف و برای گروه‌های مختلف و متفاوت دانش‌آموزان آماده کند. نتایج این تحقیق، ضرورت آموزش‌های ضمن خدمت، در مورد مفاهیم حجم و گنجایش به معلمان دوره ابتدایی را، آشکار می‌سازد. پیشنهاد می‌شود گروه‌های درسی آموزش و پرورش اقدام به تهیه برنامه تدریس مشخص و آموزش آن به معلمان، در موارد احتمال وقوع کج‌فهمی معلمان یا دانش‌آموزان نماید. پیشنهاد می‌شود در تربیت دانشجویان دبیری و آموزگاری، بر روی مواردی که پژوهش‌ها نشان داده‌اند، دانش‌آموزان و معلمان در آنها دچار کج‌فهمی هستند، توجه و تمرکز بیشتری صورت گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود در مورد دیگر مفاهیم ریاضی و علوم نیز تحقیقات مشابهی صورت گیرد تا در صورت تأیید وجود مسئله‌های مشابه، برای حل آنها نیز چاره‌اندیشی شود.

تشکر و قدردانی

این پژوهش با همکاری و عنایت معلمان محترم ناحیه ۳ آموزش و پرورش شهر تبریز صورت گرفت که از همه آنها تقدیر و قدردانی می‌شود.

فهرست منابع

- Abraham, M. R., Grzybowski, E. B., Renner, J. W. and Marek, E. A. (1992). Understandings and misunderstandings of eighth graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of Research Science in teaching*, 29: 105-120.
- Al-Khateeb, M. A. (2016). The Extent of Mathematics Teacher's Awareness of Their Students' Misconceptions in Learning Geometrical Concepts in the Intermediate Education Stage. *European Scientific Journal*, 12(31): 357-372.
- Allen, M. (2010). *Misconceptions in primary science*. Berkshire, England: Open University Press.

- Bektas, O. (2017). Pre-Service Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge in the Physics, Chemistry, and Biology Topics. *European Journal of Physics Education*, 6(2): 41-53.
- Azimpour, D., Hosseini sadr, D., Vahedi, D. (2017). Studying misunderstandings among students about the concepts of volume and capacity., 3(9), 1-11. (Text in Persian)
- Badriyaan, Ph.D. A. Third Graders' Misconceptions about Evaporation and Liquefaction Phenomena. *QJOE*. 2016; 32 (2) :87-112 (Text in Persian)
- Badriyan, Ph.D. A, Safari P. A Study of Sixth Graders' Misconceptions about Energy. *QJFR*. 2016; 13 (1) :117-137 (Text in Persian)
- Badriān, Abed., Shekarbāghāni, A., Pureskandari, R. (2013). A Study of 5th grade primary school students' misconceptions about heat and temperature. *Educational Innovations*, 12(4), 93-110. (Text in Persian)
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. and Tsai, Y. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1): 133–180.
- Carlton, K. (2000). Teaching about heat and temperature. *Physics Education*, 35(2), 101-105.
- Chotimah, S., Bernard, M. and Wulandari, S. M. (2020). Contextual approach using VBA learning media to improve students' mathematical displacement and disposition ability. *Journal of Physics: Conference Series*, 948: 012025.
- Educational Research and Planning Organization (2019). *Fifth elementary math*. Publisher: General Office for Supervision of Publication and Distribution of Educational Materials (Text in Persian).
- Gilbertson, N. J., He, J., Satyam, V. R., Smith, J. P. and Stehr, E. M. (2016). The definitions of spatial quantities in elementary curriculum materials. Dalam, M. B. Wood, E. E. Turner, M. Civil, and J. A. Eli (Eds.), *Proceedings of the 38th Annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (h. 74-80). Tucson, AZ: The University of Arizona.
- Haghi, T (2016), Investigating the misconceptions of third grade high school students about the concept of chemical reactions. *9th Iranian Chemistry Education Conference*. 187-199 (Text in Persian)
- Ho, A. and McMaster, H. (2019). Is 'capacity' volume? Understandings of 11 to 12-year-old children. In G. Hine, S. Blackley, and A. Cooke (Eds.). *Mathematics education research: impacting practice (Proceedings of the 42nd Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia)* pp. 356-363. Perth: MERGA.
- Klopfer, L. E., Champagne, A. B. and Chaiklin, S. D. (1992). The ubiquitous quantities: Explorations that inform the design of instruction on the physical properties of matter. *Science Education*, 76, 597-614.
- Leite, L. (1999). Heat and temperature: An analysis of how these concepts are dealt with in textbooks. *European Journal of Teacher Education*, 22(1): 61-74.
- Manasia, L., Ianos, M. G. and Chicioreanu, T. D. (2020). Pre-Service Teacher Preparedness for Fostering Education for Sustainable Development: An Empirical Analysis of Central Dimensions of Teaching Readiness. *Sustainability*, 12 (166): <https://doi.org/10.3390/su12010166>
- Moodley, K. and Gaigher, E. (2019). Teaching Electric Circuits: Teachers' Perceptions and Learners' Misconceptions. *Research in Science Education*, 49(1): 73-89.

- Nasirzadeh, Shirin (2015). *Identify common misconceptions about the concept of electric charge in third grade high school students*. Master Thesis of Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University (Text in Persian)
- Özerem, A. (2012). Misconceptions in Geometry and Suggested Solutions for Seventh Grade Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55: 720-729.
- Palmquist, B. C. and Finley, F. N. (1997). Preservice teachers' views of the nature of science during a postbaccalaureate science teaching program, *Journal of Research in Science Teaching*. 34: 595-615.
- Potari, D. and Spiliotopoulou, V. (1996). Children's Approaches to the Concept of Volume, *Science Education*, 80 (3): 341-360.
- Qian, Y., Hambrusch, S., Yadav, A., Gretter, S. and Li, Y. (2019). Teachers' Perceptions of Student Misconceptions in Introductory Programming. *Journal of Educational Computing Research*; 58 (2), 364-397.
- Ruane, P. N. (2010). Teachers' Understanding of Fundamental Mathematics in China and the United States. First Published 25 January 2010. eBook Published 26 March.
- Safari, Pariva (2016). Students' misconceptions about light. *Elementary Education Growth*, 8: 38-47 (Text in Persian).
- Sağlam, A. A. (2009). Cross-grade comparison of students' understanding of energy concepts. *Journal of Science Education and Technology*, 19(3): 303-313.
- Sanagi, T. (2016). Teachers' Misunderstanding the Concept of Inclusive Education; *Contemporary Issues in Education Research – Third Quarter*, 9(3): 103-114.
- Senzamici, L. and McMaster, H. (2019). The heaviness of objects and heaviness of a material kind: Some 11 to 12-year-old Children's understandings of mass and density. In G. Hine, S. Blackley, & A. Cooke (Eds.). *Mathematics education research: impacting practice (Proceedings of the 42nd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia)* pp. 356-363. Perth: MERGA.
- Shahuneeza, N. M. (2016). *Algebraic Content and Pedagogical Knowledge of Sixth Grade Mathematics Teachers*; scholarworks.waldenu.edu.
- Sisman, G.T. and Aksu, M. (2015). A Study on Sixth Grade Students' Misconceptions and Errors in Spatial Measurement: Length, Area, and Volume. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14 (7): 1293-1319.
- Soeharto, S., Csapó, B., Sarimanah, E., Dewi F. I. and Sabri, T. (2019). A review of students' common misconceptions in science and their diagnostic assessment tools. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia (JPPI)*; 8(2): 247-266.
- Stamovlasis, D., Tsitsipis, G. and Papageorgiou, G. (2012). Structural equation modeling in assessing students' understanding of the state changes of matter. *Chemistry Education, Research and Practice*, 13: 357-368.
- Stavy, R. (1990). Pupils' Problems in Understanding Conservation of Mass. *International Journal of Science Education*, 12(5): 501-512.
- Tilya, F. and Mafumiko, F. (2018). The compatibility between teaching methods and competence-based curriculum in Tanzania. *Papers in Education and Development*, 29: 856-877.
- Villegas, E. and Reimers, F. (2000). *The professional development of teachers as lifelong learning: Models, practices and factors that influence it*. Washington, D.C: The Board on International Comparative Studies in Education (BICSE), of the National Research Council.
- Wilhelm, A. G. and Andrews-Larson, C. (2016). Why Don't Teachers Understand Our Questions? Reconceptualizing Teachers' "Misinterpretation" of Survey Items. *Reconceptualizing Survey Misinterpretation*, 2(2): 1-13.



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>)

شناسایی عوامل مرتبط با دانشگاه نوآور

شیوا جوینردی^{۱*}، عباس عباس‌پور^۲

چکیده

امروزه تغییرات محیطی گسترده و لزوم پاسخگویی مناسب، دانشگاه‌ها را بر آن داشته است که از قالب سنتی و مرسوم خود بیرون آمده و با چابکی، مسئولیت-پذیری بیشتر و منعطف‌تر در مسیر تغییر و نوآوری گام بردارند؛ چرا که تنها در این صورت قادر به ادامه بقا هستند. پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تعیین روابط بین مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های دانشگاه نوآور و در نهایت طراحی الگوی دانشگاه نوآور انجام شده است. روش پژوهش زمینه‌یابی و از طریق پرسشنامه محقق ساخته انجام گرفته است. جامعه آماری شامل تمامی مدیران و اعضای هیئت علمی چهار دانشگاه، تهران و شهید بهشتی (به‌عنوان دانشگاه‌های جامع) و علامه طباطبایی و امیرکبیر (به‌عنوان دانشگاه‌های تخصصی) بود که اعضای نمونه با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، انتخاب و مورد بررسی قرار گرفتند. تجزیه و تحلیل از طریق آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفته که در بخش آمار استنباطی از روش‌های تحلیل عاملی تأییدی و معادلات ساختاری و سایر روش‌های مورد نیاز، استفاده شد. با استفاده از نرم‌افزار پی‌ال‌اس از طریق تکنیک مدل‌یابی معادلات ساختاری و در ذیل آن تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم، یافته‌های به‌دست آمده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در نهایت مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های مربوط دانشگاه نوآور مشخص شد. بر اساس نتایج به‌دست آمده مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های فردی، گروهی و نهادی مؤثر بر دانشگاه نوآور شناسایی شد که از بین عوامل فردی، گروهی و نهادی مؤثر بر دانشگاه نوآور، عامل فردی بیشترین تأثیر را در دانشگاه نوآور داشت؛ همچنین کارکردهای اصلی دانشگاه نوآور شناسایی شد که از میان کارکردهای اصلی دانشگاه نوآور یعنی آموزش، پژوهش، نوآوری و کارآفرینی؛ آموزش بیشترین تأثیر را بر دانشگاه نوآور به خود اختصاص داد.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۳۱

نوع مقاله: پژوهشی

واژگان کلیدی

دانشگاه نوآور، نوآوری، زیست-بوم نوآوری، علم، فناوری

۱. نویسنده مسئول: دکترای مدیریت آموزشی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران



۲. استاد تمام گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

مقدمه

دانشگاه نهادی با قدمتی هشتصد سال است و مهم‌ترین کارکردهای آن تولید دانش و تکنولوژی (آموزش و پژوهش) به منظور خدمت به جامعه در قالب محصولات (کالاها و خدمات) مورد نیاز است. دانشگاه‌ها برای اینکه به حیات و رشد خود در محیط پرتلاطم و متغیر امروزی ادامه دهد و خود را منطبق با نوآوری‌ها و رشد بالا و پر سرعت علم و فناوری سازند؛ لاجرم باید به سمت نوآرشدن پیش روند. این نوآوری باید در ساختار، فرهنگ، چشم‌انداز، فرایندها و خروجی‌ها صورت پذیرد. متأسفانه مفهوم دانشگاه نوآور هنوز برای بسیاری از نخبگان، تحصیل‌کرده‌های دانشگاهی و مدیران مبهم و ناشناخته است. خلأ پژوهشی قابل ملاحظه‌ای در زمینه دانشگاه نوآور بخصوص در سطح کشور وجود دارد که لزوم توجه و بررسی موضوع دانشگاه نوآور را دو چندان کرده است. غفلت در این رابطه، موجب ضروری فرض نکردن و بی‌توجهی به موضوع دانشگاه نوآور تا به حال شده است. دانشگاه‌ها در طول عمر خود بر اثر وقوع دو انقلاب مهم علمی، تاکنون سه نسل آموزش‌محور، پژوهش‌محور و کارآفرین را تجربه کرده‌اند. دانشگاه‌های نسل سوم، کارآفرین، ارزش‌آفرین، ثروت‌آفرین و جامعه‌محورند و یکی از ویژگی‌های آنها تولید دانش کاربردی و ارائه آنها به جامعه است (مرکز رشد واحدهای فناوری دانش‌بنیان دانشگاه مازندران، ۱۳۹۱). اما به مرور زمان دانشگاه‌های کارآفرین در حال تبدیل شدن به شکل جدیدی از دانشگاه، با عنوان دانشگاه نوآور هستند، که ساختار جدیدتری از دانشگاه کارآفرین است. در حال حاضر با توجه به تحولات پیچیده و پرشتاب جهانی در عرصه‌های علم، فناوری، سازمان‌ها، مؤسسات و شرکت‌های دولتی و خصوصی، با توجه به عرصه رقابت سخت و شدید جهانی، بوده واحدهای پژوهش و تحقیقات خود را افزایش داده و برای فراهم کردن محیطی که خلاقیت و نوآوری را ترغیب و استعدادهای افراد را متبلور می‌کند، اهمیت زیادی قائل شده‌اند. سازمان‌ها و شرکت‌ها در برهه‌ای از زمان که با عناوین مختلف از جمله «عصر دانش»، «عصر فراصنعتی»، «عصر جامعه اطلاعاتی»، «عصر عدم تداوم»، «عصر جوامع موقت»، «عصر سرعت» و بالاخره «عصر خلاقیت و نوآوری» مطرح شده است. خود را در راستای مدیریت تغییرات شتابان و دگرگونی‌های ژرف جهانی آماده می‌سازند. این دگرگونی و انتقال همچنین موجب ورود دانشگاه‌ها به عصر جدیدی از دانش و تبدیل شدن تدریجیشان به دانشگاه‌های نوآور شده است.

سازمان‌ها و دانشگاه‌ها برای اینکه نوآور باشند، نیاز به خلاقیت در ساختار، فرایند، اعضا، محصول و عملکرد خود دارند. سازمان‌های خلاق و از جمله نهاد دانشگاه نوآور دارای خصوصیات ویژه‌ای هستند. از جمله مهم‌ترین خصوصیات این سازمان‌ها انعطاف‌پذیری آنها در رویارویی با بحران‌های ناشی از رقابت‌های اقتصادی است. این سازمان‌ها به عوامل محیطی پاسخگو بوده و دارای یک

نظام باز در رویارویی با تغییرات صنعتی، بازرگانی و اقتصادی هستند و با مسائل و تنگناها برخورد منطقی و محققانه‌ای داشته و در صورت نیاز به تغییر و تحول، با بررسی دقیق و عالمانه، آن را اعمال می‌کنند (شهرآرای و مدنی‌پور، ۱۳۷۵). در حال حاضر تولید علم فقط در انحصار دانشگاه نیست و دانشگاه‌ها دیگر تنها تولیدکنندگان دانش نیستند. دانش هم اکنون در انواع سازمان‌ها، دانشگاه‌ها، شرکت‌های تجاری و مؤسسات بزرگ و کوچک و آزمایشگاه‌های دولتی تولید می‌شود. شرکت‌های تجاری در صنعت دانش از نظر خلاقیتی که دانش را شکل می‌دهد با یکدیگر رقابت می‌کنند. (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، ۱۹۹۸). در سال‌های اخیر با در نظر گرفتن لزوم شکل‌گیری دانشگاه نوآور به‌عنوان رقیب شرکت‌های تجاری و صنایع و با توجه به تغییرات فناوری و رشد تکنولوژی، توجه ویژه‌ای به الگوهای ارتباط بین دانشگاه و صنعت و فرایند شکل‌گیری دانشگاه نوآور شده است. در این پژوهش، دانشگاه نوآور از منظر سه کارکرد اصلی دانشگاه نوآور یعنی آموزش، پژوهش، نوآوری و کارآفرینی و در سه سطح فردی، گروهی و نهادی مورد بررسی قرار می‌گیرد. با توجه به آنچه گفتیم، این پژوهش سه هدف اصلی دارد: ۱. شناسایی مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های دانشگاه نوآور ۲. شناسایی روابط میان مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های دانشگاه نوآور ۳. طراحی الگوی دانشگاه نوآور.

همچنین این پژوهش به دنبال یافتن پاسخ برای سؤالات زیر است:

۱. مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های دانشگاه نوآور در کشور کدام است؟ ۲. روابط میان مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های دانشگاه نوآور کدام است؟ ۳. الگوی دانشگاه نوآور کدام است؟ که این الگو بر اساس تعیین مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های مرتبط با دانشگاه نوآور و تبیین روابط بین آنها و میزان تأثیرگذاری آنها بر دانشگاه نوآور طراحی می‌گردد.

در عصر حاضر بنا به ضرورت و اقتضا، محیط دانشگاه‌ها باید پیوسته در حال نوآوری باشند، زیرا اکنون برنده این میدان کسی است که بتواند در عرصه رقابت علمی، تکنولوژی جدیدتری به بازار عرضه کند. فراهم بودن زمینه‌های مناسب برای تعامل افکار و کسب تجربیات نو برای دانشجویان، مهم‌ترین شرط رشد سرمایه‌دانی و معرفت در جوامع و دانشگاه است. در حال حاضر از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود که از قالب سیستم‌های سنتی قدیمی که چندان مفید و توجیه‌پذیر نیست، بیرون آمده و در مسیر حرکت بر اساس اصل نوآوری قرار گیرند؛ چرا که محیط دانشگاه لزوماً باید آزاد باشد تا افراد بتوانند در آن به‌راحتی فعالیت نموده و دست به نوآوری و خلاقیت بزنند (هورن، ۲۰۱۸). دانشگاه‌ها نقش مهم و حیاتی را در بسط و گسترش نوآوری بر عهده دارند. امروزه دانشگاه‌ها در دستیابی به اهداف اقتصاد دانش محور و نظام نوآوری، وظیفه تولید، انتقال و انتشار دانش و آموزش و تربیت نیروی انسانی را بر عهده دارند و یکی از مهم‌ترین انتظارات از

آموزش عالی، آموزش و انتقال فرهنگ جدید به مشتاقان آن و پژوهش و نوآوری در عرصه‌های علمی است. شکی نیست که وضعیت امروز آموزش عالی فشار بیشتری را به رهبران دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها وارد می‌کند تا به طرز مختلفی درباره نحوه مدیریت مؤسسات خود فکر کنند (سوآنگر، ۲۰۱۶).

اگر دانشگاه را به‌عنوان یک سازمان در نظر بگیریم که نقش بسزایی در توسعه و نوآوری در جامعه دارد؛ به‌طور کلی می‌توان ویژگی‌هایی را از حیث ساختاری، فرهنگی و منابع انسانی برای آن برشمرد: در بعد ساختاری دانشگاه باید دارای ساختار ارگانیک باشد؛ زیرا ساختار ارگانیک به صورتی مثبت در نوآوری تأثیرگذار است. در بعد فرهنگی دانشگاه‌های نوآور غالباً فرهنگ مشابهی دارند. این دانشگاه‌ها مانند دیگر سازمان‌ها، تجربه کردن را تشویق می‌کنند و هم به موفقیت‌ها و هم به شکست‌ها پاداش می‌دهند. از دیگر ویژگی‌های دانشگاه نوآور می‌توان به ایجاد فضا برای کار گروهی و طرح نظرات جدید کارکنان اشاره کرد؛ در این فضا، بستر مناسب برای طرح و استقبال از ایده‌های جدید وجود دارد. در دانشگاه نوآور تغییر در دانشگاه ارزشی مثبت تلقی می‌شود و مدیران، تغییر را به‌عنوان تنها عامل ثابت و گریزناپذیر تلقی می‌کنند و به نوعی همیشه پذیرای تغییرات جدید و به روز هستند. همچنین اهداف این دانشگاه مبتنی بر ارزش‌های انسانی است، به همین دلیل، کارکنان این دانشگاه‌ها به تربیت فارغ التحصیلان اثربخش و کارآمد خود افتخار می‌کنند و امکان آزاداندیشی و فضای طرح پیشنهاد را برای همه اعضای خود به وجود می‌آورند. نظارت سلسله مراتبی (نظارت از بالا و نظارت بیرونی)، جای خود را به روابط مناسب و مطلوب بین همکاران و خود نظارتی می‌دهد و افراد تعهد و احساس مسئولیت بیشتری نسبت به کار و وظیفه خود پیدا می‌کنند. در دانشگاه نوآور، افراد نوآور و خلاق بسیار با اهمیت قلمداد و تشویق می‌شوند. چنین دانشگاهی خود را اسیر ساختار و روش‌های اجرایی موجود نمی‌کند. این دانشگاه سطح آموزش و قابلیت‌های اعضای خود را به طور مستمر ارتقا می‌دهد تا دانش و آگاهی آنان به روز باقی بماند. برای پژوهش، سرمایه‌گذاری صورت می‌پذیرد و برنامه‌ریزی‌ها درازمدت و انعطاف‌پذیر است و امکانات مناسب پژوهشی و مالی برای کوشش‌های نوآورانه فراهم است. آزادی عمل مطلوبی در زمینه انجام فعالیت‌ها و تلاش‌های نوآورانه وجود دارد (صاحبی و تجری، ۱۳۹۱)؛ همچنین در دانشگاه نوآور تأکید بر یادگیری سازمانی است (محبوبی و توره، ۱۳۸۷). دلیرپور و یعقوبی (۱۳۹۲)، معتقدند یادگیری سازمانی و مدیریت دانش تأثیر مثبتی بر نوآوری دارند.

نقش دانشگاه‌ها از قالب سنتی شامل آموزش، تحقیقات اساسی و علوم انسانی در ۲-۳ دهه گذشته تغییر کرده و تبدیل به کارکردهای جدیدی از جمله انتقال دانش و فناوری به صنعت، تجاری‌سازی دانش، نقش فعال‌تر در سیستم‌های نوآوری ملی و منطقه‌ای شده است. در بیشتر کشورهای توسعه‌

یافته، توجه فزاینده‌ای به استفاده اقتصادی از تحقیقات با بودجه عمومی می‌شود. این امر به‌ویژه در مورد فناوری‌های پیشرفته و بخش‌های دانش‌بنیان که ورودی‌های علمی از اهمیت اساسی در فرایند نوآوری برخوردار هستند، صادق است (دوتا و همکاران، ۲۰۱۸). دانشگاه‌های نوآور خود را با شرایط محیط خود انطباق می‌دهند و در پی پاسخ به این پرسش هستند که چگونه به شرایط در حال تغییر، واکنش نشان دهند. دانشگاه نوآور دانشگاهی است که نشان می‌دهد چگونه آموزش عالی می‌تواند به نیروهای نوآور واکنش نشان داده و به تجزیه و تحلیل موشکافانه آنها بپردازد و در عین حال به این نیازها بر اساس تغییر در آینده پاسخگو باشد (کریستنسن و ایرینگ، ۲۰۱۱). از عوامل کلیدی ایجاد نوآوری در دانشگاه می‌توان به ساختار، افراد ذی‌نفع، ارتباطات بیرونی و قوانین و مقررات اشاره کرد؛ دانشگاه نوآور دانشگاهی است که تمامی عوامل ایجادکننده آن نوآور باشند. زمانی که در یک دانشگاه، مجموع این عوامل با سطح کمی و کیفی بالا حضور داشته باشند، یک نظام نوآور دانشگاهی ترسیم می‌گردد. دانشگاهی می‌تواند نوآور باشد که وابسته نباشد. برای تغییر و انعطاف‌پذیری لازم را در برابر تغییرات محیطی، باید سریع‌تر و چابک‌تر عمل کند و واکنش مناسب نسبت به تغییرات محیطی نشان دهد. هر دانشگاهی برای انجام این کار نیاز به ایجاد واحدهای سازمانی خاص دارد. فرهنگ قوی دانشگاهی لازمه تغییر و نوآوری است؛ بنابراین لزوم یک فرهنگ کارآفرینانه یکپارچه مورد توجه است. دانشگاه‌هایی که خواهان تغییرند، نیازمند فرهنگی هستند که پذیرای تغییر باشد. اخلاق کاری و مجموعه باورهای مشترک که در سراسر دانشگاه مورد پذیرش قرار گرفته است و پایه و هویت مؤسسه را تشکیل می‌دهد (کوچکی، محمدی، ۱۳۹۲).

دانشگاه‌ها برای آنکه به حیات خود ادامه دهند، با چالش‌های فراوانی مواجه هستند. در دانشگاه نوآور پیام‌ها به سرعت و روشنی جریان می‌یابد و بوروکراسی در حد مطلوب و بهینه است. تیم‌های خلاق مشکلات را شناسایی و حل می‌کنند. هماهنگی اساساً افقی صورت می‌گیرد، نه عمودی؛ همچنین در دانشگاه نوآور یادگیری متقابل است و همه اعضا همانند ساختار شبکه‌ای با یکدیگر در ارتباط هستند و همکاری می‌کنند. آنها مجموعه‌ای از مهارت‌های جدید را به فرایندهای آموزشی سنتی خود اضافه می‌کنند. مهم‌ترین مهارت‌های جدید مورد استفاده در دانشگاه‌های نوآور: تمایل به تغییر، چندرشته‌ای شدن، مهارت‌های فناوری اطلاعات، توانایی‌های یادگیری و هوش اجتماعی است. در واقع با توجه به شرایط محیط در حال تغییر، دانشگاه‌ها مجبور به بازنگری و تعریف نقش‌های آموزشی خود هستند. دانشگاه‌های نوآور این اهداف را از طریق به کار بردن مکانیسم‌های از جمله: برپایی مراکز رشد و پارک‌های علم و فناوری، مراکز انتقال تکنولوژی،

برنامه‌های انکوباتور و صندوق‌های سرمایه‌گذاری، به انجام رسانده‌اند (مسی و همکاران، ۱۹۹۶). تأکید بر همکاری و به اشتراک‌گذاری منابع است. دانشگاه‌های نوآور ثابت کردند که در انتقال دانش موفق بوده‌اند؛ زیرا این ارزش‌ها را در ذهن خود حفظ می‌کنند. دانشگاه نوآور و مدیریت آن مرتباً نقش‌ها و موقعیت‌های خود را بازنگری و تعریف می‌کند. آنها وقتی دچار مشکلی می‌شوند قادر به همکاری با یکدیگر در شبکه‌ای جدید از دانش هستند و منابع و اطلاعات خود را به اشتراک می‌گذارند. آنها کارکنان خود را برای آموزش و انتقال دانش حرفه‌ای آماده می‌کنند.

مهم‌ترین ویژگی دانشگاه‌های نوآور این است که در تصمیم‌گیری آنها تمرکز وجود ندارد. اداره دانشگاه‌های نوآور نیازمند سبکی از مدیریت است که بسیار وابسته به دنیای خارج است. دستیابی به شبکه و به اشتراک‌گذاری دانش، نیازمند ارتباط مداوم با دنیای خارج و انعطاف‌پذیری لازم در راستای پاسخ به فرصت‌های جدید است. در مدیریت دانشگاه نوآور تأکید بر صلاحیت‌ها و قابلیت‌های واحدهای سازمانی غیرمتمرکز است. یک استقلال بزرگ برای این واحدهای خودسازمانده، به آنها اجازه می‌دهد که دارای انعطاف‌پذیری و چابکی بیشتری نسبت به تغییرات محیط پیرامون خود داشته باشند و واکنش‌های متنوعی در برابر آن بروز دهند. استقلال دانشگاهی آن درجه از خودمداری است که برای تصمیم‌گیری مؤثر دانشگاه‌ها در رابطه با مشخصات دانشگاهی، کار و استانداردهای آنها ضروری است. با این حال، خودگردانی باید با سیستم‌های پاسخگویی عمومی سازگار باشد. دانشگاه‌ها باید نشان دهند که به نیازهای جامعه پاسخ می‌دهند و باید طبق معیارهای تعالی و خلاقیت در تدریس و تحقیق عمل کنند (گروف، ۲۰۱۸).

در دانشگاه نوآور تمرکز بر اهداف کلیدی است. در این دانشگاه اموری که از اولویت کمتری برخوردارند متوقف می‌شوند و بر مواردی که از اولویت بالا برخوردارند متمرکز می‌شوند. در این راستا منابع و بودجه نیز به مواردی اختصاص می‌یابد که دارای اولویت بالاتری هستند. این دانشگاه درآمد اختصاصی خود را افزایش می‌دهد (وینگارتن، ۲۰۱۱). هنری ایرینگ و کریستنسن (۲۰۱۱)؛ در مقاله خود با عنوان «دانشگاه نوآور: تغییر DNA دانشگاه از درون به بیرون»، دلیل موفقیت دانشگاه هاروارد را داشتن یک الگوی نوآوری می‌دانند که به طور مداوم و متمرکز بر مأموریت بزرگ دانشگاه است، بدون هیچ‌گونه نگرانی نسبت به سنت‌ها و یا دیگر رقبا و دانشگاه‌ها. دانشگاه‌های نوآور باید ریسک کنند و در مسیرهای قرار بگیرند که متفاوت از نهادهای مشابه آنهاست.

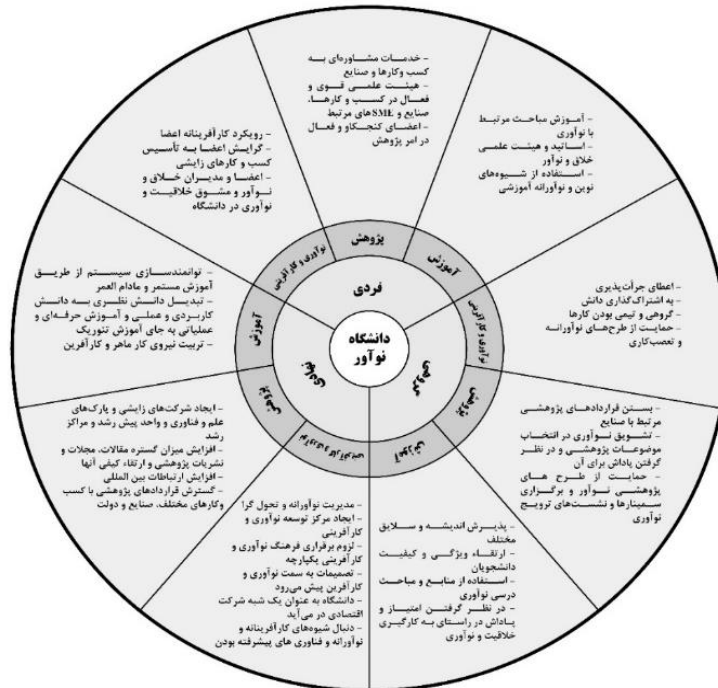
در پژوهشی از برزگر، قورچیان و تقی‌ظهرپور (۱۳۹۸)، با عنوان «آسیب‌شناسی خلق ظرفیت‌های نوآوری در مدیریت دانشگاهی ایران (مورد: دانشگاه آزاد اسلامی)»؛ هدف شناسایی چالش‌ها و آسیب‌های خلق ظرفیت‌های نوآوری در مدیریت دانشگاهی ایران بود؛ همچنین روش اجرای این پژوهش داده‌بنیاد و پیمایشی مقطعی بود. در این پژوهش نتایج نشان داد چالش‌ها و نقاط ضعف

عديده‌ای در زیرساخت، فرایندها، حوزه‌های مدیریتی و ارتباطی، آموزش و پژوهش، امکانات و تجهیزات، منابع انسانی و اعضای هیئت علمی وجود دارد؛ همچنین شیری، رضایی، زارعی، نظری (۱۳۹۵)؛ در پژوهشی با عنوان «بررسی نقش رهبری تحول‌آفرین بر ارتقای سطح تفکر استراتژیک و تسهیل نوآوری در دانشگاه علوم پزشکی ایلام» به بررسی نقش رهبری تحول‌آفرین بر ارتقای سطح تفکر استراتژیک و تسهیل نوآوری در این دانشگاه پرداختند. روش پژوهش توصیفی-پیمایشی بود. این پژوهش مشخص کرد که تقویت جنبه‌های رهبری تحول‌آفرین بر کارکنان توانسته در ایجاد زمینه‌های نوآوری و تبیین اصول تفکر استراتژیک در اعمال سیاست‌ها و برنامه‌های سازمان به شکل زیادی مؤثر باشد.

در پژوهش سلیمی، محمدی، همراهی و رئیسی (۱۳۹۷)، با عنوان «نقش هویت سازمانی اعضای هیئت علمی در ادراک آنان از نوآوری دانشگاهی (یک مدل تجربی)؛ هدف بررسی ادراک اعضای هیئت علمی از نقش هویت سازمانی در پیش‌بینی و ارتقای نوآوری دانشگاهی بود. روش پژوهش توصیفی-همبستگی بود. نتایج پژوهش نشان داد از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه شیراز، هویت سازمانی، پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار ادراک آنان از نوآوری دانشگاهی بود. همچنین رابطه معناداری بین ابعاد هویت سازمانی اعضای هیئت علمی با ادراک آنان از نوآوری دانشگاهی دانشگاه شیراز وجود دارد. در پژوهشی که توسط مهری، توکلی، زنجیردار، بخشنده آبکنار، یزدیان-فرد (۱۳۹۵)، با هدف «بررسی و تعیین مهم‌ترین عوامل فردی و سازمانی مؤثر بر افزایش خلاقیت و نوآوری کارکنان دانشگاه علوم پزشکی قم» و ارائه راهکاری جهت عملیاتی شدن آن صورت گرفته بود، روش پژوهش توصیفی-پیمایشی بود. با توجه به یافته‌ها در راستای افزایش خلاقیت و نوآوری در دانشگاه‌های علوم پزشکی، باید تمامی عوامل فردی و سازمانی با انجام برنامه‌ریزی-های لازم مد نظر قرار گیرند و توجه بیشتری نیز به عوامل فردی که نقش مهم‌تری دارند لحاظ گردد.

میتنز^۱ (۲۰۱۹)، پژوهشی با عنوان «نیاز آموزش عالی به نوآوری، اما چگونه؟» به این موضوع اشاره داشت که وضعیت آینده کالج‌های تجربی چه می‌شود؟ این پژوهش اشاره به این موضوع داشت که حفظ نوآوری در آموزش عالی بسیار دشوار است. آموزش عالی برای افزایش موفقیت دانشجویان نیاز به نوآوری دارد. در واقع نوآوری‌های جدید کیفیت بالای آموزش را تحت‌الشعاع قرار نداده و به نوعی جایگزین‌های جانبی مطلوبی برای اعضای هیئت علمی تمام وقت محسوب می‌شوند. این نوآوری درصدد جایگزینی در نقش استاد نبوده و صرفاً به آموزش بهتر استاد کمک می‌کند. جایگزینی ساختارهای میان‌رشته‌ای برای رشته‌های مستقل به شکل منسجم و هدفمند؛

توجه به مهارت‌ها و نتایج نیز از دیگر نوآوری‌های نوین در مؤسسات آموزش عالی هستند. والدرا^۱ (۲۰۱۶)، در پژوهش خود با عنوان «نوآوری آموزشی در آموزش عالی کانادا: دیدگاه استادان درباره اثرات آن روی آموزش و یادگیری» اظهار کرد که با توجه به افزایش چالش‌های درگیر با دانشگاه‌های امروزی، استادان از بسیاری از انواع سبک‌های نوآوری آموزشی استفاده می‌کنند. در این پژوهش، نویسنده با استفاده از یک مطالعه کیفی و با استفاده از روش تئوری زمینه‌ای و بر اساس مصاحبه نیمه‌ساختمند به بررسی ادراکات و دیدگاه‌های استادان مبنی بر تأثیر آموزش خلاقانه بر سطح آموزش و یادگیری دانشجویان پرداخته است که نتایج بیانگر تأثیر مثبت آموزش خلاق بر سطح یادگیری دانشجویان بود. پانیگراهی^۲ (۲۰۱۸)، در پژوهش خود با عنوان «سرمایه‌گذاری نوآورانه آموزش عالی: تغییر گزینه‌ها و پیامدها» به بررسی روش‌های نوآورانه تأمین مالی و اعتباری نظام آموزش عالی هند پرداخته است. با شروع مدیریت جدید دولتی، تغییر روش‌های تأمین اعتبار مؤسسات آموزش عالی در سراسر جهان، به‌ویژه اقتصادهای نوظهور بازار، تأمین مالی آموزش عالی از حالت عمومی به تأمین مالی خصوصی تغییر شکل داده است. بسیاری از کشورها به این تغییر توجه نموده و به سرعت تغییر کردند؛ در حالی که دیگر کشورها به سمت تغییر تدریجی در اتخاذ سیستم‌های جدید تغییر رویکرد تأمین مؤسسات آموزش عالی در حال حرکت‌اند.



شکل (۱): مدل مفهومی دانشگاه نوآور

روش‌شناسی پژوهش

مؤلفه‌های شناسایی شده از بررسی مبانی نظری و پیشینه پژوهش در قالب پرسشنامه، به تأیید گسترده‌تر مدیران و صاحب‌نظران این حوزه رسیده است. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش پرسشنامه محقق ساخته بود که شامل ۱۶۵ سؤال بود. پرسشنامه‌های گردآمده که بر اساس طیف لیکرت از خیلی زیاد تا خیلی کم و نقش ندارد مقیاس‌بندی شده بود، از طریق روش‌های تحلیل عاملی تأییدی، مدل‌یابی معادلات ساختاری و با استفاده از نرم‌افزار 'پی‌ال‌اس' تجزیه و تحلیل شدند. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی مدیران و اعضای هیئت علمی چهار دانشگاه تهران و شهید بهشتی (به‌عنوان دانشگاه‌های جامع)، و علامه طباطبایی و امیرکبیر (به‌عنوان دانشگاه‌های تخصصی) است که اعضای نمونه با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، انتخاب و مورد بررسی قرار گرفته‌اند. حجم نمونه شامل ۱۴۰ نفر از اعضای هیئت علمی و مدیران زیرمجموعه وزارت علوم و تحقیقات بودند که از منظر گروه تحصیلی، رتبه علمی، جنسیت، تحصیلات، مورد توصیف قرار گرفتند. گفتنی است که پرسشنامه‌های گردآوری شده به صورت کاغذی و الکترونیک بود و در نهایت ۱۴۰ پرسشنامه کامل و بدون نقص جمع شده و مورد تحلیل قرار گرفت. تجزیه و تحلیل آماری نیز از طریق آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفت که در بخش آمار استنباطی از روش‌های تحلیل عاملی تأییدی و معادلات ساختاری و سایر روش‌های مورد نیاز، استفاده شد. با استفاده از نرم‌افزار پی‌ال‌اس از طریق تکنیک مدل‌یابی معادلات ساختاری و در زیر آن تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم، یافته‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یک سؤال باز نیز در انتهای پژوهش در ارتباط با الزامات تحقق دانشگاه نوآور از نظر شرکت‌کنندگان پرسیده شد.

یافته‌های پژوهش

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش شامل:

جدول شماره ۱: توزیع فراوانی و درصد فراوانی نمونه آماری

پرسشنامه	جنس	فراوانی	درصد فراوانی
	مرد	۷۲	۵۴/۱
	زن	۶۸	۴۸/۶
سمت شغلی	فراوانی	درصد فراوانی	
عضو هیئت علمی	۹۴	۶۷/۱	
مدیر	۳۰	۲۱/۴	

بدون پاسخ	۱۶	۱۱/۴
دانشکده محل خدمت <th>فراوانی</th> <th>درصد فراوانی</th>	فراوانی	درصد فراوانی
دانشگاه علامه طباطبایی	۳۴	۲۴/۳
دانشگاه امیرکبیر	۳۷	۲۶/۴
دانشگاه تهران	۳۷	۲۶/۴
دانشگاه شهید بهشتی	۳۲	۲۲/۹
مرتبه تحصیلی <th>فراوانی</th> <th>درصد فراوانی</th>	فراوانی	درصد فراوانی
دانشیار	۱۷	۱۲/۱
استادیار	۱۰۱	۷۲/۱
مربی	۴	۲/۹
غیر هیئت علمی	۱۸	۱۲/۹
گروه تحصیلی <th>فراوانی</th> <th>درصد فراوانی</th>	فراوانی	درصد فراوانی
علوم انسانی	۵۱	۳۶/۴
علوم پایه	۲۹	۲۰/۷
فنی و مهندسی	۴۲	۳۰/۰
کشاورزی	۱۸	۱۲/۹
هنر	-	-

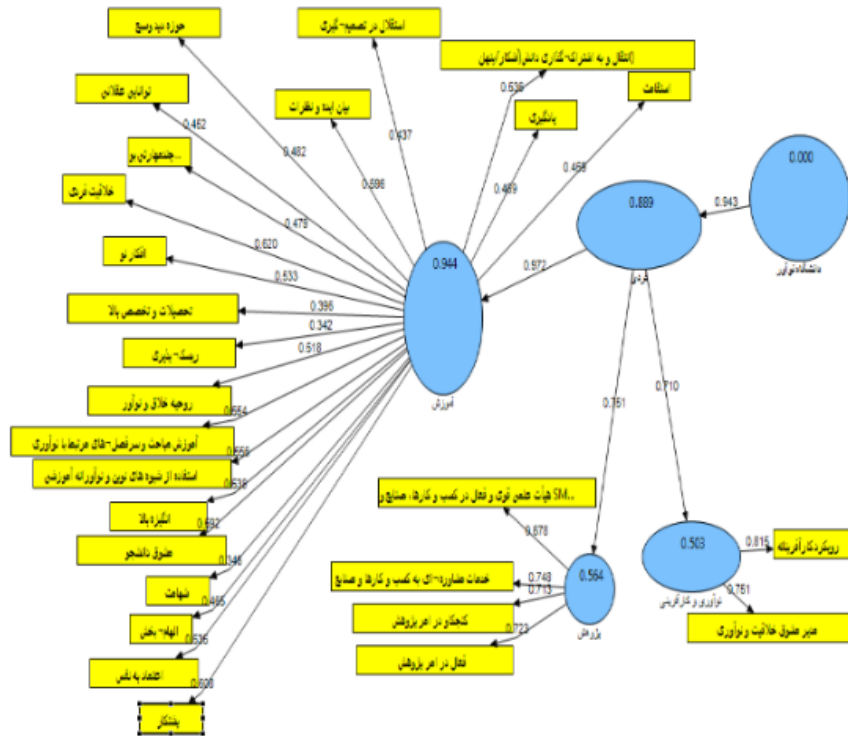
دانشگاه نوآور

برای تعیین روابط میان مؤلفه‌های دانشگاه نوآور در کشور از مدل معادلات ساختاری استفاده شد. در طراحی مدل معادلات ساختاری ابتدا لازم است تا با کمک تحلیل عاملی تأییدی اعتبار نشانگرهای تشکیل دهنده هر یک از زیرمؤلفه‌ها مورد تحلیل قرار گیرد. در پژوهش حاضر، پس از شناسایی ویژگی‌های هر کدام از مؤلفه‌های دانشگاه نوآور در کشور، در راستای مشخص کردن ابعاد متغیرهای اندازه‌پذیر برای سنجش آن از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. این مرحله مدل‌سازی، مدل/اندازه‌گیری نامیده می‌شود.

تحلیل عاملی تأییدی مقوله فردی در دانشگاه نوآور

نتیجه آزمون تحلیل تأییدی عاملی مقوله فردی در دانشگاه نوآور در جدول شماره ۲ و شکل ۲ ارائه شده است. همان‌طور که در این جدول شماره نشان می‌دهد، به ترتیب بار عاملی مؤلفه آموزش ۰.۹۷، بار عاملی مؤلفه نوآوری و کارآفرینی ۰.۷۵ و بار عاملی مؤلفه پژوهش ۰.۷۱ دارای بیشترین تأثیر می‌باشد. زیرمؤلفه‌های مؤلفه آموزش شامل (تحمل ابهام، مخاطره‌پذیری، تحمل شکست، پویایی فردی، آزادی، علم، دانش و تخصص، شخصیت، نارضایتی خلاقانه، میزان فعالیت، مهارت آموزی، خلق و خو و طبیعت، متعهد به کار و اخلاق کاری، کنجکاوی) و زیرمؤلفه‌های مؤلفه نوآوری و کارآفرینی شامل (گرایش اعضا به تأسیس کسب و کارهای زایشی، اعضا و مدیران خلاق و نوآور) به دلیل بار عاملی پایین و غیرمعنادار از تحلیل حذف شدند. این امر به

دلیل همبستگی پایین گویه‌های این دو مؤلفه با سازه اصلی می‌باشد. به عبارت دیگر، بین یک یا چند گویه از این مؤلفه‌ها با دانشگاه نوآور همسویی ضعیفی وجود داشته است.



شکل ۲: خروجی pls برای تحلیل عامل تأییدی مقوله فردی در دانشگاه نوآور

جدول شماره ۲: بار عاملی و واریانس تبیین شده مقوله فردی در دانشگاه نوآور

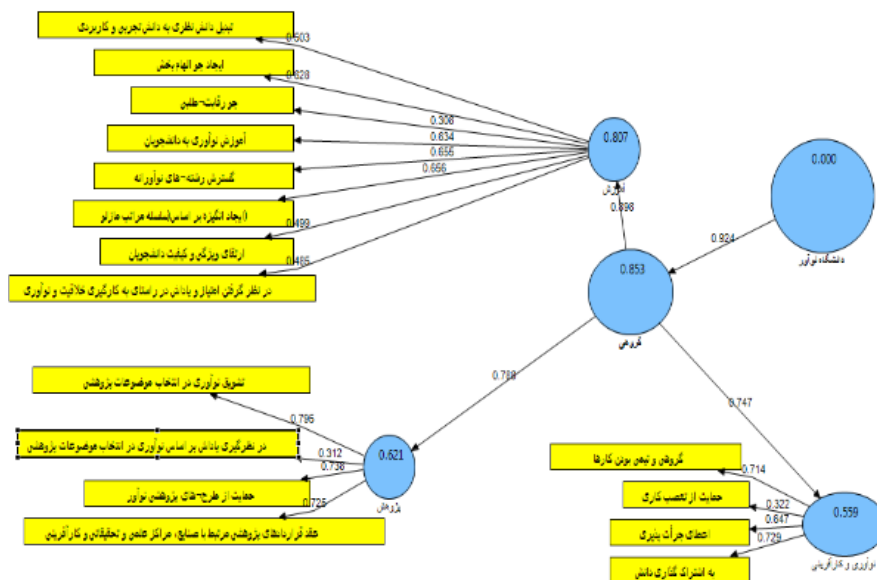
مقدار T	R2	بار عاملی	گویه	زیرمؤلفه	مقوله مؤلفه
۳.۶۰	۰.۱۲	۰.۳۴	ریسک‌پذیری	ویژگی‌های شخصیتی	آموزش
۹.۲۲	۰.۲۸	۰.۵۳	انگیزه بالا		
۷.۹۰	۰.۲۸	۰.۵۳	اعتماد به نفس		
۹.۸۰	۰.۳۶	۰.۶۰	پشتکار		
۶.۹۳	۰.۲۰	۰.۴۵	استقامت		
۵.۸۰	۰.۲۱	۰.۴۶	یادگیری		
۸.۱۱	۰.۲۸	۰.۵۳	انتقال دانش (پنهان/آشکار)		
۱۱.۲۶	۰.۳۴	۰.۵۹	جرئت بیان ایده و نظرات		
۶.۴۱	۰.۲۸	۰.۵۳	افکار نو		
۷.۰۰	۰.۲۳	۰.۴۸	حوزه دید وسیع		
۶.۰۵	۰.۲۰	۰.۴۵	توانایی عقلانی	مقوله فردی	
					دانشگاه نوآور

۷۰۰۲	۰۰۱۸	۰۰۴۳	استقلال در تصمیم‌گیری		
۷۰۲۶	۰۰۲۲	۰۰۴۷	چند مهارتی بودن		
۱۰۰۸۷	۰۰۳۸	۰۰۶۲	خلاقیت فردی		
۵۰۱۰	۰۰۱۵	۰۰۳۹	تحصیلات و تخصص بالا	اعضای هیئت علمی ویژگی‌های جذب	
۸۰۵۷	۰۰۲۶	۰۰۵۱	روحیه خلاق و نوآور		
۱۱۰۴۱	۰۰۳۴	۰۰۵۹	مشوق دانشجو		
۶۰۹۳	۰۰۲۱	۰۰۴۶	الهام‌بخش		
۹۰۲۲	۰۰۳۰	۰۰۵۵	استفاده از شیوه‌های نوین و نوآورانه آموزشی	استفاده از راهکارهای نوین آموزشی	
۹۰۴۷	۰۰۳۰	۰۰۵۵	آموزش مباحث و سرفصل‌های مرتبط با نوآوری		
۱۶۰۰۳	۰۰۵۴	۰۰۷۴	خدمات مشاوره ای به کسب و کارها و صنایع هیئت علمی	مسئولیت اجتماعی اعضای هیئت علمی	پژوهش
۱۳۰۳۵	۰۰۴۵	۰۰۶۷	قوی و فعال در کسب و کارها، صنایع و SME ها		
۱۴۰۱۹	۰۰۵۰	۰۰۷۱	کنجکاو در امر پژوهش		
۱۲۰۹۶	۰۰۵۱	۰۰۷۲	فعال در امر پژوهش		
۱۸۰۹۷	۰۰۷۲	۰۰۸۱	رویکرد کارآفرینانه	رویکرد نوآورانه و کارآفرینانه اعضا	نوآوری و کارآفرینی
۱۴۰۹۲	۰۰۵۶	۰۰۷۵	مدیر و اعضای مشوق خلاقیت و نوآوری		

نتیجه آزمون تحلیل بارهای عاملی مقوله فردی در دانشگاه نوآور در جدول شماره ۲ ارائه شده است. همان‌طور که در این جدول نشان می‌دهد، بارهای عاملی زیرمؤلفه‌های مانده از ۰.۳ بیشتر است؛ لذا مدل از پایایی نسبتاً مناسبی برخوردار است.

تحلیل عاملی تأییدی مقوله گروهی در دانشگاه نوآور

نتیجه آزمون تحلیل تأییدی عاملی مقوله گروهی در دانشگاه نوآور در جدول شماره ۳ و شکل ۳ ارائه شده است. همان‌طور که در این جدول نشان می‌دهد، به ترتیب بار عاملی مؤلفه آموزش ۰.۸۹، بار عاملی مؤلفه پژوهش ۰.۷۸ و بار عاملی مؤلفه نوآوری و کارآفرینی ۰.۷۴ و دارای بیشترین تأثیر می‌باشد. زیرمؤلفه‌های مؤلفه آموزش شامل (استفاده از منابع و مباحث درسی نوآوری، پذیرش اندیشه و سلاقی مختلف و انطباق پذیری، اعطای جرئت‌پذیری به دانشجویان و اعضای هیئت علمی، احترام به اندیشه و خواسته‌های یکدیگر) و زیرمؤلفه‌های مؤلفه پژوهش شامل (برگزاری سمینارها و نشست‌های ترویج نوآوری و مباحث نوآور) و زیرمؤلفه‌های مؤلفه نوآوری و کارآفرینی شامل (فراهم آوردن تجهیزات نوین آموزشی و تکنولوژی آموزشی، حمایت از طرح‌های نوآورانه، هماهنگی، گنجاندن مباحث مربوط به نوآوری و کارآفرینی در مباحث درسی) به دلیل بار عاملی پایین و غیرمعنادار از تحلیل حذف شدند. این امر به دلیل همبستگی پایین گویه‌های این سه مؤلفه با سازه اصلی می‌باشد. به عبارت دیگر، بین یک یا چند گویه از این مؤلفه‌ها با دانشگاه نوآور همسویی ضعیفی وجود داشته است.



شکل شماره ۳: خروجی pls برای تحلیل عاملی مقوله گروهی در دانشگاه نوآور

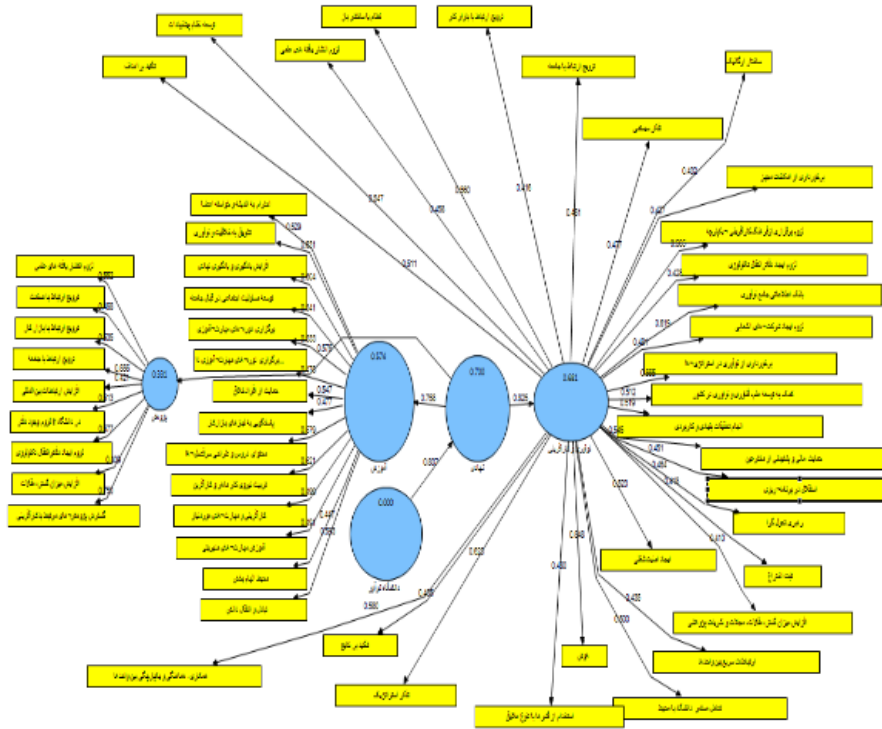
جدول شماره ۳: بار عاملی و واریانس تعیین شده مقوله گروهی در دانشگاه نوآور

مقدار T	R2	بار عاملی	گوبه	زیرمؤلفه	مؤلفه	مقوله
۶.۸۵	۰.۲۴	۰.۴۹	ارتقای ویژگی و کیفیت دانشجویان	نوآوری در آموزش	آموزش	مقوله گروهی
۵.۸۹	۰.۲۵	۰.۵۰	تبدیل دانش نظری به دانش تجربی و کاربردی			
۱۳.۱۰	۰.۳۹	۰.۶۳	آموزش نوآوری به دانشجویان			
۱۱.۸۴	۰.۴۲	۰.۶۵	گسترش رشته‌های نوآورانه			
۵.۲۹	۰.۲۳	۰.۴۸	در نظر گرفتن امتیاز و پاداش در راستای به کارگیری خلاقیت و نوآوری	ایجاد انگیزه، تشویق و پاداش	آموزش	مقوله گروهی
۹.۳۶	۰.۳۸	۰.۶۲	ایجاد جو الهام بخش			
۳.۷۶	۰.۰۹	۰.۳۰	جو رقابت‌طلبی			
۹.۷۳	۰.۴۲	۰.۶۵	ایجاد انگیزه بر اساس (سلسله مراتب مازلو)			
۱۰.۳۵	۰.۵۲	۰.۷۲	عقد قراردادهای پژوهشی مرتبط با صنایع، مراکز علمی و تحقیقاتی و کارآفرینی	حمایت، تشویق و ترویج طرح‌های پژوهشی نوآور	مقوله گروهی	دانشگاه نوآور
۲۲.۵۰	۰.۶۲	۰.۷۹	تشویق نوآوری در انتخاب موضوعات پژوهشی			
۲/۵۷	۰/۱۰	۰/۳۱	در نظر گرفتن پاداش بر اساس نوآوری در انتخاب موضوعات پژوهشی			
۱۷.۴۹	۰.۵۳	۰.۷۳	حمایت از طرح‌های پژوهشی نوآور			
۲.۸۷	۰.۱۰	۰.۳۲	حمایت از تعصب کاری			
۷.۱۰	۰.۴۱	۰.۶۴	اعطای جرئت‌پذیری			
۱۲.۵۳	۰.۵۲	۰.۷۲	به اشتراک‌گذاری دانش			
۱۱.۷۸	۰.۵۱	۰.۷۱	گروهی و تیمی بودن کارها			

نتیجه آزمون تحلیل بارهای عاملی مقوله گروهی در دانشگاه نوآور در جدول شماره ۳ ارائه شده است. همان‌طور که در این جدول نشان می‌دهد، بارهای عاملی زیرمؤلفه‌های مانده از ۰.۳ بیشتر است؛ لذا مدل از پایایی نسبتاً مناسبی برخوردار است.

تحلیل عاملی تأییدی مقوله نهادی در دانشگاه نوآور

نتیجه آزمون تحلیل تأییدی عاملی مقوله نهادی در دانشگاه نوآور در جدول شماره ۴ و شکل ۴ ارائه شده است. همان‌طور که در این جدول نشان می‌دهد، به ترتیب بارعاملی مؤلفه نوآوری و کارآفرینی ۰.۸۲، بار عاملی مؤلفه پژوهش ۰.۷۸ و بار عاملی مؤلفه آموزش ۰.۷۵ و دارای بیشترین تأثیر می‌باشد. زیرمؤلفه‌های مؤلفه آموزش شامل (آموزش و توانمندسازی سیستم از طریق آموزش مستمر و مادام‌العمر، آموزش، پرورش و آموزش مهارت تفکر خلاق، به دنبال شیوه‌های نوآورانه و فناوری‌های پیشرفته از جمله تکنولوژی‌های آموزشی بودن، تبدیل دانش نظری به دانش کاربردی و عملی و آموزش حرفه‌ای و عملیاتی به جای آموزش تئوریک) و زیرمؤلفه‌های مؤلفه پژوهش شامل (ایجاد شرکت‌های زایشی و پارک علم و فناوری و واحد و مراکز پیش‌رشد و رشد، سطح تعاملات با شرکت‌های زایشی و پارک علم و فناوری و واحد و مراکز پیش‌رشد و رشد، گسترش و تنوع قراردادهای پژوهشی با کسب و کارهای مختلف، صنایع و دولت، افزایش ارتقای سطح مقالات، مجلات و نشریات پژوهشی گسترش پژوهش‌های مرتبط با نوآوری) و زیرمؤلفه‌های مؤلفه نوآوری و کارآفرینی شامل (ارتباطات غیررسمی، تأکید بر فرهنگ و جو غیر رسمی، میزان پیچیدگی و رسمیت ساختار نهاد دانشگاه، عدم تمرکز در تصمیم‌گیری، ساختار غیرمتمرکز و ارگانیک، قوانین و مقررات کم، انعطاف‌پذیری نهاد دانشگاه، ساختار افقی یا تخت، پیوند سست میان زیرسیستم‌ها، ساختار چندوظیفه‌ای، نوآوری در فرایندها و رویه‌های اجرایی، پویایی نهادی، استراتژی‌های رقابتی، سیاسی عمل نکردن، استقلال مالی و پایگاه‌ها و راهکارهای متنوع تأمین بودجه، مدیریت مشارکتی، باور و اعتقاد مدیران دانشگاهی به توسعه نوآوری و کارآفرینی، جذب اعضای هیئت علمی کنجکاو و فعال، استخدام از قشرها با تنوع طرز تفکر و اندیشه‌های گوناگون، ارتقای اعضای هیئت علمی بر اساس میزان عملکرد نوآورانه، تجاری سازی علم و فناوری، دانشگاه به‌عنوان یک شبه شرکت، برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در راستای نوآوری، نوآوری در خروجی‌ها، سرمایه‌گذاری هدفمند در زمینه نوآوری، سرلوحه قرار دادن نوآوری در چشم‌انداز و برنامه راهبردی، لینک شدن با دیگر دانشگاه‌ها در زمینه‌های پژوهشی و آموزشی) به دلیل بار عاملی پایین و غیرمعنادار از تحلیل حذف شدند. این امر به دلیل همبستگی پایین گویه‌های این سه مؤلفه با سازه اصلی می‌باشد. به عبارت دیگر، بین یک یا چند گویه از این مؤلفه‌ها با دانشگاه نوآور همسوی ضعیفی وجود داشته است.



شکل ۴: خروجی pls برای تحلیل عامل تأییدی مقوله نهادی در دانشگاه نوآور

جدول شماره ۴: بار عاملی و واریانس تبیین شده مقوله نهادی در دانشگاه نوآور

مقدار T	R2	بار عاملی	گویه	زیرمؤلفه	مؤلفه	مقوله
۵/۴۹	.۲۷	.۵۲	احترام به اندیشه و خواسته اعضا	تشویق و حمایت از فرهنگ آزاد اندیشی و خودنظارتی	آموزش	مقوله نهادی
۳/۵۲	.۱۹	.۴۴	محیط الهام بخش			
۶/۱۵	.۴۰	.۶۳	تشویق به خلاقیت و نوآوری			
۴/۱۵	.۲۹	.۵۴	حمایت از افراد خلاق			
۹/۴۹	۰.۴۰	۰.۶۴	توسعه مسئولیت اجتماعی در برابر جامعه	مسئولیت اجتماعی	آموزش	مقوله نهادی
۶/۸۵	۰.۲۲	۰.۴۷	پاسخگویی به نیازهای بازار کار			
۷/۱۰	۰.۴۵	۰.۶۷	محتوای دروس و طراحی سرفصل‌ها و برنامه‌های آموزشی بر اساس نوآوری			
۸/۵۳	۰.۲۴	۰.۴۹	کارآفرینی و مهارت‌های موردنیاز بازار کار برنامه‌ریزی شود			

دانشگاه نوآور

مقوله نهادی

آموزش

مسئولیت اجتماعی

۱۱.۴۵	۰.۳۸	۰.۶۲	تربیت نیروی کار ماهر و کارآفرین	توانمندسازی سیستم از طریق آموزش مستمر و تجربی
۷.۴۹	۰.۲۴	۰.۴۹	آموزش مهارت‌های شغلی و مدیریتی	
۱۰.۸۷	۰.۳۵	۰.۵۹	تبادل و انتقال دانش	
۱۲.۱۰	۰.۳۶	۰.۶۰	افزایش یادگیری و یادگیری نهادی	
۵/۲۴	۰.۲۸	۰.۵۳	برگزاری دوره‌های مهارت-آموزی برای اساتید	
۷/۵۳	۰.۲۲	۰.۴۷	برگزاری دوره‌های مهارت-آموزی برای دانشجویان	
۸.۱۰	۰.۳۰	۰.۵۵	افزایش میزان گستره مقالات، مجلات و نشریات پژوهشی	گسترش ارتباطات محیطی و نشریات، مقالات و انتقال دانش
۱۳.۷۸	۰.۵۶	۰.۷۵	گسترش پژوهش‌های مرتبط با کارآفرینی	
۸.۵۸	۰.۳۰	۰.۵۵	لزوم انتشار یافته‌های علمی	
۷.۱۰	۰.۲۰	۰.۴۵	ترویج ارتباط با صنعت	
۹.۵۳	۰.۳۹	۰.۶۳	ترویج ارتباط با بازار کار	
۸.۲۳	۰.۳۰	۰.۵۵	ترویج ارتباط با جامعه	
۷.۴۹	۰.۱۷	۰.۴۲	افزایش ارتباطات بین المللی	
۲.۸۷	۰.۱۰	۰.۳۲	لزوم وجود دفتر ir در دانشگاه	
۸/۴۱	۰.۳۲	۰.۵۷	لزوم ایجاد دفاتر انتقال تکنولوژی	
۷.۵۴	۰.۲۵	۰.۵۰	لزوم برقراری فرهنگ کارآفرینی و نوآوری - یکپارچه	فرهنگ و ساختار زمینه‌ساز و مروج نوآوری
۶.۷۲	۰.۱۹	۰.۴۳	ارتباطات سریع بین واحدها	
۸.۱۰	۰.۲۹	۰.۵۴	هوش (بینش نهادی)	
۱۰.۴۵	۰.۳۸	۰.۶۲	تفکر استراتژیک	
۹.۷۴	۰.۳۱	۰.۵۶	نظام یا ساختار باز	
۷.۲۱	۰.۱۹	۰.۴۳	ساختار ارگانیک	
				پژوهش
				نوآوری و کارآفرینی

۹.۰۱	۰.۳۱	۰.۵۶	برخورداری از نوآوری در استراتژی‌ها و چشم انداز	نوآوری در چشم-انداز اهداف
۷.۰۹	۰.۱۹	۰.۴۳	تأکید بر نتایج و اهداف	
۶.۴۹	۰.۲۰	۰.۴۵	استقلال در برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری	دانشگاه استقلال
۵.۹۸	۰.۱۷	۰.۴۱	رهبری تحول‌گرا	مدیریت نوآوری و
۶.۸۷	۰.۲۷	۰.۵۲	ایجاد امنیت شغلی	جذب، هیئت علمی به نوآوری
۱۰.۱۲	۰.۳۹	۰.۶۳	جذب هیئت علمی معتقد و متعهد به کار و اخلاق کاری	
۸.۷۸	۰.۲۳	۰.۴۸	استخدام از قشرها با تنوع علایق، سلیق متنوع و گوناگون	
۶.۱۰	۰.۱۷	۰.۴۱	ثبت اختراع	
۷.۶۵	۰.۲۵	۰.۵۰	تعامل مستمر دانشگاه با محیط	
۹.۱۲	۰.۳۷	۰.۶۱	سامانه جامع مدیریت تکنولوژی	
۶.۱۰	۰.۳۳	۰.۵۸	همکاری، هماهنگی و یکپارچگی بین واحدها	
۹.۴۵	۰.۲۹	۰.۵۴	توسعه نظام پیشنهادها	
۷.۱۰	۰.۲۲	۰.۴۷	تفکر سیستمی	
۶.۱۹	۰.۱۷	۰.۴۲	برخورداری از امکانات مجهز	
۱۰.۱۱	۰.۳۷	۰.۶۱	بانک اطلاعاتی جامع نوآوری، دانشگاه نوآور و زیست‌بوم نوآوری	نقش دانشگاه نوآور در توسعه علم و فناوری
۸.۱۱	۰.۲۶	۰.۵۱	کمک به توسعه علم، فناوری و نوآوری در کشور	
۸.۱۲	۰.۲۶	۰.۵۱	انجام تحقیقات بنیادی و کاربردی	
۸.۲۶	۰.۲۹	۰.۵۴	حمایت مالی و پشتیبانی از مخترعین و افراد صاحب ایده	

نتیجه آزمون تحلیل بارهای عاملی مقوله نهادی در دانشگاه نوآور در جدول شماره ۴ ارائه شده است. همان طور که در این جدول نشان می‌دهد، بارهای عاملی زیرمؤلفه‌های مانده از ۰.۳ بیشتر است. لذا مدل از پایایی نسبتاً مناسبی برخوردار است.

تحلیل آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی الگوی کلی دانشگاه نوآور

نتیجه آزمون تحلیل آلفای کرونباخ الگوی کلی دانشگاه نوآور در جدول شماره ۵ ارائه شده است. همان طور که در این جدول نشان می‌دهد، مقادیر آلفای کرونباخ مؤلفه‌های (مقوله فردی- نوآوری و کارافرینی، مقوله گروهی- آموزش، مقوله گروهی- نوآوری و کارافرینی، مقوله نهادی- آموزش) به دست آمده کمتر از ۰.۷ است، که نشان از پایایی نسبتاً خوب مدل است.

جدول شماره ۵: آلفای کرونباخ الگوی کلی دانشگاه نوآور

ضریب کرونباخ	مقوله و مؤلفه‌ها
۰.۹۴	مقوله فردی
۰.۸۱	مقوله گروهی
۰.۸۶	مقوله نهادی
۰.۸۶	مقوله فردی- آموزش
۰.۹۶	مقوله فردی- پژوهش
۰.۴۹	مقوله فردی- نوآوری و کارافرینی
۰.۶۰	مقوله گروهی- آموزش
۰.۹۷	مقوله گروهی- پژوهش
۰.۵۶	مقوله گروهی- نوآوری و کارافرینی
۰.۶۴	مقوله نهادی- آموزش
۰.۷۵	مقوله نهادی- پژوهش
۰.۸۳	مقوله نهادی- نوآوری و کارافرینی

جدول شماره ۶: پایایی ترکیبی الگوی کلی دانشگاه نوآور

پایایی ترکیبی	مقوله و مؤلفه‌ها
۰.۸۱	مقوله فردی
۰.۵۲	مقوله گروهی
۰.۷۵	مقوله نهادی
۰.۹۵	مقوله فردی- آموزش
۰.۸۴	مقوله فردی- پژوهش
۰.۹۲	مقوله فردی- نوآوری و کارافرینی
۰.۵۰	مقوله گروهی- آموزش
۰.۴۴	مقوله گروهی- پژوهش
۰.۹۰	مقوله گروهی- نوآوری و کارافرینی
۰.۷۸	مقوله نهادی- آموزش
۰.۴۳	مقوله نهادی- پژوهش
۰.۵۹	مقوله نهادی- نوآوری و کارافرینی

نتیجه آزمون تحلیل پایایی ترکیبی الگوی کلی دانشگاه نوآور در جدول شماره ۶ ارائه شده است. همان طور که در این جدول نشان می‌دهد، مقادیر آلفای کرونباخ مؤلفه‌های (مقوله گروهی، مقوله گروهی-آموزش، مقوله گروهی-پژوهش، مقوله نهادی-پژوهش، مقوله نهادی-نوآوری و کارآفرینی) به دست آمده کمتر از ۰.۷ است، که نشان از پایایی نسبتاً خوب مدل است.

تحلیل روایی همگرا و واگرایی الگوی کلی دانشگاه نوآور

نتیجه آزمون تحلیل روایی همگرای الگوی کلی دانشگاه نوآور در جدول شماره ۷ ارائه شده است. روایی همگرا به بررسی میزان همبستگی سؤالات هر سازه با شاخص‌های خود می‌پردازد که برای این منظور از معیار AVE استفاده می‌شود. فورنل و لارکر (۱۹۸۱) میزان مناسب برای AVE را بالای ۰.۵ معرفی کرده‌اند. همان‌طور که مشاهده می‌شود، معیار AVE برای مقوله نهادی-آموزش بالای ۰.۵ می‌باشد که حکایت از روایی همگرای مناسب مقوله است؛ ولی AVE دیگر مؤلفه‌ها زیر ۰.۵ می‌باشد که حکایت از روایی همگرای پایین مقوله‌هاست.

جدول شماره ۷: روایی همگرای الگوی کلی دانشگاه نوآور

مقوله و مؤلفه‌ها	روایی همگرا
مقوله فردی	۰.۱۷
مقوله گروهی	۰.۱۹
مقوله نهادی	۰.۱۹
مقوله فردی-آموزش	۰.۱۴
مقوله فردی-پژوهش	۰.۱۷
مقوله فردی-نوآوری و کارآفرینی	۰.۱۵
مقوله گروهی-آموزش	۰.۲۲
مقوله گروهی-پژوهش	۰.۲۲
مقوله گروهی-نوآوری و کارآفرینی	۰.۱۵
مقوله نهادی-آموزش	۰.۵۱
مقوله نهادی-پژوهش	۰.۳۰
مقوله نهادی-نوآوری و کارآفرینی	۰.۱۷

همچنین نتیجه آزمون تحلیل روایی واگرایی الگوی کلی دانشگاه نوآور در جدول شماره ۸ ارائه شده است. روایی واگرا به بررسی میزان همبستگی سؤالات هر سازه با شاخص‌های خود می‌پردازد. فورنل و لارکر (۱۹۸۱) میزان مناسب برای AVE را بالای ۰.۵ معرفی کرده‌اند؛ همان‌طور که مشاهده می‌شود، معیار AVE برای تمام موارد بالای ۰.۵ می‌باشد که حکایت از روایی واگرایی مناسب مدل است.

جدول شماره ۸: روایی واگرایی الگوی کلی دانشگاه نوآور

محاسبه شاخص نیکویی برازش مدل کلی

۱. ضریب تعیین R2

ضریب تعیین (R2) معیاری است که بیانگر میزان تغییرات هر یک از متغیرهای وابسته مدل است که به وسیله متغیرهای مستقل تبیین می‌شود. مقدار R2 تنها برای متغیرهای درون‌زای مدل ارائه می‌شود و در مورد سازه‌های برون‌زا مقدار آن برابر صفر است. هرچه مقدار R2 مربوط به سازه‌های درون‌زای مدل بیشتر باشد، نشان از برازش بهتر مدل است. چین (۱۹۹۸) سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ را به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای برازش مدل معرفی کرده است. با توجه به ضرایب تعیین به‌دست آمده، می‌توان نتیجه گرفت که مدل از برازش مناسبی برخوردار است.

جدول شماره ۹: ضریب تعیین مقوله و مؤلفه‌های دانشگاه نوآور

R2	مقوله و مؤلفه‌ها
۰.۶۴	مقوله فردی
۰.۷۹	مقوله گروهی
۰.۹۵	مقوله نهادی
۰.۸۶	مقوله فردی-آموزش
۰.۹۳	مقوله فردی-پژوهش
۰.۲۵	مقوله فردی-نوآوری و کارافرینی
۰.۵۹	مقوله گروهی-آموزش
۰.۹۱	مقوله گروهی-پژوهش
۰.۸۰	مقوله گروهی-نوآوری و کارافرینی
۰.۶۴	مقوله نهادی-آموزش
۰.۷۰	مقوله نهادی-پژوهش
۰.۷۵	مقوله نهادی-نوآوری و کارافرینی

۲. شاخص Q2

دومین شاخص برازش مدل ساختاری، شاخص Q2 است. این معیار که توسط استون و گیسر (۱۹۷۵) معرفی شد، قدرت پیش‌بینی مدل در سازه‌های درون‌زا را مشخص می‌کند. به اعتقاد آنها مدل‌هایی که دارای برازش ساختاری قابل قبول هستند، باید قابلیت پیش‌بینی متغیرهای درون‌زای مدل را داشته باشند. بدین معنی که اگر در یک مدل، روابط بین سازه‌ها به درستی تعریف شده باشند، سازه‌ها تأثیر کافی بر یکدیگر گذاشته و از این راه فرضیه‌ها به درستی تأیید شوند. هنسلر و همکاران (۲۰۰۹) سه مقدار ۰/۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را به‌عنوان قدرت پیش‌بینی کم، متوسط و قوی تعیین نموده‌اند.

جدول شماره ۱۰: تحلیل کیفیت ابزار اندازه‌گیری مؤلفه‌های دانشگاه نوآور

مقوله و مؤلفه‌ها	Sso	SSE	1_sse/sso
مقوله فردی	۲۰۱۵	۱۲۸۹.۶۱	۰.۳۴۱
مقوله گروهی	۱۱۷۸	۱۳۲۱.۱۱	۰.۳۴۱
مقوله نهادی	۱۰۲۴	۱۲۱۱.۷۱	۰.۳۴۴
مقوله فردی-آموزش	۸۷۴	۵۵۶.۲۱	۰.۲۰۲
مقوله فردی-پژوهش	۱۰۲۵	۱۰۱۲.۱۲	۰.۳۸۱
مقوله فردی-نوآوری و کارافرینی	۱۰۷۵	۱۲۳۱.۷۱	۰.۳۸۹
مقوله گروهی-آموزش	۷۸۹	۴۱۴.۱۶	۰.۳۰۱
مقوله گروهی-پژوهش	۹۸۷	۴۲۶.۴۷	۰.۳۳۱
مقوله گروهی-نوآوری و کارافرینی	۱۰۵۴	۴۳۷.۷۱	۰.۳۷۵
مقوله نهادی-آموزش	۹۸۷	۵۶۶.۷۱	۰.۳۱۱

۳. شاخص GOF

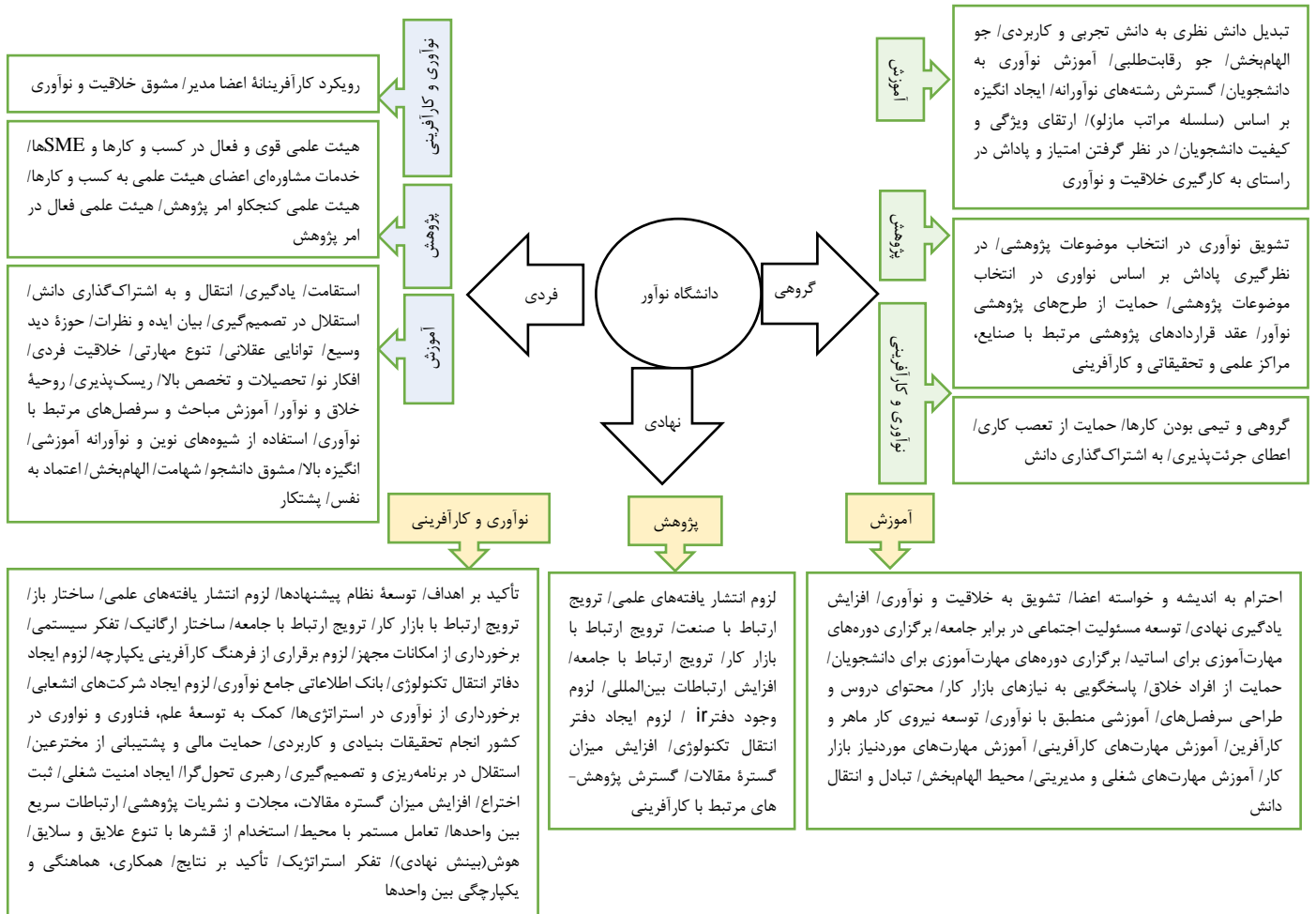
مهم‌ترین شاخص برازش مدل در تکنیک حداقل مجذورات جزئی شاخص GOF است. معیار GOF توسط تنهاوس و همکاران (۲۰۰۴) ابداع گردید و طبق رابطه ۲ محاسبه می‌شود. وتزلس و همکاران (۲۰۰۹) سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای Gof معرفی نموده‌اند. این شاخص با استفاده از میانگین هندسی شاخص R^2 و میانگین شاخص‌های افزونگی قابل محاسبه است.

$$GOF = \sqrt{\text{average (Comunalitie)} * R^2}$$

به باور تنهاوس و همکاران (۲۰۰۵) شاخص GOF در مدل PLS راه حلی عملی برای این مشکل بررسی برازش کلی مدل بوده و همانند شاخص‌های برازش در روش‌های مبتنی بر کوواریانس عمل می‌کند و از آن می‌توان برای بررسی اعتبار یا کیفیت مدل PLS به صورت کلی استفاده کرد. این شاخص نیز همانند شاخص‌های برازش بین صفر تا یک قرار دارد و مقادیر نزدیک به یک نشانگر کیفیت مناسب مدل هستند.

جدول شماره ۱۱: تحلیل GOF مؤلفه‌های دانشگاه نوآور

GOF	مقوله و مؤلفه‌ها
۰.۳۴	مقوله فردی
۰.۳۲	مقوله گروهی
۰.۳۷	مقوله نهادی
۰.۳۸	مقوله فردی-آموزش
۰.۲۲	مقوله فردی-پژوهش
۰.۳۵	مقوله فردی-نوآوری و کارافرینی
۰.۳۷	مقوله گروهی-آموزش
۰.۳۲	مقوله گروهی-پژوهش
۰.۳۸	مقوله گروهی-نوآوری و کارافرینی
۰.۳۲	مقوله نهادی-آموزش



شکل ۵: الگوی دانشگاه نوآور

بنابراین با توجه به نتایج به دست آمده از پژوهش و شناسایی و تأیید مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های دانشگاه نوآور در چهارچوب زیست‌بوم نوآوری در کشور، الگوی مطابق با شکل ۵ طراحی شد. در این الگو دانشگاه نوآور از منظر سه بعد اصلی فردی، گروهی و نهادی مورد بررسی قرار گرفت؛ به همین ترتیب، هر یک از این ابعاد از منظر سه کارکرد اصلی دانشگاه نوآور یعنی آموزش، پژوهش، نوآوری و کارآفرینی بررسی شد. هر یک از مؤلفه‌های آموزش، پژوهش، نوآوری و کارآفرینی، شامل زیرمؤلفه‌هایی هستند که در شکل مشخص شده‌اند. در نهایت نیز هر کدام از زیرمؤلفه‌های اصلی شامل زیرمؤلفه‌های دیگری هستند که توضیح داده شده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف شناسایی و تعیین روابط بین مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های دانشگاه نوآور و طراحی الگوی دانشگاه نوآور بر اساس نتایج حاصل از یافته‌ها انجام شد. در نهایت نیز با توجه به نتایج حاصل از پژوهش و تجزیه و تحلیل یافته‌ها، مشخص شد که تأثیر مقوله فردی از بین سه مقوله فردی، گروهی و نهادی و مؤلفه آموزش از بین سه کارکرد آموزش، پژوهش، نوآوری و کارآفرینی بر دانشگاه نوآور بیشتر است. بنابراین توجه همزمان به هر سه مقوله فردی، گروهی و نهادی و سه کارکرد اصلی دانشگاه نوآور یعنی آموزش، پژوهش، نوآوری و کارآفرینی در پیشبرد اهداف دانشگاه نوآور بسیار حائز اهمیت است. همچنین نتایج حاصل از این پژوهش با پژوهش پژوهش کوچکی و محمدی (۱۳۹۳)، مبنی بر ارزیابی میزان شیوع عوامل کلیدی دانشگاه نوآور از دیدگاه دانشجویان، از منظر تأیید تأثیر عواملی چون ساختار، افراد ذی‌نفع، قوانین و مقررات و ارتباطات بیرونی بر نوآوری، همخوانی دارد. همچنین یافته‌های این پژوهش با دیدگاه سوانگر (۲۰۱۶)، مبنی بر تأثیر مثبت رهبری بر ایجاد و توسعه نوآوری و از نظر تأثیر مثبت رهبری تحول‌گرا به‌عنوان یکی از عوامل اصلی در ایجاد تغییر و نوآوری در دانشگاه نوآور با پژوهش شیری و همکاران (۱۳۹۵) همسوست. همچنین این پژوهش با پژوهش صاحبی و تجری (۱۳۹۱)، جوکار (۱۳۹۵) و دلیرپور و یعقوبی (۱۳۹۲)، مبنی بر تأثیر سازوکار ترغیب کارکنان به یادگیری و آموزش مستمر بر ارتقای سطح کیفی دانش و بهسازی اعضای دانشگاه؛ همچنین تأثیر و رابطه مثبت و معنادار یادگیری سازمانی بر مدیریت دانش و نوآوری سازمانی و به همین ترتیب تأثیر مثبت و معنادار مدیریت دانش بر نوآوری، همسوست. همچنین یافته‌های حاصل از این پژوهش با دیدگاه گروف (۲۰۱۸)، مبنی بر نیاز به پاسخگویی بیرونی دانشگاه و خلاقیت در آموزش و پژوهش منطبق است. همچنین نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج حاصل از پژوهش مهری و همکاران (۱۳۹۵)؛ مبنی بر تأثیر عوامل فردی و سازمانی بر افزایش خلاقیت و نوآوری اعضای دانشگاه همخوانی دارد.

عوامل متعددی در ایجاد دانشگاه نوآور مؤثرند. الزامات یک دانشگاه نوآور، شکل‌گیری اندیشه نو، ساختار نو، تلاش نو و ایده نو است؛ به این معنی که برای ایجاد دانشگاهی نوآور، نیازمند بازیابی مجدد در اندیشه‌ها و ساختار و فرایندهای انجام کار هستیم. باید از ایده‌های نو و بدیع پشتیبانی شود و تلاش در راستای اهداف نوآورانه بیشتر و گسترده‌تر شود. نیاز به تغییر رویکرد و رویکرد جدید به مبحث نوآوری قابل توجه است. در این میان، رویکرد جدید دانشگاه به مباحث آموزشی از ویژگی‌های یک دانشگاه نوآور است؛ به این معنی که دانشگاه به جای دید آکادمیک به مباحث آموزشی، به دنبال عملی کردن علوم و کاربرد آن در زندگی و صنعت به

طور ملموس باشد. ارتباط با بازار کار و درک نیازهای جامعه از سوی افراد و نهادها و تأثیر آن در پرورش افراد نوآور و دارای انگیزه نیز حائز اهمیت است که در راستای ایجاد نوآوری مفید و مؤثر است. دانشگاه به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین اجزای هر زیست‌بوم نوآور در رشد و توسعه علم، فناوری و نوآوری بسیار مؤثر است. از سویی نقش نهاد دانشگاه به‌عنوان یک نهاد متولی بررسی، تحقیق و منتقد جامعه و مشکلات و معضلات مبتلا به، غیرقابل انکار است. بنابراین استفاده از ایده‌ها و راهکارهای نوآورانه حل مشکلات، کمک شایانی در حل بسیاری از مسائل و معضلات درگیر با جامعه می‌کند.

ارتباط با بخش صنعت نیز جزء لاینفک و اجتناب‌ناپذیر هر دانشگاه پیشرفته و پیشرو امروزی در راستای تولید علم، فناوری، نوآوری و دانش‌آموختگان ماهر و با کیفیت است. باید به کارآمدسازی و روزآمد کردن دانش با تأکید بر تربیت فارغ‌التحصیلانی چند بعدی به لحاظ توانایی فنی و علمی اهمیت داد. دانش‌آموختگانی که علاوه بر دانش آکادمیک و حرفه‌ای، از توانایی حل مسئله و مهارت‌های زندگی اجتماعی و شغلی برخوردار باشند. همچنین فراهم شدن زیرساخت‌های اجتماعی، فرهنگی، سیاست‌گذاری و آموزشی مناسب در شکل‌گیری نوآوری در جامعه و به تبع آن شکل‌گیری دانشگاه نوآور مؤثر است. همان‌طور که پیش از این اشاره شد. بستر فرهنگی مناسب در ارتباط با نوآوری وجود ندارد. رسانه‌ها نقش قابل توجه‌ای در این زمینه دارند. لزوم تغییر برنامه درسی و توجه به اصول نوآوری در فضای دانشگاه و ارتباطات بین‌المللی و تأثیرات مثبت آن نیز قابل ملاحظه است. همچنین لزوم تغییر نگرش دانشگاه از محلی برای صرفاً یادگیری تئوری به محیطی برای فراگیری مهارت‌های مختلف و روزآمد حائز اهمیت است. اعضای هیئت علمی دانشگاه را نیروی محرک اقتصاد دانش‌بنیان هستند. از آنجا که نوآوری موتور محرک اقتصادهای مبتنی بر دانش است. بنابراین دانشگاه‌های نوآور به‌عنوان یکی از اجزای اصلی ایجاد نوآوری، تأثیر بسزایی در اقتصادهای مبتنی بر دانش بازی می‌کنند. لزوم حمایت مدیران و در نظر گرفتن بودجه مشخص برای حمایت مالی از افراد صاحب ایده و اقدامات نوآورانه موجب ایجاد انگیزه بیشتر در اعضای هیئت علمی و دانشجویان در راستای خلق و به کارگیری نوآوری می‌شود.

ضرورت بازتعریف نقش دانشگاه در جامعه و تغییر معیارهای حاکم بر دانشگاه و سوق دادن دانشگاه به سمت کمک به حل معضلات کشور، نیز مورد توجه است. استفاده از نخبگان دانشگاهی در بخش صنعت و به عکس استفاده از حرفه‌ای‌ها در بخش صنعت در مهارت‌آموزی برای اساتید و دانشجویان بسیار مثمر ثمر خواهد بود. اهمیت حمایت و تشویق از تفکر خلاق دانشجویان و مهیا کردن فرصت برای تحقق آنها شایان توجه است. اهمیت حمایت جامعه، دولت از دانشگاه نوآور و تمام کسانی که در راستای ایجاد و حفظ دانشگاه نوآور تلاش می‌کنند؛ قابل ملاحظه است. انتخاب مدیر مناسب و شایسته، اهمیت توجه به انگیزه جوانان نیز حائز اهمیت

است. توجه به افراد لایق و جوانانی که واقعاً می‌خواهند کاری انجام دهند و انگیزه دارند؛ ولی گاهی بی‌توجهی به شایسته‌سالاری، موجب بی‌انگیزگی در آنها می‌شود. باید حق انتخاب آگاهانه و آزاد برای همه وجود داشته باشد. جوانان لایق شناسایی شده و روی آنها سرمایه‌گذاری صورت گیرد؛ چرا که بسیاری از جوانان انگیزه و تفکر نوآور دارند، ولی در تنگنای اقتصادی هستند. ضرورت ایجاد فضای امن جهت به اشتراک‌گذاری دانش و مهارت‌ها، در دانشگاه نوآور مورد نیاز است، چرا که اغلب افراد به دلیل ترس از دست دادن موقعیت خود، از به اشتراک‌گذاری دانش و مهارت‌های خود سر باز می‌زنند.

موضوع فارغ‌التحصیلان ناکارآمد که از مهارت و شایستگی‌های لازم در رشته تحصیلی خود برخوردار نیستند و رویکرد مدرک‌گرایی در کشور موضوع قابل ملاحظه دیگری بود که یکی از مشارکت‌کنندگان در ارتباط با ناکارآمدی دانشگاه‌های کشور به آن اشاره کرد و به اهمیت تغییر رویکرد مدرک‌گرایی در نظام آموزش عالی کشور در راستای تبدیل دانشگاه‌ها به دانشگاه نوآور پرداخت. موضوع استقلال دانشگاه در تصمیم‌گیری و تا حدی استقلال مالی نیز موضوع قابل ملاحظه‌ایی است. حمایت مالی و پشتیبانی از ایده‌ها و اندیشه‌های نو، وجود جو رقابت‌طلبی مثبت و در نهایت حمایت از قشر جوان و جوان‌گرایی. از طرفی ترویج فرهنگ نوآوری و خلاقیت، بهبود مهارت‌های فردی و به ویژه مهارت‌های نرم (Soft Skill) هم برای اساتید و هم برای دانشجویان، ارتقای فرهنگ و قابلیت‌های عملی کار گروهی و تیمی و حذف قوانین و رویاهای زائد جزء الزامات و پیش‌نیازهای دانشگاه نوآور است. در واقع موتور محرک یک دانشگاه نوآور را آموزش و پرورش نیروی انسانی خلاق و ماهر تشکیل می‌دهد.

پیشنهاد می‌شود که دانشجویان و نخبگان علمی کشور از موضوعات نوآورانه، به‌روز و کاربردی در پژوهش‌های خود استفاده کنند. از این منظر که بخواهند به پیشبرد و توسعه علم در کشور کمک کنند. از سویی بهتر است نظرسنجی در ارتباط با الزامات تحقق دانشگاه نوآور در بین دانشجویان نیز صورت بگیرد؛ دیدگاه و انتظارات دانشجویان درباره دانشگاه نوآور، می‌تواند کمک بزرگی به محققان این حوزه کند. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های گسترده‌تری در ارتباط با دانشگاه نوآور انجام شود؛ چرا که این پژوهش نیازمند تحقیق بیشتری است.

فهرست منابع

- Barzegar, N., & Ghorchian, N. Gh., & Pourzahir, A.T. (2019). Pathology of Innovation Capacities in Iranian University Management (Case: Islamic Azad University). *Journal of New Approach in Educational Management*, 11(37): 291_310 (Text in Persian).
- Christensen, C.M., & Eyring, Henry.J.(2011). *The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out*, <https://www.amazon.com>.

- Dutta.S., Lanvin.B., & Wunsch_Vincent.S.(2018). *Global innovation index2018: Energizing the world with innovation*.
- Dalirpour, M., and Yaghoubi, S. (2013). Provide a model to examine the impact of knowledge management on organizational learning and innovation (Case study of Asia Insurance Company). *10th International Conference on Industrial Engineering* (Text in Persian).
Growth Center of Knowledge-Based Technology Units of Mazandaran University (2012) (Text in Persian).
- Horn.M.(2018). *How Universities Should Manage Innovation*. Forbes: <https://www.forbes.com>.
- Groof. J.D. (2018). On the 'Innovative University'. A few Challenging Reflections. Downloaded from <https://www.cambridge.org/core>. subject to the Cambridge Core terms of use, available at <https://www.cambridge.org/core/terms>.
- Kouchaki, L., & Mohammadi, M. (2013). Assessing the prevalence of key factors in Innovative University from the perspective of students: A case study of Shiraz University. *Challenge and Solutions Management Conference* (Text in Persian).
- Mahboubi, T., & Toureh, N. (2008). The pathology of creativity and innovation in the university. *Journal of Islamic Azad University*, 12(1) (Text in Persian).
- Mehri, M., Tavakoli, A., Zanjirdar, M., Yazdianfard, F., & Bakhshandeh Abkenar., H. (2016). *Journal of Qom University of Medical Sciences*. 10(12): 54_61 (Text in Persian).
- Mecy, W., & Shneider, B. (2008), The Meaning of Employee Engagement. *Industrial and Organizational Psychology*,1(1): 3_30.
- Mintz.S.(2019). *Higher education needs to innovate*. But how? Inside Higher Ed.
- OECD. (1998). *Managing National Systems of Innovation*.
- Panigrahi., J. (2018). Innovative Financing of Higher Education: Changing Options and Implications. *Higher Education for the Future*, 5(1): 61–74.
- Salimi, Gh., Mohammadi, M., Hamrahi, F., & Raisi, L. (2018). The role of faculty members' organizational identity in their perception of academic innovation (an experimental model). *Higher Education Letter*, 11(41): 7_33 (Text in Persian).
- Shiri, A., Rezaei, Z., Zarei, M., & Nazari, A (2015). Investigating the role of transformational leadership on promoting the level of strategic thinking and facilitating innovation in Ilam University of Medical Sciences. *National Conference on Management and Humanities Research in Iran*, Tehran (Text in Persian).
- Shahrarai, M., & Madnipour, R. (1996). Creative and innovative organization. *Journal of Management Knowledge*, 33_34 (Text in Persian).
- Sahebi, S., & Tajri, M. (2012). Innovative university, as a necessity of the present age. *National Conference on Entrepreneurship and Management of Knowledge-Based Businesses*, with a view to the three centers of entrepreneurship, growth and science and technology parks, the relationship between universities and industry (society) (Text in Persian).
- Swanger.D.(2016). Innovation in Higher Education: Can Colleges Really Change? <https://www.fmcc.edu>.
- Tang, H.K. (1998). An integrative model of innovation in organizations. *Technovation*, (18/5): 297–309.

Walder, A. M. (2016). Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning; www.elsevier.com/stueduc.

Weingarten., H.P. (2011). What is an innovative university? Higher Education Quality Council of Ontario. <http://www.heqco.ca>.



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>)

روابط ساختاری بین ناگویی هیجانی و اشتیاق تحصیلی با میانجیگری وابستگی به شبکه-

های اجتماعی و سلامت روانی

عالمه فلاح موسی کلانی^۱، ارسلان خان محمدی اطامسرا^{۲*}، علیرضا هاپوینی^۳، جمال صادقی^۴

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>اشتیاق تحصیلی دانش آموزان به عنوان یکی از محرک‌های پیشرفت تحصیلی می‌تواند تحت تأثیر عوامل مختلفی باشد. با درک این موضوع، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ناگویی هیجانی و اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری وابستگی به شبکه‌های اجتماعی و سلامت روانی انجام شده است. روش تحقیق در این مطالعه، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل دانش آموزان هنرستان‌های شهرستان میاندورود به تعداد ۴۸۳ نفر است که تعداد ۲۱۷ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای به عنوان نمونه آماری برای مطالعه انتخاب شدند. برای برآورد حجم نمونه از فرمول کوکران بهره بردیم و برای گردآوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه استاندارد استفاده شد. داده‌های تحقیق پس از جمع‌آوری با استفاده از مدل معادلات ساختاری در نرم افزارهای آماری LISREL, SPSS تحلیل شدند؛ که ناگویی هیجانی، سلامت روان و وابستگی به شبکه‌های اجتماعی تأثیر منفی و معناداری بر اشتیاق تحصیلی دارند. همچنین مشخص شد که نقش میانجی سلامت روان و وابستگی به شبکه‌های اجتماعی در ارتباط بین ناگویی هیجانی و اشتیاق تحصیلی منفی و معنادار می‌باشد. در نتیجه برای افزایش اشتیاق تحصیلی در دانش آموزان می‌بایست به ناگویی هیجانی، وابستگی به شبکه‌های اجتماعی و سلامت روان توجه کرد.</p>	<p>تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۰۸</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۲۱</p> <p>نوع مقاله: پژوهشی</p> <p>واژگان کلیدی ناگویی هیجانی، اشتیاق تحصیلی، وابستگی به شبکه‌های اجتماعی، سلامت روانی</p>

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه روانشناسی، واحد آیت‌الله آملی، دانشگاه آزاد اسلامی، آمل، ایران. ✉

۳. استادیار گروه روانشناسی، واحد بندر گز، دانشگاه آزاد اسلامی، بندر گز، ایران.

۴. استادیار گروه روانشناسی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران.

مقدمه

اشتیاق تحصیلی^۱ یکی از سازه‌های جدیدی است که ارزش‌ها و باورهای فراگیران را هدایت می‌کند تا به آمال و اهدافشان دسترسی پیدا کنند (پرومترز^۲، ۲۰۰۶). این سازه مرحله جدیدی در راستای تکامل فعالیت‌های آموزشی فراگیران است و نیاز به تفکر جدید در مورد میزان فعالیت و تلاش خارج از محیط کلاس درس را که می‌تواند بر یادگیری آنها تأثیرگذار باشد ایجاد می‌کند (مورتون^۳، ۲۰۱۸). سازه اشتیاق تحصیلی به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی مربوط است گفته می‌شود. این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که فراگیر صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشد (صفری، جناح آبادی، سلم آبادی و عباسی، ۱۳۹۵). افزون بر این، اشتیاق تحصیلی شامل روش‌هایی است که طی آن نظام‌های آموزشی منابع، فرصت‌های یادگیری و خدمات خود را طوری سازمان‌دهی می‌کنند که فراگیران را به شرکت در این‌گونه فعالیت‌ها و کسب منافع ترغیب کنند (کو^۴، ۲۰۱۰). پیوند رفتارهای فراگیران (شامل عادات مطالعه، مشارکت با همسالان، تعامل با معلمان، زمان انجام وظیفه و انگیزش) و شرایط سازمان (شامل تجربه سال اول، حمایت تحصیلی، محیط کلاس، پشتیبانی همسالان، رویکردهای آموزشی و عوامل دیگر)؛ سبب ایجاد اشتیاق فراگیران می‌شود (عباسی، ایرجی، خزان و عظیمی، ۱۳۹۶). فراگیرانی که اشتیاق تحصیلی دارند، تمرکز و توجه بیشتری بر مسائل آموزشی و یادگیری دارند، تعهد بیشتری به قوانین و مقررات محل تحصیل خود دارند، رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب را نهي می‌کنند و موفقیت تحصیلی بهتری دارند (هم‌دان منصور، حمیده، عربیت و ازغبی^۵، ۲۰۱۴). مطالعات زمینه‌یابی ملی در خصوص اشتیاق تحصیلی در استرالیا و آفریقای جنوبی و دیگر کشورها، از اشتیاق تحصیلی به‌عنوان شاخص کیفیت نظام‌های آموزشی نام برده‌اند (اسلامی، درتاج، سعدی‌پور، و دلاور، ۱۳۹۵).

روشن است که دانش‌آموزان هر جامعه به‌عنوان قشر کارآمد و آینده‌سازان هر کشور، گروهی هستند که بخش عمده برنامه‌ریزی و بودجه هر کشور را به خود اختصاص می‌دهند و پیشرفت تحصیلی آنها، در کسب موفقیت‌های آتی آنها از اهمیت بسزایی برخوردار است (عباس‌زاده، ۱۳۹۳). بنابراین پژوهش در راستای شناسایی فاکتورهای مؤثر بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان و توجه به آنها گامی به سوی توسعه پایدار می‌باشد.

-
1. Academic Aspiration
 2. Pomerantz
 3. Morton
 4. Kuh
 5. Hamdan-Mansour, Hamaideh, Arabiat, and Azzeghaiby

از جمله متغیرهایی که با اشتیاق تحصیلی رابطه دارد، ناگویی هیجانی^۱ است (جوهرنی^۲، ۲۰۱۰). یکی از نشانگان شناخته‌شده در زمینه نارسایی هیجانی، ناگویی هیجانی است. ناگویی هیجانی در معنای اصلی به فقدان واژه برای نامیدن و توصیف هیجان‌ها اطلاق می‌شود، که از ریشه یونانی الکسی (نبود واژه) و تیموس (هیجان) برگرفته شده است (هاشمی، خلیل‌زاد بهروزیان و ماشینیچی، ۱۳۹۱). این سازه اشاره به آشفتگی در کنش‌های عاطفی و شناختی، همراه با ناتوانی تبدیل انگیزتگی عاطفی تجربه‌ها به احساسات و تخیلاتی دارد که نماد و نشانه هیجان‌هاست (پریز، رابینسون، دندی و آلن^۳، ۲۰۱۸). از ویژگی‌های ناگویی هیجانی می‌توان به توصیف مدام نشانه‌های جسمی به جای هیجان‌ها، گفتار و افکار عینی وابسته به وقایع بیرونی، همچنین فقر و محدودیت زندگی تخیلی اشاره کرد (حسن‌نیا، ۱۳۹۳). افراد دچار ناگویی هیجانی در بازشناسی، آشکارسازی، پردازش و تنظیم هیجان‌ها با دشواری‌هایی مواجه‌اند (اسکوری و سیلوا^۴، ۲۰۱۹). ناگویی هیجانی در کل به‌عنوان نقص در خودتنظیم‌گری هیجانی در نظر گرفته می‌شود (صفری یوسف‌پور و امیری، ۱۳۹۳). ناگویی هیجانی معادل دشواری ناتوانی در پردازش شناختی اطلاعات هیجانی و تنظیم هیجان‌هاست (استاسیویچ، برادیزا، گودلسکی، کوفی، شلاوش^۵ و همکاران، ۲۰۱۲). وقتی اطلاعات هیجانی نتوانند در فرایند پردازش شناختی، ادراک و ارزشیابی شوند، فرد از نظر عاطفی و شناختی دچار آشفتگی و درماندگی می‌شود. تنظیم و مدیریت هیجان‌ها نیز به منزله عملی‌سازی هیجان‌ها (فرایند گذار از پردازش به عمل) در دو سطح رفتارهای شخصی و بین شخصی، دچار اختلال می‌شود (پور عبدول و همکاران، ۱۳۹۴)

از سوی دیگر، مطالعات نشان می‌دهد که رابطه معناداری بین وابستگی به شبکه‌های اجتماعی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد (خلیفه، فلاحی، کاوس‌زاده، ۱۳۹۷؛ کاندمیر^۶، ۲۰۱۴؛ عید و الجابری^۷، ۲۰۱۶؛ ژانگ، شین و رن^۸، ۲۰۱۸). امروزه رسانه‌های اجتماعی به یک مهارت جدید و مهم برای همه و حتی برای کسانی که حتی درک بسیار بالایی از فناوری ندارند، تبدیل شده است (ساروخانی، ۱۳۹۱). شبکه‌های اجتماعی یکی از ابزارهای پیشرفته فن آوری است که تشخیص اعتیادآور بودن آن از مصرف مفید بسیار دشوار است (فروود و اسکرودر^۹، ۲۰۱۱). با این‌همه، امروزه استفاده از اصطلاح وابستگی به شبکه‌های اجتماعی^{۱۰} به وفور توسط پژوهشگرانی

1. Alexithymia
2. Juhani
3. Preece, Becerra, Robinson, Dandy and Allan
4. Sequeira & Silva
5. Stasiewicz, Bradizza, Gudleski, Coffey and Schlauch
6. Kandemir
7. Eid & Al-Jabri
8. Zhang, Qin, and Ren
9. Frod & Schroeder
10. Social Networking Dependency

چون کندل و یونگ دیده می‌شود (چاو، چانگ و یین^۱، ۲۰۱۸). رشد روزافزون و عوارض ناگواری که وابستگی به فضای مجازی به همراه دارد، باعث شده که از این اختلال به عنوان اعتیادی که سرآمد همه اعتیادهای رفتاری است یاد شود. این اختلال یک پدیده بینا رشته‌ای است که علوم مختلف پزشکی، رایانه‌ای، جامعه‌شناسی، حقوق، اخلاق و روان‌شناسی هر یک از ابعاد مختلفی این پدیده را مورد بررسی قرار داده‌اند. با وجود تمام محاسنی که استفاده از فضای مجازی برای انسان امروزی به همراه دارد، ولی این فن‌آوری نوین ارتباطی همچون یک شمشیر دو لبه می‌تواند مضرات و مشکلات فراوانی را به خصوص برای نسل جوان به همراه داشته باشد (جعفری و فاتحی‌زاده، ۱۳۹۱). عده‌ای از صاحب نظران مخالف شبکه‌های اجتماعی بوده و وجودشان را باعث زیان‌های اجتماعی و افت تحصیلی برای دانش‌آموزان دانسته و مایل به ممنوعیت استفاده از آن توسط دانش‌آموزان هستند (لی، چئونگ، لی و لو^۲، ۲۰۱۸) و در مقابل، عده‌ای دیگر آنها را نمودی از شیوه‌های نوین آموزش شمرده و وجود آنها را برای پیوستگی‌های اجتماعی مفید و لازم می‌دانند. فراگیر شدن استفاده از این پدیده، پیامدهای مثبت و منفی بسیاری را بر دانش‌آموزان القا نموده و در مواردی نیز پیامدهای گریزناپذیری را بر آنها تحمیل داشته است (اورسال، اورسال، اونسال و اوزالپ^۳، ۲۰۱۳).

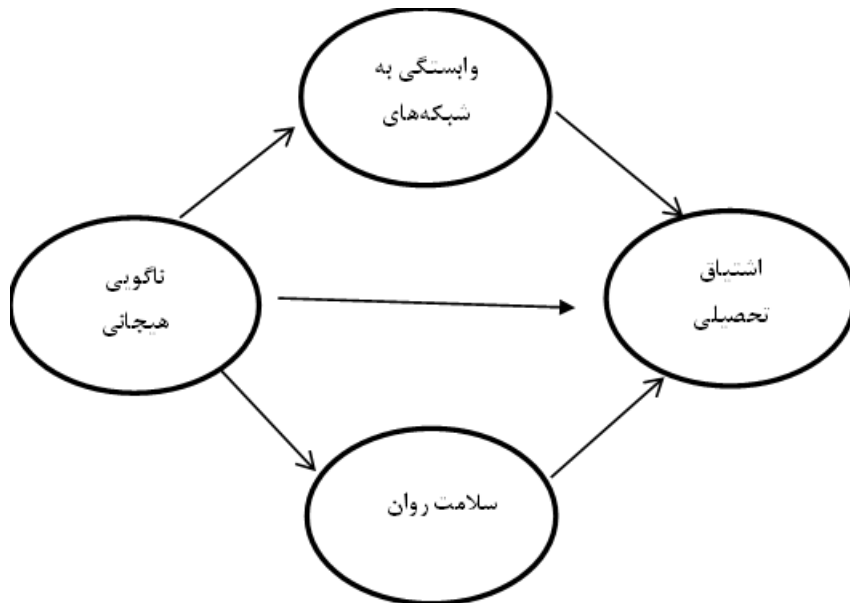
از سوی دیگر، مطالعات نشان داده است که یکی از عوامل اثرگذار بر اشتیاق تحصیلی، سلامت روان^۴ می‌باشد (نامدار، ابراهیمی، صاحبی حق و ارشدی بستان آباد، ۱۳۹۲؛ صالحی و بدیعی، ۱۳۹۴؛ شیهان، هرینگ و کمپبل^۵، ۲۰۱۸)، انسان موجودی پیچیده و دارای ابعاد مختلفی است که حیات وی در اثر تعادل نسبی این ابعاد هضم شده و دوام می‌آورد. یکی از این ابعاد، سلامت روان می‌باشد. سلامت از نیازهای اساسی انسان است که در توسعه پایدار نقش حیاتی دارد. منظور از سلامت روان، درجه‌ای از تعادل است که فرد در مواجهه با مشکلات اجتماعی و سازگاری اجتماعی با محیط پیرامون خود، بین رفتارهای خویش برقرار می‌کند و رفتار منطقی از خود نشان می‌دهد (پورجمشیدی و بهشتی راد، ۱۳۹۴). نظام‌نامه سازمان بهداشت جهانی، سلامت روان را این‌گونه تعریف می‌کند: «سلامت روان، حالت کامل آسایش و کامیابی زیستی- روانی و اجتماعی است و صرف فقدان بیماری یا معلولیت نمی‌باشد». سلامت از نیازهای اساسی انسان است که در توسعه پایدار نقش حیاتی دارد (صفری و فتاح‌زاده، ۱۳۸۳). مفهوم سلامت روان شامل احساس درونی خوب بودن و اطمینان از کارآمدی خود، اتکا به خود، ظرفیت رقابت، وابستگی بین نسلی و خودشکوفایی توانایی‌های بالقوه فکری و هیجانی می‌باشد. البته با در نظر گرفتن تفاوت‌های بین

-
1. Chou, Chang and Yen
 2. Lei, Cheong, Li, and Lu
 3. Orsal, Orsal, Unsal, and Ozalp
 4. Mental Health
 5. Sheehan, Herring and Campbell

فرهنگ‌ها، ارائه تعریف جامع از سلامت روان غیرممکن می‌نماید. با این همه، بر سر این امر اتفاق نظر وجود دارد که سلامت روان چیزی فراتر از نبود اختلالات روانی است و آنچه مسلم است، این است که حفظ سلامت روان نیز مانند سلامت جسم حائز اهمیت است (عباس‌زاده، ۱۳۹۳). سلامت روان قابلیت ارتباط موزون و هماهنگ با دیگران، تغییر و اصلاح محیط فردی و اجتماعی و حل تضادها و تمایلات شخصی به‌طور منطقی، عادلانه و مناسب می‌باشد و توان واکنش در برابر انواع گوناگون تجربیات زندگی به‌صورت انعطاف‌پذیر و معنادار است (پایپر، بیلی، لام، زانیون^۱، ۲۰۱۸). شخصی که سلامت روانی دارد، می‌تواند ضمن احساس رضایت از زندگی، با مشکلات، به‌طور منطقی برخورد نماید. به عبارت دیگر، افراد دارای سلامت روان، قادرند در عین کسب فردیت، با محیط نیز انطباق یابند (برینک^۲، ۲۰۱۶). سلامت روانی نقش مهمی در تضمین پویایی و کارآمدی هر جامعه ایفا می‌کند (پورجمشیدی و بهشتی راد، ۱۳۹۴).

با فراهم‌سازی شرایطی که دانش‌آموزان را به پروراندن تمامی استعدادها و توانایی‌هایی که عملاً آنها را به سوی کسب موفقیت رهنمون می‌سازند یا آنها را در انجام دادن کارهایشان یاری می‌کنند، نظام آموزش و پرورش به مراکزی برای پرورش مهارت‌های زندگی مبدل می‌شوند؛ چرا که دانش‌آموزان به‌عنوان نیروی‌های جوان و آینده‌ساز کشور نقش مؤثری را در این زمینه ایفا می‌کنند. همچنین با توجه به نقشی که نظام آموزش و پرورش در راستای مواجهه با مشکلات و مسائل دانش‌آموزان دارد، توجه به ایجاد اشتیاق تحصیلی در آنها و شناسایی عوامل مؤثر بر آن از مسائل اساسی این نظام به نظر می‌رسد؛ تا از یک سو موفقیت تحصیلی و از سوی دیگر ارتباط مؤثر بین مدرسه و جامعه برقرار شود، بر این اساس شناسایی عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی با تاکید بر نقش ناگویی هیجانی، وابستگی به شبکه‌های اجتماعی و سلامت روان گامی مؤثر می‌تواند به حساب آورده شود، به‌طور کلی پرداختن به متغیرهای روانشناختی در مدارس در دانش‌آموزان راهبرد کلیدی در ایجاد جوّ مطلوب برای آموزش و یادگیری به شمار می‌آید. چرا که ریشه بسیاری از مشکلات تحصیلی از جمله افت تحصیلی در مسائل روانشناختی نهفته است، در مقابل یکی از مسائلی که امروزه آموزش و پرورش و مدارس با آن مواجه هستند، رشد و گسترش شبکه‌های اجتماعی می‌باشد و به‌وفور نشانه‌های وابستگی دانش‌آموزان به آن را می‌توان شاهد بود، اگر فضا و بستری که این شبکه برای توسعه یادگیری از یک سو و از سوی دیگر شیوع معضلات رفتاری دارند به درستی شناسایی و مدیریت نشوند، می‌تواند آسیب‌های جدی به دانش‌آموزان و در نهایت اشتیاق آنها به تحصیل وارد کند، با توجه به مسائل مطرح شده، این پژوهش سعی به بررسی چند سؤال دارد که آیا ناگویی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی تأثیر دارد؟ آیا ناگویی هیجانی بر

اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی تأثیر دارد؟ آیا ناگویی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی سلامت روان تأثیر دارد؟



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده‌های پژوهش توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان هنرستان‌های شهرستان میاندو رود به تعداد ۴۸۳ نفر می‌باشد، تعداد ۲۱۷ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم هر طبقه جهت بررسی انتخاب شدند، کلان (۲۰۱۱) برای آزمون مدل‌های علی حجم نمونه‌ای بین ۱۰۰ تا ۱۵۰ نفر را پیشنهاد می‌کند. برای برآورد حجم نمونه از جدول مورگان استفاده شد. ابزار گردآوری داده‌های پژوهش پرسشنامه استاندارد به شرح زیر می‌باشد:

پرسشنامه ناگویی هیجانی: پرسشنامه ناگویی هیجانی تورنتو (TAS-20) توسط بگی و همکاران (۱۹۹۴) طراحی و اعتباریابی شده است، این پرسشنامه شامل ۲۰ گویه بسته پاسخ بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت می‌باشد، این پرسشنامه از سه زیر مقیاس دشواری در شناسایی احساسات (سؤال‌های ۱، ۳، ۵، ۸، ۱۱، ۱۷ و ۱۹)، دشواری در توصیف احساسات (سؤال‌های ۲، ۶، ۹، ۱۶ و ۲۰) و تفکر عینی (۷، ۴، ۱۲، ۱۰، ۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۸) تشکیل شده است، ثبات درونی ابزار در مطالعه بگی و همکاران (۱۹۹۴) ۰/۸۱ ضریب آلفای کرونباخ، و اعتبار آزمون با فاصله زمانی ۳ هفته ۰/۷۷ گزارش کردند، در ایران پرسشنامه توسط ذاکری (۱۳۹۴) اعتباریابی شده است. در این پژوهش، پایایی پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ محاسبه شد. در

پژوهش حاضر روایی صوری و محتوایی پرسشنامه مورد تأیید استادان راهنما و متخصصان قرار گرفت، همچنین پایایی پرسشنامه در یک مطالعه مقدماتی بر روی نمونه ۳۰ نفری بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه شد.

اشتیاق تحصیلی: پرسشنامه اشتیاق تحصیلی توسط فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) طراحی و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۱۵ گویه است و با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (هرگز تا همیشه) اشتیاق تحصیلی را می‌سنجد. این پرسشنامه سه زیر مقیاس اشتیاق رفتاری (سؤال‌های ۱ و ۲ و ۳ و ۴)، اشتیاق عاطفی (۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۹ و ۱۰)، اشتیاق شناختی (۱۱ و ۱۲ و ۱۳ و ۱۴ و ۱۵) را مورد سنجش قرار می‌دهد. فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) پایایی کلی مقیاس اشتیاق تحصیلی را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آورده‌اند، و همسانی درونی ابعاد مقیاس را برای رفتاری، عاطفی و شناختی به ترتیب برابر با ۰/۷۶، ۰/۷۸ و ۰/۸۸ گزارش کرده‌اند. پرسشنامه در ایران در پژوهش عباسی درگاهی، پیرانی، و بنیادی (۱۳۹۴) اعتباریابی شده است. در پژوهش مذکور پایایی پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۷ به دست آمد که نشان از پایایی قابل اعتماد ابزار مورد استفاده می‌باشد. در پژوهش حاضر روایی صوری و محتوایی پرسشنامه مورد تأیید استادان راهنما و متخصصان قرار گرفت، همچنین پایایی پرسشنامه در یک مطالعه مقدماتی بر روی نمونه ۳۰ نفری بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ محاسبه شد.

پرسشنامه وابستگی به شبکه‌های اجتماعی: این پرسشنامه توسط واین و همکاران (۲۰۰۹) طراحی و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۱۵ گویه است. پرسشنامه وابستگی به شبکه‌های اجتماعی سه زیر مقیاس وابستگی عاطفی (سؤال ۱، ۲، ۳)، وابستگی شناختی (سؤال‌های ۴، ۵، ۶) و وابستگی رفتاری (سؤال‌های ۷، ۸، ۹) را مورد سنجش قرار می‌دهد. طیف پاسخ‌دهی آن از نوع لیکرت پنج گزینه‌ای می‌باشد. واین و همکاران (۲۰۰۹) پایایی کلی مقیاس وابستگی به شبکه‌های اجتماعی را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آورده‌اند، و همسانی درونی ابعاد مقیاس را برای عاطفی، شناختی و رفتاری به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۷۱ و ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند. پرسشنامه در پژوهش افتخاری (۱۳۹۶) اعتباریابی شده است. در پژوهش مذکور پایایی پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد که نشان از پایایی قابل اعتماد ابزار مورد استفاده می‌باشد. در پژوهش حاضر روایی صوری و محتوایی پرسشنامه مورد تأیید استادان راهنما و متخصصان قرار گرفت، همچنین پایایی پرسشنامه در یک مطالعه مقدماتی بر روی نمونه ۳۰ نفری بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ محاسبه شد.

پرسشنامه سلامت روان: این پرسشنامه ۲۸ سؤالی توسط گلدبرگ و هیلر (۱۹۷۹) ارائه شده و دارای ۴ شاخص است و هر شاخص ۷ پرسش دارد. مقیاس‌های یادشده عبارتند از: مقیاس

علائم جسمانی، مقیاس علائم اضطرابی و اختلال خواب، مقیاس کارکرد اجتماعی، مقیاس علائم افسردگی می‌باشد. از ۲۸ عبارت پرسشنامه موارد ۱ الی ۷ مربوط به مقیاس علائم جسمانی است، موارد ۸ الی ۱۴ علائم اضطرابی و اختلال خواب را بررسی کرده و موارد ۱۵ الی ۲۱ مربوط به ارزیابی علائم کارکرد اجتماعی است و در نهایت، موارد ۲۲ الی ۲۸ علائم افسردگی را می‌سنجد. برای جمع‌بندی نمرات به الف نمره صفر، ب نمره ۱، ج نمره ۲ و د نمره ۳ تعلق می‌گیرد. در هر مقیاس از نمره ۶ به بالا و در مجموع از نمره ۲۲ به بالا بیانگر علائم مرضی است. پرسشنامه در پژوهش عباسی (۱۳۹۷) اعتباریابی شده است. در پژوهش مذکور پایایی پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد که نشان از پایایی قابل اعتماد ابزار مورد استفاده می‌باشد. در پژوهش حاضر روایی صوری و محتوایی پرسشنامه مورد تأیید استادان راهنما و متخصصان قرار گرفت، همچنین پایایی پرسشنامه در یک مطالعه مقدماتی بر روی نمونه ۳۰ نفری بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ محاسبه شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار آماری SPSS22 و Lisrel8.8 در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. در سطح توصیفی از آماره‌های نظیر میانگین و انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی و در سطح استنباطی از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون بهره گرفته شده است، همچنین برای تعیین میزان و قدرت توان تأثیر متغیرهای مستقل بر وابسته از مدل‌یابی معادلات ساختاری بر اساس نرم افزار آماری Lisrel استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

نتایج به دست آمده از اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه آماری نشان داد که ۱۲۶ نفر (۵۸/۱٪) نمونه دانش‌آموزان دختر و ۹۱ نفر (۴۱/۹٪) آنان را دانش‌آموزان پسر تشکیل داده‌اند. در مورد سن ۵۹ نفر (۲۷/۲٪) از دانش‌آموزان ۱۵ سال، ۷۱ نفر (۳۲/۷٪) ۱۶ سال، ۶۹ نفر (۳۱/۸٪) ۱۷ سال، ۱۳ نفر (۶٪) ۱۷ سال و ۵ نفر (۲/۳٪) ۱۹ سال سن داشتند.

در جدول شماره ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی 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 این پیش‌فرض مدل‌یابی علی یعنی نرمال بودن تک‌متغیری برقرار است. در جدول شماره ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده‌اند.

جدول شماره ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
ناگویی هیجانی	۲/۹۸	۰/۵۶	۱/۱۲	۱/۹۶
وابستگی به شبکه‌های اجتماعی	۲/۹۲	۰/۶۶	۰/۳۶	۰/۲۳
سلامت روان	۲/۶۷	۰/۵۸	۰/۸۰	۲/۱۰
اشتیاق تحصیلی	۳/۲۴	۰/۷۷	-۰/۴۲	۰/۷۹

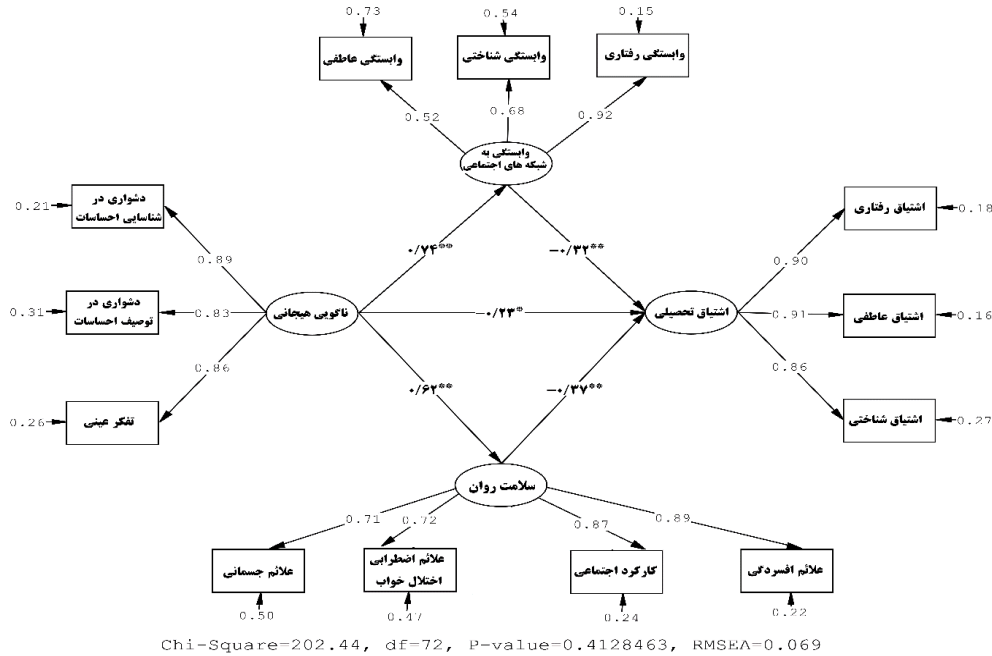
جدول شماره ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴
۱	ناگویی هیجانی	۱			
۲	وابستگی به شبکه‌های اجتماعی	۰/۶۰**	۱		
۳	سلامت روان	۰/۵۳**	۰/۶۴**	۱	
۴	اشتیاق تحصیلی	-۰/۶۳**	-۰/۶۳**	-۰/۶۱**	۱

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

با توجه به جدول شماره ۲، رابطه متغیر ناگویی هیجانی با اشتیاق تحصیلی $-۰/۶۲$ است که در سطح $۰/۰۱$ منفی و معنادار می‌باشد. رابطه متغیر وابستگی به شبکه‌های اجتماعی با اشتیاق تحصیلی $-۰/۶۳$ است که در سطح $۰/۰۱$ منفی و معنادار می‌باشد. رابطه متغیر سلامت روان با اشتیاق تحصیلی $-۰/۶۱$ است که در سطح $۰/۰۱$ منفی و معنادار می‌باشد. از روش بیشینه احتمال برای آزمون الگوی نظری پژوهش و برازش آن با داده‌های گردآوری شده استفاده شد. استفاده از این روش نیازمند نرمال بودن چند متغیر می‌باشد. در پژوهش برای بررسی نرمال بودن چندمتغیره از ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیال^۱ استفاده شد. این عدد در پژوهش حاضر $۱۷۵/۳۲$ به دست آمد که کمتر عدد ۲۲۴ می‌باشد و از طریق فرمول $p(p+2)$ محاسبه شده است. در این فرمول p مساوی است با تعداد متغیرهای مشاهده شده که در این پژوهش ۱۴ می‌باشد (تئو و نویس^۲، ۲۰۱۲). در ادامه الگوی آزمون شده پژوهش ارائه شده است.

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



شکل ۲: الگوی آزمون شده پژوهش

با توجه به شکل ۲، اثر مستقیم ناگویی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی $-0/23$ است که در سطح $0/05$ منفی و معنادار است. اثر مستقیم وابستگی به شبکه‌های اجتماعی بر اشتیاق تحصیلی $-0/37$ در سطح $0/01$ منفی و معنادار می‌باشد. اثر مستقیم سلامت روان بر اشتیاق تحصیلی $-0/37$ در سطح $0/01$ منفی و معنادار می‌باشد. اثر غیرمستقیم ناگویی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی $-0/23$ در سطح $0/05$ منفی و معنادار است. اثر غیرمستقیم ناگویی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی سلامت روان $-0/22$ در سطح $0/05$ منفی و معنادار است.

جدول شماره ۳: نتایج بررسی فرضیه‌های تحقیق

نتیجه	p	t	ضریب مسیر	فرضیه
تأیید شد	0/03	-2/23	-0/23	اثر مستقیم ناگویی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی
تأیید شد	0/001	-4/99	-0/37	اثر مستقیم سلامت روان بر اشتیاق تحصیلی
تأیید شد	0/002	-3/33	-0/33	اثر مستقیم وابستگی به شبکه‌های اجتماعی بر اشتیاق تحصیلی
تأیید شد	0/04	-2/11	-0/22	اثر غیرمستقیم ناگویی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی سلامت روان
تأیید شد	0/02	-2/41	-0/23	اثر غیرمستقیم ناگویی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی

همان‌طور که از جدول شماره ۳ مشخص می‌باشد، ناگویی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی دانش-آموزان تأثیر منفی و معناداری دارد، این تأثیرگذاری با نقش میانجی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی و سلامت روان نیز منفی و معنادار می‌باشد، همچنین وابستگی به شبکه‌های اجتماعی و سلامت روان منفی و معناداری بر اشتیاق به تحصیل دارند. برای بررسی برازش مدل از شاخص‌هایی که کلاین (۲۰۱۱) مطرح نموده است، استفاده شد. این شاخص‌ها شامل موارد زیر هستند. شاخص $X^2/d.f$ که مقادیر کمتر از ۳ قابل پذیرش هستند، شاخص نیکویی برازش^۱ (GFI)، شاخص برازش تطبیقی^۲ (CFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته^۳ (AGFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۹ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند. و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب^۴ (RMSEA) که مقادیر کمتر از ۰/۰۸ نشانگر برازش مناسب الگو هستند. در جدول شماره ۵ این شاخص‌ها گزارش شده‌اند.

جدول شماره ۴: شاخص‌های برازش مدل

RMSEA	AGFI	CFI	GFI	X ² /df
۰/۰۶	۰/۹۲	۰/۸۷	۰/۹۳	۲/۸۱

بحث و نتیجه‌گیری

نظام آموزشی زیر بنای توسعه اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی هر جامعه است. بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت و ترقی جوامع پیشرفته نشان می‌دهد، که همه این کشورها، نظام آموزشی توانمند و کارآمدی داشته‌اند. همچنین در هر نظام آموزشی، عوامل بسیاری با یکدیگر عمل می‌کنند تا یادگیری، اشتیاق و پیشرفت تحصیلی حاصل گردد. هر قسمت از این نظام باید به گونه‌ای آماده شود که دسترسی به بازده مطلوب و اهداف مورد نظر میسر شود؛ زیرا اگر جزئی از نظام از کار باز ایستد، کارایی اجزای دیگر نظام کاهش یافته و صدمه خواهد دید. با درک این مهم این پژوهش با هدف بررسی روابط بین ناگویی هیجانی و اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی و سلامت روان صورت پذیرفت.

تجزیه و تحلیل فرضیه اول پژوهش نشان داد که اثر ناگویی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی منفی و معنادار می‌باشد، در مطالعه سدیددی و یمنی (۱۳۹۷) مشخص شد که بین ناگویی هیجانی با بهزیستی روان‌شناختی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. لیپورمرسکی و دیکروف^۵ (۲۰۱۵) گزارش کردند که رابطه ناگویی هیجانی و سازگاری با موقعیت‌های زندگی دانشجویان منفی و

1. Goodness of Fit Index
2. Comparative Fit Index
3. Adjusted Goodness of Fit Index
4. Root Mean Square Error of Approximation
5. Lyubomirsky & Dickerhoof

معنادار می‌باشد. جوهونی (۲۰۱۰) در پژوهش خود گزارش کرد که رابطه منفی و معناداری بین ناگویی هیجانی و اشتیاق تحصیلی وجود دارد، این نتایج می‌تواند همسو با یافته‌های این بخش از پژوهش حاضر باشد. در راستای نتایج به دست آمده می‌توان بیان کرد که ناگویی هیجانی به عنوان یک ناتوانی در پردازش شناختی اطلاعات هیجانی، فرد را در شناسایی احساسات، توصیف احساسات و جهت‌گیری فکری با دشواری‌هایی مواجه می‌کند، به نحوی که فرد در پردازش شناختی هیجان‌ها دچار نقصان شود، قادر به تشخیص و تمیز دادن هیجان‌ها و احساسات خود نباشند و به واسطه آن امکان توصیف آن را نیز نداشته باشد. این نارسایی امکان همدردی و برقراری ارتباط را در محیط‌های اجتماعی برای افراد با محدودیت مواجه می‌کند. ناگویی هیجانی می‌تواند در راستای مسائل مرتبط با تحصیل دارای دو کارکرد منفی انگیزشی و آموزشی است. ناگویی هیجانی در راستای مسائل آموزشی از طریق کاهش تمرکز بر حرکت، تکنیک درست و اجرای راهبرد مناسب، باعث کاهش سطح عملکرد تحصیلی می‌شود. در راستای کارکرد منفی انگیزشی، ناگویی هیجانی نیز با کاهش تحریک فرد به تلاش بیشتر، کاهش اعتماد به نفس، کنترل پایین اضطراب و سطح پایین انگیزندگی باعث کاهش اشتیاق تحصیلی می‌شود. تجزیه و تحلیل فرضیه دوم پژوهش، نشان که اثر مستقیم سلامت روان بر اشتیاق تحصیلی منفی و معنادار می‌باشد. در مطالعه بیرانت و همکاران (۲۰۱۲) مشخص شد که سلامت روان رابطه منفی و معناداری با موفقیت‌های شغلی و تحصیلی دارد. این نتایج می‌تواند همسو با یافته‌های این بخش از پژوهش حاضر باشد، در مقابل در مطالعه نامدار و همکارانش (۱۳۹۲) مشخص شد که بین سلامت روان و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، همچنین تمنایی فر، سلامی و دشتابان‌زاده (۱۳۹۰) گزارش کردند که بین سلامت روان و موفقیت تحصیلی رابطه‌ای وجود ندارد. این نتایج ناهمسو با یافته‌های پژوهش حاضر می‌باشد. دلیل ناهمسوئی را می‌توان در تفاوت‌های جمعیت شناختی نمونه آماری مورد مطالعه در پژوهش‌های مذکور دانست. در راستای نتایج به دست آمده می‌توان بیان کرد که سلامت روان، شامل عملکرد کاملاً سازگار فرد و نیز سازش یافتگی او با محیط زندگی است، که حاصل چنین عملکردی، احساس اثربخش بودن و سعادتمندی است. سلامت روان تنها واجد کارایی و احساس رضایت نیست، بلکه می‌تواند یک حالت روانی استوار، یک رفتار اجتماعی مناسب و یا یک گرایش و میل شادمانه باشد، بسیاری از رفتارهای انسان تحت تأثیر سلامت روان و سلامت عمومی می‌باشد. اگر سطح این سازه پایین باشد، فردی باور پیدا می‌کند که نمی‌تواند نتایج مورد انتظار را به دست آورد و یا به این باور می‌رسد که نمی‌تواند مانع رفتارهای غیرقابل قبول شود، انگیزه او برای انجام کار کم خواهد شد و در مسائل مرتبط با تحصیل می‌تواند اشتیاق تحصیلی افراد را پایین آورد.

تجزیه و تحلیل فرضیه سوم پژوهش نشان که وابستگی به شبکه‌های اجتماعی اثر منفی و معناداری بر اشتیاق به تحصیل دارد. در مطالعه رفیعی (۱۳۹۴) مشخص شد که اعتیاد به اینترنت دارای همبستگی منفی و معنادار با اشتیاق تحصیلی است. مطالعه عید و الجابری (۲۰۱۶) نشان داد که وابستگی به شبکه‌های مجازی تأثیر منفی و معناداری بر اشتیاق تحصیلی دارد. در راستای نتایج به دست آمده می‌توان بیان کرد که وابستگی به شبکه‌های اجتماعی و استفاده افراطی از آن آثار منفی بر عملکرد فرد می‌گذارد. وابستگی مفرط به شبکه‌های اجتماعی سطوح تشدید یافته‌ای از برانگیختگی روان‌شناختی را ایجاد می‌کند که به واسطه آن کم‌شدن خواب، کاهش اشتها و محدودیت در فعالیت جسمی را برای فرد به همراه خواهد داشت، که تمامی این عوامل بر فعالیت‌های تحصیلی فرد از جمله اشتیاق تحصیلی تأثیرگذاری منفی دارد.

تجزیه و تحلیل فرضیه چهارم پژوهش نشان داد که ناگویی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی سلامت روان تأثیر منفی و معناداری دارد، یافته‌های حاصل همسو با نتایج سدیدی و یمنی (۱۳۹۷)، لیپورمرطسکی و دیکروف (۲۰۱۵)، بیرانت و همکاران (۲۰۱۲) می‌باشد. همان‌طور که بیان شد، ناگویی هیجانی نوعی نارسایی در پردازش شناختی اطلاعات هیجانی، تنظیم هیجان و فقدان کلمات برای بیان احساسات مفهوم‌پردازی می‌شود که این سازه با نبودن سلامت روان می‌تواند اشتیاق به تحصیل دانش‌آموزان را کاهش دهد. در واقع زمینه‌ای فراهم می‌آورد در راستای اشتیاق تحصیلی، که داوطلبانه عمل کردن از طرف دانش‌آموز در فعالیت‌ها و فرایندهای یاددهی و یادگیری کاهش یابد.

تجزیه و تحلیل فرضیه پنجم پژوهش نشان داد که ناگویی هیجانی بر اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی تأثیر منفی و معناداری دارد. یافته‌های حاصل، همسو با نتایج پژوهش‌های سدیدی و یمنی (۱۳۹۷)، لیپورمرسکی و دیکروف (۲۰۱۵)، رفیعی (۱۳۹۴)، عید و الجابری (۲۰۱۶) می‌باشد. در راستای نتایج به دست آمده، می‌توان بیان کرد که ناگویی هیجانی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمیت زیادی داشته و می‌تواند برای آنها مشکلات فراوانی را به همراه آورد. به‌طور کلی انتظار می‌رود دانش‌آموزانی که ناگویی هیجانی بالایی دارند نتوانند با محیط کلاسی و فرایندهای یادگیری سازگار شوند و بنابراین واکنش‌های افسرده‌وار بیشتری از خود نشان می‌دهند، این مهم در کنار وابستگی به شبکه‌های اجتماعی می‌تواند به کاهش تعهد عاطفی، شناختی و رفتار دانش‌آموزان به تحصیل و در نهایت کاهش اشتیاق به تحصیل در آنها بینجامد.

در این تحقیق تلاش شده به بررسی رابطه ناگویی هیجانی با اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی سلامت روان و وابستگی شبکه‌های اجتماعی پرداخته شود. این پژوهش به دو دلیل از مطالعات پیشین متفاوت است؛ اولاً این مطالعه در زمره مطالعاتی است که به امر شفاف‌سازی تعیین‌کننده-

های اشتیاق تحصیلی از طریق ارزیابی رابطه با ناگویی هیجانی می‌پردازد. ثانیاً؛ در این پژوهش نقش وابستگی به شبکه‌های اجتماعی و سلامت روان به‌عنوان میانجی در شکل‌گیری رابطه بین ناگویی هیجانی و اشتیاق تحصیلی بررسی شد. باید عنوان کرد که در پی بررسی صورت گرفته در پایگاه‌های علمی، پژوهشی مشاهده نشده که همزمان رابطه ناگویی هیجانی و اشتیاق تحصیلی با نقش میانجی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی و سلامت روان پرداخته باشد. بر این اساس، به پژوهشگران بعدی پیشنهاد می‌شود برای افزایش تعمیم‌پذیری یافته‌ها، این تحقیق را در نمونه‌های دیگر مورد بررسی قرار دهند، همچنین پیشنهاد می‌شود که به شناسایی عوامل افزایش‌دهنده اشتیاق تحصیلی بپردازند و در نهایت، ممکن است که فرهنگ مدارس بر متغیرهای مورد مطالعه تأثیر داشته باشد. پیشنهاد می‌شود که رابطه فرهنگ مدارس را با متغیرهای پژوهش مورد تحقیق قرار دهند.

فهرست منابع

- Abbasi M, Dargahi S, Pirani Z, Bonyadi F. Role of Procrastination and Motivational Self-Regulation in Predicting Students' Academic Engagement. *Iranian Journal of Medical Education*. 2015; 15 :160-169 (Text in Persian)
- Abbaszadeh, E. (2014). *The relationship between emotional intelligence and happiness with students' academic success*. Master Thesis in Curriculum Planning, Islamic Azad University, Urmia Branch. (Text in Persian).
- Brink, J. (2016). *Mental Health: Crime and Mental Health*. *Encyclopedia of Forensic and Legal Medicine* (Second Edition), 2: 531-538.
- Chou, H. Chang, Y.P. and Yen, C.F. (2018). Boredom proneness and its correlation with Internet addiction and Internet activities in adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, 34(8): 467-474.
- Eftekhari, A. (1396). *The Impact of Virtual Networks on the Family Culture of Ivan Gharb County*. M.Sc. Thesis, Azad University, Electronic Branch. (Text in Persian).
- Eid, M.I.M. and Al-Jabri I.M. (2016). Social networking, knowledge sharing, and student learning: The case of university students. *Comput Educ*.99:14-27.
- Eslami, M. Dortaj, F. Sadipour, E. and Delavar, A. (2016). The causal modeling of academic engagement based on personal and social resources among undergraduate students at Amir Kabir University in Tehran. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 7(28), 133-161. doi: 10.22054/qccpc.2017.7096. (Text in Persian).
- Frod, F. and Schroeder, K.A. (2011). *Life and death on the internet: how to protect your family on the World Wide Web*. Tehran: SaberIn. 2010. (Translator: Frod F and author: Schoroeder KA).
- Hamdan-Mansour, H. Hamaideh, Sh. Arabiat, D.H. and Azzeghaiby, S.N. (2014). Psychosocial Correlates of Motivation for Academic

- Accomplishment among University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159: 32-36.
- Hashemi, T. Khalilzad Behrouzian, S. and Mashinchi Abbasi, N. (2013). Gender, comparison of alexithymia and theory of mind in university students. *Social Cognition*, 1(2): 6-13. (Text in Persian).
- Hassanniya, H. (2014). *The relationship between emotional malaise and introversion / extroversion with marital satisfaction*. Master Thesis in Clinical Psychology, Islamic Azad University, Rasht Branch. (Text in Persian).
- Iraji A. Khazan K. and Azimi D. (2017). Effectiveness Cognitive – Behavioral on Academic Enthusiasm of Students under the Supervision of the State Welfare Organization. *Armaghane danesh*; 22 (2):230-241. (Text in Persian).
- Jafari, N. and Fatehizadeh, M. (2012). Investigation of the relationship between internet addiction and depression, anxiety, stress and social phobia among students in Isfahan University. *Scientific Journal of Kurdistan University of Medical Sciences*, 17(4) (Text in Persian).
- Juhani, T. L. (2010). Medical and Psychology Students` Self-Assessed Communication Skills & Alexithymia: Apilot Study. *Patient Education and Counseling*. 37(7):1-6.
- Kandemir, M. (2014). Predictors of academic procrastination: coping with stress, internet addiction and academic motivation. *World Appl Sci J*, 32(5): 930-38.
- Khalifeh, G. A. FALAHI, M. and Kovos, Z. S. (2018). Study the Social Relationships and Academic Achievement of 10th Grade Female Students based on Their Degree of Dependence on Virtual Social Networks. *Educ Strategy Med Sci*; 11 (4):53-62. (Text in Persian).
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Second Edition, New York: The Guilford Press.
- Kuh, G. D. (2011). What we're learning about student engagement from nsse: benchmarks for effective educational practices. *The Magazine of Higher Learning*, 35:24-32.
- Lei, C. Cheong, C.H. Li, S. and Lu, S. (2018). The relationship between coping style and Internet addiction among mainland Chinese students: A meta-analysis. *Psychiatry Research*, 270:248-259.
- Lyubomirsky, S., and Dickerhoof, R. (2015). A Construal Approach to Increasing Happiness. In J. Tangney & J. E. Maddux (Eds.). *Social Psychological Foundations of Clinical Psychology*. New York: Guilford Press.
- Morton, B.M. (2018). The grip of trauma: How trauma disrupts the academic aspirations of foster youth. *Child Abuse & Neglect*, 75: 73-81.
- Namdar areshtanab H. Ebrahimi H. Sahebihagh M. and Arshadi bostanabad M. (2013). Mental Health and Its Relationship with Academic Achievement in Students of Tabriz Nursing-Midwifery Faculty. *Iranian Journal of Medical Education*; 13 (2):146-152. (Text in Persian).

- Orsal, O. Orsal, O. Unsal, A. and Ozalp, S.S. (2013). Evaluation of Internet Addiction and Depression among University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 82: 445-454.
- Piper, S.E. Bailey, P. Lam, L. and Kneebone, L. (2018). Predictors of mental health literacy in older people. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 79:52-56.
- Pirani Z. and Bonyadi F. (2015). Role of Procrastination and Motivational Self-Regulation in Predicting Students' Academic Engagement. *Iranian Journal of Medical Education*; 15:160-169 .(Text in Persian).
- Pomerantz, N. K. (2006). *Student Engagement: A New Paradigm for Student Affairs*. *Coll Stud Affairs J*. 25:176-85.
- Pourjamshidi, M. and Beheshtirad, R. (2016). The Effect of Moral Intelligence and Mental Health on Happiness of Students. *Positive Psychology Research*, 1(4):55-66 .(Text in Persian).
- Preece, D. Becerra, R. Robinson, K. Dandy, J. and Allan, A. (2018). *The psychometric assessment of alexithymia: Development and validation of the Perth Alexithymia Questionnaire*, 132: 32-44.
- Rafiei, R. (2015). A Study of the Relationship between Dependence on Virtual Media and Academic Enthusiasm in Shahrekord University Students. *First International Conference on Social Sciences and Sociology* .(Text in Persian)
- Sadidi, M. and Yamini, M. (2018). Prediction of psychological well-being based on coping strategies and alexithymia. *Journal of Psychological Studies*, 14(2), 125-141. doi: 10.22051/psy.2018.16823.1472 .(Text in Persian).
- Safari H. Jenaabadi H. Salmabadi M. and Abasi A. (2016). Prediction of Academic Aspiration based on Spiritual Intelligence and Tenacity. *Educ Strategy Med Sci*. 8 (6):7-12 .(Text in Persian).
- Safari, S. & Fattahzadeh, A. (2003). *World Health Report 2003 Ibn Sina Bozorg Cultural Institute, Ministry of Health and Medical Education*, p.12 .(Text in Persian).
- Safari, Y. Yousefpour., N. and Amiri, R. (2014). Evaluation of the relationship between emotional malaise and interpersonal problems of students of Kermanshah University of Medical Sciences. *Quarterly Journal of Clinical Research in Paramedical Sciences*, 3 (2): 122-129 .(Text in Persian).
- Salehi, R. and Badiei, M. (2015). A Study of the Relationship between Spiritual Health and Performance, Students' Academic Satisfaction and Enthusiasm. *Second National Conference on Psychology and Educational Sciences* .(Text in Persian).
- Sarukhani, B. (2012). *Sociology of Mass Media*. Tehran: Information Publications .(Text in Persian).
- Sequeira, A.S. and Silva, B. (2019). A Comparison among the Prevalence of Alexithymia in Patients with Psychogenic Nonepileptic Seizures, Epilepsy. and the Healthy Population: A *Systematic Review of the Literature, Psychosomatics*, 60(3): 238-245.
- Sheehan, R.S. Herring, F. and Campbell, M.(2018). Longitudinal relations of mental health and motivation among elite student-athletes across a

- condensed season: Plausible influence of academic and athletic schedule. *Psychology of Sport and Exercise*, 37: 146-152.
- Stasiewicz, P. R. Bradizza C. M., Gudleski, G. D. Coffey, S. F. Schlauch, R. C. Bailey, S. T. and Gulliver, S. B. (2012). The relationship of alexithymia to emotional dysregulation within an alcohol dependent treatment sample. *Addictive behaviors*, 37(4), 469-476.
- Tamnaeifar, M, R. Salami, F. and Dashtabanzadeh, S. (2011). The Relationship between Mental Health and Happiness with Students' Academic Success. *Epistemological Studies at Islamic University*, 2 (47): 46-64. (Text in Persian).
- Teo, T. and Noyes, J. (2012). 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*, DOI: 10.1080/10494820.2011.641674.
- Zakeri, M. M. (2015). *The Effectiveness of Teaching Emotional Process Regulation Strategies on Psychological Distress and Emotional Dyslexia in Patients with Skin Disorders*. M.Sc. Thesis in Clinical Psychology, Kharazmi University. (Text in Persian).
- Zhang, Y. Qin, X. and Ren, P. (2018). Adolescents' academic engagement mediates the association between Internet addiction and academic achievement: The moderating effect of classroom achievement norm. *Computers in Human Behavior*, 89:299-307.



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 مبتنی بر جست‌وجوگری وب بر انگیزش پیشرفت و یادگیری

دانش آموزان چندپایه در درس علوم تجربی

افسانه حمزویی^۱، محسن باقری^۲،* عبدالله بخشعلی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب بر انگیزش پیشرفت و یادگیری دانش‌آموزان چندپایه در درس علوم تجربی با روش شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی مدارس چندپایه نیمه‌الکترونیک استان مرکزی در نیم‌سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ بود و نمونه به صورت هدفمند انتخاب شد. آزمودنی‌ها شامل ۲۶ نفر بودند، ۱۳ نفر در گروه آزمایش و ۱۳ نفر در گروه کنترل به صورت تصادفی توزیع شدند. در این مطالعه برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمس و آزمون پیشرفت تحصیلی که به صورت محقق ساخته بود استفاده شد. به منظور تحلیل استنباطی داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب بر انگیزش پیشرفت و یادگیری دانش‌آموزان چندپایه در درس علوم تجربی تأثیر معناداری داشته است ($p < 0/001$). در واقع این نوع آموزش، با توجه به انعطاف‌پذیری بالای فناوری‌های الکترونیکی و کسب تجارب موفق در یادگیری، شرایط مساعدی را جهت رسیدن به اهداف آموزشی فراهم نموده و موجب افزایش انگیزه و یادگیری فراگیران می‌شود.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۱۵

نوع مقاله: پژوهشی

واژگان کلیدی

مدارس چندپایه، آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب، انگیزش پیشرفت، یادگیری

۱. کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران.

۲. نویسنده مسئول: گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران ✉

۳. کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اراک، اراک، ایران

مقدمه

نگاهی گذرا به تحولات در عصرهای مختلف، نشان‌دهنده ارتباط نظام‌های آموزشی در هر عصر با دگرگونی‌های آن عصر بوده است. گذشتن از نظام آموزش‌های مکتب‌خانه‌ای در عصر کشاورزی، عبور از آموزش‌های کلاسیک عصر صنعت و رسیدن به آموزش‌های مجازی در عصر اطلاعات و فردگرایی، بیانگر تغییرات خواسته یا ناخواسته در آموزش است؛ چراکه نظام آموزشی هر عصر باید پاسخگوی نیازهای آموزشی آن عصر باشد (میلاادی و ملک محمدی، ۱۳۸۹).

با توجه به توسعه فاوا و شکل‌گیری جامعه اطلاعاتی، دانشگاه‌ها و مدارس باید افرادی را تربیت کنند که از یک سو با اهداف، رسالت‌ها و مکانیزم‌های جامعه اطلاعاتی سازگار و از سوی دیگر پیشگام و پیش‌برنده آن باشند (هاربی سون و رکس^۱، ۲۰۱۰).

نظام‌های آموزشی در دستیابی به اهداف خود چالش‌های بسیاری دارند که از نظر ماهیت و شرایط با یکدیگر تفاوت دارند. از جمله چالش‌هایی که نظام آموزشی کشورمان با آن دست و پنجه نرم می‌کند، وجود تعداد قابل توجهی مدارس و کلاس‌های چندپایه است. کلاس‌های درس چندپایه با نام‌های مختلف در کشورهای مختلف شناخته شده است که برخی از آنها به شرح زیر است: ترکیبی، تک معلمی، تک اتاقی، مختلط (وینمن^۲، ۱۹۹۵). در واقع کلاس چندپایه کلاسی است که در آن چندپایه تحصیلی در مقطع ابتدایی به‌طور هم‌زمان در یک کلاس تشکیل می‌شوند و تنها یک معلم، آنها را آموزش می‌دهد.

بر اساس آمار وزارت آموزش و پرورش در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵، ۴۴ درصد از مدارس ابتدایی از نوع چندپایه‌اند (صمدیان، ۱۳۹۶). این مدارس اغلب در مناطق دورافتاده و محروم واقع‌اند که در آنجا معلمان در شرایط بسیار سخت، زندگی و کار می‌کنند و از طرف نظام آموزشی نیز چندان حمایت نمی‌شوند (آقازاده و فضل‌ی، ۱۳۸۴). مطالعاتی که در زمینه مقایسه دانش‌آموزان مدارس چندپایه و عادی انجام شده است نشان می‌دهند که دانش‌آموزان مدارس چندپایه مشکلات بیشتری از نظر یادگیری دانش‌آموزان دیگر دارند (فتاحی، پناهی، حیدری، صادقی، ۱۳۹۴). بشیری حدادان و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی به توصیف تجارب و ادراک معلمان و کارشناسان آموزش در کلاس‌های چندپایه در دوره ابتدایی مناطق روستایی کلبر در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ پرداخته است. یافته‌های به‌دست‌آمده از تجارب و ادراک معلمان چندپایه و کارشناسان آموزشی نشان داد؛ کیفیت آموزش به دلیل عدم نظارت و توجه مسئولان و کارشناسان، آشنا نبودن معلمان با روش‌های تدریس ویژه این کلاس‌ها و برگزار نشدن دوره‌های آموزشی ویژه چندپایه پایین بوده و این مشکلات هم افزون بر دیگر مشکلات کلاس‌های چندپایه از جمله ضعف بنیه علمی دانش‌آموزان و منفعل بودن آنها، کمبود وقت آموزشی، کمبود سرانه، کمبود امکانات و وسایل کمک‌آموزشی،

مختلط بودن دانش‌آموزان، کم‌اهمیت شدن برخی دروس، دوزیانه بودن دانش‌آموزان شده است. این امر ضرورت توجه به کلاس‌های چندپایه و روش‌های آموزشی مناسب این کلاس‌ها را دوچندان می‌کند.

کلاس‌های چندپایه شرایط خاص خود را دارند و موفقیت در یادگیری دانش‌آموزان مستلزم به‌کارگیری روش‌های آموزشی مناسب شرایط این کلاس‌هاست. معلمان می‌توانند با به‌کار بستن روش‌های تدریس مناسب و به‌کارگیری قابلیت‌های فناوری‌ها، بازده کلاس‌های چندپایه را افزایش دهند. روش آموزشی جست‌وجوگری وب که با عنوان وب‌کوئست نیز شناخته می‌شود، می‌تواند متناسب با شرایط کلاس‌های چندپایه طراحی و اجرا گردد.

پایه آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب بر نظرات و دیدگاه‌های ساختن‌گرایی است و در واقع یک ساختار یادگیری است که از اتصال به منابع لازم و ضروری از شبکه جهانی وب و کارهای تأییدشده و مجوزدار، برای برانگیختن بررسی دانش‌آموزان در سؤالات متمرکز و با پایان باز (بدون جواب مشخص)، توسعه خبرگی دانش‌آموزان و مشارکت در فرایندهای گروهی که تلاش دارد تا اطلاعاتی را که به تازگی آموخته‌اند به مفاهیم یادگیری پیچیده‌تر انتقال دهند، استفاده می‌کند و زمانی دارای بهترین کیفیت است که مطالب اشاره‌شده را در راستای ترغیب دانش‌آموزان به ارتباطات بین رشته‌ای و موضوعی غنی تر هدایت کرده و مشارکت فراگیران در دنیای واقعی یادگیری را تسهیل کند و بر فرایندهای فراشناختی آنها نیز تأثیر بگذارد (پرز، ۲۰۱۶). در این شیوه یادگیری به دانش‌آموزان یک سناریو یا یک تکلیف داده می‌شود. این تکلیف، مسئله‌ای است که باید حل شود و یا پروژه‌ای است که باید کامل شود. به‌علاوه به آنها منابع اینترنتی داده شده و از آنها خواسته می‌شود اطلاعات را تحلیل و ترکیب کنند و به صورت راه حل‌های خلاقانه ارائه دهند (محمدی عزیزآبادی، ۱۳۸۹).

این روش آموزشی به‌واسطه تازگی و جذابیتی که برای دانش‌آموزان دارد، می‌تواند انگیزه آنها را برای یادگیری و پیشرفت بیشتر افزایش دهد؛ چراکه انگیزش مهم‌ترین شرط یادگیری است. علاقه به یادگیری، محصول عواملی است که به شخصیت و توانایی فراگیر، نحوه ارائه مطالب و تکالیف، مشوق‌ها و دیگر عوامل محیطی مربوط است. فراگیرانی که دارای انگیزه پیشرفت بالایی هستند، در مقایسه با فراگیرانی با انگیزه پیشرفت پایین، مدت طولانی‌تری در انجام دادن تکلیف پافشاری می‌کنند و حتی تجربه شکست نیز مانع این تلاش نمی‌شود. در واقع این افراد شکست‌هایشان را به فقدان تلاش نسبت می‌دهند و زمانی که شکست می‌خورند بر تلاش خود می‌افزایند (واینر، ۱۹۸۰ به نقل از کدیور، ۱۳۸۷).

با تکیه بر آنچه بیان شد، کلاس‌های چندپایه نیازمند شکل خاصی از آموزش می‌باشند و لازم است شیوه تدریس، معلم و فضای آموزشی آنها با کلاس معمولی متفاوت باشد. یک معلم کلاس تک‌پایه در یک جلسه آموزشی فقط یک تدریس ۴۵ دقیقه‌ای انجام می‌دهد، درحالی‌که یک معلم چندپایه در همین مدت‌زمان بایستی حداقل در سه پایه به مدت ۱۵ دقیقه تدریس کند و حتی به دو پایه اضافی دیگر هم در زمینه انجام دادن تکالیف رسیدگی نماید. اما آنچه مشاهده می‌شود این است که این‌گونه کلاس‌ها به سبک کلاس‌های معمولی سازمان‌دهی شده و هیچ تفاوتی با کلاس معمولی ندارد.

تدریس در کلاس‌های چندپایه در همه کشورهای جهان دیده می‌شود، ولی این موضوع تا به امروز به‌طور ژرف مورد کاوش قرار نگرفته است. این کاستی مطالعاتی نشانگر یک نقص پژوهشی است؛ چراکه همان‌طور که گفته شد جمعیت بسیاری از کودکان جهان در اجتماعات روستایی زندگی می‌کنند و این کودکان چه در کشورهای در حال توسعه و چه در کشورهای توسعه‌یافته غربی برای تحصیل در این مدارس روستایی شرکت می‌کنند.

روش آموزشی جست‌وجوگری وب در موقعیت‌های آموزشی در مطالعات مختلف مورد بررسی قرار گرفته است، از جمله: بقایی و دیگران (۱۳۹۱) در تحقیقی به بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب در یادگیری‌های دیس ریتمی‌های قلبی در ۴۲ نفر از دانشجویان رشته پرستاری دانشگاه علوم پزشکی ارومیه پرداخته‌اند. در نتایج این تحقیق به مؤثر بودن استفاده از روش یادگیری مبتنی بر جست‌وجوگری وب در ارتقای سطح یادگیری شناختی دانشجویان گروه آزمایش اشاره شده است.

نجفی و دیگران (۱۳۹۱) در تحقیقی که با موضوع مقایسه یادگیری تفسیر الکتروکاردیوگرام با دو روش یادگیری مبتنی بر جست‌وجوگری وب و سخنرانی در ۴۲ نفر از دانشجویان رشته پرستاری شهر شیراز انجام داده‌اند، در نتایج تحقیق خود به تفاوت معنادار نمرات افراد گروه آزمایش با گروه گواه و تأثیر استفاده از روش یادگیری مبتنی بر جست‌وجوگری وب اشاره کرده‌اند.

خانی و بغیری (۱۳۹۳) در تحقیقی به بررسی تأثیر استفاده از ابزارهای تحت وب در آموزش زبان انگلیسی در ایران پرداختند. نمونه مورد استفاده در این تحقیق، ۷۲ نفر از زبان‌آموزان آموزشگاه‌های زبان شهر ایلام و از هر سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه بود. در این تحقیق، گروه آزمایش، تحت ابزارهای متفاوتی مثل وبلاگ و ویکی قرار گرفتند. نتایج تحقیق به تفاوت معنادار نمرات فراگیران گروه آزمایش در نمرات آزمون‌های چهار مهارت اصلی زبان انگلیسی اشاره می‌کند.

گرچی (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان تأثیر استفاده از آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب بر عملکرد درسی، گرایش به تفکر انتقادی و مهارت حل مسئله ۵۴ نفر از دانش‌آموزان پسر متوسطه اول در درس علوم تجربی دهستان مشهد کاوه که به روش شبه تجربی صورت گرفته است، در

نتایج تحقیق خود به تفاوت معنادار عملکرد درسی دانش‌آموزان گروه آزمایش با دانش‌آموزان گروه کنترل اشاره می‌کند.

بادلله و ثابتی (۱۳۹۶) در نتایج پژوهشی که با هدف بررسی تأثیر روش آموزشی مبتنی بر جست‌وجوگری وب بر یادگیری و میزان رضایت در درس طراحی آموزشی ۶۰ نفر از دانشجو معلمان پردیس فرهنگیان گرگان انجام شده است، به بالاتر بودن میزان یادگیری و رضایت، در دانشجویان گروه کنترل نسبت به گروه آزمایش اشاره کرده‌اند.

عاشوری و دیگران (۱۳۹۳) در تحقیقی به بررسی مقایسه اثربخشی روش‌های آموزشی مبتنی بر جست‌وجوگری وب، یادگیری مشارکتی و سنتی بر انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی ۶۰ نفر از دانش‌آموزان شهرستان ورامین در درس زیست‌شناسی پرداختند. نتایج این تحقیق، نشان داد که استفاده از روش مبتنی بر جست‌وجوگری وب باعث افزایش انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شده است.

موسوی و همکاران (۱۴۰۰)، مطالعه‌ای با عنوان آموزش به شیوه وب‌کوئست بر انگیزه پیشرفت، خودپنداره و یادگیری خودتنظیمی دانشجویان انجام دادند. نتایج مطالعه آنان نشان داد که این روش آموزشی بر متغیرهای مورد مطالعه تأثیر مثبت داشته است.

زندلر^۱ و کلین^۲ (۲۰۱۸)، یادگیری کامپیوتر را با استفاده از دو روش آموزش مستقیم و مبتنی بر جست‌وجوگری وب مورد بررسی قرار دادند. نتایج مطالعه آنها نشان داد که دانش‌آموزان در گروه کنترل که در آن آموزش مستقیم در ارائه مفاهیم استفاده می‌شد، نسبت به گروه آزمایش که روش جست‌وجوگری وب به کار گرفته شد، نتایج بهتری به دست آوردند.

صادقیان^۳ و مرندی^۴ (۲۰۱۶) در تحقیقی به بررسی تأثیر استفاده از آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب در دوره‌های آنلاین آموزش زبان انگلیسی پرداختند. در نتایج این تحقیق به مؤثر بودن استفاده از آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب در بهبود میزان یادگیری و میزان تفکر انتقادی فراگیران اشاره شده است.

سیگرز، دروپ و ورهون^۵ (۲۰۱۰)، در پژوهشی که به منظور پیدا کردن و بررسی فرم بهینه‌ای در استفاده از روش آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب که بر روی ۱۰۹ نفر از دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم و ششم کشور هلند انجام شده است، در نتایج پژوهش خود به نقش مؤثر استفاده از این روش در افزایش میزان موفقیت‌های تحصیلی آزمون‌شوندگان اشاره کرده‌اند.

-
1. Zendler
 2. Klein
 3. Sadaghian
 4. Marandi
 5. Segers, Droop & Verhoeven

دوگرو^۱ و سیکر^۲ (۲۰۱۲) در نتایج پژوهشی که به بررسی تأثیر استفاده از آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب در آموزش درس علوم، بر میزان یادداری مطالب و همچنین نگرش دانش‌آموزان به استفاده از روش آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب انجام داده‌اند، در نتایج تحقیق خود گزارش داده‌اند که استفاده از آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب باعث افزایش یادداری مطالب در دانش‌آموزان شده است، اما در نگرش دانش‌آموزان در استفاده از آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب تغییری ایجاد نکرده است.

سیتکازی و همکاران^۳ (۲۰۱۶) در پژوهشی به بررسی میزان کارایی آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب به‌عنوان یک ابزار آموزش و یادگیری بر روی دانش‌آموزان دوره دوم کشور قزاقستان پرداخته‌اند. در نتایج این تحقیق، افزون بر تأثیر مثبت استفاده از آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب بر افزایش مهارت حل مسئله، خلاقیت، همکاری بین دانش‌آموزان و افزایش انگیزه آنان در یادگیری، به نقش پررنگ معلمان در اجرای صحیح این روش آموزشی اشاره شده است.

شاهین و باتورای^۴ (۲۰۱۶) در پژوهشی به بررسی تأثیر استفاده از مدل یادگیری 5e با حمایت رسانه‌ای آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب بر روی موفقیت و رضایت دانش‌آموزان کشور ترکیه در سال ۲۰۱۱-۲۰۱۰ پرداخته‌اند. دو گروه از دانش‌آموزان در گروه‌های کنترل و آزمایش با یکدیگر مقایسه شدند. در گروه آزمایش از مدل یادگیری 5e با حمایت آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب و در گروه کنترل از مدل 5e استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که مدل یادگیری 5e با حمایت آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب، یادگیری دانش‌آموزان را ارتقا داده و موجب رضایت آنها می‌شود.

سمسیتین و میلتم^۵ (۲۰۱۶) در تحقیقی به بررسی تأثیر یک مدل آموزش الکترونیک که از حمایت آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب برخوردار بود، بر میزان رضایت و موفقیت تحصیلی شرکت‌کنندگان در پژوهش پرداختند. نتایج تحقیق حاکی از آن بود که استفاده از آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب باعث افزایش میزان رضایت شرکت‌کنندگان و همچنین موفقیت‌های تحصیلی آنها بوده است.

رناو^۶ و پزودو^۷ (۲۰۱۶) در تحقیقی به بررسی تأثیر استفاده از آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب بر یادگیری زبان انگلیسی در مدارس راهنمایی کشور اسپانیا پرداختند. یکی از نتایج این تحقیق

-
1. Dogru
 2. Seker
 3. Seitkazy et al
 4. Shahin & Baturay
 5. Semsettin & Meltem
 6. Renau
 7. Pesudo

این بود که استفاده از آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب در آموزش زبان انگلیسی، باعث افزایش انگیزه یادگیرندگان و آموزش دهندگان به استفاده از این روش آموزش بود.

حالات^۱ (۲۰۱۳) در تحقیقی که با هدف بررسی تأثیر استفاده از آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب در انگیزش پیشرفت ۶۵ نفر از دانش‌آموزان دوره ابتدایی انجام داده است، در نتایج تحقیق خود به افزایش انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان با روش مبتنی بر جست‌وجوگری وب اشاره کرده است.

آودیتور^۲ (۲۰۱۴) در تحقیقی به بررسی تأثیر استفاده از آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب در افزایش انگیزه و به‌دست آوردن دانش مفاهیم اساسی درس فیزیک پایه پرداخته است. تحلیل حاصل از داده‌های گردآوری شده نشان داد که نمرات دانشجویان گروه آزمایش نسبت به دانشجویان گروه کنترل افزایش بیشتری داشته است. همچنین انگیزه دانشجویان گروه کنترل برای یادگیری مفاهیم درس فیزیک بیشتر شده بود.

حالات^۳ و کاراکاس^۴ (۲۰۱۴) در تحقیقی به بررسی تأثیر استفاده از آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب در انگیزه پیشرفت در درس‌های طراحی آموزشی و طراحی مواد آموزشی معلمان علوم اجتماعی در حال آموزش پرداختند. نتایج این تحقیق حاکی از آن بود که استفاده از آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب باعث تغییر مثبت و معنادار در انگیزه پیشرفت شرکت‌کنندگان گروه آزمایش شده است.

تپ^۵ و دیگران (۲۰۱۶) در تحقیقی به بررسی تأثیر استفاده از آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب و ویکی^۶ در انگیزش و نگرش نسبت به یادگیری درس شیمی در دانشجو معلمان دوره ابتدایی پرداختند. در نتایج این تحقیق به رابطه مثبت و معنادار استفاده از آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب و نگرش دانشجو معلمان و همچنین رابطه مثبت ولی غیرمعنادار استفاده از آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب و افزایش انگیزه دانشجو معلمان نسبت به یادگیری درس شیمی گزارش شده است.

با آنکه در داخل و خارج از کشور در رابطه با روش آموزشی جست‌وجوگری وب مطالعاتی انجام شده است؛ با این همه، در رابطه با نقش این روش آموزشی در کلاس‌های چندپایه نه تنها در داخل، بلکه در خارج از کشور نیز مطالعه‌ای انجام نشده است. کلاس‌های چندپایه از مشکلات بسیاری رنج می‌برند، چنانچه بتوان روش‌های آموزشی مناسب این کلاس‌ها را مورد بررسی و

1. Halat
2. Auditor
3. Halat
4. Karakus
5. Tepe
6. Wiki

کاوش قرارداد و برای استفاده در عمل پیشنهاد شود، می‌تواند گامی مؤثر در راستای کاهش مشکلات بخش بزرگی از دانش‌آموزان این مرزوبوم برداشته خواهد شد. بنابراین با توجه به اهمیت این موضوع، هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب بر انگیزش پیشرفت و یادگیری دانش‌آموزان چندپایه در درس علوم تجربی است.

روش‌شناسی پژوهش

روش تحقیق مورد استفاده در این پژوهش، شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام مدارس نیمه‌الکترونیک چندپایه استان مرکزی در نیم‌سال تحصیلی ۹۷-۹۸ است. برای انتخاب نمونه تحقیق از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. با توجه به اینکه در این شیوه نمونه‌گیری، نمونه تحقیق بایستی دارای شرایطی خاصی باشد و از آنجایی که متغیر مستقل تحقیق روش آموزشی جست‌وجوگری وب می‌باشد، در نمونه تحقیق نیز شرایط اجرای این روش بایستی مهیا باشد؛ از جمله این شرایط می‌توان به وجود سه الی چهار سیستم رایانه مجهز به اینترنت در کلاس درس اشاره کرد. همچنین معلمان کلاس بایستی زمینه‌های لازم در رابطه با برگزاری این شیوه آموزشی را دارا باشند. دبستان ولایت‌فقیه چهارچشمه شهرستان خمین با توجه به دارا بودن شرایط به‌عنوان مکان برگزاری پژوهش انتخاب شد. برای انتخاب گروه کنترل از مدارس هم‌جوار که شرایطی مشابه با گروه آزمایش داشتند، مدرسه تواضع فرقس انتخاب شد. آزمودنی‌ها در این پژوهش ۲۶ نفر از دانش‌آموزان چندپایه بودند که ۱۳ نفر در مدرسه ولایت‌فقیه چهارچشمه و ۱۳ نفر در مدرسه تواضع فرقس تحصیل می‌کردند. گفتنی است که پایه تحصیلی آزمودنی‌ها در هر دو گروه چهارم و ششم بود و دارای جنسیت پسر بودند.

ابزار پژوهش

در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس و آزمون محقق-ساخته یادگیری استفاده شد. پرسشنامه انگیزش پیشرفت شامل ۹۲ گویه و بر اساس پیشینه پژوهش در زمینه انگیزه پیشرفت تهیه شده است. این گویه‌ها پس از تحلیل خوشه‌ای به صورت ۲۹ جمله ناقص تکمیل‌کردنی درآمده‌اند. برای تدوین پرسشنامه حاضر از ۱۰ عامل استفاده شده است که عبارت‌اند از: سطح آرزو، رفتارهای مخاطره‌آمیز، ارتقاطلی، مسئولیت‌پذیری، پشتکار، ادراک زمانی، رفتارشناختی، آینده‌نگری، انتخاب درست و رفتار موفق. شکل پرسشنامه بدین صورت است که برای هر جمله ناتمام، ۴ عبارت در گزینه‌های الف، ب، ج و د ارائه می‌شود و آزمودنی باید یکی از این عبارات را برای تکمیل جمله ناتمام انتخاب کند. شیوه نمره‌گذاری پرسشنامه هم به این صورت است که گزینه‌های الف، ب، ج و د در گویه‌های

۱، ۲، ۳ و ۴ به ترتیب ۱، ۲، ۳ و ۴ نمره و در بقیه گویه‌ها برعکس یعنی به ترتیب ۴ و ۳ و ۲ و ۱ نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات فرد بین ۲۹ الی ۱۱۶ است که نمره بالاتر به منزله انگیزش پیشرفت بیشتر در فرد تلقی می‌شود. هرمنس (۱۹۷۰) ضرایب همبستگی هر گویه را با انگیزش پیشرفت محاسبه کرد و آزمون را دارای اعتبار دانست. ضرایب همبستگی در دامنه بین ۰/۳۰ الی ۰/۵۷ بود. این پرسشنامه در ایران توسط کمال‌پور و توزنده‌جانی (۱۳۸۵) بر روی گروه نمونه به حجم ۱۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان هنجاریابی شده و ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۲ گزارش شده است. همچنین در این مطالعه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمد.

برای سنجش میزان یادگیری دانش‌آموزان در درس علوم تجربی، آزمون یادگیری مورد استفاده قرار گرفت. این آزمون از نوع محقق‌ساخته بود. اعتبار و روایی صوری و محتوایی آزمون توسط مدرس و متخصصان ارزشیابی آموزشی مورد تأیید قرار گرفت. بر اساس فرمول کوردر-ریچاردسون پایایی آزمون نیز ۰/۶۰ گزارش شد.

در این پژوهش، پیش از اجرای آموزش، پیش‌آزمون یادگیری، انگیزش در هر دو گروه آزمایش و گواه اجرا شد. پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تی مستقل بین دو گروه تفاوت معناداری دیده نشد. مباحث آموزشی مورد نظر طی ۱۲ جلسه به‌طور هم‌زمان در هر دو گروه ارائه شد. مطالب آموزشی در گروه آزمایش بر اساس روش تدریس مبتنی بر جست‌وجوگری وب برگرفته از مراحل شش‌گانه برنی داچ (۱۹۹۵) اجرا شد.

جدول شماره ۱: فهرست موضوعات تدریس شده

جلسات	موضوع و محتوای فصل	پایه تحصیلی	موضوع و محتوای درس	پایه تحصیلی	زمان تدریس
اول و دوم و سوم	انرژی، نیاز هر روز ما	چهارم	کارخانه کاغذسازی	ششم	۴۵ دقیقه
چهارم و پنجم و ششم	انرژی الکتریکی	چهارم	سفر به اعماق زمین	ششم	۴۵ دقیقه
هفتم و هشتم و نهم	گرما و ماده	چهارم	زمین پویا	ششم	۴۵ دقیقه
دهم و یازدهم و دوازدهم	سنگ‌ها	چهارم	ورزش و نیرو (۱ و ۲)	ششم	۴۵ دقیقه

موضوعات اشاره‌شده در جدول شماره ۱ بر اساس مراحل زیر ارائه شد:

مرحله اول / مقدمه: در این مرحله معلم توضیحاتی در رابطه با شیوه اداره کلاس به دانش‌آموزان ارائه کرد و آنها را در گروه‌های ۳ و ۴ نفره قرار داد. به هر گروه از دانش‌آموزان یک سیستم مجهز به اینترنت اختصاص داده شد.

مرحله دوم / وظایف: در این مرحله معلم بر اساس محتوای درس (درس علوم تجربی) سؤالات و پروژه‌هایی را که قبلاً طراحی کرده بود به دانش‌آموزان ارائه داد. محتوای پروژه‌ها بیشتر به شکل پرسش‌هایی بود که دانش‌آموزان باید پاسخ آنها را پیدا می‌کردند. دانش‌آموزان در هر گروه موظف بودند که منابع را به صورت دقیق بررسی کنند و از نکات مهم یادداشت بردارند.

مرحله سوم / فرایند: در این مرحله، معلم فرایندی را که دانش‌آموزان می‌باید برای رسیدن به پاسخ سؤالات طی کنند شرح داد و دانش‌آموزان را نسبت به روش‌های بهینه جست‌وجوی اطلاعات و نحوه استفاده از وب آگاه کرد. دانش‌آموزان به مرور با روش‌های جست‌وجوی مؤثر اطلاعات در فضای اینترنت آشنا شدند.

مرحله چهارم / منابع: یافتن پاسخ سؤالات نیازمند آن است که دانش‌آموزان به منابع مناسب دسترسی داشته باشند. در این مرحله معلم نحوه یافتن منابع مفید را به دانش‌آموزان آموزش داد. آنها یاد گرفتند که اطلاعات صحیح دارای چه معیارهایی هستند و چگونه می‌توان از آنها بهره گرفت، از جمله این معیارها گزارش در سایت‌های معتبر و ذکر منبع بود.

مرحله پنجم / ارزشیابی: در این مرحله دانش‌آموزان نتایج کار خود را به شکل گروهی یا فردی ارائه کردند و زیر نظر معلم با یکدیگر به مباحثه پرداختند. معلم نظرات خود را در مورد صحت یافته‌های دانش‌آموزان ارائه داد و بازخورد مناسب فراهم کرد. همچنین دانش‌آموزان در دیگر گروه‌ها این امکان را داشتند که یافته‌های دیگر گروه‌ها را مورد ارزیابی قرار دهند. در فرایند ارزشیابی آنچه مهم بود، ارزیابی بر اساس معیارهای مشخص بود که معلم در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌داد و دانش‌آموزان بر اساس آن یافته‌های خود و دیگران را مورد بررسی قرار می‌دادند.

مرحله ششم / نتیجه‌گیری: در این مرحله معلم مروری بر فرایند انجام کار داشت، خلاصه‌ای از سؤالات و پاسخ‌ها ارائه داد و سعی کرد چهارچوب ذهنی مناسبی در دانش‌آموزان ایجاد کند. در مرحله نتیجه‌گیری پاسخ پرسش‌ها که نتیجه یافته‌های دانش‌آموزان در گروه‌های مختلف بود جمع‌بندی می‌شد و به صورت شفاف ارائه می‌شد.

پس از پایان دوره پس‌آزمون انگیزش پیشرفت و یادگیری هم‌زمان در هر دو گروه اجرا شد و داده‌های به‌دست‌آمده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

در این پژوهش از آمار توصیفی و استنباطی جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل توصیفی داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، جداول و

نمودارها) و به منظور تحلیل استنباطی داده‌ها، از شاخص آمار استنباطی (کوواریانس و آزمون تی مستقل) استفاده شد. تمامی تحلیل‌ها از طریق نرم‌افزار اسپس پی اس نسخه ۱۸ انجام شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش به صورت توصیفی و تحلیلی ارائه شده است. در گزارش حاضر ابتدا به منظور به دست آوردن دید کلی از داده‌ها، داده‌های توصیفی ارائه شده و سپس یافته‌های حاصل از تحلیل کوواریانس به تفکیک فرضیه‌ها بیان شده است.

۱. آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب بر انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان چندپایه مدارس نیمه‌الکترونیک در درس علوم تجربی تأثیر دارد.

جدول شماره ۲: داده‌های توصیفی انگیزش پیشرفت در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه گواه و آزمایش

انحراف	میانگین	تعداد	گروه	آزمون
۹/۳۲	۹۰	۱۳	گواه	پیش‌آزمون
۷/۵۷	۸۹/۶۲	۱۳	آزمایش	
۷/۲۲	۷۴/۲۳	۱۳	گواه	پس‌آزمون
۵/۴۸	۸۹/۸۵	۱۳	آزمایش	

با توجه به جدول شماره (۲) میانگین و انحراف معیار میزان انگیزش پیشرفت در پیش‌آزمون گروه گواه و آزمایش به ترتیب مقادیر (۹۰ و ۹/۳۲) و (۸۹/۶۲ و ۷/۵۷) و در پس‌آزمون گروه گواه و آزمایش به ترتیب (۷۴/۲۳ و ۷/۲۲) و (۸۹/۸۵ و ۵/۴۸) گزارش شده است.

پیش از تحلیل داده‌ها به شکل استنباطی، پیش‌فرض‌های مربوط به آزمون تحلیل کوواریانس از جمله نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگنی شیب رگرسیون، همسان بودن واریانس‌ها مورد بررسی قرار گرفت و پس از اطمینان از تأیید پیش‌فرض‌ها، آزمون به کار گرفته شد. نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به انگیزش پیشرفت تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول شماره ۳: آزمون تحلیل کوواریانس برای انگیزش پیشرفت با کنترل اثر پیش‌آزمون

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجذور اتای جزئی
همپراش (نمرات پیش-آزمون)	۳۶۳/۹	۱	۳۶۳/۹	۱۳/۴۵	۰/۰۰۱	۰/۳۴

۰/۰۹	۰/۰۰۱	۵۹/۹	۱۶۲۰/۰۸	۱	۱۶۲۰/۰۸	اثر اصلی (آموزش)
-	-	-	۲۷/۰۵	۲۳	۶۲۲/۱	خطای باقی‌مانده

همان‌طور که در جدول شماره (۳) مشاهده می‌شود، با حذف اثر نمره‌های پیش‌آزمون انگیزش پیشرفت به‌عنوان متغیر همپراش، اثر اصلی متغیر آموزش بر نمره‌های پس‌آزمون انگیزش پیشرفت معنادار است ($Partial\eta^2=0/09$ ، $P=0/001$ و $F_{1,23}=59/9$). بر این اساس می‌توان گفت آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب بر میزان انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان چندپایه تأثیر دارد و فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود.

۱. آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب بر یادگیری دانش‌آموزان چندپایه در درس علوم تجربی تأثیر دارد.

جدول شماره ۴: داده‌های توصیفی میزان یادگیری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه گواه و آزمایش

آزمون	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون	گواه	۱۳	۳/۲۳	۲/۳۲
	آزمایش	۱۳	۴/۵۴	۲/۷۹
پس‌آزمون	گواه	۱۳	۱۳/۶۹	۲/۹۶
	آزمایش	۱۳	۱۸	۲/۲۴

همان‌طور که در جدول شماره (۴) مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار میزان یادگیری در پیش‌آزمون گروه گواه و آزمایش به ترتیب مقادیر (۳/۲۳ و ۲/۳۲) و (۴/۵۴ و ۲/۷۹) و در پس‌آزمون گروه گواه و آزمایش به ترتیب (۱۳/۶۹ و ۲/۹۶) و (۱۸ و ۲/۲۴) گزارش شده است. برای آزمون این فرضیه نیز از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. گفتنی است که پیش از انجام این آزمون، پیش‌فرض‌های آن از جمله طبیعی بودن توزیع داده‌ها، همسانی واریانس‌ها، همگونی شیب رگرسیون مورد بررسی و از وجود شرایط مورد نیاز اطمینان حاصل شد.

جدول شماره ۵: آزمون تحلیل کوواریانس برای میزان یادگیری با کنترل اثر پیش‌آزمون

منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجدور اتای جزئی
$\sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^m (x_{ij} - \bar{x}_{i.})^2$	۴۶/۸۶	۱	۴۶/۸۶	۹/۱۴	۰/۰۱	۰/۲۸

۰/۱۸	۰/۰۰۱	۱۵/۳	۷۸/۴۵	۱	۷۸/۴۷	اثر اصلی (آموزش)
-	-	-	۵/۱۳	۲۳	۱۱۷/۹۱	حفظی باقی مانده

داده‌های جدول شماره (۵) نشان می‌دهد که با حذف اثر نمره‌های پیش‌آزمون یادگیری به‌عنوان متغیر همپراش، اثر اصلی متغیر آموزش بر نمره‌های پس‌آزمون یادگیری معنادار است. ($P = 0/001$ و $F_{1,23} = 15/3$). لذا آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب بر میزان یادگیری دانش‌آموزان چندپایه در درس علوم تجربی تأثیر دارد و فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب بر انگیزش پیشرفت و یادگیری دانش‌آموزان چندپایه صورت گرفت. نتایج مطالعه نشان داد که آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب بر انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان چندپایه تأثیر داشته است. نتایج این مطالعه با نتایج پژوهش‌های موسوی و همکاران (۱۴۰۰)، سیتکازی و همکاران (۲۰۱۶)، رناو و پزودو (۲۰۱۶)، هالات (۲۰۱۳)، آودیتور (۲۰۱۴)، هالات و کاراکاس (۲۰۱۴)، تیپ و دیگران (۲۰۱۶) همسو بوده است، مطالعه ناهمسو در این رابطه یافت نشد.

همچنین نتایج مطالعه نشان داد که آموزش مبتنی بر روش جست‌وجوگری وب بر یادگیری دانش‌آموزان در درس علوم تجربی تأثیر دارد. این نتایج با نتایج پژوهش‌های باقی و همکاران (۱۳۹۱)، نجفی و دیگران (۱۳۹۱)، خانی و بغیری (۱۳۹۳)، گرجی (۱۳۹۵)، بادله و ثابتی (۱۳۹۶)، صادقیان و مرندی (۲۰۱۶)، سیتکازی و همکاران (۲۰۱۶) همسوست، ولی با نتایج مطالعه زندلر و کلین (۲۰۱۸) همسو نبود.

با تکیه بر نتایج این پژوهش و دیگر پژوهش‌های مشابه که بیشتر به آنها اشاره شد، این‌گونه می‌توان استدلال کرد که بهترین راه ایجاد علاقه در یادگیرندگان، بهبود شرایط یادگیری و افزایش سطح کیفی روش‌های آموزشی است. از این طریق یادگیرندگان به موفقیت بیشتر در یادگیری نائل می‌آیند و این کسب موفقیت علاقه و انگیزش آنها را نسبت به یادگیری مطالب تازه افزایش می‌دهد. انعطاف‌پذیری بالای فناوری‌های الکترونیکی و وب، شرایط مساعدی را برای رسیدن به اهداف آموزشی فراهم می‌آورد؛ فراگیر را همراهی نموده و عملکردش را در هر نقطه از فرایند آموزش تسهیل می‌کند. بنابراین استفاده از روش آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب در

کلاس‌های چندپایه نوآوری محسوب می‌گردد. از سوی دیگر، به دلیل اینکه در کلاس‌های چندپایه دو گروه یا بیشتر دانش‌آموز وجود دارد که هر گروه دارای توانایی و پایه تحصیلی متفاوتی است و گاهی نیز معلمان به دلیل نداشتن زمان کافی فرصت رسیدگی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را ندارند، استفاده از روش آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب می‌تواند با در اختیار گذاشتن انواع منابع اطلاعاتی مرتبط با موضوع درسی برای دانش‌آموزان، مشکل رسیدگی نکردن به تفاوت‌های فردی را مرتفع کند و با افزایش یادگیری در دانش‌آموزان، زمینه‌ساز بالا رفتن انگیزش پیشرفت آنها شود. به واسطه فرایندی که در روش جست‌وجوگری وب طی می‌شود، دانش‌آموزان مسئله را از جانب معلم دریافت می‌کنند؛ سپس در گروه و با استفاده از منابع اینترنتی به پاسخ‌ها نائل می‌شوند. یافتن پاسخ‌ها توسط خود یادگیرندگان می‌تواند به لذت از یادگیری و افزایش انگیزه فراگیران بینجامد. همچنین از آنجایی که در این پژوهش دانش‌آموزان به صورت گروهی بر روی موضوعات آموزشی به تحقیق، بحث و بررسی می‌پرداختند، لذت از فرایند یادگیری را دوچندان می‌کرد. از سوی دیگر، ارائه یافته‌ها در مورد سؤالات در کلاس درس و ارزشیابی و ارائه نظرات در مورد یافته‌های دیگران و مقایسه با یافته‌های گروه می‌توانست بر افزایش انگیزه تأثیرگذار باشد.

در رابطه با افزایش یادگیری دانش‌آموزان نیز می‌توان چنین استدلال کرد که با توجه به افقی بودن ارتباطها در اینترنت، یادگیری در محیط‌های شبکه‌ای خود راهبر بوده و تعامل بین فراگیر و آموزش‌دهنده افزایش می‌یابد و با توجه به گسترش کنونی ابزارهای یادگیری تحت پشتیبانی رایانه و وب امکان ایجاد تجارب و فرصت‌های یادگیری جدیدی فراهم می‌شود. علاوه بر این یادگیرنده به همراه یاد دهنده به تهیه و تدوین محتوای موردنیاز می‌پردازند و در این میان نقش یاد دهنده از محوریت به تسهیل‌کننده و هدایت‌کننده تبدیل می‌شود. فضای آموزشی نیز، باز، چندبعدی و چندحسی بوده و محتوای آموزشی نیز بر اساس نیاز و مشارکت یاد دهنده و یادگیرنده تهیه می‌شود. همچنین در روش آموزش مبتنی بر جست‌وجوگری وب، زمینه تعامل بین یادگیرنده و یاد دهنده و محتوا با کمک دستگاه‌های ارتباطی فراهم شده است و همه این عوامل موجب افزایش مشارکت و میزان استقلال فراگیران برای یک یادگیری پایدار و مادام‌العمر می‌شود. یادگیری زمانی می‌تواند عمیق باشد که یادگیرنده نقش فعالی را در آن ایفا کند. در روش جست‌وجوگری وب - که در این پژوهش استفاده شد - زمانی که یادگیرندگان مسئله را دریافت می‌کردند و برای یافتن پاسخ در فضای اینترنت شروع به جست‌وجو می‌کردند، با منابع مختلفی برخورد می‌کردند که نیاز به تفکر و تأمل داشت؛ کاوش در مورد پاسخ، به یادگیری بهتر و عمیق‌تر می‌انجامید، از سوی دیگر، نقد و ارزیابی پاسخ‌های دیگر گروه‌ها نیز خود می‌توانست بر تثبیت یادگیری دانش‌آموزان اثرگذار باشد. نمی‌توان از نظر دور داشت که در تمامی مراحل آموزش، نقش معلم به‌عنوان هدایت‌گر بسیار قابل توجه است. بازخوردهایی که در حین جست-

وجوی پاسخ و ارائه پاسخ‌ها در کلاس، به دانش‌آموزان توسط معلم ارائه می‌شود، می‌تواند در ایجاد و اصلاح یادگیری دانش‌آموزان بسیار مؤثر باشد. از سوی دیگر، دانش‌آموزان نه تنها می‌توانستند پاسخ‌های خود را به شکل متن در وب دریافت کنند، بلکه در بسیاری از مواقع تصاویر و فیلم‌های آموزشی مناسب نیز موجود بود که می‌توانست بر یادگیری آنها تأثیر مطلوب بگذارد.

چنانچه زیرساخت‌های لازم همچون رایانه و اینترنت فراهم شود، روش جست‌وجوگری وب می‌تواند در کاهش مشکلات کلاس‌های چندپایه مورد استفاده قرار گیرد. مهم‌ترین مشکل در کلاس‌های چندپایه زمان است، روش جست‌وجوگری وب می‌تواند این محدودیت را به فرصت تبدیل کند؛ بدین شکل که دانش‌آموزان کم‌کم یاد می‌گیرند که معلم تنها منبع یادگیری نیست و می‌توان از منابع دیگر بهره گرفت. کم‌کم از وابستگی صرف دانش‌آموزان به معلم کاسته می‌شود و یادگیرندگان مبانی و اصول یادگیرنده مستقل را در این روش یاد می‌گیرند.

با وجود تأثیرگذاری روش جست‌وجوگری وب در فرایند آموزش و یادگیری، نباید از نظر دور داشت که این روش نیز می‌تواند معایب خود را داشته باشد. اینترنت افزون بر اطلاعات سودمندی که در اختیار قرار می‌دهد سرشار از محتوای نامناسب خصوصاً برای دانش‌آموزان می‌باشد، هرچند در این پژوهش با توجه به تعداد پایین دانش‌آموزان معلم این مسئله را کنترل کرد، همچنین به جای موتور جست‌وجوگر گوگل از موتور جست‌وجوگر ایرانی «پارس‌جو» استفاده شد. با این حال در اجرای این روش باید این موضوع را هم در نظر گرفت.

بر اساس نتایج این پژوهش، مسئولان و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش می‌توانند با توجه به محدودیت‌هایی که گریبان‌گیر کلاس‌های چندپایه است از این روش استفاده کنند. هرچند از محدودیت‌های این روش، فراهم آوردن تجهیزات مناسب است، با این حال، با توجه به توسعه تلفن‌های همراه می‌توان از این ابزارها نیز بهره گرفت. از سوی دیگر، نقش معلم در روش جست‌وجوگری وب بسیار حساس‌تر از گذشته است. معلم باید بر اساس مفاهیم کتاب درسی سؤالات مناسب طراحی کند، در تمامی فرایند یادگیری نیز نقش تسهیل‌گر و ناظر را دارد. چنانچه معلم این مهارت‌ها را نداشته باشد؛ چه‌بسا این روش نمی‌تواند اثربخشی لازم را داشته باشد. بنابراین افزون بر آموزش مهارت‌های برگزاری این روش به معلمان، آنها باید مسئولیت‌پذیری لازم در برگزاری این روش آموزشی را دارا باشند.

این روش تدریس زمانی می‌تواند کارآمدی بیشتری داشته باشد که هر دانش‌آموز بتواند با استفاده از فناوری‌هایی مانند رایانه و اینترنت به صورت مستقل در اینترنت جست‌وجو کند، در این پژوهش به دلیل محدودیت‌هایی که وجود داشت دانش‌آموزان گروه بندی و برای هر گروه یک رایانه مجهز به اینترنت اختصاص داده شد. به نظر می‌رسد که استفاده از ابزارهای هوشمند

مانند تلفن همراه در کلاس درس می‌تواند این محدودیت را از بین ببرد که در مطالعات آتی می‌تواند مورد توجه قرار گیرد.

در این مطالعه تأثیر روش جست‌وجوگری وب بر انگیزش تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان پایه چهارم و ششم مورد استفاده قرار گرفت. مطالعات دیگر می‌توانند ترکیب پایه‌های مختلف را در کلاس‌های چندپایه مورد توجه قرار دهند، همچنین تأثیر این روش بر روی متغیرهای دیگر نیز می‌تواند توسط پژوهش‌های آتی مورد بررسی قرار گیرد.

فهرست منابع

- Aghazadeh, Muharram and Fazli, Rokhsareh (2005). *Teaching guide in multi-grade classes* (fourth edition). Tehran: Ayizh. (Text in Persian)
- Ashoori, j., Kajbaf, m., Manshaee, g., Talebi, h. (2014). Comparison of the effectiveness of web-based, cooperative learning and traditional teaching methods in achievement motivation and academic achievement in the biology course. *Interdisciplinary journal of virtual learning in medical sciences (IJVLMs)*, 5(2), 25-34. (Text in Persian)
- Auditor, E. (2014). Effects of Web Quest on Content Knowledge Acquisition and Motivation of Basic Physics Students. *International Journal of Education and Research*, Vol. 2 No. 12, 181-192.
- Badleh, Alireza and Sabeti, Abdul Hamid. (2017). The effect of WebQuest-based educational method on student-teacher learning and satisfaction in educational design course. *Journal of Teacher Education Research*. 1(2), 9-27. (Text in Persian)
- Baghaei, r., Rasouli, d., Rahmani, a., Mohammadpour, y., Jafarizadeh, h. (2012). Effect of web-based education on cardiac dysrhythmia learning in nursing student of Urmia university of medical sciences. *Iranian journal of medical education*, 12(4 (42)), 240-248. (Text in Persian)
- Bashiri Haddan, Golsoom., Mahmoudi, Firooz., and Rezapour, Yousef., and Adib, Yousef. (1394). Describe the experiences and perceptions of teachers and experts from teaching in multi-grade primary schools in rural areas of Kalibar. *Teaching and Learning Research (Behavior Scholar)*, 22 (7), 107-120. (Text in Persian)
- Dogru, M., & Seker, F. (2012). The effect of use of webquest in science education on persistency and attitude levels for science and technology lesson. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, Vol. 41, No. 1, pp: 95-104.
- Gorgi, R (2016). *The effect of using WebQuest on academic performance, tendency to critical thinking and problem solving skills of junior high school students in the experimental sciences course in Mashhad Kaveh in academic year 2015-2016*. Master Thesis, Arak University. (Text in Persian)
- Halat, r. (2013). Experience of Elementary School Students with the Use of WebQuests. *Mevlana International Journal of Education*, Vol. 3(2), pp. 68-76.
- Halat, E., & Karakus, F. (2014). Integration of WebQuest in a social studies course and motivation of pre-service teachers. *The Georgia Social Studies Journal* Spring 2014, Vol. 4, No. 1, pp: 20-31.

- Harbison.E.J. & L.A.Rex.(2010).School Cultures as Contexts for Informal Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education*.26,267-277.
- Kadivar, P. (2006). *Educational Psychology*. Tehran: Samat .(Text in Persian)
- Kamalpour, Nasrin, Tozandeh Jani, Hassan (2006). Standardization of Hermans achievement motivation test (AMT). *Educational Research of Islamic Azad University, Bojnourd Branch*. (6) 2, 75-86. (Text in Persian)
- Karimi Moonaghi H, Armat M R. (2013). Using WebQuest in medical education. *Iranian Journal of Medical Education*. 2013; 13 (5) :353-363. (Text in Persian)
- Khani, R., Baghiri, M. (2017). Investigating the Efficacy of Web 2 Tools on Language Pedagogy in Iran. *Education Technology Quarterly*, 9(2), 121-115. (Text in Persian)
- Miladi, H., & Malek Mohammadi, I. (2010). The feasibility of using e-learning in higher education by using factor analysis (a case study of students in agricultural extension and education department at razi university). *Journal Of Agricultural Extension and Education Research*, 3(1), 15-29. (Text in Persian)
- Mohammadi Azizabadi, S. (2010). WebQuest, a tool for learning. *Development of Educational Technology*, 26(2). 10-13. (Text in Persian)
- Moosavi Bideleh, S.M, Fallah, V., Saffari, S., Motekalem, A., Aslan zadeh, H. (2021). The Impact of WebQuest Learning on Students' Motivation for Progress, Self-Concept, and Self-Regulated Learning, *Quarterly of Information and communication Technology in Education*, 11(3), 27-45. (Text in Persian)
- Najafi S S, Haghgou M, Kaveh M H, Mansoory P. (2013). Comparison of the effect of WebQuest and lecture on students' learning of electrocardiogram interpretation. *3 JNE*.1 (2) :62-72. (Text in Persian)
- Pérez, R. (2016). Teaching the use of WebQuests to master students in Pablo de Olavide University.New perspectives on teaching and working with languages in the digital era, pp. 95-104.
- Renau, M., & Pesudo, M. (2016). Analysis of the implementation of a WebQuest for learning English in a secondary school in Spain. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, Vol. 12, Issue 2, pp: 26-49.
- Sadaghian, S., & Marandi, S. (2016). Using WebQuests as idea banks for fostering autonomy in online language courses. Papadima-Sophocleous, L. Bradley & S. Thouëсны (Eds), *CALL communities and culture – short papers from EUROCALL*, pp. 403-407.
- Sahin, S., Baturay, M. (2016). The effect of 5E-learning model supported with WebQuest media on students' achievement and satisfaction. *E-Learning and Digital Media*. 0(0) 1–18.
- Samadian, Samad. (2017). *Curriculum planning of multi-grade classes*. Tabriz, Bouye Jooye Moolian. (Text in Persian)
- Segers, L., Droop, M., & Verhoeven, L. (2010). Integrating a WebQuest in the Primary School Curriculum Using Anchored Instruction: Effect on Learning Outcomes. *Computer Resources for Language Learning*, 3, 65-74.

- Seitkazy, P., Toleubekova, R., Amanova, A., Tashetov, A., Iskakova, G., & Demissenova, S. (2016). A Web-Quest as a Teaching and Learning Tool. *IEJME — Mathematics Education*. VOL 11, NO 10, 3537-3549.
- Semsettin, S., & Meltem, H. (2016). The effect of 5E-learning model supported with webQuest media on students' achievement and satisfaction. *E-Learning and Digital Media*, 1–18. DOI: 10.1177/2042753016672903
- Tepe, T., Ilhan, N & Inceoglu, M. (2016). Using WebQuest and Wiki Activities in Chemistry Courses: Pre- Service Elementary Teachers' Views and their Motivation to Learn Chemistry. *Croatian Journal of Education*, Vol.18, No.3, 899-933.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and non-cognitive effects of multi-grade and multi-age classes, *Review of Educational Research*, 64(4).
- Zendler, A., Klein, K. (2018). The effect of direct instruction and web quest on learning outcome in computer science education. *Educ Inf Technol* 23, 2765–2782. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9740-4>



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>)

تحلیل هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه مفهوم «باید» و نسبت آن با تربیت

اخلاقی از دیدگاه کانت

فاخته بایینی ^{۱*} ID

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>هدف تحقیق، تحلیل هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه «باید» و نسبتش با تربیت اخلاقی در اندیشه کانت بود که به روش استنتاجی انجام شد. حوزه پژوهش آثار تألیفی و تحقیقی دیدگاه‌های کانت بود که از طریق فیش‌برداری، کدگذاری، تحلیل موضوعی و مقوله‌بندی قیاسی مرور شد. روایی تحقیق با مطالعه منابع متعدد و توجه به مبثنی بودن یافته‌ها بر موضوع حاصل شد. پایایی با طی مراحل شناسایی منابع مرتبط، گردآوری، ثبت و تلفیق داده‌ها، تشکیل واحدهای تحلیل، تدوین مقوله‌ها و زیربخش‌ها و مرور و مقایسه آنها، استخراج گزاره‌ها و نتیجه‌گیری محقق شد. در هستی‌شناسی، نسبت باید با واقعیت و خداشناسی و در معرفت‌شناسی، ابزار شناخت آن به دست آمد. گزاره‌ها از این قرارند: «باید واقعیت عینی دارد»؛ «دین تأییدکننده تکالیف اخلاقی است»؛ «عقل کاشف بایدهاست». عوامل تأثیرگذار بر سلوک عملی فرد را قیاس بین گزاره‌های واقعی و هدف‌های تربیتی تعیین کرد: «درک واقعیت‌های اخلاقی عینی» و «شناخت بایدها با استفاده از عقل». نتایج نشان داد که شناخت ارزش‌ها و پیروی از بایدها بستگی به توانایی عقلانی افراد دارد و هر کدام از مؤلفه‌های تأثیرگذار بر سلوک فرد، دلالت‌هایی مانند پرورش هنرهای عقلی دارد. فراهم شدن این زمینه‌ها در نظام آموزشی به فراگیران کمک می‌کند تا با استمداد از نیروهای عقلانی به ارزش‌گذاری صحیح مسائل بپردازند.</p>	<p>تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۶/۰۹</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۲۵</p> <p>نوع مقاله: پژوهشی</p> <p>واژگان کلیدی</p> <p>باید، تربیت اخلاقی، کانت، معرفت‌شناسی باید، هستی‌شناسی باید</p>

مقدمه

با تحولاتی که در اجتماع و اندیشه‌های بشری پدید آمده است، دو حوزه اخلاق و تربیت نیز دستخوش دگرگونی شده‌اند. رعایت اصول اخلاقی و فهم درست مبانی اخلاق هنجاری، زمینه‌ساز تکامل انسان و رشد ارزش‌های درونی و فطری او برای رسیدن به مقام والای انسانی است. تربیت شایسته قرن بیست و یکم را تعلیم و تربیت اخلاقی دانسته‌اند و پرورش اخلاقیات، بیشترین انتظاری است که از آن می‌رود (کاتوزیان، ۱۳۸۵). به همین دلیل در تمام مکاتب تربیتی، دستیابی به زندگی اخلاقی، هدفی اساسی است. در بحث اخلاق این پرسش مطرح می‌شود که چه چیزهایی را می‌توان اخلاقی دانست و چه چیزی را باید انجام داد. اخلاق و عقل پیش‌نیاز نظم اجتماعی و تربیت فردی هستند. در تربیت و جامعه‌پذیری اخلاقی، تعارض‌ها، تفاوت‌ها و فردیت‌ها نه تنها مانع نیستند، بلکه آنها را می‌توان منبع نیرو دانست. در واقع، فردیت مبتکرانه و مختارانه است که بنیاد مسئولیت‌گرایی را تشکیل می‌دهد (ذکاوتی، ۱۳۹۵).

کانت^۱ به‌عنوان یک فرمالیست عقل‌گرا در حوزه وظیفه‌گرایی اخلاقی، نظام‌های اخلاقی را به دو نوع مبتنی بر تجربه و مبتنی بر عقل تقسیم می‌کند. در نظام اخلاقی تجربی، اصول از طریق تجربه به نحو پسینی به‌دست می‌آید، ولی نظام اخلاقی عقلانی، اصولش را از انطباق رفتار با قوانین عقل استنتاج می‌کند. به نظر کانت (۱۷۸۵) دو معنا از وظیفه وجود دارد: یکی وظیفه‌ای که از بیرون بر فرد تحمیل می‌شود و ارزش اخلاقی ندارد، مانند قوانین شغلی و دیگری وظیفه‌ای که فرد از درون، خود را ملزم بدانند چنان رفتار کند. این وظیفه که اخلاقی است تکلیف نام دارد. وی همچنین، اخلاق و فضیلت اخلاقی را اکتسابی و آموزش‌پذیر می‌داند و می‌گوید آدمی طبیعتاً موجودی اخلاقی نیست، فقط وقتی عقلش مفاهیم تکلیف و قانون را پرورش دهد، موجودی اخلاقی می‌شود. معیار فضیلت یا عمل اخلاقی، تکلیف است که عبارت است از یک گزینش آزاد ضروری ناشی از اختیار که بر خلاف تمایلات عاطفی و حسی است؛ بنابراین، معادل خوداجباری است. این اجبار یا الزام، اخلاقی است؛ زیرا منشأ آن عقل عملی است (کانت، ۱۷۹۷ ب).

کانت (۱۹۸۰) الزام و وظایف برآمده از آن را به دو نوع فعال و منفعل تقسیم می‌کند. الزام فعال، یک ضرورت عقلی است که از ذات عمل سرچشمه می‌گیرد و الزام نسبت به عمل است نه اشخاص. برای نمونه، شخص ملزم به کمک و نیکی به دردمندان است؛ اما در نوع منفعل، الزام ناشی از ذات عمل نیست، بلکه ناشی از شخص طرف الزام است، یعنی یک الزام تحمیلی است، نه خوداجباری. برای نمونه، اگر پرداخت دیون به خاطر ترس از قانون باشد، الزام منفعل است و اخلاقی نیست. می‌گویند انجام دادن و یا انجام ندادن فلان کار خوب است، ولی آن کاری در عمل نیکوست که خواست را به‌وسیله مفاهیم عقل و نه از روی علل ذهنی، بلکه به‌طور عینی و بر اساس

اصول معین کند که برای هر ذات خردمندی به‌طور عام معتبر باشد (کانت، ۱۷۸۵). بنابراین، امر مطلق برای اینکه هنجار نهایی اخلاق باشد، باید به ما بگوید نه تنها چه چیزی اخلاقاً درست نیست، بلکه چه چیزی اخلاقاً الزامی است و برای این کار باید شرط لازم و کافی داوری درباره مقبولیت هر ضابطه ممکن باشد (سالیوان^۱، ۱۹۹۴).

درباره ارزش، کانت (۱۷۸۵) عقیده دارد هیچ چیز در جهان و حتی بیرون از آن نمی‌توان در نظر آورد که بی‌قید و شرط خوب دانسته شود، مگر نیت یا اراده خوب. هوش، دلیری، ثروت یا تندرستی نه تنها پسندیده‌اند، بلکه به ظاهر جزئی از ارزش ذاتی هر فرد محسوب می‌شوند، با این حال سزاوار آن نیستند که بی‌قید و شرط خوب دانسته شوند؛ چرا که اگر از اصول یک خواست خوب بی‌بهره باشند، چه بسا بی‌نهایت بد شوند. از سویی نیز نیت خوب نه به دلیل آثار یا شایستگی‌اش برای رسیدن به هدفی مطلوب خوب دانسته می‌شود، بلکه صرفاً به حکم اراده‌ای که موجب آن شده، یعنی به خودی خود خوب است.

هر فردی قدرت قضاوت و داوری را با توجه به جنبه عقلانی نیروی شخصیت به‌دست می‌آورد (ایمانی و همکاران^۲، ۱۳۹۶). کانت (۱۸۰۳) مهم‌ترین بخش تعلیم و تربیت را تربیت اخلاقی و اصلی‌ترین هدف آن را شکل‌گیری شخصیت می‌داند که به شکل پیروی از اصل‌هایی است که خود فرد به کمک عقل رویاروی خویش می‌گذارد. شخصیت که دارای سه جزء اساسی اطاعت، صداقت و حسن معاشرت است، باید بر اساس عمل طبق تکلیف شکل بگیرد، نه در اثر عوامل بیرونی و قراردادی.

آنچه انجام پژوهش حاضر را ضروری ساخته است، فقدان تحقیقات و مطالعاتی منظم و تفکیک شده در حوزه تربیت اخلاقی بر اساس شناخت مفهوم باید است. پس از شناسایی دقیق این مفهوم و ارتباط آن با مفاهیمی همسان همچون الزام، تکلیف و ارزش از جنبه معناشناسی، لازم است منشأ اصول اخلاقی سازنده باید‌ها (بشری یا الهی بودن) و همین‌طور واقعی یا تصویری بودن آن تعیین شود تا با در دست داشتن ابزار شناخت بتوان انسانی تربیت کرد که از روی آگاهی و اختیار، اندیشه و رفتار خویش را از کج‌روی‌ها باز می‌دارد. سلوک عملی فرد را همین باید‌های نهفته در تربیت اخلاقی تعیین می‌کنند؛ بنابراین، بسیار ضروری است که منشأ و ابزار شناخت آنها روشن شود که تحقیق حاضر این دو مهم را بر عهده دارد. با این حال، تحقیقاتی چند به موضوع تربیت اخلاقی از دیدگاه کانت پرداخته‌اند؛ از جمله وود^۳ (۲۰۱۳) نشان داد که اخلاق کانت بیشتر مبارزه‌ای است میان ظرفیت انسان برای خودآیینی عقلانی و تمایل بدوی به ویژگی جامعه‌پذیری

غیراجتماعی که خودش را در قدرتمندی چشمگیر احساسات نشان می‌دهد. مطالعه زیمرمن^۱ (۲۰۱۳) نیز بیانگر آن است که کانت تنها وظایف درونی را اخلاقی می‌داند و معتقد است تکالیف فرد هر چه وسیع‌تر باشند، دامنه‌ی اعمالی که تحت پوشش آن قرار می‌گیرد بزرگتر است؛ به همین دلیل این تکالیف از الزامی محدود برای انجام شدن برخوردارند. بر خلاف آن، هر چه دامنه‌ی اعمالی که فرد وظیفه دارد انجام دهد محدودتر باشد، الزام انجام آن شدیدتر است. نتایج تحقیق تیمرمن^۲ (۲۰۰۶) نشان داد که تکالیف، جزئی ضروری و جدایی‌ناپذیر از اخلاق هستند و این ادعا که چون منشأ تکالیف انسان، خودآیینی اراده است و به همین دلیل نمی‌توان آنها را عملی دانست، رد می‌شود. یافته‌های اترک^۳ (۱۳۸۶ و ۱۳۸۹) با هدف بررسی مفهوم وظیفه در اخلاق کانت از سه منظر معناشناسی، معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی نشان داد که به لحاظ معناشناسی، وظیفه عملی است که شخص به انجام آن ملزم می‌شود و الزام، ضرورت یافتن یک فعل اختیاری تحت دستور عقل است. همچنین از منظر معرفت‌شناسی، عقل منشأ وظایف اخلاقی است. جنبه‌ی هستی‌شناسی نیز نشان داد که کانت واقع‌گراست و احکام اخلاقی را تألیفی پیشینی و امر مطلق را تنها راه تشخیص وظایف اخلاقی می‌داند. یافته‌های مطالعه‌ی بهشتی و نیکویی (۱۳۸۸) نشان داد که کانت برای تربیت چهار مرحله‌ی پرورش، تأدیب، آموزش و تربیت اخلاقی در نظر داشته و تربیت اخلاقی را برترین مرتبه‌ی تعلیم و تربیت و به‌منزله‌ی غایت آن می‌داند. در حوزه‌ی تربیت دینی، تحقیق سرپرانت^۴ (۲۰۱۰) نشان داد که تربیت اخلاقی دینی از نظر کانت می‌تواند پایه‌ها و اساس لازم برای عمل خودآیین را ایجاد کند، هر چند که وی مشخصاً دین را به‌عنوان جزئی از اهداف تربیت اخلاقی مورد توجه قرار نداده است. تحقیق موران^۵ (۲۰۰۹) نیز بیانگر آن بود که میان مدل اخلاقی کانت و فلسفه‌ی تربیت اخلاقی وی کشمکش وجود دارد و ناشی از این است که نظر وی درباره‌ی دانش و تصمیمات اخلاقی، خودآیین است؛ اما در حوزه‌ی تربیت اخلاقی چنان توصیه‌های مفصل و پیچیده‌ای در خصوص تربیت افراد به خصوص در دوران کودکی دارد که کاملاً متناقض با این خودآیینی به نظر می‌رسد. با توجه به این که هدف تربیت اخلاقی، رشد ارزش‌های درونی و جلوگیری از کج‌روی‌هاست و بایدها و نبایدها را شامل می‌شود، شناخت عینیت باید و درک این موضوع که چگونه می‌توان خود را ملزم به رعایت بایدها نمود، چگونه می‌توان آنها را تشخیص داد و اصولاً پایبندی به ارزش‌ها و انجام تکالیف به صورت باید چه ضرورتی دارد، لازم به نظر می‌رسد. هستی‌شناسی باید، کمک می‌کند تا خاستگاه بایدهای اخلاقی و واقعی یا ذهنی و خیالی بودن آن شناخته شود و همچنین ارتباط بایدهای اخلاقی با خداشناسی و دستورات دینی مشخص

1. Zimmerman
2. Timmerman
3. Atrak
4. Surprenant
5. Moran

گردند؛ اینکه در توصیه به افراد برای پیروی از اصول اخلاقی تا چه اندازه می‌توان پیرو عقل بود یا دین و از نظر کانت کدام یک می‌تواند مسئولیت‌پذیری اخلاقی را در افراد تضمین کند. پس از روشن شدن جنبه هستی‌شناسی، چگونگی تشخیص بایدها نیز مسئله مهمی است که در بحث معرفت‌شناسی می‌توان به آن دست یافت.

بنابراین، هدف تحقیق حاضر تبیین نسبت میان باید با واقعیت و خداشناسی و شناسایی ابزار تشخیص آن برای ترسیم شبکه معنایی باید و استخراج مؤلفه‌های تأثیرگذار بر تربیت اخلاقی فرد از دیدگاه کانت است. پرسش‌های تحقیق عبارتند از:

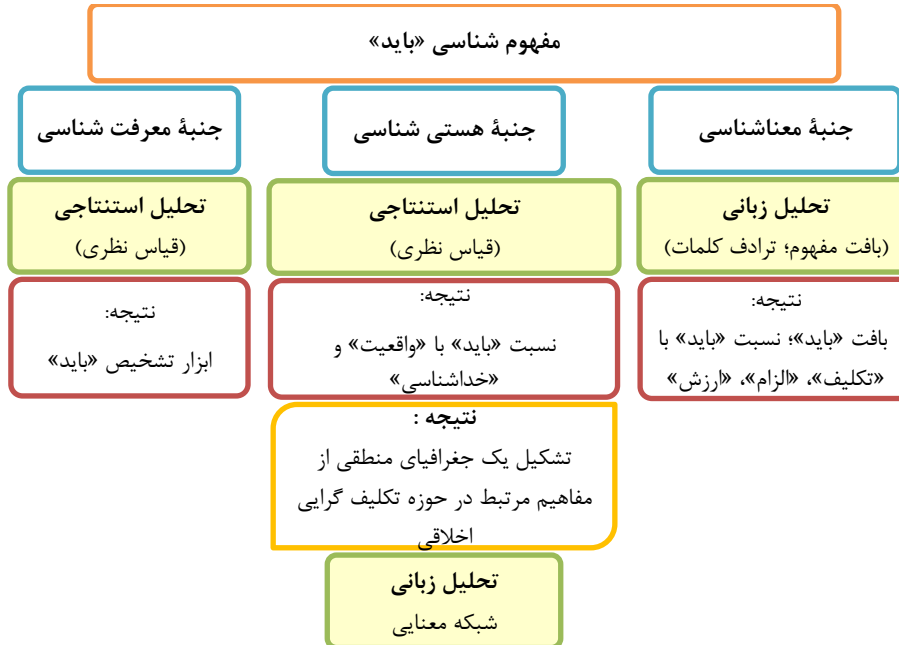
۱. چه نسبتی میان مفهوم باید با واقعیت و خداشناسی (جنبه هستی‌شناسی) برقرار است؟
۲. ابزار تشخیص (جنبه معرفت‌شناسی) باید چیست؟
۳. شبکه معنایی مفاهیم تشکیل شده توسط باید چگونه است؟
۴. تربیت اخلاقی چه هدف‌هایی دارد و مؤلفه‌های تأثیرگذار بر سلوک عملی فرد کدام‌اند؟

روش‌شناسی پژوهش

نوع هدف پژوهش، نظری و داده‌ها کیفی بود و با رویکرد تحلیل استنتاجی انجام شد. تحلیل استنتاجی یا قیاسی به دو روش انجام می‌شود: نظری و عملی. در قیاس نظری، از دو مقدمه توصیفی واقع‌نگر، یک نتیجه توصیفی ناظر به واقع به دست می‌آید و در قیاس عملی، یک مقدمه هنجاری که از فلسفه اخلاق گرفته می‌شود و یک مقدمه واقع‌نگر که از فهم متعارف، علم یا فلسفه به دست می‌آید با هم ترکیب می‌شوند تا بتوان توصیه‌ای هنجاری مربوط به هدف یا روش به‌دست آورد (باقری^۱، ۱۳۸۹). نقشه مفهومی باید را می‌توان از جنبه معناشناسی ترسیم کرد. از این جنبه، بافت «باید» و ارتباط آن با مفاهیم تکلیف، الزام و ارزش تحلیل می‌گردد. روش مورد استفاده در این بخش، تحلیل زبانی با دو تکنیک بررسی بافت مفهوم و مترادف کلمات است.^۲ برای تحلیل باید از جنبه هستی‌شناسی، واقعی یا غیر واقعی بودن بایدها تحلیل می‌شود تا این موضوع روشن شود که بایدها توسط چه چیز یا چه کسی تعیین می‌شود (ارتباط باید با واقعیت و خداشناسی). در بخش معرفت‌شناسی، ابزار شناخت بایدها و اینکه این شناخت عقلی، بدیهی یا شهودی است بررسی می‌گردد. در مجموع آنچه از تحلیل باید از سه جنبه معناشناسی، معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی به دست می‌آید جغرافیایی منطقی متشکل از مفاهیم مرتبط با باید در حوزه وظیفه‌گرایی اخلاقی را ترسیم می‌کند که در شکل ۱ نشان داده شده است.

1. Bagheri

۲. این بخش از تحقیق در مقاله‌ای توسط ماهینی و همکاران (۱۳۹۵) تحلیل و ارائه شده است.



شکل ۱. روش تشکیل جغرافیای منطقی از تحلیل مفهوم باید

پس از تعیین هدف‌های تربیت اخلاقی، با به کارگیری قیاس عملی و بر مبنای الگوی بازسازی شده فرانکنا^۱ توسط باقری (۱۳۸۹)، ارتباط باید و تربیت اخلاقی استنتاج می‌شود. به این صورت که نتایج به دست آمده از جنبه‌های هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی باید در قالب گزاره‌هایی واقع‌نگر یادداشت و در ترکیب با هریک از اهداف تربیت اخلاقی، یک قیاس عملی تشکیل می‌گردد. مجموع نتایج قیاس‌ها، مؤلفه‌های تأثیرگذار بر سلوک عملی فرد را به دست می‌دهد. برای گردآوری اطلاعات، منابع چاپی و دیجیتالی موجود در کتابخانه‌ها، بانک‌های اطلاعاتی، مجلات و کتاب‌های الکترونیک مطالعه شد. ابزار لازم برای گردآوری اطلاعات و استخراج بندهای مرتبط با موضوع پژوهش، فیش‌های تحقیق بودند. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات، کدگذاری موضوعی با استفاده از نظام مقوله‌بندی قیاسی بوده است. تحلیل متن در این روش عبارت است از کدگذاری عبارت‌ها و روایت‌ها در چهارچوب مقولاتی که بر اساس داده‌ها ساخته شده‌اند. ایده اصلی در این روند، فرمول‌بندی معیارهای تعریف شده است که از پیشینه نظری و پرسش‌های تحقیق به دست می‌آید و در این زمینه جنبه‌های متنی نمونه‌ها بررسی و مقولات، مرحله به مرحله و به‌طور آزمایشی استخراج می‌شوند. در این حلقه بازگشتی، مقولات بارها و بارها اصلاح و از تعداد آنها کاسته می‌شود تا تنها مقولات اصلی بمانند و بتوان پایایی آنها را بررسی کرد. سپس با استفاده از واحد تحلیل پاراگراف، کدگذاری موضوعی طی سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی انجام می‌گیرد.

1. Frankena

برای افزایش باورپذیری یا اعتبار تحقیق از راهکارهایی مانند مطالعه منابع و تحقیقات متعدد در خصوص مسئله پژوهشی به مدت بیست ماه به صورت مستمر؛ استفاده از نظرات استادان فلسفه تربیت به منظور مشخص نمودن نقاط پنهان از نگاه پژوهشگر در خصوص روش و یافته‌های تحقیق و توجه به مبتنی بودن یافته‌ها بر موضوع تحقیق به منظور ارزیابی صحیح از تحلیل و تفسیرها استفاده شد. همچنین پایایی تحقیق با استفاده از ملاک اطمینان‌پذیری و طی مراحل زیر توسط پژوهشگر حاصل شده است: شناسایی منابع مرتبط با موضوع و گردآوری و ثبت داده‌ها؛ تلفیق تمامی داده‌ها و تشکیل یک پایگاه اطلاعاتی و تقسیم‌بندی متن به بخش‌های معنادار یا واحدهای تحلیل؛ تدوین مقوله‌ها براساس شباهت مطالب و عنوان‌دهی به هر مقوله و تقسیم هر مقوله به خرده مقوله‌ها؛ قرار دادن هر کدام از بخش‌ها در یک مقوله بر اساس موضوع؛ در کنار هم قرار دادن تمام بخش‌های مربوط به یک مقوله، مرور مفاهیم و مقوله‌ها، مقایسه و اصلاح و استخراج گزاره‌ها به عنوان یافته‌های نهایی تحقیق و نتیجه‌گیری.

یافته‌های پژوهش

پرسش اول: چه نسبتی میان مفهوم باید با واقعیت و خداشناسی برقرار است؟

تحلیل باید از جنبه هستی‌شناسی، ارتباط این مفهوم با واقعیت و خداشناسی را تبیین می‌نماید.

الف) نسبت باید با واقعیت

دیدگاه کانت درباره نوع ارتباطی که باید با واقعیت دارد با استفاده از نظام مقوله‌بندی قیاسی در جدول شماره ۱ گردآوری و استخراج شده است.

جدول شماره ۱: بررسی نسبت باید با واقعیت

مقوله‌ها	مفاهیم استخراج شده	جملات استخراج شده
واقعی بودن اخلاقی (بایدها)	- مطلقاً ضروری و غیر تجربی بودن اصول اخلاقی - عینی و واقعی بودن قوانین اخلاقی	- در نظام اخلاقی عقلی، اصول اخلاقی از انطباق رفتار با قوانین عقل استنتاج می‌شوند مانند اصل «نباید دروغ گفت» که مستلزم یک ضرورت مطلق است و نمی‌تواند از تجربه حاصل شود (کانت، ۱۹۸۰). - مفاد قوانین اخلاقی، عقیده است و کسی نمی‌تواند بر آن حکومت کند. پس، قوانین اخلاقی عینیت دارند (کانت، ۱۹۸۰).
کاشف قوانین اخلاقی (بایدها)	- عقلانی بودن منشأ تکلیف - کاشف قوانین اخلاقی بودن عقل - کاشف و واضع قوانین اخلاقی بودن عقل	- اساس تکلیف را باید نه در طبیعت انسان یا در اوضاع جهانی محیط بر او، بلکه صرفاً و به نحو ماقبل تجربه در مفاهیم عقل جست (کانت، ۱۷۸۵). - قوانین اخلاقی چون واقعی هستند، قابل جعل نبوده و فرد به کمک عقل، تنها توانایی کشف آنها را دارد و خدا نیز طبق آنها امر و نهی می‌کند (کانت، ۱۹۸۰).

- عقل‌گاهی در موقعیت تشخیص احکام اخلاقی وظیفه کشف کردن دارد و گاهی در موقعیت قانون‌گذاری برای جامعه بشری، واضع است (کانت، ۱۷۹۷ الف).

با قیاس نظری از مقوله‌های به‌دست آمده درباره نسبت باید و واقعیت، استنتاج زیر حاصل می‌شود: قوانین و دستورات اخلاقی (بایدها) ضرورت‌هایی عملی‌اند؛ ضرورت‌های عملی واقعی هستند؛ بنابراین،

بایدها واقعی هستند یا «باید واقعیت عینی دارد».

ب) نسبت باید با خداشناسی

نظرات کانت درباره ارتباط باید و خداشناسی در جدول شماره ۲ خلاصه شده است.

جدول شماره ۲: بررسی نسبت باید با خداشناسی

مقوله‌ها	مفاهیم استخراج شده	جملات استخراج شده
		- اخلاق مستلزم دین نیست و محرک نهایی عمل اخلاقی، خود تکلیف است نه اطاعت از احکام الهی (کاپلستون ^۱ ، ۱۹۶۴).
	- محرک عمل اخلاقی بودن تکلیف عقلی	- انسان وقتی اخلاقی زندگی می‌کند که احکام اخلاقی‌اش وسیله برای چیزی دیگر نباشد. این عقیده با آنچه در ادیان آمده و افعال اخلاقی را مستحق پاداش یا عقاب می‌داند، متفاوت است (ملکیان ^۲ ، ۱۳۷۹).
اخلاقی بودن هر عمل مطابق با تکلیف	-انجام عمل اخلاقی بدون هیچ چشم‌داشتی -اخلاقی بودن تمام اعمال بر اساس تکلیف	- هر کاری اگر با علاقه، مطابق اصول اخلاقی و بر اساس تکلیف انجام شود، یک عمل اخلاقی محسوب می‌شود حتی اعمال دینی (اعوانی ^۳ ، ۱۳۹۰).
		- انسان خدا را به‌عنوان بالاترین خیر، صرفاً از مفهوم کمال اخلاقی که عقل آن را به نحو پیشین وضع می‌کند آورده است و به روشی تفکیک‌ناپذیر به مفهوم اختیار پیوند می‌دهد (کانت، ۱۷۸۵).
	- ایجاد مفهوم خدا به‌عنوان بالاترین خیر از مفهوم کمال و توسط عقل	- دین عبارت است از تصدیق همه تکالیف به‌عنوان فرامین الهی و نه فرامین الهی به‌عنوان الزام، بلکه به‌عنوان قوانین ذاتی هر اراده مختار (کانت، ۱۷۸۸).
خدا به‌عنوان تصدیق کننده تکالیف	- دین نامیده شدن تصدیق تکالیف به‌عنوان دستورات الهی - امر و نهی کردن خدا طبق قوانین اخلاقی	- قوانین اخلاقی چون امور واقعی هستند، قابل جعل از سوی کسی نیستند و انسان به کمک عقل خویش تنها توانایی کشف آنها را دارد و خدا نیز طبق آنها امر و نهی می‌کند (کانت، ۱۹۸۰).
		- کانت در صدد است تا خدا را از راه اخلاق ثابت کند. در این نوع خداشناسی، عقل به جای وحی می‌نشیند و

قوانین بشرساخته جایگزین احکام تشریحی می‌شود
(ماهروزاده، ۱۳۸۴).

گزاره واقع‌نگر ناظر به رابطه باید و خداشناسی از نگاه کانت، عبارت است از: کمال اخلاقی از قوانین اخلاقی (بایدها) سرچشمه می‌گیرد؛ کمال اخلاقی، دین (خداشناسی) است؛ دین از قوانین اخلاقی به دست می‌آید. بنابراین،
«دین تأییدکننده تکالیف اخلاقی (بایدها) است».

پرسش دوم: ابزار تشخیص باید چیست؟

تحلیل باید از جنبه معرفت‌شناسی، ابزار تشخیص آن را به دست می‌دهد. جدول شماره ۳ خلاصه نظرات کانت و مقوله‌های به دست آمده در این موضوع را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۳: ابزار تشخیص «باید» از دیدگاه کانت

مقوله‌ها	مفاهیم استخراج‌شده	جملات استخراج‌شده
		- شناختی که از حس به دست می‌آید، جزئی و احتمالی است و کلیت و قطعیت ندارد، اما شناختی که بی‌واسطه از عقل ناب به دست می‌آید، کلی و ضروری است (کانت، ۱۷۹۷ ب).
		- سرچشمه همه مفاهیم اخلاقی یکسره و به نحو پیشین در عقل است. چون قوانین اخلاقی باید در حق هر آفریده خردمندی صدق کند، باید آنها را از مفهوم کلی ذات خردمند استنتاج کرد (کانت، ۱۹۸۰).
	- کلی و ضروری بودن شناخت عقلی	- دستورات اخلاقی، ضرورت‌هایی هستند که عقل به نحو برون‌ذهنی و عینی آنها را ابتدا تشخیص می‌دهد و سپس آزادانه فاعل اخلاقی را به آنها الزام می‌کند. بنابراین، منشأ الزامات اخلاقی عقل و اراده آزاد انسان است (کانت، ۱۹۸۰).
	- ناشی از عقل بودن قوانین اخلاقی به دلیل کلی بودن	- امر مطلق ملاکی برای تعیین اخلاقی بودن یا نبودن قواعد عملی (کاپلستون، ۱۹۶۴) و تعیین‌کننده وظایف هر فاعلی است که صورتی مانند «تو باید فلان کار را انجام دهی» دارند (اسکروتن ^۱ ، ۱۹۹۶).
	- کشف ضرورت‌ها و الزامی شدن آنها توسط عقل	- ملکه احترام به امر مطلق و اطاعت خاضعانه از آن غالباً در تضاد با امیال و گرایش‌هاست. چون وظیفه‌شناسی جدا از هر هدفی است که ممکن است شخص مایل به آن باشد، وی را موظف به پیروی از قانون اخلاق بنا به احترام به آن می‌کند. بنابراین، داوری‌های اخلاقی ما باید بر
	- تعیین تکالیف توسط امر مطلق	
	- مبتنی بودن داوری‌های اخلاقی بر قانون نهایی خودآیینی ناشی از عقل	

قانون نهایی خودآیینی مبتنی باشد که فقط از عقل می‌آید (سالیوان، ۱۹۹۴).

قوانین اخلاقی نوعی وجود نفس‌الامری همانند حقایق ریاضی دارند که مخلوق ذهن هیچ قانون‌گذاری نیستند، بلکه قانون‌گذار فقط آنها را کشف کرده و اعلام می‌کند	کشف قوانین اخلاقی توسط عقل	کشف قوانین اخلاقی توسط عقل
تصمیم گرفته قوانینی که در واقع وجود دارند را اجرا کند (کانت، ۱۹۸۰).		

گزاره واقع‌نگر ناظر به ابزار تشخیص باید از دیدگاه کانت به این صورت استنتاج می‌شود: قوانین و دستورات اخلاقی واقعی هستند؛ عقل کاشف واقعیات است؛ عقل کاشف دستورات اخلاقی (بایدها) است. بنابراین،

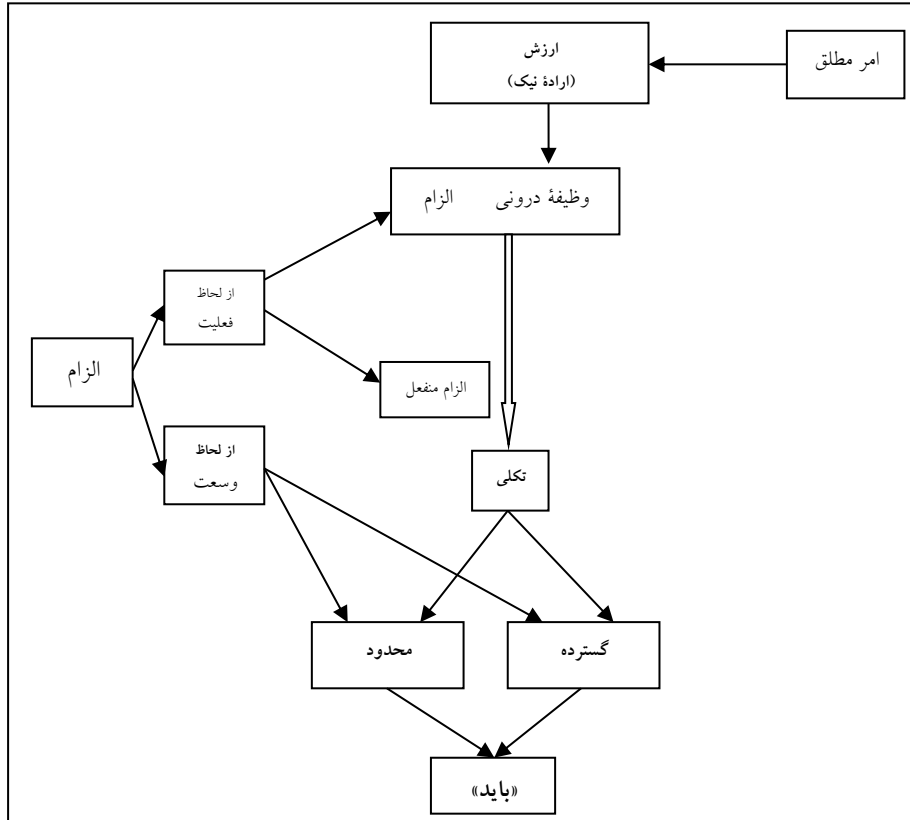
«عقل کاشف دستورات اخلاقی (بایدها) است».

پرسش سوم: شبکه معنایی مفاهیم تشکیل شده توسط باید چگونه است؟

آنچه که از ارتباط «باید» با دیگر مفاهیم مرتبط با آن به دست می‌آید (جدول شماره ۴) را می‌توان در یک نمودار ترسیم کرد و به یک ساختار یا جغرافیای منطقی از مفاهیم دست یافت. در واقع در این قسمت، «باید» بر حسب شبکه معنایی تحلیل می‌شود (شکل ۲). ارتباط میان مفاهیم نیز از نوع اندراجی است.

جدول شماره ۴: ارتباط باید با دیگر مفاهیم حوزه وظیفه‌گرایی اخلاقی از دیدگاه کانت

مفاهیم استخراج شده	جملات استخراج شده
۱. اراده نیک به‌عنوان منشأ وظایف	ارزش‌ها توسط امر مطلق تعیین می‌شوند. وظیفه از لحاظ منشأ می‌تواند درونی یا بیرونی باشد. وظیفه درونی که عقلانی و اخلاقی است و از اراده نیک سرچشمه گرفته است، تکلیف نام دارد. تکلیف، خود ناشی از الزام است. الزام بر اساس فعلیت یافتن یا فعال است که در این صورت ناشی از فعل بوده و یک ضرورت عقلی است و یا منفعل و تحمیلی است که معادل وظیفه بیرونی قرار می‌گیرد. الزام همچنین از لحاظ وسعت، عکس تکلیف است؛ تکلیف هر چه گسترده‌تر باشد الزام آن محدودتر و هر چه محدودتر باشد از الزامی گسترده‌تر برخوردار است. مجموعه این تکالیف، «باید» های اخلاقی را صادر می‌کنند.
۲. محدودیت اراده نیک توسط امر مطلق	
۳. وظیفه درونی بودن تکلیف	
۴. عقلی و ناشی از فعل بودن الزام فعال	
۵. الزام محدود برای تکلیف گسترده و الزام گسترده برای تکلیف محدود	
۶. صدور «باید» توسط تکلیف	



شکل ۲: شبکه معنایی باید مبتنی بر دیدگاه کانت

پرسش چهارم: تربیت اخلاقی چه هدف‌هایی دارد و مؤلفه‌های تأثیرگذار بر سلوک عملی فرد کدام‌اند؟

الف) هدف‌های تربیت اخلاقی از نظر کانت

اولین و اصلی‌ترین هدف تربیت اخلاقی، تشکیل و تکوین منش است. منظور از منش، گرایش استوار اراده به پیروی از اصل‌هایی است که فرد به کمک عقل رویاروی خویش نهاده است. شخصیت باید بر اساس عمل طبق تکلیف شکل بگیرد، نه در اثر عوامل بیرونی و قراردادی. منش دارای سه جزء اساسی اطاعت، صداقت و قابلیت اجتماعی است که استقرار آنها در نهاد افراد از مهم‌ترین اهداف تربیت اخلاقی به شمار می‌رود. ویژگی اساسی دیگر تشکیل منش، صداقت است که جوهره اصلی آن محسوب می‌شود. «صداقت موافقت با خویشتن است، یعنی آدم بودن». قابلیت اجتماعی یا حسن معاشرت هدف دیگری از تشکیل منش است که در آن توجه فرد به دیگران معطوف است. وظیفه نسبت به دیگران شامل محترم شمردن و رعایت کردن حقوق دیگران است. خودآیینی مرحله‌ای از تحول اخلاقی است که به‌عنوان استقلال اخلاقی شناخته می‌شود و ویژگی انسان خردمند محسوب می‌شود. پرورش انسان آزاد و هدایت فرد به

سمت خودآیینی که بالاترین مراتب تربیت اخلاقی است، در گرو تشکیل منش است (کانت، ۱۸۰۳). کانت درباره تربیت دینی عقیده دارد که نمی‌توان این نوع از تربیت را به‌عنوان یک روش، وظیفه یا حتی هدف مستقل در کنار دیگر ساحت‌های تربیت مطرح نمود (مشایخی، ۱۳۷۹). هدف‌های تربیت اخلاقی از نظر کانت در جدول شماره ۵ خلاصه شده است.

جدول شماره ۵. اهداف تربیت اخلاقی از دیدگاه کانت

هدف غایی تربیت اخلاقی: تشکیل منش (رسیدن به خودآیینی)		
هدف‌های جزئی		
هدف ۱: اطاعت	هدف ۲: صداقت	هدف ۳: حسن معاشرت

ب) مؤلفه‌های تأثیرگذار بر سلوک عملی فرد

منظور از سلوک عملی، چگونگی عملکرد فرد در زندگی است و آنچه سازنده و تعیین‌کننده شخصیت وی می‌باشد. این سلوک عملی شامل گفتار و رفتار فرد است که از باورهای اخلاقی وی تأثیر گرفته است. در این بخش برای استخراج مؤلفه‌های تعیین‌کننده عملکرد فرد - که در بستر تربیت اخلاقی حاصل می‌شود - قیاس‌هایی عملی متناسب با الگوی «الف ۲ ب ۲ ج ۱» از صورت بازسازی شده الگوی فرانکنا (باقری، ۱۳۸۹) تشکیل می‌شود که از ترکیب اهداف بنیادی هنجاری با گزاره‌های واقع‌نگر فلسفی یا الهیاتی، دانش، مهارت یا نگرش‌هایی که باید پرورش داده شود به‌دست می‌آید. گزاره‌های واقع‌نگر به دست آمده از سه جنبه معناشناسی، هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی باید از دیدگاه کانت با هریک از اهداف تربیت اخلاقی ترکیب شده و یک قیاس عملی تشکیل می‌گردد (جدول شماره ۷).

گزاره‌های واقع‌نگری که از تحلیل مفهوم باید از جنبه‌های هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی به‌دست آمد، در جدول شماره ۶ خلاصه شده است:

جدول شماره ۶. گزاره‌های واقع‌نگر درباره تحلیل مفهوم «باید»

ردیف	متن تحلیل شده	گزاره واقع‌نمای فلسفی یا الهیاتی
۱	نسبت باید با واقعیت	باید واقعیت عینی دارد.
۲	نسبت باید با خداشناسی	دین تأییدکننده تکالیف اخلاقی است.
۳	ابزار شناخت باید	عقل کاشف دستورات اخلاقی (بایدها) است.

دو قیاس عملی از ترکیب هدف‌ها با گزاره‌های واقع‌نگر تشکیل می‌شود:

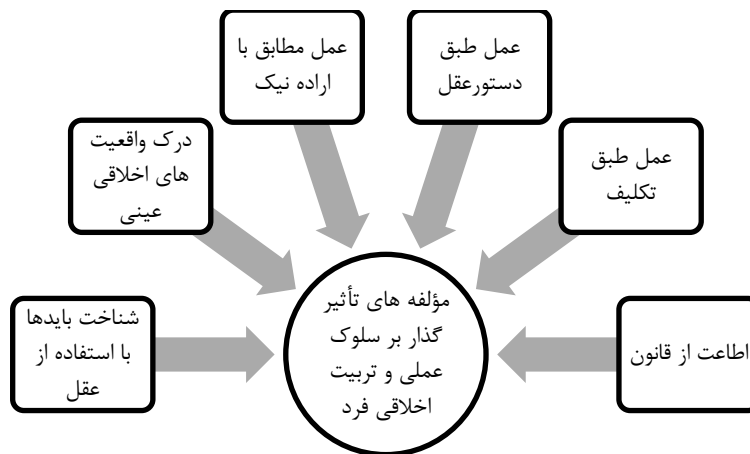
جدول شماره ۷. قیاس‌های عملی از ترکیب هدف‌های تربیتی و گزاره‌های واقع‌نگر مبتنی بر تحلیل

باید از جنبه‌های هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی

مقدمه ۱	هدف ۳	باید حسن معاشرت را آموخت.
مقدمه ۲	گزاره ۱	«باید» واقعیت عینی دارد.

نتیجه	سلوک عملی ۵	(حسن معاشرت واقعیتی عینی است) باید واقعیت‌های عینی را درک کرد.
مقدمه ۱	هدف ۱، ۲ و ۳	باید اطاعت، صداقت و حسن معاشرت را آموخت.
مقدمه ۲	گزاره ۳	عقل کاشف «باید»ها است.
نتیجه	سلوک عملی ۶	(عقل قادر به شناخت هدف‌های تربیتی اطاعت، صداقت و حسن معاشرت است) باید از عقل استفاده کرد.

با توجه به این که کانت برای تربیت دینی جایگاه خاصی در تربیت اخلاقی در نظر نگرفته (فرانکنا، ۱۹۶۵) و هدفی تربیتی بر اساس آن تعریف نشده است، لذا نمی‌توان برای مبنای به‌دست آمده از نسبت باید و خداشناسی (گزاره واقع‌نگر ۲)، قیاسی عملی تشکیل داد تا به یک سلوک عملی مشخص دست پیدا کرد. نتایج حاصل از قیاس‌های عملی هدف‌های تربیتی و گزاره‌های واقع‌نگر مبتنی بر تحلیل باید اخلاقی، مؤلفه‌های تأثیرگذار بر سلوک عملی و تربیت اخلاقی فرد را به‌دست می‌دهد که می‌توان آنها را در شکل (۳) به نمایش گذاشت با این توضیح که چهار مؤلفه به‌دست آمده از تحلیل جنبه معناشناسی باید توسط ماهینی و همکاران (۱۳۹۵) نیز در شکل اضافه شده است.



شکل ۳: مؤلفه‌های تأثیرگذار بر سلوک عملی فرد (مؤلفه‌های تربیت اخلاقی) از دیدگاه کانت

بحث و نتیجه‌گیری

در پاسخ به پرسش اول که چه نسبتی میان مفهوم باید با واقعیت و خداشناسی برقرار است، نتایج به‌دست آمده درباره خاستگاه و منشأ باید نشان داد که کانت معتقد است محرک عمل اخلاقی، تکلیف عقلی است نه خدا و در واقع، خدا به‌عنوان بالاترین خیر، از مفهوم کمال و توسط عقل ایجاد شده است. این نتیجه با یافته‌های تحقیق تیمرمن (۲۰۰۶) و یافته‌های حاصل از پژوهش اترک (۱۳۸۶) همسویی دارد. تیمرمن نیز به این نتیجه رسیده بود که تکلیف، جزئی ضروری و

جدایی‌ناپذیر از اخلاق هستند و این ادعا که چون منشأ تکالیف انسان، خودآیینی اراده است و به همین دلیل نمی‌توان آنها را عملی دانست، رد می‌شود. نتایج تحقیق اترک نشان داد کانت واقع‌گراست و احکام اخلاقی را تألیفی پیشینی و امر مطلق را تنها راه تشخیص وظایف اخلاقی می‌داند. در مجموع تحقیقات انجام‌شده درباره منشأ الهی یا بشری بودن بایدها از نظر کانت نشان می‌دهد که وی دین را در پابندی افراد به اصول اخلاقی در درجه پایین‌تری از اهمیت قرار می‌دهد و آنچه را در این زمینه مؤثر است صرفاً پیروی خودآیین از عقل می‌داند. در بررسی پرسش دوم درباره ابزار تشخیص باید یعنی جنبه معرفت‌شناسی، نتایج حاکی از این است که از نظر کانت شناخت عقلی، کلی و ضروری است و داوری‌های اخلاقی باید بر قانون نهایی خودآیینی مبتنی باشد که فقط از عقل می‌آید. یافته‌های تحقیق اترک (۱۳۸۶) درباره ابزار شناخت بودن عقل با این نتیجه یکسان است. نتایج روشنگر این مطلب است که کانت به‌جز عقل، توسل به هر عامل دیگری را در شناخت تکالیف و پابندی به اخلاق و اصول اخلاقی انسانی مردود می‌داند و آنچه ضروری است پرورش عقل و اراده نیک است که به خودآیینی می‌انجامد. در پاسخ به پرسش سوم در خصوص چگونگی تشکیل شبکه معنایی باید، جغرافیای منطقی باید و مفاهیم مرتبط با آن از دیدگاه کانت نشان داد که منشأ وظایف، اراده نیک است و تکالیف به‌عنوان وظیفه درونی، اگر گسترده باشد، از الزام محدودی برخوردار است و اگر محدود باشد، الزام آن گسترده است. تکالیف که از الزام فعال برخوردار است، صادر کننده باید می‌باشد. یافته‌های تحقیقات زیمرمن (۲۰۱۳) و تیمرمن (۲۰۰۶) که نشان دادند کانت تنها وظایف درونی را اخلاقی می‌داند و تکالیف، جزئی ضروری و جدایی‌ناپذیر از اخلاق هستند؛ به همین دلیل هر چه وسیع‌تر باشند، دامنه اعمالی که تحت پوشش آن قرار می‌گیرد بزرگتر است و از الزامی محدود برای انجام شدن برخوردارند، با این قسمت از پژوهش همخوانی دارند. نتایج بیانگر آن است که الزام آوری تکالیف بستگی زیادی به وسعت محدوده آن دارد. هر چه بر تعداد کمتری از تکالیف تمرکز صورت گیرد، پابندی به آن و تبدیل شدن به مؤلفه‌ای در شخصیت فرد ساده‌تر خواهد بود. در مقابل، هر چه این تکالیف تنوع بیشتری پیدا کنند، ناگزیر تمرکز بر آنها کاهش می‌یابد و نمی‌توان انتظار داشت که به جزئی از سلوک عملی فرد تبدیل گردند. یافته‌های مربوط به پرسش چهارم درباره هدف‌های تربیت اخلاقی و مؤلفه‌های تأثیرگذار بر سلوک عملی فرد، نشان داد تربیت اخلاقی از نظر کانت به‌عنوان بالاترین مراتب تربیت هر فرد، دارای هدفی اصلی و غایی است که عبارت است از تشکیل منش یا رسیدن به خودآیینی. این هدف شامل سه هدف جزئی‌تر است که عبارتند از اطاعت، صداقت و حسن معاشرت. پاره‌ای هدف‌های جزئی‌تر هستند که در زمره این سه هدف زیرمجموعه تشکیل منش قرار می‌گیرند که با یافته پژوهش موران (۲۰۰۹) که نشان داد همین هدف‌های تربیت اخلاقی کانت به‌ویژه در دوران کودکی مورد تأکید است، همسو می‌باشد. از ترکیب گزاره‌های واقع‌نگر کانت در خصوص مفهوم باید از دو جنبه

هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی با هدف‌های جزئی تربیت اخلاقی، دو قیاس عملی ایجاد شد که نتایج این قسمت نیز با یافته‌های تحقیقات اترک (۱۳۸۸) و تیمرمن (۲۰۰۶) همخوانی دارد. به این دلیل که کانت برای تربیت دینی جایگاه خاصی در تربیت اخلاقی در نظر نگرفته است و هدفی تربیتی بر اساس آن تعریف نکرده است، از این روی، برای مبنای به‌دست آمده از نسبت باید و خداشناسی قیاسی تشکیل نمی‌شود. این نتیجه با یافته‌های تحقیق سرپرانت (۲۰۱۰) همخوانی ندارد. وی نشان داد که تربیت اخلاقی دینی از نظر کانت می‌تواند پایه‌ها و اساس لازم برای عمل خودآیین را ایجاد کند؛ در صورتی که نتایج تحقیق حاضر به این دلیل که کانت هدفی دینی برای تربیت اخلاقی تعریف نکرده است، نتوانست قیاسی عملی با گزاره‌های واقع‌نگر از مفهوم باید تشکیل دهد تا در سلوک عملی فرد نقشی داشته باشد. این نتیجه را می‌توان چنین تبیین کرد که چون کانت باور به دین و عمل اخلاقی مبتنی بر آن را نیز ناشی از عقل و خودآیینی انسان می‌داند، بنابراین نمی‌توان جایگاهی مستقل برای دستورات دینی در تربیت اخلاقی قائل شد.

به‌عنوان نتیجه‌گیری کلی می‌توان گفت کانت به عینیت‌گرایی اخلاقی اعتقاد دارد. از نظر وی، عقل، مفاهیم و گزاره‌های اخلاقی را کشف و قوانینی کلی بر اساس آنها وضع می‌کند؛ عقل کاشف و واضع بایدها است و دستورهای خداوند با فرمان عقل مطابقت دارد؛ بنابراین، دین مطابق اخلاق است ولی منشأ آن نیست. یافته‌های تحقیق درباره‌ی جایگاه باید در تربیت اخلاقی نشان داد که شناخت ارزش‌ها و پیروی از بایدها، بستگی زیادی به توانایی عقلانی افراد دارد. هر کدام از مؤلفه‌های تأثیرگذار بر سلوک عملی فرد، دلالت‌های آشکاری برای تعلیم و تربیت دارد. آنچه در این باره می‌تواند به‌عنوان یک هدف ضروری در نظام‌های تعلیم و تربیت مد نظر قرار گیرد، پرورش عقل و هنرهای عقلی (مانند استدلال، دقت، تعمق) است. فراهم شدن هر چه بیشتر این زمینه در حوزه آموزش و پرورش به فراگیران کمک می‌کند تا با استمداد از نیروهای عقلانی خویش به درک ارزش‌ها و ارزش‌گذاری صحیح مسائل بپردازند. محدودیت مهم این تحقیق آن بود که پیشینه‌هایی کاملاً مرتبط یا پژوهش‌هایی که به میزان قابل ملاحظه‌ای با آن هم‌پوشانی داشته باشد، انجام نشده بود. به همین دلیل، نتایج به‌دست آمده از این تحقیق را نمی‌توان به نحو شایسته‌ای با مطالعات مربوط به بخش پیشینه مقایسه نمود.

بر اساس یافته‌های این تحقیق، پیشنهاد می‌شود در تربیت اخلاقی افراد توجه ویژه‌ای به پرورش عقل و هنرهای عقلی صورت گیرد و مواردی همچون اطاعت از قانون، شناخت بایدها و پیروی از آنها با استفاده از قدرت منطق و دستورات اخلاقی در صدر امور قرار گیرد. اگر چه کانت اولویت در تربیت اخلاقی را از آن عقل می‌داند، اما می‌توان از این نظریه در نظام آموزشی کشور که جنبه الهی بودن آن غالب است، بهره‌مند شد؛ به این صورت که دستورات اخلاقی دینی

با تبیین‌های عقلانی همراه شود تا پایبندی افراد به اصول اخلاقی مؤثرتر شده و اخلاق‌مداری و عقل‌ورزی جزئی از شخصیت و منش ایشان شود. برای تکمیل مبحث این تحقیق، پیشنهاد می‌شود پژوهشی درباره نسبت تربیت دینی و تربیت اخلاقی و تحقیقی درباره نسبت تکلیف و حق از دیدگاه کانت انجام شود. همچنین بررسی مقایسه‌ای اصول و روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه کانت و اندیشمندان اسلامی برای یافتن نقاط اختلاف و اشتراک مناسب به نظر می‌رسد.

فهرست منابع

- Atrak, H. (2007). *Deontological Theory Emphasizing the Opinions of Immanuel Kant, David Ross and Judge Abdul Jabbar Motazeli*, University of Qom Teacher Training Center. (Text in Persian)
- Atrak, H. (2010). A Critical Look at Kant's Ethics, *Islamic Philosophy & Theology (Islamic Studies (Kalam))*, 42(85/2), 9-36. (Text in Persian)
- Avani, Sh. (2011). *Kantian ethics Duty-oriented or obligation-oriented*, Speech at the Iranian Philosophical Society, <http://www.ipso.ir>. (Text in Persian)
- Bagheri, Kh. (2010). *Approaches and Research Methods in the Philosophy of Education*, Tehran: Institute of Social and Cultural Studies. (Text in Persian)
- Beheshti, S., Nikouee, R. (2009). Analysis and Critique of Kant's Philosophy of Education Emphasizing His Moral Education Theory, *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 5(3), 27-50. (Text in Persian)
- Copleston, F.Ch. (1964). *Kant*. Translated by Manouchehr Bozorgmehr 1981, Tehran: Sharif University of Technology publication. (Text in Persian)
- Frankena, W.K. (1965). *Three Historical Philosophies of Education: Aristotle, Kant, Dewey*. London: Scott Foresman.
- Imani, M., Ghasemi, A., Sadeghzadeh, A., Saedimehr, M. (2017). Explanation and Analysis of Moral Education from Aesthetics Viewpoint with Emphasis on Thinkers Ideas of Pragmatism, *The Journal of New Thoughts On Education*, 13(45), 37-58.
- Kant, I. (1785). *Groundwork of the Metaphysics of Morals*, Translated by Hamid Enayat & Ali Gheisari 1990, Tehran: Kharazmi. (Text in Persian)
- Kant, I. (1788). *Critique of Practical Reason*. Translated and Edited by Mary Gregor & Andrews Reath 1997, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, I. (1797A). *The Metaphysics of Morals: Philosophy of Law*. Translated by Manouchehr Sanei Darrebidy 2004, Tehran: Naghshonegar. (Text in Persian)
- Kant, I. (1797B). *The Metaphysics of Morals: Philosophy of Virtue*, Translated by Manouchehr Sanei Darrebidy 2004, Tehran: Naghshonegar. (Text in Persian)

- Kant, I. (1803). *Education*. Translated by Gholam Hossein Shokouhi 1984, Tehran: Tehran University. (Text in Persian)
- Kant, I. (1980). *Lectures on Ethics*, Translated by Manouchehr Sanei Darrebidy 1999, Tehran: Naghshonegar. (Text in Persian)
- Katouzian, N. (2006). *Philosophy of Law*, Volume 1, Tehran: University of Tehran. (Text in Persian)
- Mahini, F., Yousefy, A., Golestani, S.H., Keshtiaray, N. (2016). Moral Education Implications of Semantics of “Must” from Kant and Adliyah Theologians Perspective, *Research in Curriculum Planning*, 13(48), 93-105. (Text in Persian)
- Mahroozade, T. (2005). Kants and the Neo-Kantians Views on Religion and Values, *The Journal of New Thoughts on Education*, 1(1), 7-24.
- Malakian, M. (2000). *History of Western Philosophy*, Volume 3, Qom: Institute of Constituency and University. (Text in Persian)
- Mashayekhi, Sh. (2000). Religious Education from Kant's Point of View, *Methodology of Social Science and Humanities*, 6(22), 94-106.
- Moran, K.A. (2009). Can Kant Have an Account of Moral Education? *Journal of Philosophy of Education*, 43 (4), 471-484.
- Scruton, R. (1996). *Kant*, Translated by Ali Paya 2004, Tehran: Tarh-e- no. (Text in Persian)
- Sullivan, R.J. (1994). *An Introduction to Kant's Ethics*. Translated by Ezatollah Fouladvand 2001, Tehran: Tarh- e-no. (in Persian)
- Surprenant, C.W. (2010). Kant's Contribution to Moral Education: The Relevance of Catechistic. *Journal of Moral Education*, 39 (2), 165-174.
- Timmerman, J. (2006). *Kantian Duties to The Self, Explained and Defended. The Review of Metaphysics* [Online], Available from: <http://www.thefreelibrary.com>
- Wood, A.W. (2013). Kant, Immanuel. *The International Encyclopedia of Ethics*. Edited by Hugh LaFollette, © 2013 Blackwell Publishing Ltd. Pp. 1-12.
- Zekavati, A. (2016). The Relationship between Reason and Morality, *The Journal of New Thoughts on Education*, 12(2), 165-188.
- Zimmerman, M.J. (2013). Duty and Obligation. *The International Encyclopedia of Ethics*, Edited by Hugh LaFollette, pp. 1483-1496. London, Blackwell Publishing Ltd.



واکاوی مؤلفه‌های فلسفه‌میان‌فرهنگی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی

ایران

فنیسه نصیری^۱، طیبه ماهرزاده^{۲*}، مریم بناهان^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۱۸	پژوهش حاضر با هدف واکاوی مؤلفه‌های فلسفه‌میان‌فرهنگی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی کشور ایران انجام شد. روش پژوهش، تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی بود. جامعه آماری شامل تمامی کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی پایه سوم تا ششم دوره ابتدایی سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، نمونه آماری برابر با جامعه آماری در نظر گرفته شد. یعنی تمامی محتوای این کتاب‌ها تحلیل شد. واحد تحلیل همه جملات و تصاویر موجود در محتوای کتاب‌های درسی مذکور بود. اسناد بالادستی مانند مبانی نظری تحول بنیادین، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، برنامه درسی ملی و قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران نیز بررسی (سندکاوی) شد. جهت روایی پژوهش، از روش نظر متخصصان استفاده شد و برای تعیین پایایی، بازبینی مطالب در دو مرحله صورت گرفت. از تحلیل محتوای کتاب‌ها چهار مقوله دیگرشناسی و توجه به دیگری؛ تکثرگرایی؛ صلح و استقلال هویت فرهنگی استخراج شد. یافته‌ها نشان داد در مجموع به تمامی این مقوله‌ها توجه ضعیفی شده است. ضروری است در برنامه‌های درسی مدارس محتواهایی گنجانده شود تا از همان ابتدا کودکان با مؤلفه‌های فلسفه‌میان‌فرهنگی آشنا شوند.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۱۴	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
فلسفه میان‌فرهنگی، کتاب‌های مطالعات اجتماعی، دوره ابتدایی ایران	

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

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

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

مقدمه

فرهنگ‌ها به شدت متکثر هستند؛ اما در جهان جدید این فرهنگ‌های مختلف، کمتر از همیشه مجزا از هم مرزبندی شده‌اند. بین فرهنگ‌ها دادوستد چندجانبه برقرار است و در این تعاملات چندجانبه در هم می‌آمیزند. حاصل این وضعیت را می‌توان از دست‌رفتن یا تنزل ویژگی‌های هرگونه فرهنگ خودی دانست. در مقابل این تنزل و از دست‌رفتن هویت خودی، نوعی گرایش به یک‌دست‌سازی جهان و فرهنگ‌های متفاوت در عرصه‌های مختلف به‌وجود آمده است. در واقع، در این جهان متکثر، مسئله جهانی‌سازی یا جهانی‌شدن به مسئله اصلی بشر تبدیل شده است که نتیجه اندیشه استعماری است، اما این تمام ماجرا نیست. امروزه «دهکده جهانی» که خاستگاه نظری آن را می‌توان در فلسفه یونانی-اروپایی پی‌گرفت، در سراسر جهان، به‌خصوص در اروپا، اعتبار خود را از دست رفته می‌یابد. در این میان در عرصه فلسفه نیز فرهنگ‌های دیگر در پی آن هستند تا خود را در کنار فلسفه اروپایی مطرح کنند. از این‌رو با تنوعی از سنت‌های فلسفی مواجه شده‌ایم که هر یک می‌خواهند فرهنگ‌های دیگر صدایشان را بشنوند (دهقانی، ۱۳۹۶: ۳۲).

در واقع، تحولات فرهنگی و اجتماعی ناشی از گسترش فرایندهای جهانی‌شدن، بازتابی شدن هویت‌ها، اهمیت یافتن مسائل اقلیت‌های قومی و فرهنگی، اهمیت یافتن مسائل گروه‌های حاشیه‌ای مانند زنان، مهاجران و کودکان و گسترش فعالیت‌های خشونت‌آمیز گروه‌های سیاسی، ضرورت توجه بیشتر به مسئله تساهل، مدارا و همزیستی فرهنگی انسان‌ها را ایجاب کرده است. از سوی دیگر، ظهور نقدهای معرفت‌شناختی و روش‌شناختی پسامدرن که پایان اندیشه پوزیتیویسم را نوید می‌دهد؛ اینها همه ضرورت تفکر نسبی‌گرایی در حوزه معرفت در دهه‌های اخیر را ایجاب کرده است (فاضلی، ۱۳۹۲). نسبی‌گرایی مشوق اعتقاد به اصالت تعدد فرهنگ‌هاست. «اصالت تعدد فرهنگ‌ها» به امری بسیار مهم در جهان معاصر بازمی‌گردد: اینکه مردم یا افرادی که با هم تفاوت‌های مهمی دارند، باید در تماس و تعامل با هم باشند. در واقع، اصالت تعدد فرهنگ‌ها، "تجلیل تفاوت" است؛ طبق این نظر تفاوت‌های میان گروه‌های مختلف را باید برجسته‌تر کرد و گرامی داشت (فی، ۱۹۹۷). رویکردی که «تفاوت» را در کانون توجه خود قرار می‌دهد، فلسفه میان‌فرهنگی است.

عنوان «فلسفه میان‌فرهنگی»^۱ از اواخر دهه ۸۰ و اوایل دهه ۹۰ قرن بیستم، به‌ویژه با تأسیس «انجمن فلسفه میان‌فرهنگی» در شهر کلن مطرح شد. این فلسفه به بررسی سنت‌های گوناگون فلسفی در بسترهای فرهنگی مختلف می‌پردازد و بر خاستگاه فرهنگی هر نوع تفکر و فلسفه و پیوند متقابل فلسفه و فرهنگ تأکید دارد. فلسفه میان‌فرهنگی داعیه کلیت و فراگیری فرهنگ و فلسفه غربی را نقد کرده و خواستار روی‌آوری به دیگر فرهنگ‌ها و گفت‌وگو با آنها در سطحی

هم‌طراز است؛ تا بدین وسیله امکان ایجاد «فهم» متقابل روی دهد (پین^۱، ۱۳۹۰). «ایده‌آسی فلسفه میان‌فرهنگی این است که تنها یک یا تعداد کمی سنت فلسفی وجود ندارد، بلکه سنت‌های فلسفی با ارزش برابر در تمام مناطق جهان وجود دارند. افزون بر آن، رویکرد میان‌فرهنگی برای فلسفه نیاز مبرم است تا هر سنت فلسفی را از موضع مطلق‌گرایی برهاند» (پیوس^۲، ۲۰۱۶: ۱۷۸). اندیشه میان‌فرهنگی در صدد آن است که «دیگرشناسی» را جایگزین «دیگرستیزی» نماید. مفهوم این کلام و لازمه آن عدول فرهنگ، نسبیان فرهنگ، فرهنگ کانونی، انحلال فرهنگ، تضعیف فرهنگ، تبادل فرهنگ، تنازل فرهنگ، غلبه فرهنگ، ترویج فرهنگ توریستی، تبلیغ فرهنگ، زیبایی‌شناسی فرهنگ، تقلیل فرهنگ، تساوی فرهنگ، اتحاد فرهنگ، بزک فرهنگ، ترجیح فرهنگ، تاکتیک فرهنگ، نقد فرهنگ و حتی داوری فرهنگ نیست، بلکه فرهنگ‌شناسی و دیگرشناسی و زندگی مبتنی بر گفت‌وگوست (رضوی‌راد، ۱۳۹۲). فلسفه میان‌فرهنگی پشتوانه شیوه زیست مبتنی بر گفت‌وگو، صلح، تفاهم و همزیستی است (مصلح، ۱۳۹۲: ۱۰)؛ به نحوی که در پی ایجاد سیستمی در جهان است که فرهنگ‌ها را به گفت‌وگو و تبادل افکار فراخواند تا شاهد جهانی عاری از خشونت باشیم (بلخاری، ۱۳۹۲).

فلسفه میان‌فرهنگی به دنبال «رابطه تکمیلی» میان فرهنگ‌هاست؛ فرانتس مارتین ویممر^۳، این رابطه تکمیلی را «کنسرت فرهنگ‌ها» می‌نامد. وی بر این باور است میان فرهنگ‌ها سه نوع رابطه وجود دارد: انحصارگرا^۴، تساوی‌گرا^۵، و تکمیلی^۶. رابطه انحصارگرا به دیگر فرهنگ‌ها، به معنای قائل شدن اعتبار و ارزش منحصر به فرد برای خود است. در این نوع رابطه، تعامل ناممکن و رابطه‌ای یک‌طرفه حاکم می‌شود. در مقابل، رابطه تساوی‌گرا قرار دارد که برای هیچ فرهنگ اعتبار عام قائل نیست. تساوی میان فرهنگ‌ها اگرچه به دلایل متعددی به حق است، اما می‌تواند به نسبت فرهنگی بینجامد. نتیجه این نسبت فرهنگی این خواهد شد که هر فرهنگی ادعای اعتبار خاص خود را داشته باشد، بدون اینکه برای دیگر فرهنگ‌ها اهمیتی قائل باشد؛ لذا هیچ انگیزه‌ای برای تعامل میان فرهنگ‌ها یا حوزه‌های فرهنگی برابر وجود نخواهد داشت. رابطه سوم، رابطه تکمیلی میان فرهنگ‌هاست. این رابطه دال بر این است که فرهنگ‌ها مکمل یکدیگرند. در این رابطه، تعامل میان فرهنگ‌ها نه تنها ممکن، بلکه مطلوب است (دهقانی، ۱۳۹۶: ۸۱).

-
1. Pinn
 2. Pius
 3. Frantz Martin Wimmer
 4. Concert of Cultures
 5. exclusivity
 6. egalitarian
 7. complementary

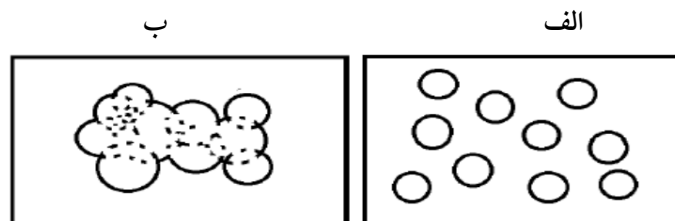
در اینجا ضروری است تفاوت سه امکان مرادده با تنوع فرهنگی یعنی میان‌فرهنگی، چندفرهنگی^۱ و فرافرهنگی^۲ توضیح داده شود؛ زیرا با اینکه تفاوت بسیاری با یکدیگر دارند، برخی اوقات به جای یکدیگر به کار می‌روند. در واقع این سه اصطلاح وصف سه سیاست کلی یا استراتژی در مواجهه و رویارویی با تنوع فرهنگی است.

ولفگانگ ولس^۳ یکی از نمایندگان تفکر فرافرهنگی است. به باور وی، نظریه‌های چندفرهنگی و میان‌فرهنگی، تعریف مخربی از فرهنگ دارند؛ زیرا آنها فرهنگ‌ها را دواپر و مدارهای بسته‌ای می‌پندارند که هیچ‌سختی با یکدیگر ندارند. به همین دلیل، ولس این فرضیه‌ها را نادرست و گمراه‌کننده می‌داند. نمایندگان نظریه چندفرهنگی نگاهی دوسویه به مقوله فرهنگ دارند و از «آشتی یا نبرد فرهنگ‌ها» سخن می‌گویند. یکی از نمایندگان نظریه چندفرهنگی ساموئل هانتینگتون^۴ است که از «نبرد فرهنگ‌ها» سخن گفته است. نمایندگان نظریه میان‌فرهنگی با انتقاد ولس در خصوص تفکر چندفرهنگی هم‌نظر هستند، ولی انتقاد او را در مورد تفکر میان‌فرهنگی نوعی پیش‌داوری تلقی می‌کنند و بر این باورند که شریان‌های همه فرهنگ‌های جهان به گونه‌ای با هم بسط درونی دارند و این اصل ریشه در دل تاریخ دارد. نکته مهم در اینجا این است که گفت‌وگو باید همان‌طور که ولس هم تأکید دارد، مبنا و ساختاری فرافرهنگی داشته باشد، ولی با این تفاوت که این گفت‌وگو همیشه «میان» افراد صورت می‌گیرد. به همین دلیل نمی‌توانیم عبارت «گفت‌وگوی فرافرهنگی» را به کار ببریم و اصطلاح «گفت‌وگوی میان‌فرهنگی» مناسب‌تر است (یوسفی، ۱۳۹۶: ۹۵-۹۶).

موضع کلی فیلسوفان میان‌فرهنگی با این سه مفهوم این است که چندفرهنگی بودن شرط ضروری و البته ناکافی برای میان‌فرهنگی بودن است. پیش‌فرض غالب بر جامعه چندفرهنگی تسامح در قبال تمایزها و تفاوت‌هاست. دیدگاه‌های میان‌فرهنگی در پی امکان یک همکاری صلح‌آمیز و مسالمت-آمیز هستند که در آن بر تمایزها تأکید نشود؛ اما در عین حال این تمایزها نادیده نیز گرفته نشوند یا به امر دیگری تقلیل داده نشوند؛ طوری که هر دو طرف به رسمیت شناخته شوند. پیشوند «میان» بر خلاف پیشوند «فرا» اشاره به تکثر و گفت‌وگو دارد. جهت‌گیری میان‌فرهنگی نیز به ارتباط و اتصال ضروری فرهنگ‌ها اذعان می‌کند. میان‌فرهنگی بودن، سعی می‌کند به اندازه کافی بی‌طرف شود تا به دیدگاه‌های مقابل هم حق برابر دهد و خود را همراه همه مواضع کند و مانع از آن شود که موضعی خاص، مدعی انحصار فلسفه، اندیشه، فرهنگ و حقیقت به طور کلی، نزد خود شود (دهقانی، ۱۳۹۹: ۱۱۷).

1. Multiculturalism
2. Transcultural
3. Wolfgang Welsch
4. Samuel Huntington

در مجموع، طبق دیدگاه گیلهرم و دیتز^۱ (۲۰۱۵) ترسیم خطوط ثابت و پایدار بین اصطلاحات چندفرهنگی، میان‌فرهنگی و فرافرهنگی غیرممکن است؛ زیرا آنها شبکه پیچیده‌ای از معانی را تشکیل می‌دهند که ممکن است تا حدودی یکدیگر را تحت تأثیر قرار دهند. در واقع، الگوی میان‌فرهنگی را می‌توان نمونه کامل‌تر چندفرهنگی بودن عنوان نمود (دهقانی، ۱۳۹۹: ۱۹). در تصویر زیر تفاوت فرهنگ و هویت در چندفرهنگی و میان‌فرهنگی نشان داده شده است:



تصویر شماره ۱: تفاوت فرهنگ و هویت در چندفرهنگی و میان‌فرهنگی (سانگ^۲، ۲۰۱۳: ۱۶).

تصویر الف، فرهنگ و هویت در چندفرهنگی و تصویر ب آنها را در میان‌فرهنگی نشان می‌دهد. همچنان که در تصویر الف مشاهده می‌شود، فرهنگ و هویت به‌طور متمایزی از هم جدا شده‌اند و به مرزهای معینی محدود شده‌اند، این مدل «چندفرهنگی» است. در تصویر ب گروه‌های متفاوت به هم پیوسته‌اند و مرزها کمتر متمایز شده‌اند، این مدل «میان‌فرهنگی» است.

در حوزه میان‌فرهنگی دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد: فلسفه میان‌فرهنگی بودن (پدیدارشناختی) و میان‌فرهنگی بودن فلسفه (هرمنوتیکی). در هرمنوتیک به معنای کلاسیک آن، مسئله اصلی آموزه و روش‌های فهم و تفسیر متون است. در بافت میان‌فرهنگی امروزی مسئله این است که چگونه در تلاقی میان‌فرهنگی دولت‌ها و ملت‌ها فرایند فهم دیگری شکل می‌گیرد. پدیدارشناسی نیز از ابتدای پیدایش، یعنی نزد هوسرل، بحث‌های بسیاری در خصوص «دیگری»، «بیگانه» و «فهم دیگری» طرح کرده است که می‌تواند به منظور کمک به تلاش‌های فلسفه میان‌فرهنگی مورد توجه قرار بگیرد (دهقانی، ۱۳۹۶: ۲۸۸).

به دلیل تعاملات گسترده امروزی، پیوندهای گریزناپذیری بین افراد و فرهنگ‌ها به‌وجود آمده است. حضور فرهنگ‌ها در کنار یکدیگر و تلاقی آنها احتمال ایجاد چالش بین افراد و فرهنگ‌ها را افزایش می‌دهد. کشور ایران نیز از این امر مستثنا نیست؛ چراکه دارای گروه‌های متنوعی است که هر کدام در فرهنگ، زبان، دین و مذهب دارای تفاوت‌هایی با یکدیگر هستند. این گروه‌های گوناگون برای آنکه بتوانند در کنار یکدیگر همزیستی مسالمت‌آمیز داشته باشند، باید از قوم‌مداری و تعصب، دوری جسته و به سمت رواداری فرهنگی حرکت کنند (وفایی و سبحانی نژاد، ۱۳۹۴).

رواداری^۱ یکی از عناصر اندیشه میان‌فرهنگی است؛ چه اینکه واقعی‌سازی و فهم درست تفاوت‌ها را هر کسی بر نمی‌تابد. «دیگری» از نقطه «رواداری» در گوشه ذهن ما موجودیت می‌یابد. بدون «رواداری» ما در همه صحنه‌های فکری و فرهنگی بی‌آنکه رقیب‌کشی در میان باشد، پیروز میدان هستیم و گوی سبقت را از همه می‌رباییم. چون رقیبی وجود ندارد و «دیگری» از نگاه ما مشروعیت ندارد تا موجودیت داشته باشد (رضوی راد، ۱۳۹۲)؛ لذا شناخت تفاوت‌ها و شباهت‌های یکدیگر در راستای رشد روابط بین‌فرهنگی و بین‌قومی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. یکی از راه‌های کمک‌کننده در این زمینه، رویکرد میان‌فرهنگی است. برنامه‌درسی با تأکید بر ویژگی‌های فرهنگی اقلیت‌ها می‌تواند در جهت تقویت فرهنگ‌های بومی و در نهایت تقویت فرهنگ ملی نقش بسزایی داشته باشد. یک جامعه پیشرو ضرورت دارد به اقلیت‌های دینی، قومی و فرهنگی توجه کند.

امروز، جامعه ایران به تحقق عملیاتی مفهوم میان‌فرهنگی نیاز دارد؛ چراکه تداوم زندگی شایسته گروه‌های مختلف درون کشور، مستلزم اصول و مهارت‌هایی است که باید در هدف، محتوا و روش‌های آموزش از همان دوران آموزش ابتدایی به آنها توجه شود. تدوین برنامه‌درسی با رویکرد میان‌فرهنگی می‌تواند دانش‌آموختگانی تربیت کند تا بتوانند با همدلی و همبستگی در کنار یکدیگر زندگی کنند و عقاید و نظرات یکدیگر را به دور از هرگونه تعصبی بشنوند و به آنها احترام بگذارند و در صورت عقلانی بودن بپذیرند. آموزش باید به سمت احترام به حقوق همه دانش‌آموزان هدایت شود و آنان را برای دنیایی عادلانه‌تر و صلح‌جوتر آماده سازد.

تفاوت در فرهنگ‌ها، تفاوت در باورها و رفتارها را رقم می‌زند؛ لذا هرچه آگاهی اعضا نسبت به این تفاوت‌ها و توانمندی‌شان در اتصال میان‌گروه‌ها بیشتر باشد، همزیستی مسالمت‌آمیز همراه با موفقیت اجتماعی، بیشتر خواهد شد (سالاری، ۱۳۹۶). آموزش با رویکردهای میان‌فرهنگی به‌عنوان یکی از ضرورت‌های مهم تعلیمی و تربیتی، سازوکاری است که درصدد ایجاد تعامل و تفاهم درون و میان‌فرهنگی است؛ به‌طوری که افراد دارای فرهنگ‌های متفاوت با کمترین تنش، امکان گفت-وگویی همه‌جانبه و همزیستی مسالمت‌آمیز پیدا کنند.

در حال حاضر، نظام آموزشی متمرکز ایران نسبت به تفاوت‌ها و تکثرهای زبانی، قومی و فرهنگی بالقوه جامعه ایران بی‌تفاوت و حتی در تضاد است. در صورتی که نظام آموزشی باید در برابر این تنوع‌ها پاسخگو باشد (مصطفی‌زاده، کشتی‌آرای و قلی‌زاده، ۱۳۹۸). بر همین اساس بینش میان-فرهنگی و ضرورت آشنایی افراد با مؤلفه‌های آن در شرایط کنونی، یکی از اولویت‌های اساسی نظام آموزشی است. در شرایط کنونی، نمی‌توان نسبت به اوضاع جهانی بی‌تفاوت بود، چراکه شرایط جهانی بر تمامی بخش‌های یک کشور تأثیر می‌گذارد. آموزش و پرورش ایران اگر بخواهد در راستای اعتلای هویت ملی و نظام ارزشی کودکان، نوجوانان و جوانان گام بردارد، باید دانش-

آموزان را برای زندگی در عصر کنونی آماده کند. غفلت از این وظیفه مهم، نه تنها باعث فقر هویتی و محدودنگری جهان‌بینی گروه‌های وسیعی از دانش‌آموزان خواهد شد، بلکه زمینه جذب بی‌رویه گروه‌های وسیع دیگری از آنان به فرهنگ و سبک زندگی جهانی‌سازی بیگانه را نیز فراهم خواهد آورد (لطف آبادی، ۱۳۸۵).

در چند سال اخیر در ایران، پژوهش‌هایی در زمینه فلسفه میان‌فرهنگی انجام شده است. این پژوهش‌ها عمدتاً به استخراج مؤلفه‌های آن یا مؤلفه‌های آموزش میان‌فرهنگی پرداخته‌اند. چنانچه خزایی، جوادی‌پور، حکیم‌زاده و صادقی (۱۳۹۹) یک مدل مفهومی از آموزش میان‌فرهنگی بر مبنای ۴ بعد (فردی، اجتماعی، شناختی، و مهارتی) و ۲۰ مؤلفه ارائه دادند.

اسدی، شمشیری، یوسفی و کریمی (۱۳۹۸) به بررسی ویژگی‌های برنامه درسی صلح‌محور بر اساس آموزه‌های فلسفه میان‌فرهنگی در چهار بخش هدف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی پرداختند. آموزه‌های فلسفه میان‌فرهنگی در این پژوهش عبارت بودند از: حقیقت‌متشر، توجه به دیگری، گفت‌وگو‌محوری و توجه به مسائل عینی جامعه.

طبق پژوهش مشکات و مصلح (۱۳۹۷) مهم‌ترین مؤلفه‌های فلسفه میان‌فرهنگی به این قرار بود: فلسفه میان‌فرهنگی در برابر اروپامحوری و جهان‌رواگری قرار دارد؛ «تفاوت»، کانون مفهوم میان-فرهنگی است؛ فلسفه میان‌فرهنگی صرفاً یک جهت‌گیری در فلسفه‌ورزی است و بر نحوه عمل و مواجهه با دیگری تأمل می‌شود. فلسفه میان‌فرهنگی به مرکزگروی خود یا دیگران معترض است؛ نسبیست‌گرایی بنیادین و نیز خودسرانگی را نمی‌پذیرد و در عین کثرت‌گروی در صدد وحدت‌گروی است. یافته‌های پژوهش هواس بیگی، صادقی، ملکی و قادری (۱۳۹۷) نیز نشان داد که محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بیشتر در راستای تبلیغ ویژگی‌ها و مؤلفه‌های فرهنگی فرهنگ مسلط عمل کرده و منابع هویتی فرهنگ اقوام مختلف نادیده گرفته شده و بر فرهنگ کلی نیز به شیوه‌ای پرننگ تأکید شده است. یافته‌های پژوهش سنایی و دهقانی (۱۳۹۶) نشان داد: کیمرله^۱ از امتزاج افق‌های فهم برای گفت‌وگو میان دو فرهنگ سخن می‌گوید. به نظر او برای اینکه فرهنگ‌های مختلف در تعامل با هم قرار گیرند، لازم است ضمن حفظ هویت فرهنگی، از مرکزیت‌گرایی فاصله بگیرند تا امکان گفت‌وگو میان آنها فراهم شود. یافته‌های پژوهش یاری‌قلی، حسینی و صیادی (۱۳۹۶) نیز نشان داد توجه به «غیر» و «دیگری» در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی مورد غفلت واقع شده و مفاهیمی مهجور و نامأنوس باقی مانده‌اند. یافته پژوهش یوسف‌زاده و فیاض (۱۳۹۳) در پاسخ به پرسش فلسفه میان‌فرهنگی تا چه حد با اندیشه اسلامی سازگار است و نگاه اسلامی چه سازوکارهایی را برای مفاهمه و خروج از بن‌بست‌های کنونی در اختیار بشر قرار می‌دهد، نشان داد که دیدگاه اسلامی با الهام از قرآن کریم و سنت ائمه معصومین علیهم‌السلام

دست کم سه مبنا برای مفاهیم در اختیار بشر امروز قرار می‌دهد که عبارتند از: اسلام، ظرفیت‌های مشترک ادیان و فطرت بشر. هر سه مبنا در حقیقت به سمت توحیدگرایی جهت‌گیری می‌کنند. خلاصه کلام این است که بشر امروز جز با کمک گرفتن از ظرفیت‌های ادیان نمی‌تواند، بحران‌های اجتماعی و معرفتی را حل کند. یافته‌های پژوهش مکرونی و بلندهمتان (۱۳۹۳) نشان داد در محتوای کتاب‌های دوره ابتدایی، به مفاهیمی مانند احترام به فرهنگ‌ها، نژادها، مذاهب و قومیت‌های مختلف، دوزبانگی یا چندزبانگی، آداب و رسوم اقوام مختلف، پوشش‌های قومی و محلی اقوام، و همچنین مشاغل و میراث فرهنگی اقوام مختلف توجه کمی شده است. پژوهش شهری (۱۳۹۰) نشان داد که بیشتر دانش‌آموزان نسبت به قومیت‌های مختلف تمایل متوسط و نسبت به مذهب همدیگر انزجار دارند.

در خارج از کشور نیز تحقیقاتی در این زمینه انجام شده است که به مرتبط‌ترین آنها اشاره می‌شود: رمی‌رز^۱ (۲۰۱۶) پژوهشی را در زمینه آموزش مهارت‌های میان‌فرهنگی برای متخصصان دوره ابتدایی به منظور توسعه آگاهی‌های چندفرهنگی، خوداندیشی، مهارت‌های میان‌فرهنگی و تعامل فعال با خانواده‌ها با پیشینه‌های فرهنگی متنوع انجام داد. یافته‌ها نشان داد برنامه آموزش مهارت‌های میان‌فرهنگی برای متخصصان دوره ابتدایی مؤثر است.

اپپرت، وکی، گیوین و بای^۲ (۲۰۱۵) پژوهشی درباره ارزش فلسفه میان‌فرهنگی در آموزش انجام دادند. در این پژوهش ایده‌های فلسفی شرق به‌ویژه آموزه‌های فلسفه بودایی به‌عنوان نیکی‌های اساسی معرفی شد و بیش‌هایی جهت درک عمیق‌تری از فلسفه میان‌فرهنگی ارائه داد. هانسون^۳ (۲۰۱۳) پژوهشی با عنوان «فلسفه و گفت‌وگوی میان‌فرهنگی» انجام داد، و به سه عامل که در گفت‌وگوهای میان‌فرهنگی به منظور درک متقابل و حداکثر همکاری و تعامل باید به آنها توجه شود، اشاره شد که عبارتند از: ۱. ارزش ذاتی همه شرکت‌کنندگان و شرایط آنان باید به رسمیت شناخته شود؛ ۲. همه شرکت‌کنندگان باید با ذهن باز در بحث شرکت کنند؛ و ۳. شرکت‌کنندگان باید مبنای مشترکی برای گفت‌وگو داشته باشند. پژوهش لوسیاک و خان‌سویک^۴ (۲۰۰۸) نشان داد نوعی تغییر جهت‌گیری از قوم‌مداری به سمت آموزش میان‌فرهنگی وجود دارد. همین‌طور یافته پژوهش اسپینو^۵ (۲۰۰۹) نشان داد آموزش باید یک رویکرد میان‌فرهنگی را توسعه دهد. پانیکار^۶ (۲۰۰۴) تحقیقی را با عنوان «درآمدی بر فلسفه میان‌فرهنگی» انجام داد و در آن به مسئله‌ساز بودن فلسفه میان‌فرهنگی به دلیل ماهیت فلسفه و فرهنگ اشاره نمود.

1. Ramirez
2. Eppert; Vokey; Nguyen and Bai
3. Hansson
4. Luciak & Khan- Svik
5. Ospino
6. panikkar

همان‌طور که ملاحظه گردید ضرورت انجام پژوهش حاضر با استناد به سیمای پژوهش‌های انجام‌شده بیش از پیش مشخص می‌شود. تحقیقات پیشین برنامه‌های درسی کشور را از منظر میزان و نحوه توجه به مؤلفه‌های فلسفه میان‌فرهنگی بویژه در دوره ابتدایی مدنظر قرار نداده‌اند که در پژوهش حاضر به آن پرداخته شده است. با توجه به نقش مؤلفه‌های فلسفه میان‌فرهنگی در تعامل، تفاهم، صلح و زندگی مسالمت‌آمیز، رواداری درون و میان‌فرهنگی و ضرورت آموزش آنها در برنامه‌های درسی مدارس، پژوهش حاضر درصدد است به این پرسش پاسخ دهد که نحوه پرداختن و وضعیت آموزش مؤلفه‌های فلسفه میان‌فرهنگی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی کشور ایران چگونه است؟

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر، تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی^۱ (متعارف) بود. تحلیل محتوا یک فن کاملاً توصیفی است و نمی‌تواند رابطه علت و معلولی بین متغیرها را محقق سازد (هومن، ۱۳۹۰: ۱۵۰). تحلیل محتوا روشی برای واکاوی، تلخیص و تحلیل متون است که می‌توان پس از طبقه‌بندی و برقراری ارتباط بین طبقات از طریق آن به یک چهارچوب مفهومی یا نظریه دست یافت (مؤمنی‌راد، علی‌آبادی، فردانش و مزینی، ۱۳۹۲). تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی دارای سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی است (پویا و طباطبایی، ۱۳۹۰). استفاده از این رویکرد زمانی ضرورت می‌یابد که اطلاعات کافی درباره یک پدیده وجود ندارد و پژوهشگر می‌خواهد دانش زمینه‌ای لازم را در این خصوص فراهم کند. این شیوه تحلیل محتوا بیشتر به دنبال تقلیل اطلاعات و ارائه توصیفی دقیق پیرامون یک موضوع است و دستیابی به یک مدل یا چهارچوب نظری می‌تواند پایان‌بخش تحقیق باشد (تبریزی، ۱۳۹۳). جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی کتاب‌های مطالعات اجتماعی پایه سوم تا ششم دوره ابتدایی سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، نمونه آماری برابر با جامعه آماری در نظر گرفته شد؛ یعنی محتوای این کتاب‌ها با دقت تحلیل شد. اسناد بالادستی چون مبانی نظری تحول بنیادین، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، برنامه درسی ملی و قانون اساسی کشور نیز بررسی شدند. اطلاعات نمونه آماری پژوهش در جدول شماره ۱ و ۲ آورده شده است. جهت انجام این پژوهش ابتدا هدف پژوهش مبنی بر واکاوی مؤلفه‌های فلسفه میان‌فرهنگی مشخص شد. در گام بعدی، نمونه مورد بررسی با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند یعنی گزینش کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی شامل پایه‌های سوم تا ششم (به دلیل داشتن بیشترین ظرفیت حمل مفاهیم میان‌فرهنگی) تعیین گردید. واحد تحلیل همه جملات و تصاویر

متون درسی بود. در گام سوم، رویکرد تحلیل محتوا (استقرایی) انتخاب شد. در گام چهارم، فرایند رمزگذاری مشخص و برای هر کتاب، جدولی جداگانه در چهار ستون (کلمه‌ها یا جمله-های کلیدی، کدها، زیرمقوله‌ها و مقوله‌ها) ترسیم شد. در گام بعدی، فرایند رمزگذاری بر متن کتاب‌ها اعمال شد و برای رسیدن به اطلاعات جدید بارها و بارها متن کتاب‌ها مورد بررسی و مطالعه قرار گرفت. این فرایند تا استخراج مفاهیم و نام‌گذاری آنها ادامه پیدا کرد و پس از آن، بر اساس شباهت‌ها و تفاوت‌هایی که بین مفاهیم وجود داشت؛ تحت عنوان مقوله (طبقه) نام‌گذاری شدند. در این مرحله، جدول نهایی برای متخصصان ارسال و مقوله‌ها مورد تأیید آنان قرار گرفت. در واقع روایی پژوهش با استفاده از نظر متخصصان تقویت شد. در گام ششم برای تعیین پایایی، بازبینی مطالب در دو مرحله، یکی پس از اینکه بین ۱۰-۵۰ درصد مقوله‌بندی‌ها تکمیل شد و دیگری در پایان کار انجام گرفت و در مرحله آخر نتایج حاصل از فرایند رمزگذاری تحلیل شد.

جدول شماره (۱) نمونه آماری پژوهش در بخش تحلیل محتوای کتاب

ردیف	پایه	نام کتاب	تعداد درس	تعداد صفحه
۱	سوم	مطالعات اجتماعی	۲۳	۱۰۴
۲	چهارم	مطالعات اجتماعی	۲۲	۱۲۱
۳	پنجم	مطالعات اجتماعی	۲۲	۱۳۵
۴	ششم	مطالعات اجتماعی	۲۴	۱۵۲
جمع	۴ پایه	۴ کتاب	۹۱ درس	۵۱۲ صفحه

جدول شماره ۲: نمونه آماری پژوهش در بخش سندکاوی

ردیف	نوع سند	تعداد صفحه
۱	برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران	۶۹
۲	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	۶۴
۳	قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران	۳۲
۴	مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران	۴۵۰
جمع		۶۱۵

یافته‌های پژوهش

در این قسمت به توصیف، تشریح و تفسیر مقوله‌هایی می‌پردازیم که در زمینه فلسفه میان فرهنگی از متن کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی استخراج شده است:

توجه به دیگری و دیگرشناسی

همان‌طور که پیشتر بیان شد، هدف اصلی فلسفه میان‌فرهنگی جایگزین ساختن «دیگرستیزی» با «دیگرشناسی» است. ما در صورتی می‌توانیم خود را بشناسیم و به خودمان وقوف پیدا کنیم که «دیگری» را بشناسیم و به او وقوف پیدا کنیم. در متونی مثل قرآن و سخنان پیامبر اسلام (ص) سخنانی است که آشکارا، برخی از اصول تفکر میان‌فرهنگی را تأیید می‌کند. مثلاً در قرآن آیاتی وجود دارد که «دیگری» را از بنیان می‌پذیرد. برای نمونه آیه ۱۳ سوره حجرات: «يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا...»: «ای مردم! ما شما را از یک مرد و زن آفریدیم و شما را تیره‌ها و قبیله‌ها قرار دادیم تا یکدیگر را بشناسید...».

خطاب این آیه به تمامی مردم است، نه تنها مؤمنان یا مسلمانان. در این آیه به اساسی‌ترین اسباب شباهت و تمایز اشاره شده است. همه مخلوق هستیم، ریشه‌های مشترک داریم و در قالب اقوام و ملت‌های مختلف درآمده‌ایم. این تکثر برای شناخت یکدیگر است. این را خدایی می‌گوید که دانا و آگاه به همه امور است. از گزاره‌های این آیه، شاید آنچه می‌تواند اساس بحث باشد این باشد که تکثر و غیریت میان انسان‌ها خواست و جعل خود حق تعالی است. مقصود از این تکثر هم «شناخت» است (مصلح، ۱۳۹۷: ۳۹۲).

در بین نظریات علامه طباطبایی، بحث «ادراکات اعتباری» و متعلق آن یعنی «اعتباریات» را نیز می‌توان مبنایی مناسب برای ورود به این قلمرو تلقی کرد. به نظر می‌رسد که علامه این بحث را در پی درکی نو از انسان و جهان و با تنفس در فضای فکری عالم معاصر مطرح کرده است. بحث پیدایش کثرت در ادراکات، حکایت مواجهه آن متفکر با یکی از مسائل بسیار مهم دوره مدرن، یعنی درک اسباب تکثر در فرهنگ‌ها و ارزش‌ها و هنجارهای غالب، در تاریخ و عالم انسانی است (مصلح، ۱۳۹۳: ۳۱۵).

در کتب مطالعات اجتماعی، از ایران به‌عنوان سرزمین آریایی‌ها یاد شده که سه قوم ماد، پارس و پارت را شامل می‌شود و در این میان تنها به تمجید قوم پارس پرداخته شده است. نکته دیگر اینکه به خاستگاه قومیت‌های کنونی ایران نیز در این کتب اشاره‌ای نشده و این امر مورد غفلت قرار گرفته است. در حالی که آشنایی دانش‌آموزان با اقوام مختلف کشور ضروری است. دانش-آموزان دوره ابتدایی باید بدانند که بر فرض مثال، محل زندگی لرها، کردها، بلوچ‌ها، ترکمن‌ها و یا ترک‌ها کجاست.

باید توجه داشت که در کشور ایران گروه‌های مختلف مذهبی، فرهنگی و نژادی زندگی می‌کنند؛ بنابراین، ضروری است در همین دوره ابتدایی، فرهنگ‌های مختلف ایرانی معرفی شوند تا زمینه آشنایی با اشتراکات و پذیرش تفاوت‌ها برای دانش‌آموزان فراهم شود. در این کتاب‌ها تنها به معرفی چهار شهر اصفهان، شیراز، همدان و کرمانشاه بسنده شده است.

گزیده‌هایی در این ارتباط از کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی عبارتند از:

- ایران یعنی سرزمین یا محل آریایی‌ها، آریایی هم یعنی نجیب و شریف (پایه چهارم: ۴۷).
- آریایی‌ها سه گروه بودند: مادها، پارس‌ها و پارت‌ها (همان: ۴۷).
- در کشور پهناور ما اقوام مختلفی مانند فارس، ترک، لر، گیلگ، کرد و بلوچ زندگی می‌کنند. هر یک از این اقوام لباس‌های مخصوص به خود دارند (پایه ششم: ۷۸).

تکثرگرایی

از نظر متفکران فلسفه میان فرهنگی دیگر نباید هیچ فرهنگی را مطلق، منحصر و ناب تلقی کرد. دوران اندیشیدن و زیستن زیر آسمان‌های تک‌ستاره به سر رسیده است. اگر حقیقتی باشد منتشر در همه فرهنگ‌هاست. میراث هیچ فرهنگی مطلق نیست. هنر، علم، فلسفه و پدیده‌های هر فرهنگ را تنها در بستر همان فرهنگ می‌توان فهمید. نباید هیچ فرهنگی زاده خویش را مطلق و کافی برای مواجهه با مسائل زمانه بپندارد (مصلح، ۱۳۹۲). ادهرمال (۲۰۱۴) معتقد است فلسفه به هیچ کسی تعلق ندارد و تعبیر میان فرهنگی را می‌توان نام دیگری برای دموکراسی کثرت‌گرا دانست.

فلسفه میان فرهنگی، فرهنگ‌ها را به‌عنوان باغ‌های متنوعی در نظر دارد که در آنها گل‌های بی‌شماری می‌رویند. این فلسفه نمی‌خواهد این باغ را به یک نوع گل واحد تقلیل دهد؛ بلکه به ما می‌آموزد که از همه زیبایی‌های جهان تفکر بهره بجوییم، بدون اینکه در مقابل تفاوت‌ها خاموش بنشینیم؛ لذا فرهنگ‌ها را نمی‌توان با پرده‌ها و دیوارهای آهنین از هم جدا دانست و همانند دایره بسته به «فرهنگ من» و «فرهنگ تو» تقسیم کرد (یوسفی، ۱۳۹۶: ۹۹).

المار هولنشتاین^۱ پیشنهاد می‌کند که به جای مقایسه میان دو فرهنگ، به فرهنگ‌های متنوع بپردازیم و افق تکثر را به جای افق دوگانه قرار دهیم (دهقانی، ۱۳۹۶: ۳۶۹). همان‌گونه که در مقدمه نیز ذکر شد، پیشنهاد «میان» به تکثر و گفت‌وگو دلالت دارد. میان فرهنگی بودن، سعی دارد بی‌طرفانه به دیدگاه‌های مقابل هم حق برابر دهد و مانع مطلق‌گرایی شود.

طبق آیه ۲۲ سوره روم: «وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَاللُّوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ»، تفاوت در رنگ و زبان، از نشانه‌های قدرت الهی معرفی شده است، شعبه شعبه کردن و در قبائل قرار گرفتن مطابق با آیه ۱۳ حجرات دقیقاً نشان می‌دهد که این به معنای تفاوت بنیادین انسان‌ها از یکدیگر نیست که همه ما بنیادی یکسان داریم (از یک زن و مرد آفریده شده‌ایم) بر اساس این آیه تفاوت‌ها مایه نقصان نیست که مایه شناخت بیشتر و دقیق‌تر است، فرهنگ‌های مختلف مطابق این دیدگاه قرآن، با وجود تفاوت‌های ظاهری امکان مصاحبت و گفت‌وگوی با هم دارند. مورد دیگر در پیوند با آیه ۱۹ آل عمران مبنی بر اینکه دین در نزد

خداوند اسلام است به معنای نادیده گرفتن دیگر ادیان و مذاهب نیست. اختلافی که در شریعت‌ها هست از نظر کمال و نقص است، نه اینکه اختلاف ذاتی و تضاد و تنافی اساسی بین آنها باشد. در متن کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی تنها به دین زرتشت (دین ایرانیان دوره باستان) و دین اسلام اشاره شده است. در بین مذاهب هم تنها به مذهب شیعه اشاره شده است و به مذاهب اسلامی دیگری مانند اهل تسنن و یا مذهب دیگر اقلیت‌های دینی موجود در کشور، هیچ‌گونه اشاره‌ای نشده است. این در حالی است که در اسناد بالادستی به بحث تنوع و تکرر توجه شده است. برای نمونه در بند ۱۹ قانون اساسی کشور ایران آمده است: «مردم ایران از هر قوم و قبیله‌ای که باشند از حقوق مساوی برخوردارند و رنگ، نژاد، زبان و مانند اینها سبب امتیاز نخواهد بود». یکی از واقعیت‌های جامعه ایران پذیرش کثرت قومی و فرهنگی، دینی و مذهبی و تنوع زبانی است (مبانی نظری تحول بنیادین: ۲۵۵). الزام احترام به مذاهب دیگر اعم از حنفی، شافعی، مالکی، حنبلی و زیدی (قانون اساسی، اصل ۱۲)، و به رسمیت شناختن اقلیت‌ها (قانون اساسی، اصل ۱۳).

در ادامه به موارد مشاهده شده در متن کتب مطالعات اجتماعی در این زمینه اشاره می‌شود:

- در ایران باستان بیشتر مردم پیرو دین زرتشت بودند (پایه چهارم: ۶۱).
- آل بویه و علویان پیرو مذهب شیعه بودند (پایه پنجم: ۹۹).

صلح

فلسفه میان‌فرهنگی به دنبال گشایش افق‌های واقعی تفکر فلسفی است. این فلسفه می‌خواهد قطب‌نمایی برای گفت‌وگوهای صلح‌جویانه فرهنگ‌ها و سنت‌های فکری باشد. یکی از اهداف فلسفه میان‌فرهنگی در این راستا فهم متقابل تفکر دینی و تفکر سکولار است (یوسفی، ۱۳۹۶: ۹۹). هدف غایی فلسفه میان‌فرهنگی، صلح است (همان: ۱۱۳)؛ بنابراین دیگر مؤلفه‌های فلسفه میان‌فرهنگی یعنی رواداری و زندگی مسالمت‌آمیز، احترام به دیگران، تعامل، گفت‌وگو، تفاهم، عدالت، همدلی و نداشتن تعصب در برخورد با آرا و عقاید دیگران، زیرمجموعه مقوله صلح تلقی می‌شوند.

واداری به معنای تسامح عملی با مخالفان و احترام و به رسمیت شناختن حقوق اجتماعی آنان در این جهان بوده (موحدی ساوجی، ۱۳۸۷)، عامل رشد و پویایی اندیشه‌های مختلف است و باعث بالا بردن ظرفیت پذیرش و تحمل عقاید جامعه در معرض تضارب آرا می‌شود (دهقانی و بارانی، ۱۳۹۲). شرط تحقق روحیه رواداری، موجودیت خوشه‌ای از مفاهیم به هم پیوسته شامل «نفی مطلق‌انگاری خود»؛ «به رسمیت شناختن دیگری»؛ «احترام» و «عدالت» است (شاه‌حسینی، ۱۳۹۲).

در بین متون مقدس ادیان جهان شاید در اسلام بیش از همه عبارات صریحی وجود دارد که به رواداری و مدارای با دیگران، حتی مشرکان دستور داده شده است. برای نمونه آیه ۸ سوره ممتحنه است:

«لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ»: «یعنی خداوند شما را از نیکی کردن و رعایت عدالت نسبت به کسانی که در امر دین با شما پیکار نکردند و از خانه و دیارتان بیرون نراندند، نهی نمی‌کند؛ همانا خداوند عدالت‌پیشگان را دوست دارد».

آیات ۱۰۶ تا ۱۰۸ سوره انعام «اتَّبِعْ مَا أَوْحَىٰ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَأَعْرِضْ عَنِ الْمُشْرِكِينَ وَكَلَّمَ اللَّهُ مَا أَشْرَكُوا ... وَكَأْتَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ ...» نیز به صراحت، ایمان نداشتن مشرکان را با مشیت الهی مرتبط می‌داند و تصریح می‌کند که اگر خداوند می‌خواست آنها مثل مؤمنان ایمان می‌آوردند. بنابراین باید با آنها مدارا کرد.

در باب صلح، در کتب مطالعات اجتماعی پایه سوم، چهارم و ششم دوره ابتدایی به صورت مستقیم هیچ‌گونه اشاره‌ای نشده است. تنها در صفحه ۹۴ کتاب پایه پنجم جملاتی به شرح زیر آورده شده است:

[معاویه] چون از جنگ می‌ترسید، نامه‌ای برای امام فرستاد و از او خواست که صلح کند. امام حسن (ع) پیشنهاد صلح را با شرایطی که به نفع مسلمانان بود پذیرفت. اما معاویه به شرایط صلح‌نامه عمل نکرد... معاویه بر خلاف شرایط صلح‌نامه از بیت‌المال برای خود درباری باشکوه ساخت.

در اسناد بالادستی، یکی از هدف‌های کلان تربیت، تربیت انسانی عدالت‌خواه و صلح‌جو ذکر شده است (سند تحول بنیادین: ۱۴). یکی از گزاره‌های ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی نیز طبق همین سند، تکوین و تعالی جنبه‌های انسانی هویت دانش‌آموزان برای تقویت روابط حق‌محور، عدالت‌گستر و مهرورزانه با همه انسان‌ها در سراسر جهان ذکر شده است.

به گزیده‌هایی از کتب مطالعات اجتماعی در زمینه رواداری و زندگی مسالمت‌آمیز اشاره می‌شود:

- کوروش پادشاهی خردمند و باهوش بود. او با مردم سرزمین‌هایی که فتح می‌کرد با احترام و مهربانی رفتار می‌کرد (پایه چهارم: ۵۱).

- پیامبر (ص) جنگ و خونریزی را دوست نداشت (پایه پنجم: ۸۶).

در اسناد بالادستی بر همزیستی مسالمت‌آمیز و توأم با تفاهم پیروان ادیان، مذاهب و اقوام در کشور و جهان تأکید شده است. برای نمونه: رعایت حقوق انسانی غیرمسلمانان (قانون اساسی، اصل ۱۴)؛ قبول تنوع و تکرر؛ تأکید بر حفظ و بالندگی خرده‌فرهنگ‌ها؛ توجه به زمینه‌سازی برای شکل‌گیری هویت‌های ویژه متریبان در کنار هویت مشترک (مبانی نظری تحول بنیادین: ۲۷۶).

یکی از اصول بنیادین فلسفه میان‌فرهنگی، «گفت‌وگو» است (یوسف‌زاده و فیاض، ۱۳۹۳). فلسفه میان‌فرهنگی از طریق گفت‌وگو می‌تواند ما را از تعصب برهاند (کولبی^۱، ۲۰۰۶). ناآگاهی از این نگرش ممکن است ما را در دام مفاهیم نژادپرستانه قرار دهد، تا جایی که عقاید خودمان را حقایق منحصر به فرد و ادعاهای قطعی تلقی کنیم، درحالی‌که دیدگاه‌های جهانی دیگر برایمان اشتباه و بی‌اعتبار جلوه کنند (بای، ایپرت، اسکات، ساسکیا و گیوین^۲، ۲۰۱۴). مبحث گفت‌وگو در متن کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ضعیف است و صرفاً در کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم آمده است:

- مهم‌ترین راه ارتباط انسان‌ها با یکدیگر گفت‌وگو (کلام) است (پایه پنجم: ۳).
- خصوصیات گفت‌وگوی خوب عبارتند از: خوب گوش دادن؛ خوب صحبت کردن و حفظ حریم شخصی دیگران (همان: ۴-۵).
- قرار شد از هر دو سپاه نماینده‌ای انتخاب شود؛ دو نماینده با هم گفت‌وگو کنند و حکمی بدهند (پایه پنجم: ۹۳).

استقلال هویت فرهنگی

فلسفه میان‌فرهنگی می‌کوشد به استقلال فرهنگ‌های دیگر حساس باشد و به آنها بر مبنای اندیشه فلسفی بنگرد (دهقانی، ۱۳۹۶: ۳۷۴). همان‌طور که در مقدمه هم آمد، کیمرله در تعامل میان-فرهنگ‌ها، حفظ هویت فرهنگی را ضروری می‌داند. یوسفی (۱۳۹۶) نیز معتقد است فلسفه میان‌فرهنگی به «استقلال هویت» به‌عنوان اصل بنیادین تفاهم و درک فلسفی از یکدیگر اعتقاد دارد و احترام می‌گذارد. از این رو دفاع از فلسفه میان‌فرهنگی را دفاع از استقلال هویت فرهنگی می‌داند. ملت‌ها باید بدانند که در ساخت جهان چه سهمی دارند و جایگاهشان کجاست، جایگاه خود را بجویند، هویت خود را باز یابند و در گفتمان‌های جدید با نگاه برآمده از تاریخ، سنت و فرهنگ‌های خود شرکت کنند.

درواقع، هویت فرهنگی یک ملت حاصل خودآگاهی نسبت به اندوخته‌های تاریخی از تجارب فرهنگی‌اش است که در طول زمان به‌دست آمده است؛ و «سبب شناخته شدن و تمایز فرد و جامعه از دیگر افراد و جوامع می‌شود» (جوادی‌یگانه و عزیزی، ۱۳۸۷). در زمینه پرداختن به مقوله منابع هویت فرهنگی، محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی تأکید بیشتر و پررنگتری بر دین، مذهب و زبان مسلط در کشور داشتند. در اسناد بالادستی از دین و مذهب، زبان، حکومت و دولت، نژاد و قومیت، سرزمین و قلمرو، سنت‌ها و آیین‌ها، میراث فرهنگی، اسطوره‌ها و قهرمانان به‌عنوان عواملی که به شکل‌گیری هویت ملی کمک می‌کنند، یاد شده است (مبانی نظری

تحول بنیادین: ۲۷۵)؛ «سیاست خارجی ایران بر اساس نفی هرگونه سلطه‌جویی و سلطه‌پذیری، حفظ استقلال همه‌جانبه و تمامیت ارضی کشور، دفاع از حقوق همه مسلمانان و عدم تعهد در برابر قدرت‌های سلطه‌گر و روابط صلح‌آمیز متقابل با دول غیرمحراب استوار است» (قانون اساسی، اصل ۱۵۲).

در ادامه به گزیده‌هایی از متن کتب مطالعات اجتماعی در زمینه منابع هویت فرهنگی اشاره می‌شود:

در ارتباط با «**هویت ملی**» آمده است:

- شناسنامه نشان می‌دهد ما ایرانی هستیم (پایه سوم: ۳).
- «مردم ایران مانند اعضای یک خانواده در خانه‌ای بزرگ به نام کشور ایران زندگی می‌کنند. نام این خانواده بزرگ، ملت ایران است» و نشانه‌های مشترک این ملت عبارتند از: قانون اساسی، پرچم، سرود ملی، تقویم، زبان و خط فارسی (پایه چهارم: ۹۱).

در ارتباط با «**هویت دینی**» آمده است:

- مسلمانان تحت‌تأثیر قرآن و آموزه‌های دینی اسلام ... در زمینه‌های مختلف پیشرفت کردند. آنها از بخش‌هایی از دانش و فنونی که از گذشته در کشورشان بر جای مانده بود نیز استفاده کردند و در پرتو دین اسلام آنها را گسترش دادند (پایه ششم: ۴۵).
- در دوره‌ای که مسلمانان به پیشرفت‌های علمی بزرگ دست یافته بودند... مردم اروپا در جهل و خرافات زندگی می‌کردند (پایه ششم: ۵۳).

در ارتباط با «**هویت مذهبی**» به روزهایی که به مناسبت‌های دینی تعطیل هستند مانند عید غدیر و یا روزهای سوگواری امام حسین (ع) اشاره شده است (پایه چهارم: ۹۵).

در ارتباط با «**هویت تاریخی**» آمده است:

- ایرانیان مسلمان دانش ریاضی را گسترش دادند (پایه ششم: ۴۷).
- ایرانیان سهم بسیار بزرگی در گسترش اسلام و پیشرفت‌های علمی داشتند (پایه ششم: ۴۵).
- از عمر اولین چاه نفت ایران که در مسجدسلیمان استان خوزستان حفر شد و به نفت رسید، حدود ۱۰۰ سال می‌گذرد... (پایه ششم: ۳۷).

در ارتباط با «**هویت علمی**» آمده است:

- معروف‌ترین مهندس مسلمان اسماعیل جزری است (پایه ششم: ۴۵).
- خوارزمی و خیام از ریاضیدان‌های ایرانی معروف در دوره اسلامی هستند (پایه ششم: ۴۷).

- امروزه پس از انقلاب اسلامی، همه کارهای استخراج و پالایش نفت توسط متخصصان ایرانی انجام می‌شود (پایه ششم: ۳۷).

در ارتباط با «هویت سیاسی» نیز در کتب مطالعات اجتماعی یک فصل از کتاب پایه ششم به «ایستادگی در برابر بیگانگان» و یک فصل نیز به «مبارزه مردم ایران با استعمار» اختصاص یافته است که ضرورت دارد، توجه متعادلی نسبت به این مقوله در تمام پایه‌های دوره ابتدایی صورت بگیرد. در اسناد بالادستی نیز به نقش فرهنگ و هویت ملی در استقلال، خودکفایی، عزت نفس و مقابله با از خود بیگانگی اشاره شده است (سند برنامه درسی ملی: ۲۵).

در ادامه به گزیده‌هایی از متن کتب مطالعات اجتماعی در این زمینه اشاره می‌شود:

- امام (ره) ... همواره به جلوگیری از نفوذ بیگانگان در این کشور و استقلال ایران تأکید می‌کردند و می‌گفتند مردم باید خودشان سرنوشت کشور را به دست بگیرند (پایه ششم: ۱۱۵).

- در هشت سال دفاع مقدس، مردم ایران اجازه ندادند حتی یک وجب از خاک میهن در اشغال تجاوزگران باقی بماند (همان: ۱۲۱).

در مجموع از تحلیل کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، چهار مقوله حاصل شد. این چهار مقوله با مفاهیم و زیرمقوله‌های آنها در جدول شماره (۳) نشان داده شده است.

جدول شماره (۳) مفاهیم، زیرمقوله‌ها و مقوله‌های فلسفه میان فرهنگی استخراج شده از کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ایران (۱۳۹۸)

ردیف	مفاهیم	زیرمقوله	مقوله
۱	معرفی شهر اصفهان، همدان، کرمانشاه و شیراز	معرفی شهرهای ایران (درون فرهنگی)	توجه به دیگری و دیگرشناسی
	اشاره به اقوام فارس، لر، ترک، کرد، گیلک، بلوچ	اشاره به اقوام مختلف ایرانی	
	معرفی کشور جمهوری آذربایجان، ارمنستان، پاکستان و ترکمنستان، عراق، افغانستان، ترکیه	اشاره به همسایه‌های ایران (میان فرهنگی)	
۲	اشاره به روابط بازرگانی و فرهنگی با همسایگان و برشمردن شباهت‌های ایران با همسایگان (دین، زبان، جشن‌ها و اعیاد)	روابط میان فرهنگی با همسایگان	تکثرگرایی
	معرفی سیاره زمین به عنوان خانه همه ما و برشمردن خطرها و عوامل تهدیدکننده آن و اشاره به قاره‌ها: آسیا، آفریقا، اروپا، آمریکا و استرالیا	زندگی در نواحی مختلف جهان	
۳	اشاره به دین اسلام و زرتشت	تکثرگرایی دینی	تکثرگرایی
	رفتار توأم با احترام کوروش با مردم سرزمین‌های مفتوحه، با دوستان با احترام برخورد کردن	رواداری	صلح

تفاهم و همزیستی مسالمت‌آمیز	مسخره نکردن دیگران، عیب‌جویی نکردن و بخشیدن دوستان هنگام انجام دادن کار اشتباه، با رفتار محبت‌آمیز اشتباه دوستان را در خلوت تذکر دادن، رعایت حقوق دوستان، صادق بودن با دوستان
عدم تعصب در برخورد با آرا و عقاید دیگری	توجه به دیدگاه‌ها و نظرات دیگران، پذیرش اسلام با آغوش باز توسط ایرانیان
همدلی	همدلی، تشکیل گروه همدلی، عیادت از مریض، دلداری دادن، کاهش اندوه و رنج و گرفتاری دیگران، درک احساسات، رفتار و شرایط دیگری، بخشیدن احساس بهتر به دیگران، شاد و خوشحال کردن اعضای خانواده، معلم، همکلاسی‌ها و کارکنان مدرسه، احساس همدردی و خیرخواهی، در سخت- ترین شرایط به هم کمک کردن و به هم روحیه و امیدواری دادن، تشکیل گروه همدلی با کودکان سرطانی و فلسطینی و بی بضاعت
عدالت	تلاش کردن حضرت علی(ع) برای اجرای عدالت و برقراری عدالت در جامعه
تعامل و گفت‌وگو	گفت‌وگوی اعضای خانواده و اقوام با یکدیگر، گفت- وگو با دوستان و همکلاسی‌ها، معرفی گفت‌وگو به- عنوان یک راه ارتباطی، برشمردن شرایط یک گفت- وگوی خوب، برقراری ارتباط، احترام به دوستان، وفاداری و دفاع از دوستان
هویت ملی	ایرانی بودن، وطن دوستی، نشانه‌های مشترک ملت ایران: قانون اساسی، پرچم، سرود ملی، تقویم، زبان و خط فارسی، مناسبت‌های ملی: عید نوروز و ۲۲ بهمن
هویت دینی	اشاره به اشتراکات میان فرهنگی ایران با کشورهای مسلمان، عید فطر و عید قربان، زیارت مکان‌های مقدس (کعبه، مسجدالنبی)
استقلال هویت فرهنگی	اشاره به مناسبت‌های مذهبی: عید غدیر، عید نیمه شعبان، تاسوعا و عاشورا. زیارت مکان‌های مقدس: حرم حضرت علی (ع)، حرم حضرت امام حسین (ع) و حضرت ابوالفضل(ع)
هویت تاریخی	منطقه تاریخی تپه هگمتانه، موزه هگمتانه، گنج- نامه، مقبره کوروش، تخت جمشید، طاق بستان، بیستون، کاخ چهلستون، سنگ نبشته، مسجد امام، مسجد شیخ لطف‌الله، کاخ عالی قاپو، پل‌های مشهور اصفهان، مسجد گوهرشاد، مسجد جامع نطنز، کاروانسرای شرف، مسجد جامع ساوه، کاروانسرای رباط قره عشق، مدرسه نظامیه، مسجد جامع رشتخوار، برج طغرل، بند امیر، آرامگاه ناصرالحق

	اطروش، مجسمه یعقوب لیث صفاری، مقبره امیر اسماعیل سامانی
هویت علمی	اشاره به مشاهیر و مفاخر علمی (ابوعلی سینا، خواجه نصیرالدین توسی، ابوریحان بیرونی، مهندس اسماعیل جزری، زکریای رازی، خوارزمی، خیام، جابرین حیان)
هویت زبانی	اشاره به زبان‌های اقوام ایرانی (زبان پارسی باستان، ایلامی، بابلی و فارسی)
هویت سیاسی	ایستادگی در برابر بیگانگان: انقلاب علیه ظلم و ستم حکومت شاهنشاهی، مبارزه با استعمار، دفاع مقدس و حفظ استقلال میهن: جنگ با دشمنان برای حفظ دین و دفاع از مسلمانان، مقاومت در برابر دشمن، دلیری، دلاوری، نترسیدن از قدرت‌های بزرگ، قیام علیه ظالمان، دفاع از دین و سرزمین خود، شجاعانه جنگیدن معرفی استعمارستیزان ایرانی: امیرکبیر، میرزا کوچک خان جنگلی، رئیس‌علی دلواری، دکتر مصدق، آیت‌الله ابوالقاسم کاشانی

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف واکاوی مؤلفه‌های فلسفه میان‌فرهنگی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی انجام شد. از تحلیل محتوای کیفی کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی چهار مقوله دیگرشناسی و توجه به دیگری؛ تکثرگرایی؛ صلح؛ و استقلال هویت فرهنگی به‌عنوان مؤلفه‌های فلسفه میان‌فرهنگی استخراج شد که می‌توان گفت به همه آنها توجه کمتری شده است. در بررسی مؤلفه اول استخراجی از متن کتاب‌های مذکور یعنی دیگرشناسی و توجه به دیگری مشاهده شد، از میان سه قوم ماد، پارس و پارت، به صورت آشکارتری قوم پارس بیشتر مورد ستایش قرار گرفته است. نکته دیگر اینکه در متن این کتاب‌ها اشاره شده است که در ایران اقوام مختلفی مانند فارس، ترک، لر، گیلک، کرد و بلوچ زندگی می‌کنند، بدون اینکه توضیحات جامعی پیرامون این اقوام آورده شود. تنها به همین بسنده شده که هر یک از این اقوام لباس‌های مخصوص به خود دارند. برخی از این لباس‌ها هم مثل لباس مرد کرد، لباس زنان قاسم‌آبادی، لباس محلی مردم ترکمن و مرد بلوچ، لباس مردان در دوره هخامنشی و صفویه و پیراهن زنان در دوره اشکانی و قاجار فقط در قالب تصویر آورده شده است. یافته‌های این قسمت از پژوهش با یافته‌های پژوهش هواس بیگی و همکاران (۱۳۹۷) و مکرونی و بلندهمتان (۱۳۹۳) که نشان داد محتوای کتاب‌های دوره ابتدایی توجه کمی به قومیت‌های مختلف دارد،

همسوست. همچنین با یافته پژوهش یاری‌قلمی و همکاران (۱۳۹۶) که نشان داد توجه به «غیر» و «دیگری» در کتاب‌های دوره ابتدایی مورد غفلت واقع شده، همخوانی دارد. در کشور ایران، اقوام مختلفی زندگی می‌کنند که نمی‌توان آنها را نادیده گرفت. به لحاظ ایجاد شناخت‌های درون فرهنگی در دانش‌آموزان، در بین شهرهای مختلف ایران تنها به چهار شهر اصفهان، شیراز، همدان و کرمانشاه اشاره شده است. این در حالی است که برای آموزش مؤلفه‌های فلسفه میان-فرهنگی ضرورت دارد، اقوام مختلف ایرانی ساکن در ایران به نحو شایسته‌ای معرفی گردند. لازم است در راستای افزایش اطلاعات دانش‌آموزان درباره بسترهای درون فرهنگی و میان-فرهنگی اقدامات مناسبی صورت گیرد. نکته دیگری که در متن کتاب‌های مطالعات اجتماعی مشاهده شد، این بود که کشورهای همسایه ایران مانند جمهوری آذربایجان، ارمنستان، پاکستان، ترکمنستان، ترکیه و افغانستان تقریباً به صورت کامل معرفی شده بودند، ولی از معرفی اقوام ایرانی غفلت شده بود. بهتر است برای تحقق مؤلفه‌های فلسفه میان فرهنگی، ابتدا از بسترهای درون فرهنگی شروع کرد و سپس در جهت شناساندن بسترهای میان فرهنگی اقدام کرد.

در بررسی مؤلفه دوم استخراجی از متن کتاب‌ها یعنی تکثرگرایی، مشاهده شد، بر دین، مذهب و زبان رسمی و مسلط در کشور تأکید بیشتری وجود دارد. در کتاب‌های مطالعات اجتماعی تنها به مذهب شیعه اشاره شده است. بنابراین با توجه به یافته پژوهش شهری (۱۳۹۰) که نشان داد بیشتر دانش‌آموزان نسبت به قومیت‌های مختلف تمایل متوسط و نسبت به مذهب همدیگر انزجار دارند، می‌تواند طبیعی به نظر برسد. این یافته با نتایج پژوهش هواس بیگی و همکاران (۱۳۹۷) و همچنین مشکات و مصلح (۱۳۹۷) همسو است.

گنجاندن مطالبی درباره دین و مذهب اقوام مختلف کشور در کتاب‌های درسی می‌تواند، امکان مقایسه را برای دانش‌آموزان فراهم کند تا به درک مناسبی در این زمینه برسند. یک نظام آموزشی پیشرو و مقتدر، می‌تواند به تفاوت‌ها به‌عنوان یک فرصت و نقطه قوت نگاه کند، و زمینه‌ساز الگوی پولی‌لوگ یعنی گفت‌وگوهای چندجانبه و تعامل میان فرهنگی در دانش‌آموزان باشد.

در بررسی مؤلفه سوم استخراجی از متن کتاب‌ها یعنی صلح مشاهده شد، سه کتاب از چهار کتاب مورد بررسی، هیچ‌گونه اشاره‌ای به این واژه نداشته و تنها در کتاب پایه پنجم آن هم، فقط در یک صفحه به این مقوله پرداخته شده است. به مفاهیم مرتبط با صلح، شامل رواداری، تفاهم و زندگی مسالمت‌آمیز، نداشتن تعصب، همدلی، عدالت و تعامل و گفت‌وگو نیز در محتوای کتاب‌های مورد بررسی، به گونه‌ای نارسا پرداخته شده است.

فلسفه میان فرهنگی به دنبال ایجاد زمینه‌ای برای صلح و گفت‌وگوی همه‌جانبه است. وقتی در کتاب‌های درسی زمینه‌آشنایی با قومیت‌های مختلف به‌ویژه درون فرهنگ‌ها فراهم نشده است، انتظار تعامل و گفت‌وگو و در نهایت رسیدن به تفاهم نیز انتظاری غیرمنطقی است. رواداری گفت‌وگویی و تعامل درون فرهنگی مبنای هرگونه رواداری میان فرهنگی است. بنابراین گنجاندن

محتوایی که بتواند زمینه با هم زیستن و زندگی مسالمت‌آمیز را در دانش‌آموزان فراهم و تقویت کند، ضروری است. احترام متقابل به دیدگاه‌های مختلف می‌تواند زمینه‌ای مناسب برای ایجاد گفت‌وگوهای همه‌جانبه باشد.

در بررسی مؤلفه چهارم استخراجی از متن کتاب‌ها یعنی استقلال هویت فرهنگی نیز مشاهده شد که توجه ضعیفی به این مقوله و زیرمقوله‌ها شده است که ضرورت دارد توجه بیشتری نسبت به همه آنها در متن کتاب‌های درسی بشود؛ چراکه بازیابی، حفظ و تقویت هویت فرهنگی کشور، یکی از آرمان‌های اصلی انقلاب اسلامی ایران است.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که به دلیل استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی که به دنبال توصیف دقیق رویدادهاست، نمی‌توان روابط علی- معلولی از یافته‌ها استنباط کرد. با توجه به نقش اساسی آموزش مؤلفه‌های فلسفه میان‌فرهنگی در تعامل، تفاهم و صلح پایدار، پیشنهاد می‌شود در برنامه‌های درسی مدارس از همان ابتدا کودکان را با مؤلفه‌های فلسفه میان‌فرهنگی به‌ویژه گفت‌وگوهای صحیح و اصولی آشنا کرد. همچنین در مورد مفاهیمی چون احترام به آراء و عقاید دیگران، تفاهم، تعامل و همزیستی مسالمت‌آمیز و فرهنگ‌های متنوع داخل کشور، کتابچه‌هایی به زبان ساده برای دانش‌آموزان جهت مطالعه فردی و آزاد تهیه و تدوین شود.

فهرست منابع

- Asadi, H. Shamshiri, B. Yousefi, H.R. and Karimi, M .H (2019). Characteristics of Peace-Based Curriculum Based on the Teachings of Intercultural Philosophy, *Journal of Curriculum Research*, Volume 9, Issue 2 (18): 104-138. (Text in Persian).
- Bolkhari, H. (2013). *Intercultural Insights in the Critique Plant, Collection of Essays on Intercultural Philosophy and the Contemporary World*, Tehran: Hekmat Publications. (Text in Persian).
- Bai, H., Eppert, C., Scott, C., Saskia, T. & Nguyen, T. (2014). *Towards Intercultural Philosophy of Education*, *Stud Philos Educ. SFU*, Published online: 24 September.
- Constitution of the Islamic Republic of Iran* (2019). (Text in Persian).
- Coulby, D. (2006), Intercultural education: Theory and Practice, *Intercultural Education*, Vol.17, No.3, August, pp.245-257.
- Dehghani, M. and Barani, M. R. (2013). The role of religious tolerance and the flourishing of Islamic culture and civilization in the fourth century, *Journal of Religious Studies*, 1(1):69-82. (Text in Persian).
- Dehghani, R. (2017). *An Introduction to Intercultural Philosophy*, Tehran: Culture, Art and Communication Research Institute. (Text in Persian).

- Dehghani, R. (2020). *Interculturalism without culture, transition from identity politics to politics of distinction*, Tehran: Farhang Naghd .(Text in Persian).
- Eppert, C; Vokey, D; Nguyen, T. T. A. and Bai, H. (2015) Intercultural Philosophy and the Nondual Wisdom of ‘Basic Goodness’: Implications for Contemplative and Transformative Education, *Journal of Philosophy of Education*, Vol:49, Issue2, Pages 274-293.
- Fazeli, N. (2013). *Anthropology and the Problem of Cultural Relativism, Collection of Articles on Intercultural Philosophy and the Contemporary World*, Tehran: Hekmat. (Text in Persian).
- Guilherme, M. & Dietz, G. (2015). Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities, *Journal of Multicultural Discourses*, Vol:10, Issue1.
- Hansson, S. O. (2013) *Philosophy and Intercultural Dialogue*, Theoria, Vol.79, Issue 2.
- Hawas Beigi, F; Sadeghi, A; Maleki, H. and Ghaderi, M. (2018). *Analysis of Multicultural Education Categories in Social Studies Textbooks in Iranian Primary Education*, *Sociological Studies Quarterly*, 25(2):383-429 .(Text in Persian).
- High Council of the Cultural Revolution (2011). *Theoretical Fundamental Reform Document of Education in the formal public education system of the Islamic Republic of Iran*. (Text in Persian).
- Higher Education Council (2012). *National Curriculum Document of the Islamic Republic of Iran*. (Text in Persian).
- Houman, H. A. (2011). *Practical guide to qualitative research*, Tehran: Samat, third edition.
- Javadiyeganeh, M. R. and Azizi, J. (2008). *Cultural and social identity among the youth of Shiraz according to the media factor*, *Iranian Cultural Research*, First Year, No. 3: 183-213. (Text in Persian).
- Khazaei, L, Javadipour, M. Hakimzadeh, R. and Sadeghi, A. (2020). Presenting a conceptual framework of intercultural education components; A Metasynthetic Study, *Quarterly Journal of Law Enforcement Education*, Volume 7, Number 26. (Text in Persian).
- Lotfabadi, H. (2006). National and Global Citizenship Education with Consolidation of Students' Identity and Value System, *Quarterly Journal of Educational Innovations*, No. 17, Fifth Year, pp. 11-44. (Text in Persian).
- Luciak, M & Khan- Svik, G. (2008). Intercultural education and intercultural learning in Austria – critical reflections on theory and practice, *journal Intercultural Education*, Vol:19, Issue6.
- Macroni, G. and Bolandhematan, K. (2014). Multicultural education in elementary school textbooks, *Journal of Educational Sciences, Shahid Chamran University*, 6(21):73-92.(Text in Persian).
- Mall, A. (2014) *Intercultural Philosophy: a conceptual clarification*, *Academia. edu*, Vol.1
- Meshkat, M. and Mosleh, A.A. (2018). Intercultural Philosophy Based on Herder's Philosophy of Culture, *Journal of Wisdom and Philosophy*, 54(14):137-163.(Text in Persian).



- Ministry of Education (2011). *Fundamental Transformation Document of Education*.
- Momeni Rad, A; Aliabadi, K; Fardanesh, H. and Mazini, N. (2013). Qualitative content analysis in research ritual:nature,stages and validity of results, *Educational Measurement Quarterly*,14 (4):187-220.(Text in Persian).
- Mosleh, A. A. (2015) *with the other: A study in intercultural thinking and dialogue*, Tehran: Scientific publication. (Text in Persian).
- Mosleh, A. A. (2013). *Reflections on the Origins of Intercultural Insight, Collection of Articles on Intercultural Philosophy and the Contemporary World*, Tehran: Hekmat.
- Mosleh, A. A. (2014). *Philosophy of Culture*, Tehran: Scientific publication.
- Mostafazadeh, I; Keshti Arai, N. and Gholizadeh, A. (2019). Necessities of multicultural education and analysis of the elements and components of multicultural education, *Quarterly Journal of Research in Curriculum Planning*, Vol. 16, No. 33 (60): 20-35. (Text in Persian).
- Movahedi Savoji, M. H. (2008). Tolerance from the Perspective of the Holy Quran and Sunnah, *Journal of Quranic and Hadith Sciences*,2(5):125-156. (Text in Persian).
- Ospino, H. (2009). Foundations for an Intercultural Philosophy of Christian Education, *Journal Religious Education*, Vol: 104, Issue3.
- Panikkar, R. (2004). An Introduction to Intercultural Philosophy, Journal of Zhejiang University (Humanities and social sciences).
- Phi, B. (1997). *Modern Philosophy of Social Sciences*, translated by Khashayar Deihmi, 2014, Tehran: New Plan, fifth edition. (Text in Persian).
- Pinn, I. (2011). Liberation from the absolutism of modern philosophies/Mutual understanding of cultures with intercultural philosophy, translated by Ahmad Rajabi, *Soureh Andisheh Monthly*, 50 &51:162-16. (Text in Persian).
- Pius, M. (2016). *philosophic sagacity and intercultural philosophy: Beyond Henry Odera Orika S.I.: [s.n.]*, Tilburg University.
- Pouya, A. and Tabatabaei, H. (2011). Qualitative Research Strategy of Fundamental Conceptualization Theory: Concept, Paradigm, Features and Supplementary Topics, *Police Human Development Bi-Quarterly*, 37(8):11-38. (Text in Persian).
- Ramirez, S. (2016). *Intercultural competencies: a program for early childhood education specialists*, a thesis for the degree Master of Science, San Diego State University.
- Razavi Rad, M. (2013). An Inquiry into the Finding and Hiding of Intercultural Thought, *Collection of Essays on Intercultural Philosophy and the Contemporary World*, Tehran: Hekmat. (Text in Persian).
- Salari, S. (2017). The importance of understanding intercultural skills in interactions between religions, *Journal of Approximate Studies of Islamic Religions*,48: 5-12.(Text in Persian).
- Sanaei, A, and Dehghani, R. (2017). Analyzing the Possibility and What is African Philosophy Based on Heinz Kimmerle's Intercultural Reading

- of the History of Philosophy, *Journal of Intercultural Studies*, 33(12):9-3. (Text in Persian).
- Shah Hosseini, Y. (2013). Literature and Art: Molana Intercultural Approach, *Journal of Wisdom and Knowledge Information*, Year 8, Issue 12: 37-42. (Text in Persian).
- Shahri, A. (2011). *A Study of the Concept of Learning to Live Together in the Curriculum of Primary Schools in the Country Based on the UNESCO Framework*, A Master Thesis, University of Kurdistan. (Text in Persian).
- Song, J. (2013). *Beyond multiculturalism, toward interculturalism: educating citizens in changing South Korea*, A Master thesis of Arts in education, University of California, Los Angeles.
- Tabrizi, M. (2014). Qualitative content analysis from the perspective of deductive and inductive approaches, *Social Sciences Quarterly*, 64: 105-138. (Text in Persian).
- Vafae, R. and Sobhaninejad, M. (2015). Components of multicultural education and its analysis in the content of textbooks, *two quarterly journals of theory and practice in the curriculum*, 5(3):111-132. (Text in Persian).
- Yarigholi, B; Hosseini, A. and Sayyadi, S. (2017). Content Analysis of Elementary School Textbooks from the Perspective of Attention to the Other, *Journal of Socio-Cultural Strategy*, Vol. 22: 129-144.
- Yousefzadeh, H. and Fayyaz, E. (2014). Basics of communication in intercultural communication, *Journal of Advertise and Religious Communication*, vol.3: 5-36. (Text in Persian).
- Yousefi, H. R. (2017). *Principles and Structure of Intercultural Philosophy*, translated by Sedigheh Khansari Mousavi, Tehran: Pegah Roozgar-e-No Cultural and Artistic Institute. (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>)


رابطه بین سبک والدگری هلیکوپتری با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان: نقش

واسطه‌ای خودکنترلی

زهره خیری پور^۱، ماندانا کینام^{۲*}

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای خودکنترلی درباره بررسی رابطه بین والدگری هلیکوپتری با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر انجام شد. روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر ری استان تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود که ۳۵۷ نفر از آنها به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه خودکنترلی کندال و ویلکاکس، پرسشنامه والدگری هلیکوپتری لیموین و باچانان و پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور بود. بر اساس مدلیابی معادلات ساختاری، نقش واسطه‌ای خودکنترلی در رابطه بین والدگری هلیکوپتری و عملکرد تحصیلی تأیید شد ($t > 2$)، $(GOF = 0/45)$. همچنین آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که بین والدگری هلیکوپتری و خودکنترلی رابطه منفی ($r = -0/35$)، بین خودکنترلی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت ($r = 0/28$) و بین والدگری هلیکوپتری و عملکرد تحصیلی رابطه منفی وجود دارد ($r = -0/39$). بنابراین پیشنهاد می‌شود متخصصان سلامت-روان و آموزش و پرورش به نقش والدگری هلیکوپتری و خودکنترلی جهت بهبود عملکرد تحصیلی توجه ویژه‌ای نمایند.</p>	<p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۰۴</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱</p> <p>نوع مقاله: پژوهشی</p> <p>واژگان کلیدی</p> <p>خودکنترلی، سبک والدگری، سبک والدگری هلیکوپتری، عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزان دختر</p>

۱. کارشناس ارشد مشاوره خانواده، گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه خاتم، تهران، ایران

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه خاتم، تهران، ایران 

مقدمه

دانش‌آموزان هر جامعه، قشر آینده‌ساز هر کشورند؛ گروهی که بخش عمده برنامه‌ریزی و بودجه هر کشور را به خود اختصاص می‌دهند و پیشرفت تحصیلی آنها در کسب موفقیت‌های آتی‌شان و در نتیجه پیشرفت کشور از اهمیت بسزایی برخوردار است (قنبری و سلطان‌زاده، ۱۳۹۵). بنابراین یکی از هدف‌های سازمان آموزش و پرورش را می‌توان بالا بردن سطح توانایی‌های دانش‌آموزان و به تبع آن عملکرد تحصیلی^۱ آنان دانست. ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مسئله پیچیده‌ای است که تعامل عوامل انگیزشی و شناختی-اجتماعی و یادگیری را دربر می‌گیرد. تبیین و توضیح عملکرد تحصیلی و تحقیق پیرامون عوامل مربوط به موفقیت تحصیلی، مهم‌ترین موضوع در آموزش و تحصیل دانش‌آموزان محسوب می‌شود؛ زیرا پیش‌بینی‌کننده عملکرد در سطوح بالاتر تحصیلی و تعیین‌کننده موقعیت و نتایج شغلی فرد در آینده می‌باشد (علی‌زاده، ۱۳۹۸). مطالعات موجود در مورد عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر بر چگونگی ارتقای کیفیت عملکرد تحصیلی در محیط مدرسه متمرکز شده و توجه اندکی به شناسایی برخی عوامل زیربنایی که ممکن است بر عملکرد تحصیلی تأثیرگذار باشد، داشته است؛ یکی از عواملی که می‌تواند در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد نقش والدین و چگونگی ارتباط والدین با عملکرد تحصیلی است که در قالب سبک والدگری قابل توصیف می‌باشد (لاو، سو، آلن، فینچام و می، ۲۰۱۹). سبک‌های والدگری شامل تمام رفتارهایی است که مراقبان اولیه برای تأثیر بر کودک انجام می‌دادند، می‌شود. تأثیر خانواده در رشد همه‌جانبه کودک از لحظه تولد آغاز شده و با قدرت و فراگیری خاصی آشکار می‌شود و در سراسر زندگی باقی می‌ماند (هوارد، نیکولسن و چسناک، ۲۰۱۹). تحقیقات نشان می‌دهد که در بین عوامل مختلفی که در پرورش و شخصیت سالم در کودکان و نوجوانان مؤثرند، نحوه برخورد و ارتباط والدین و کودک از مهمترین و بنیادی‌ترین عوامل محسوب می‌شود (هال، شیب و چارپ، ۲۰۲۱). یکی از انواع سبک‌های والدگری، «سبک والدگری هلیکوپتری»^۲ است. اصطلاح «والدگری هلیکوپتری» اولین بار در سال ۱۹۹۰ توسط محققان رشد کودک فاستر کلین و جیم فی^۳ در کتاب «والدگری با عشق و منطق»^۴ ابداع شد که این سبک بسیار مشابه سبک والدین قدرت‌طلب می‌باشد که بومریند^۵ معرفی کرده است. نویسندگان در آن زمان نوشتند: «آنها بالای سر فرزندان خود می‌چرخند و هر وقت مشکلی پیش آمد، فرزندان خود را نجات می‌دهند»

-
- 1 . Academic performance
 2. Love, H., Cui, Allen, Fincham & May
 3. Howard, Nicholson & Chesnut
 4. Hall, Shebib, & Scharp
 5. Helicopter Parenting Style
 - 6 . Foster Cline & Jim Fay
 7. Psrenting With Love and Logic
 8. Baumrind

(سگرین، وزیلدو، گیورتز، بیر و تیلور مورفی^۱، ۲۰۱۲). والدگری هلیکوپتری رفتاری را نشان می‌دهند که والدین شدیداً مسئولیت فرزندان را بر عهده می‌گیرد تا از احتمالی شکست آنها جلوگیری کنند (بردلی گیست و اولسون بوکانان^۲، ۲۰۱۴). بروز این رفتارهای والدین ممکن است نتیجه مراقبت و سرمایه‌گذاری والدین در موفقیت آینده آنها باشد (ون اینگن، فری هیت، مور، ویمر، نات و رابرتز^۳، ۲۰۱۵). این نوع سبک، والدینی را توصیف می‌کند که وقتی فرزندان به مدرسه یا دانشگاه می‌روند، اضطراب جدایی شدید را تجربه می‌کنند و اغلب اوقات به هیچ وجه از فرزندان خود جدا نمی‌شوند. این دخالت بیش از حد، از زمانی که کودکان بسیار کم سن و سال هستند، شروع می‌شود و به نظر می‌رسد که تا رسیدن به دانشگاه و اشتغال و حتی زندگی زناشویی ادامه یابد (لیموین و بوچانان^۴، ۲۰۱۱). سگرین و همکاران (۲۰۱۲) چهار ویژگی والدین هلیکوپتری را شناسایی کردند، از جمله پیشگویی در حل مسئله و ریسک‌گریزی، مشاوره بیش از حد و درگیر شدن عاطفی با کودکان، کنترل خود جهت‌دهی کودکان^۵ و ارائه کمک‌های محسوس فراوان. روسو و شارف^۶ (۲۰۱۵) خاطر نشان کردند که تلاش بیش از حد والدین در کنترل، درگیری و کمک به کودکان نامناسب است؛ چرا که تمایل کودکان به استقلال را نادیده می‌گیرد. مطالعات نشان داد که والدگری هلیکوپتری به دلیل ایجاد نکردن فرصت آزمون و خطا برای فرزندان با خودکارآمدی افراد در بزرگسالی رابطه منفی دارد (دارلو، نورویلتز و چتزر^۷، ۲۰۱۷). هرچند به طور کلی مشخص شده است که درگیری و مداخله مناسب و معقول والدین با پیامدهای مثبت روانی اجتماعی و شناختی در فرزند مرتبط است (پادایلا والکر و نلسون^۸، ۲۰۱۲، رید، دانکن، لوسیر-گرر، فیکسل و فرارو^۹، ۲۰۱۶) اما شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد سطوح نامناسب دخالت والدین با کاهش بهزیستی فرزندان (لیموین و بوچانان، ۲۰۱۱؛ سگرین و همکاران، ۲۰۱۲)، کاهش پیشرفت تحصیلی (وارن و لاکلر، ۲۰۲۱؛ پادایلا والکر و نلسون، ۲۰۱۲)، تاب آوری پایین (هال، شیب و چارپ، ۲۰۲۱)، کاهش رضایت از زندگی و احساس وابستگی (شفرین، لیز، مایلز-مکلین، گری، ایرچال و تاشنر^{۱۰}، ۲۰۱۴)، افسردگی و اضطراب (لاو و همکاران، ۲۰۱۹؛ کوی، گرابر، متز و دارلینگ^{۱۱}، ۲۰۱۹؛ اسدی، ۱۳۹۵)، عصبی بودن و وابستگی بین فردی در بین نوجوانان و بزرگسالان مرتبط

1. Segrin, Wozidlo, Givertz, Bauer & Taylor Murphy
2. Bradley-Geist, & Olson-Buchanan
3. van Ingen, Freiheit, Steinfeldt, Moore, Wimer, Knutt & Roberts
4. LeMoyné & Buchanan
5. Control over children's self-direction
6. Rousseau & Scharf
7. Darlow, Norvilitis & Schuetze
8. Padilla-Walker & Nelson
9. Reed Duncan, Lucier-Greer, M., Fixell & Ferraro
10. Schiffrin, Liss, Miles-McLean, Geary, Erchull & Tashner
11. Cui, Graber, Metz & Darling

است. اگرچه تحقیقات در مورد تأثیر والدگری هلیکوپتری بر بهزیستی روان‌شناختی نسبت به متغیرهای تحصیلی بیشتر انجام شده است، اما شواهد نشان داده است که این سبک فرزندپروری ممکن است بر عملکرد تحصیلی نیز تأثیر منفی بگذارد. پادیللا-والکر و نلسون (۲۰۱۲) و کیم، وانگ، اوروزکو-لاپرای، شن و مرتازا^۱ (۲۰۱۳) دریافتند والدگری هلیکوپتری با کاهش مشارکت فرزندان در فعالیت مدرسه و پیشرفت تحصیلی کم ارتباط مثبت دارد. با این حال، مکانیسم مشخص‌کننده این رابطه کاملاً مشخص نیست؛ بنابراین مستندسازی ارتباط بین والدگری هلیکوپتری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان این پرسش را ایجاد می‌کند که چه مکانیزمی می‌تواند در توضیح دلیل وجود چنین ارتباطی کمک کند؟ با توجه به اینکه تحقیقات قبلی نشان داده‌اند که والدگری هلیکوپتری با کاهش قاطعیت شخصی همراه است (شفرین و همکاران، ۲۰۱۴)، از این منظر والدگری هلیکوپتری می‌تواند اختلال‌هایی در نتایج تحصیلی ایجاد کند؛ زیرا باعث کاهش انگیزه ذاتی کودکان برای یادگیری می‌شود و بر انگیزه‌های بیرونی‌تر (مانند تأیید والدین و نمرات) تأکید می‌کند و در نتیجه خودکنترلی^۲ کاهش می‌یابد. در مجموع، والدگری هلیکوپتری، رشد مهارت‌های کنترل خود را تسهیل نمی‌کند و فقدان توانایی خودکنترلی می‌تواند به نتایج ناخواسته‌ای مانند افت تحصیلی و کاهش عملکرد تحصیلی بینجامد (لاو و همکاران، ۲۰۲۰).

خودکنترلی به این معناست که یک شخص به چه میزان در تصمیم‌گیری‌های خود کنترل داشته و با تمرکز بیشتری اقدام به تصمیم‌گیری می‌کند. افراد ممکن است در تصمیم‌گیری‌های خود مراقبت کرده و آن را کنترل کنند و یا دچار تعجیل و دخالت دادن احساسات درونی خود در تصمیم‌گیری شوند که اصطلاحاً به این نوع رفتارها خودکنترلی گفته می‌شود (سویدمن^۳ و همکاران، ۲۰۱۸). افراد با خودکنترلی بالا، توانایی بیشتری در رفع مشکلات دارند (کاشال و کوانتس^۴، ۲۰۱۰) از عملکرد تحصیلی بالایی برخوردار بوده و در دوران تحصیل و در زندگی اجتماعی مشکلات رفتاری کمتری دارند (لی، سانگ، وانگ و ژانگ^۵، ۲۰۲۱). برخی محققان مانند لاو، می، کیو و فینچام^۶ (۲۰۲۰) و زینالی (۲۰۱۴) به تأثیر سبک فرزندپروری بر خودکنترلی فرزندان اشاره کرده‌اند. تمرین خودکنترلی ممکن است توانایی فرد را در تنظیم رفتار خود در شرایط بعدی بهبود بخشد. رفتارهایی که والدین هلیکوپتری نشان می‌دهند (به عنوان مثال تصمیم‌گیری عمده از طرف کودک) لزوماً امکان رشد مهارت‌های کنترل خود را فراهم نمی‌کند؛ زیرا این کودکان به اندازه کودکانی که در معرض فرزندپروری هلیکوپتری نیستند، ملزم به انجام این مهارت‌ها نیز نمی‌باشند (لاو، می، کیو و فینچام، ۲۰۲۰). مطالعه کوی و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد که بین والدگری هلیکوپتری و

1. Kim, Wang, Orozco-Lapray, Shen & Murtuza

2. Self-Control

3. Swendeman

4. Kaushal & Kwantes

5 Li, Song, Wang & Zhang

6 Love, May, Cui & Fincham

سازه‌های مربوط به خودکنترلی ارتباط منفی وجود دارد و مشارکت بیش از حد والدین و کنترل بیش از حد آنها با مشکلات مربوط به توسعه کنترل خود در بزرگسالی ارتباط دارد. داشتن مهارت خودکنترلی و توانایی خودتنظیمی برای دانش‌آموزان دبیرستانی که با چالش‌های زیادی مانند تصمیم‌گیری هوشمندانه و منطقی در مورد خود روبه‌رو هستند، ضروری می‌باشد. مفاهیم ذکر شده نشان می‌دهد که رفتار والدین ممکن است با رشد فرآیندهای نظارتی مانند کنترل خود بر فرزندان رابطه داشته باشد (لاو و همکاران، ۲۰۱۹؛ وانگ و چانگ، ۲۰۲۰). علاوه بر این مطالعات حاکی از آن است که سطوح پایین خودکنترلی ممکن است با فقدان پیشرفت تحصیلی، سطح پافشاری پایین و عدم انجام وظایف مرتبط باشد که همه این موارد با عملکرد تحصیلی ارتباط دارد. سبیرت و همکاران^۱ (۲۰۱۶) نشان دادند که دانش‌آموزانی که از خودکنترلی برخوردار نیستند قادر به سرکوب اثرات استرس مربوط به تحصیل نیستند و بنابراین احتمال دارد که عملکرد تحصیلی پایین‌تری را در مقایسه با دانش‌آموزانی که توانایی خودکنترلی بالایی دارند، داشته باشند. بنابراین، خودکنترلی می‌تواند مکانیسمی بالقوه باشد که در رابطه بین سبک والدگری هلیکوپتری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای داشته باشد.

در پایان ذکر این نکته لازم است که نتایج برخی تحقیقات مرتبط با سبک فرزندپروری هلیکوپتری با متغیرهای تحصیلی نسبتاً متفاوت بوده است، مثلاً دارلو و همکاران (۲۰۱۷) دریافتند که بین والدین هلیکوپتری و سازگاری تحصیلی رابطه وجود دارد و مشارکت و درگیری والدین باعث سازگاری و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود؛ ولی شفران و لیز^۲ (۲۰۱۷) دریافتند که بین سبک والدگری هلیکوپتری و انگیزه‌های تحصیلی ناسازگار رابطه معناداری وجود دارد، بدین معنی که درک دانشجویان از والدین هلیکوپتری بر انگیزه‌های آنها تأثیر گذاشته و منجر به کناره‌گیری آنها از تحصیل شده است. بنابراین آنچه گفته شد، اهمیت پیشرفت و موفقیت در تحصیل دانش‌آموزان، برای خانواده‌ها و مؤسسه‌های آموزشی این نیاز را به وجود می‌آورد تا مؤلفه‌های مرتبط با عملکرد تحصیلی شناسایی شوند، همچنین با توجه به وجود تحقیقات متناقض در زمینه ارتباط والدگری هلیکوپتری با متغیرهای تحصیلی و اینکه تاکنون تحقیقی که در مورد فرزندپروری هلیکوپتری به طور خاص انجام نشده است و همچنین تحقیقی که ارتباط بین فرزندپروری هلیکوپتری با عملکرد تحصیلی و پتانسیل خودکنترلی را به عنوان مکانیزم واسطه‌ای وجود ندارد، این مطالعه در صدد است تا یک مدل نظری ارائه دهد که در آن خودکنترلی به عنوان یک عنصر واسطه در پیوند میان سبک والدگری هلیکوپتری با عملکرد تحصیلی عمل می‌کند. بنابراین پرسش پژوهش حاضر این

است که آیا خودکنترلی در رابطه بین سبک والدگری هلیکوپتری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر نقش واسطه‌ای دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی است که مدل پژوهش با استفاده از تکنیک مدلیابی معادلات ساختاری آزمون شد. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دختر مقاطع تحصیلی دهم، یازدهم و دوازدهم ناحیه ۲ شهر ری در سال ۱۳۹۸-۱۳۹۹ می‌باشند. بر اساس آمار به دست آمده کل جامعه آماری مورد مطالعه ۵۰۰۰ دانش‌آموز دختر می‌باشد که با استفاده از جدول مورگان، ۳۵۷ نفر به عنوان نمونه آماری در نظر گرفته شد. با توجه به اینکه زمان اجرای پژوهش همزمان با شیوع پاندمی کووید ۱۹ بود، امکان اجرای مداد-کاغذی پرسشنامه‌ها بر روی دانش‌آموزان مورد مطالعه نبود، لذا نمونه‌گیری با روش در دسترس انجام شد و برای تکمیل پرسشنامه‌ها از روش ارسال آنلاین استفاده شد. به این صورت که ابتدا معرفی‌نامه‌ای از دانشگاه برای اداره آموزش و پرورش ناحیه ۲ شهر ری تهیه شد. سپس معرفی‌نامه‌ای از اداره آموزش و پرورش ناحیه ۲ شهر ری برای چند دبیرستان شهر ری تهیه شد. پس از مراجعه به دبیرستان‌ها و صحبت حضوری با مدیران، مدیران شماره موبایل خود را در اختیار پژوهشگر قرار دادند. در ادامه، پژوهشگر لینک پرسشنامه و ملاک‌های ورود به پژوهش را در اختیار مدیران مدارس قرار داد و آنها نیز لینک پرسشنامه را در گروه دانش‌آموزان دختر مورد نظر در مقاطع تحصیلی دهم، یازدهم و دوازدهم در پیام‌رسان‌های داخلی روبیکا، شاد و سروش قرار دادند تا دانش‌آموزان بتوانند به پرسش‌ها پاسخ دهند. از میان ۳۵۷ نفر نمونه آماری مورد نظر، ۱۳۳ نفر از پایه دهم و ۱۱۰ نفر از پایه یازدهم و ۱۱۴ نفر از پایه دوازدهم مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته‌اند. لازم به ذکر است که ۴۰۸ پرسشنامه برای افراد مورد نظر ارسال شد که از این تعداد، ۳۵۷ پرسشنامه کامل و بدون نقص دریافت شد و جهت تجزیه و تحلیل آماری مورد استفاده قرار گرفت. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی شرکت‌کنندگان از آزادی انتخاب عدم مشارکت در پژوهش برخوردار بوده و به آنها درباره اصول رازداری و محرمانه بودن اطلاعات پرسشنامه‌ها اطمینان داده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزارهای آماری SPSS و PLS انجام شد. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های زیر بود:

پرسشنامه خودکنترلی: این مقیاس (۱۹۷۹) توسط کندال و ویلکاکس^۱ به منظور سنجش میزان کنترل کودکان و نوجوانان بر خود ساخته شده است. این پرسشنامه برای ارزیابی میزان رفتار خویش‌دارانه در کودکان و نوجوانان است که می‌تواند توسط ناظر یا خود فرد به کار گرفته

می‌شود. این مقیاس بر اساس مدل خویشتن‌داری شناختی- رفتاری طراحی شده است. تعداد ۳۳ پرسش در این پرسشنامه است و شامل دو مؤلفه تکانشگری و خودکنترلی است که ۱۰ پرسش مربوط به خودکنترلی، ۱۳ پرسش مربوط به تکانشگری و ۱۰ پرسش مربوط به هر دو (تکانشگری و خودکنترلی) می‌باشد. روش نمره‌گذاری در مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (۱-۵) می‌باشد. ضریب پایایی این آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۸ و با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۸۴ محاسبه شد (کنдал و ویلکاکس، ۱۹۷۹، به نقل از برجعلی و همکاران، ۱۳۹۰). در پژوهش (قدم‌پور، رحیمی‌پور و زنگی‌آبادی، ۱۳۹۵) پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آمد.

پرسشنامه سبک والدگری هلیکوپتری (HPS)^۱: پرسشنامه والدگری هلیکوپتری توسط لیموین و باچانان (۲۰۱۱) تهیه شده است که دارای ۱۰ پرسش می‌باشد و به منظور درک افراد از شیوه مداخله و کنترل والدین در امور فرزند ساخته شده است. در واقع لیموین و باچانان (۲۰۱۱) پرسشنامه والدگری هلیکوپتری را بر اساس این فرضیه خود که «بسیاری از والدین ویژگی‌های مناسب تربیتی را در حد نامناسب و افراطی به کار می‌برند»، تهیه کرده‌اند. پاسخ پرسش‌ها در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (از ۱ تا ۵) تنظیم شده است. پس از انجام مکاتبه با طراح پرسشنامه والدگری هلیکوپتری و کسب اجازه از وی، روند ترجمه با استفاده از روش **Back word forward** صورت گرفت. ابتدا نسخه انگلیسی پرسشنامه توسط دو فرد مسلط به زبان انگلیسی و فارسی، به فارسی ترجمه شد. سپس دو ترجمه پرسشنامه، مورد بررسی و بازبینی قرار گرفت و نهایتاً یک نسخه فارسی واحد از پرسشنامه والدگری هلیکوپتری تهیه گردید. در گام بعدی متن یادشده، توسط دو مترجم -متفاوت با مترجمان پیش‌گفته- که مسلط به زبان انگلیسی و فارسی بودند، به زبان انگلیسی برگردانده شد و با نسخه اصلی پرسشنامه مورد مقایسه قرار گرفت و پس از کسب اطمینان از صحت انتقال مفاهیم، روایی محتوای پرسشنامه توسط ۵ متخصص مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. همچنین در یک مطالعه مقدماتی روی ۳۰ دانش‌آموز، همسانی درونی پرسشنامه والدگری هلیکوپتری به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسشنامه عملکرد تحصیلی (EPT)^۲: پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) به منظور بررسی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۴۸ سؤال است که توسط درتاج (۱۳۸۳) برای نخستین بار به زبان فارسی ترجمه شد و در این پژوهش نیز از پرسشنامه ترجمه شده درتاج استفاده شد. در این پرسشنامه ۵ مقیاس خودکارآمدی، تأثیرات

هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش وجود دارد. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ تا ۵ می‌باشد. در این پرسشنامه نمره کمتر از ۱۲۰ بیانگر عملکرد تحصیلی ضعیف و نمره بالاتر از ۱۷۵ بیانگر عملکرد تحصیلی قوی و نمره بین ۱۷۴-۱۲۱ بیانگر عملکرد تحصیلی متوسط می‌باشد. در پژوهش فلتاش، اوجی‌نژاد و برزگر (۱۳۸۹) روایی محتوایی پرسشنامه توسط متخصصان تأیید و پایایی آن بر اساس ضریب آلفای کرونباخ $0/83$ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ $0/90$ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

از نظر جمعیت شناختی تمامی پاسخگویان دانش‌آموزان دختر بودند که $37/3$ درصد دانش‌آموزان در پایه دهم، $30/8$ درصد در پایه یازدهم و $31/9$ درصد در پایه دوازدهم در حال تحصیل بودند. دامنه سنی دانش‌آموزان ۱۵-۱۷ سال بودند و دانش‌آموزان رشته تجربی $34/$ ، رشته علوم انسانی، $33/$ و رشته ریاضی $33/$ بودند.

در جدول شماره ۱ با استفاده از آماره‌های میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی توصیف شدند.

جدول شماره ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	معناداری کولموگروف-اسمیرنوف	کجی	کشیدگی
خود کارآمدی	3/85	0/80	0/057	-0/557	0/384
تأثیرات هیجانی	3/17	1/13	0/134	-0/298	-0/924
برنامه‌ریزی	3/53	0/80	0/095	-0/340	-0/338
فقدان کنترل پیامد	3/39	0/91	0/089	-0/351	-0/156
انگیزش	3/81	0/70	0/142	-0/361	0/093
عملکرد تحصیلی	3/55	0/61	0/139	-0/121	-0/183
سبک والدگری هلیکوپتری	3/26	0/57	0/174	-0/190	0/334
خودکنترلی	3/03	0/29	0/107	-0/323	1/48

دامنه میانگین‌ها هر سه متغیر اصلی عملکرد تحصیلی سبک والدگری هلیکوپتری و خودکنترلی از ۱ تا ۵ است. بررسی میانگین‌ها نشان می‌دهد که میانگین به دست آمده برای عملکرد تحصیلی مقدار $2/52$ ، برای سبک والدگری هلیکوپتری نمره $3/26$ و برای خودکنترلی مقدار $3/03$ به دست آمده است.

آزمون‌های نرمال بودن که شامل کولموگروف-اسمیرنوف و کجی و کشیدگی نیز در جدول شماره ۱ آمده است که نشان از نرمال بودن متغیرها دارد. در نتیجه از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج همبستگی در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول شماره ۲: ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای اصلی و اعتبار واگرا

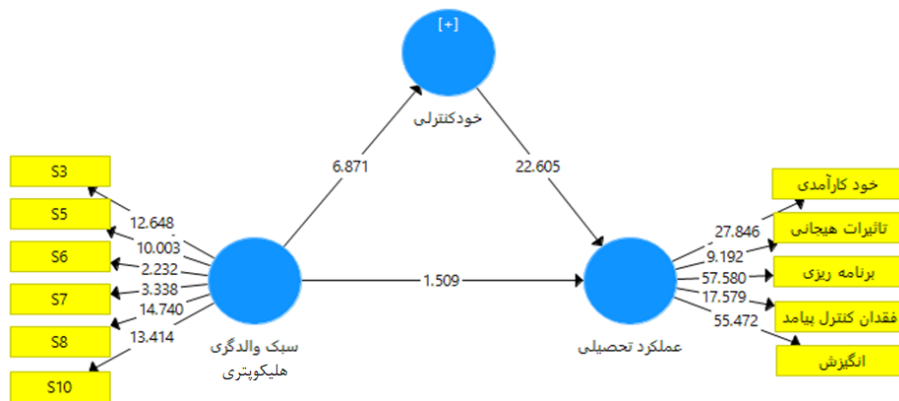
متغیرها	خودکارآمدی	هیجانی	تأثیرات	برنامه‌ریزی	پیامد	فقدان کنترل	انگیزش	تحصیلی	عملکرد	هلیکوپتری والدگری	سبک والدگری	خودکنترلی		
متغیرها														
خودکارآمدی	۰/۷۸													
هیجانی	-۰/۴۴***	۰/۸۰												
تأثیرات			۰/۸۰											
برنامه‌ریزی				۰/۶۷										
پیامد					۰/۴۴***									
فقدان کنترل						۰/۶۹								
انگیزش							۰/۵۸							
تحصیلی								۰/۷۹***						
عملکرد									۰/۷۱					
هلیکوپتری والدگری										۰/۶۵				
سبک والدگری											۰/۶۵			
خودکنترلی												۰/۶۰		
													۰/۳۵***	
														۰/۲۸***
														۰/۰۷
														-۰/۲۹***
														۰/۰۵
														-۰/۳۸**
														۰/۲۶***

توجه: * = $P \leq 0/05$ و ** = $P \leq 0/01$ و *** = $P \leq 0/001$

جدول شماره ۲ نشان می‌دهد متغیر وابسته نهایی یعنی عملکرد تحصیلی با سبک والدگری هلیکوپتری و خودکنترلی همبستگی معنی‌دار داشته است ($P < 0/05$). رابطه مثبتی بین عملکرد

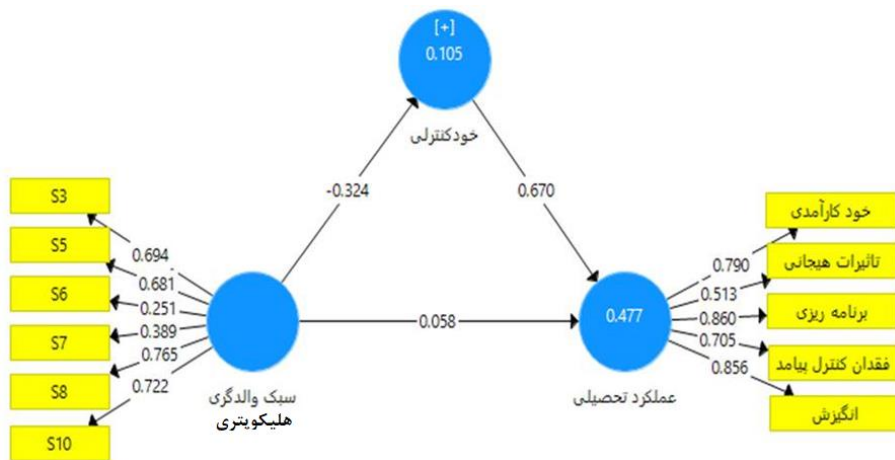
تحصیلی و خودکنترلی وجود دارد و رابطه بین عملکرد تحصیلی و سبک والدگری هلیکوپتری منفی است.

مدل مفهومی پژوهش با استفاده از تکنیک مدل‌یابی معادلات ساختاری به روش حداقل مجذورات جزئی (PLS) آزمون شد. در ادامه مدل پژوهش در حالت معناداری یا مقدار تی (شکل ۱) و در حالت ضرایب استاندارد شده (شکل ۲) ارائه شده است. برازش مدل در جدول شماره ۳ آمده است و ضرایب استاندارد مدل نیز در جدول شماره ۴ بررسی شده است.



شکل ۱: مدل معادلات ساختاری در حالت معناداری (مقدار تی)

شکل ۱ مدل را در حالت مقدار تی یا معناداری نشان می‌دهد. بررسی مقادیر تی به دست آمده نشان می‌دهد که رابطه بین سبک والدگری هلیکوپتری و خودکنترلی و رابطه بین خودکنترلی و عملکرد تحصیلی تأیید می‌شود؛ اما رابطه بین سبک والدگری هلیکوپتری و عملکرد تحصیلی رد می‌شود.



شکل ۲: مدل معادلات ساختاری در حالت ضرایب استاندارد

شکل ۲ مدل را در حالت ضرایب استاندارد نشان می‌دهد. بررسی ضرایب مدل نشان می‌دهد شدت همبستگی بین سبک والدگری هلیکوپتری و خودکنترلی برابر با ۰/۳۲۴- است که مقدار متوسطی است و شدت همبستگی بین خودکنترلی و عملکرد تحصیلی برابر با ۰/۶۷۰- است که مقدار قوی و قابل توجهی است.

برای بررسی برازش مدل از شاخص‌های GOF (برای بررسی اعتبار یا کیفیت مدل)، ضریب Q^2 (برای ارزشیابی مدل) و تعیین (R^2) (برای بررسی متغیرهای مکنون درون‌زا) استفاده شد که در جدول شماره ۳ شاخص‌های برازش مدل ارائه شده است.

جدول شماره ۳: شاخص‌های برازش مدل

متغیرها	شاخص ضریب تعیین (R^2)	شاخص اعتبار افزونگی (Q^2)	شاخص کلی برازش (GOF)
عملکرد تحصیلی	۰/۴۸	۰/۲۵	۰/۴۵

بر اساس نتایج، ضریب تعیین برای متغیر وابسته نهایی عملکرد تحصیلی برابر با ۰/۴۸ است که مقدار مناسبی برای متغیر عملکرد تحصیلی است. بر این اساس متغیرهای مستقل مدل توانسته‌اند ۴۸ درصد از واریانس متغیر عملکرد تحصیلی را تبیین کنند. مقدار شاخص Q^2 برای عملکرد تحصیلی بالای ۰/۱۵ شده است؛ در نتیجه می‌توان گفت که این شاخص برازش مدل را تأیید می‌کند. شاخص GOF مقدار ۰/۴۵ است که مقدار مناسبی است، چون بالاتر از مقدار معیار ۰/۳۶ به‌دست آمده است.

در جدول شماره ۴ نتایج آزمون روابط مدل پژوهش گزارش شده است. بررسی روابط و مدل مفهومی نشان می‌دهد دو رابطه از سه رابطه در مدل تأیید شده است ($P < ۰/۰۵$).

جدول شماره ۴: آزمون ضرایب مدل ساختاری: ضرایب استاندارد شده مقدار t و سطح معناداری

تأثیرها	ضریب استاندارد شده	مقدار t	مقدار p	نتیجه
تأثیر سبک والدگری هلیکوپتری بر خودکنترلی	-۰/۳۲۴	۶/۸۷	< ۰/۰۰۱	تأیید
تأثیر خودکنترلی بر عملکرد تحصیلی	۰/۶۷۰	۲۲/۶۰	< ۰/۰۰۱	تأیید
تأثیر سبک والدگری هلیکوپتری بر عملکرد تحصیلی	۰/۰۵۸	۱/۵۱	۰/۱۲۷	عدم تأیید

در جدول شماره ۵ نتایج آزمون واسطه‌ای، شامل اثر مستقیم، غیرمستقیم و اثر کل آمده است:

جدول شماره ۵: آزمون نقش واسطه‌ای خودکنترلی در رابطه بین سبک والدگری هلیکوپتری و عملکرد تحصیلی

تأثیرها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	نتیجه
سبک والدگری هلیکوپتری --> عملکرد تحصیلی	۰/۰۵۸	۰/۲۱۷*	۰/۲۷۵	تأیید اثر میانجی

* توجه: $P \leq ۰/۰۵$

یافته‌ها نشان می‌دهد نقش واسطه‌ای خودکنترلی در رابطه بین والدگری هلیکوپتری و عملکرد تحصیلی تأیید می‌شود ($P < ۰/۰۵$).

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی نقش واسطه‌ای خودکنترلی در رابطه بین سبک والدگری هلیکوپتری با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم ناحیه ۲ شهر ری استان تهران انجام شد. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که بین سبک والدگری هلیکوپتری با عملکرد تحصیلی و خودکنترلی رابطه منفی وجود دارد و بین خودکنترلی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. نتایج یافته‌ها بر اساس تکنیک مدلسازی معادلات ساختاری نشان داد که خودکنترلی نقش واسطه‌ای معناداری بین سبک والدگری هلیکوپتری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

نتیجه پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های کوی و همکاران (۲۰۱۹) که نشان دادند والدگری هلیکوپتری بر خودکنترلی فرزندان نقش منفی دارد؛ یا تحقیق وارن و لاکلر (۲۰۲۱)، که نشان دادند دخالت نامناسب والدین باعث کاهش عملکرد تحصیلی فرزندان می‌شود؛ همچنین مطالعه وانگ و چانگ (۲۰۲۰) که دریافتند والدین دارای سبک والدگری هلیکوپتری باعث می‌شوند فرزندان مهارت خودکنترلی لازم برای چالش‌های متعدد زندگی نداشته باشند؛ و یا تحقیق لائو و همکاران (۲۰۲۰) که نشان دادند والدگری هلیکوپتری در نتایج تحصیلی فرزندان اختلال ایجاد می‌کند و باعث کاهش انگیزه ذاتی آنها برای یادگیری می‌شود و در نهایت مطالعه هال، شیبب و چارپ (۲۰۲۱) که نشان دادند سبک والدگری هلیکوپتری، باعث کاهش تاب‌آوری در فرزندان آنها می‌شود، همخوانی دارد و با پژوهش دارلو و همکاران (۲۰۱۷) که نشان دادند مشارکت و درگیری فراوان والدین در امور فرزندان باعث افزایش موفقیت تحصیلی می‌شود، ناهمخوان می‌باشد.

برای تبیین این یافته می‌توان گفت والدگری هلیکوپتری ممکن است با پیامدهای ناخواسته در میان کودکان، نوجوانان و جوانان همراه باشد؛ زیرا رفتارهای والدین هلیکوپتری، پیشرفت فرآیندهای نظارتی مانند کنترل خود را تسهیل نمی‌کند و این نتایج نشان می‌دهد که فقدان مهارت‌های خودکنترلی (به دلیل رفتار والدین) ممکن است به نتایج ناخواسته مانند کاهش عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان بینجامد. والدین هلیکوپتری به فرزندان خود آموزش می‌دهند

که آنها کاملاً مسئول اعمال خود نیستند. بنابراین، دانش‌آموزانی که والدینشان در تمام حوزه‌های زندگی برایشان تصمیم می‌گیرند و در امور آنها به طور افراطی درگیر می‌شوند، ممکن است نتوانند بسیاری از خواسته‌های محیط‌های آموزشی را برآورده کنند، زیرا مهارت کافی در کنترل و نظارت بر خود را ندارند. دانش‌آموزانی که مهارت خودکنترلی در آنها بسیار اندک است، ممکن است احساس فرسودگی و خستگی کنند و در نتیجه عملکرد تحصیلی ضعیفی را از خود نشان دهند؛ چرا که درگیری بیش از حد والدین در این مرحله از رشد (نوجوانی) باعث می‌شود که در برابر تامين خواسته‌های روزانه مدرسه و معلم احساس ناتوانی و ضعف کنند، و در فرایند حل مسئله و تصمیم‌گیری به دلیل عدم استقلال و ضعف در خودکنترلی دچار خستگی شوند و پیشرفت تحصیلی آنان تحت تأثیر قرار گیرد.

از سوی دیگر، اگر رفتارهای والدین متعادل باشد و ارتباط مثبت بین والدین و فرزندان برقرار باشد، می‌تواند امنیت عاطفی، استقلال و خودکنترلی و موفقیت را در فرزندان ارتقا دهد؛ زیرا این‌گونه والدین هم صمیمت و محبت را در رابطه با فرزندانشان ایجاد می‌کنند و هم صبورانه به نقطه‌نظرهای فرزندشان گوش می‌کنند و مشارکت در تصمیم‌گیری خانوادگی را ترغیب می‌نمایند و بر داشتن استقلال فرزندانشان صحنه می‌گذارند. بنابراین رفتار متعادل والدین، سازگاری درونی و اجتماعی فرد را تسهیل می‌کند و توانایی خودتنظیمی یا خودکنترلی را در فرد تقویت می‌کند، اما رفتارهایی که از ویژگی‌های والدگری هلیکوپتری است، ممکن است نیازهای رشد مانند خودکنترلی را - که برای انتقال سالم به بزرگسالی لازم است - نقض کند (لاو و همکاران، ۲۰۲۰). نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که بین سبک والدگری هلیکوپتری با خودکنترلی نیز رابطه منفی معناداری وجود دارد که در تبیین این رابطه می‌توان چنین گفت: شیوه‌های فرزندپروری والدین، عاملی تعیین‌کننده و تأثیرگذار در تکوین شخصیت و بسیاری از ویژگی‌های مثبت روان‌شناختی از جمله خودکنترلی فرزندان می‌باشد (لاو و همکاران، ۲۰۲۰).

والدینی که سبک والدگری هلیکوپتری دارند، به‌طور فعال در کمک به فرزندان خود برای موفقیت و کسب موفقیت در زندگی تلاش می‌کنند و در طی این فرآیند اجازه استقلال به فرزندان خود نمی‌دهند و سعی می‌کنند که خودشان تمامی مشکلات فرزندان را در طول چالش‌های وظیفه‌محور حل و فصل کنند؛ بنابراین خودکنترلی در فرزندان آنها کاهش می‌یابد؛ زیرا به آنها اجازه نمی‌دهند که درگیر وظایف متناسب با سن خود باشند، که این امر در درجه اول در مورد مسائل تحصیلی و در مراحل بعدی حتی تا آمادگی آنها برای بازار کار صدق می‌کند. بنابراین در خانواده‌هایی که پدر و مادر برای تربیت فرزندانشان از سبک والدگری هلیکوپتری استفاده می‌کنند، میزان خودکنترلی در فرزندان این خانواده‌ها تا حد زیادی پایین است و آنها کنترل ضعیفی بر مسائل زندگی خود دارند.

در ادامه، نتایج نشان داد که خودکنترلی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد و بر این اساس نیز می‌توان گفت خودکنترلی نقش مهمی در بسیاری از رفتارهای دانش‌آموزان ایفاء می‌کند که یکی از مهم‌ترین آنها عملکرد تحصیلی می‌باشد. یکی از مهم‌ترین و مؤثرترین عوامل در عملکرد انسان، داشتن انگیزه و اراده برای عملی کردن برنامه‌ها و تصمیم‌گیری‌هاست. از آنجا که بهبود عملکرد تحصیلی نیاز به برنامه‌ریزی و عملی نمودن تصمیمات اتخاذشده از سوی فرد دارد، خودکنترلی می‌تواند عامل مهمی در راستای افزایش عملکرد تحصیلی محسوب شود. وقتی دانش‌آموزان فعالیت‌های خودشان را ثبت می‌کنند، در یک موقعیت بهتری برای ارزیابی اهدافشان قرار می‌گیرند، احتمالاً هدف‌های جدید را انتخاب کرده و رفتارشان را تغییر می‌دهند و این راهبرد به نوعی دانش‌آموزان را از حالت منفعل بودن خارج کرده و زمینه‌های لازم برای تلاش و فعالیت جهت بهبود و پیشرفت را در آنان فراهم می‌کند. مطالعات نشان داده‌اند، دانش‌آموزانی که خودکنترلی بالایی دارند، احتمال ترک تحصیل بسیار پایینی دارند و از عملکرد تحصیلی مناسبی برخوردارند. خودکنترلی باعث می‌شود که آنها بتوانند وقت بیشتری را صرف انجام تکالیف مدرسه کنند و موفقیت و پیشرفت بیشتری را تجربه کنند (لی، سانگ، وانگ و زانگ، ۲۰۲۱).

در تبیین دیگری می‌توان گفت که خودکنترلی دارای پنج مؤلفه خودارزیابی (بررسی رفتار خود به صورت نظام‌دار) خودنظارتی (نظارت و ثبت اینکه چگونه و به چه میزان در رفتارهای خاص مورد نظرش درگیر شده است) خودتقویتی (پاداش دادن به خود به خاطر رفتارهای مناسب)، خودهدایتی (جهت‌دهی به رفتارهای خود به منظور دادن پاسخ‌های مناسب به موقعیت‌های مختلف) و خودالگوسازی (خود را در حال انجام رفتار مسلط یا مناسب تصور کردن) (صحرائیان، ۱۳۹۰)، وقتی دانش‌آموزی به این مؤلفه‌ها مجهز باشد، توانایی تسلط بر هیجان‌ها و رفتارهای آشکار و پنهان خود و را دارند و می‌تواند تکانه‌هایی که نفع کوتاه مدت دارند را به نفع بیشتر بلند مدت کنترل و بازداری کنند و این مهارت‌های خودکنترلی یکی از عوامل موفقیت تحصیلی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز می‌باشد.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی بود؛ محدودیت جامعه آماری پژوهش، نوع پژوهش که همبستگی و مقطعی است و بررسی نکردن تأثیر احتمالی برخی متغیرهای مداخله‌گر مانند عوامل خانوادگی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی و ویژگی‌های شخصیتی، قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌های پژوهش را کاهش می‌دهد؛ همچنین یکی دیگر از محدودیت‌های این پژوهش، فراهم نبودن شرایط اجرای پرسشنامه‌ها به صورت ماد-کاغذی، به علت شیوع بیماری کووید ۱۹ بود. از آنجایی که پرسشنامه‌ها در شبکه‌های مجازی توزیع شد، شرایط حضور همه شرکت‌کنندگان یکسان نبوده و کسانی می‌توانستند در پژوهش شرکت کنند که دسترسی به اینترنت، فضای مجازی و تلفن‌های هوشمند داشتند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی عوامل مداخله‌گری

مانند نقش جنسیت والدین در پیامدهای سبک‌والدگری هلیکوپتری و همچنین دیگر متغیرهای تأثیرگذار مانند عوامل خانوادگی، فرهنگی و اجتماعی نیز به‌عنوان متغیرهای پژوهش در نظر گرفته شود و دیگر روش‌های پژوهشی از جمله پژوهش کیفی برای بررسی تجارب روان‌شناختی درک‌شده افراد از فرزندپروری هلیکوپتری پیشنهاد می‌شود. از آنجایی که امروزه سبک والدگری هلیکوپتری، خودآگاه یا ناخودآگاه، به سبک رایجی در بسیاری از والدین تبدیل شده است، از این پژوهش می‌توان برای آگاه‌سازی والدین از پیامدهای این نوع سبک فرزندپروری استفاده کرد و روان‌شناسان و مشاوران با آموزش و آگاهی‌بخشی به والدین هلیکوپتری، می‌توانند در راستای ارتقای خودکنترلی و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک نمایند تا از بروز مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان پیشگیری کنند.

فهرست منابع

- Alizadeh, Ziba (2020). *Investigating the Relationship between Self-Efficacy and Academic Stress with Academic Performance of Third Year High School Students in Shiraz*. Master Thesis in Educational Psychology, Faculty of Humanities, Yazd University. (Text in Persian)
- Gholtash. A., Oujinezhad. A., Barzegar. M. (2010). An Investigation of the Impact of Meta Cognitive Training on the Educational Performance and Creativity of the Fifth Grade Primary School Students, *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 1(4), 119-135. (Text in Persian)
- Borjali, m., Alizadeh, H., Ahadi, H., Farrokhi, N., Sohrabi, F., & Mohamadhi, M. (2014). A Comparative Study on three Therapeutic Programs Including Parent Encouraging Training, Behavioral Training and Pharmacotherapy for Increasing SelfControl among Children with Attention Deficit Hyperactive Disorder, *Clinical Psychology Studies*, 16(4), 153-175. (Text in Persian)
- Bradley-Geist, J. & Olson-Buchanan, J. (2014), Helicopter parents: an examination of the correlates of over-parenting of college students, *Education & Training*, 56(4): 314-328.
- Cui, M., Graber, J., Metz, A., & Darling, C. (2019). Parental indulgence, self-regulation, and young adults' behavioral and emotional problems. *Journal of Family Studies*, 25, 233-249.
- Darlow, V., Norvilitis, J. M., & Schuetze, P. (2017). The relationship between helicopter parenting and adjustment to college. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 2291-2298.
- Ghadampour, E., Rahimipour, T., & Zangiabadi, M. (2015). The Effect of Teaching Positive Parenting Program to Mothers on Self-control Skills of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Primary School, *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 17(3), 109-117. (Text in Persian)
- Ghanbari, S., & Soltanzadeh, V. (2016). The Mediating Role of Emotional Intelligence in the Relationship between Self- efficacy of Research

- and Academic Achievement Motivation. *Journal of Educational measurement and assessment studies*, 6 (14):41-67. (Text in Persian)
- Hall, E. D., Shebib, S. J. & Scharp, K. M. (2021) The Mediating Role of Helicopter Parenting in the Relationship between Family Communication Patterns and Resilience in First-semester College Students, *Journal of Family Communication*, (21)1: 34-45.
- Howard, Jackson M; Nicholson, Bonnie C; Chesnut, Steven R (2019). Relationships between positive parenting overparenting, Grit, and Academic Success. *Journal of college student development*. 60(2): 189-202.
- Hwang, W., Jung, E. (2020). Parenting Practices, Parent–Child Relationship, and Perceived Academic Control in College Students. *J Adult Dev*. <https://doi.org/10.1007/s10804-020-09346-0>
- Kaushal, R., and Kwantes, C. T (2010). The Role of Culture and Personality in Choice of Conflict Management Strategy, *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 30 (5): 579-603.
- Kendall, P. C., & Wilcox, L. E. (1979). Self-control in children: Development of a rating scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(6): 1020–1029.
- Kim, S. Y., Wang, Y., Orozco-Lapray, D., Shen, Y., & Murtuza, M. (2013). Does “tiger parenting” exist? Parenting profiles of Chinese Americans and adolescent developmental outcomes. *Asian American Journal of Psychology*, 4, 7-18.
- LeMoyne, T., & Buchanan, T. (2011). Does “hovering” matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum*, 31, 399–418.
- Li C, Song Y, Wang Q, Zhang B. (2021). How Does Self-Control Affect Academic Achievement of Adolescents? The Dual Perspectives of Teacher-Student Relationship and Mastery Approach Goals. *Youth & Society*. doi:10.1177/0044118X211030949
- Love, H., Cui, M., Allen, J., Fincham, F. D., & May, R. W. (2019). Helicopter parenting and female university students’ anxiety: does parents’ gender matter? *Families, Relationships and Societies*. <https://doi.org/10.1332/204674319x15653625640669>.
- Love, H., May, R.W., Cui, M. et al. Helicopter Parenting, Self-Control, and School Burnout among Emerging Adults. *J Child Fam Stud* 29, 327–337 (2020).
- Padilla-Walker, L. M., & Nelson, L. J. (2012). Black hawk down? Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 35, 1177–1190.
- Pham, L. B., & Taylor, S. E. (1999). From thought to action: Effects of process-versus outcome-based mental simulations on performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(2): 250-260.
- Reed, K., Duncan, J. M., Lucier-Greer, M., Fixelle, C., & Ferraro, A. J. (2016). Helicopter parenting and emerging adult self-efficacy: implications for mental and physical health. *Journal of Child and Family Studies*, 36, 3136-3149.

- Rousseau, S., & Scharf, M. (2015). "I will guide you" the indirect link between overparenting and young adults' adjustment. *Psychiatry Research*, 228, 826–834.
- Sahraeian, K. (1390). *Predicting Internet addiction based on aggression, self-control, and narcissistic personality traits*. Master Thesis in Psychology, Allameh Tabatabai University. (Text in Persian)
- Schiffrrin, H. H., & Liss, M. (2017). The effects of helicopter parenting on academic motivation. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1472–1480.
- Schiffrrin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 548–557.
- Schiffrrin, H.H., Liss, M. (2017). The Effects of Helicopter Parenting on Academic Motivation. *J Child Fam Stud*, 26, 1472–1480.
- Segrin, C., Wozidlo, A., Givertz, M., Bauer, A., & Taylor Murphy, M. (2012). The Association Between Overparenting, Parent-Child Communication, and Entitlement and Adaptive Traits in Adult Children. *Family Relations*, 61(2): 237-252.
- Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W., & Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: the role of school burnout. *Learning and Individual Differences*, 60, 1–9.
- Swendeman, D., Ramanathan, N., Comulada, W. S., Rotheram-Borus, M. J., and Estrin, D., (2018). Efficacy of Daily Self-Monitoring of Health Behaviors and Quality of Life by Mobile Phone: Mixed-Methods. *Behavioral Medicine*. 47: 263-263.
- van Ingen, D. J., Freiheit, S. R., Steinfeldt, J. A., Moore, L. L., Wimer, D. J., Knutt, A. D., & Roberts, A. (2015). Helicopter parenting: the effect of an overbearing caregiving style on peer attachment and self-efficacy. *Journal of College Counseling*, 18, 7–20.
- Warren JM, Locklear LA. (2021). The Role of Parental Involvement, Including Parenting Beliefs and Styles, in the Academic Success of American Indian Students. *Professional School Counseling*. January. 25(1):21-56.
- Zeinali, A. (2014). Relationship of Attachment Styles with Addiction Susceptibility in Children. *Journal of Applied Science and Agriculture*, 9(3): 1321-1327.



Reviewer's List

Sara Asadpour	Assistant Professor of Shahid Bahonar University of Kerman
Reza Jafari Harandi	Assistant Professor of Qom University
Maryam Sadat Ghoreshi Khorasegani	Assistant Professor at Alzahra University
Naser Shirbegi	Professor of Sanandaj University
Seyed Noordin Mahmoudi	Assistant Professor of Human Sciences and Cultural Studies Research Institute
Solmaz Noorabadi	Assistant Professor of Shahed University
Leila Darvishi	Lecturer of Alzahra University
Zahra Moarefvand	Lecturer of Shahid Beheshti University
Hamid Shafi Zade	Associate Professor of Garmsar University
Parvin Samadi	Associate Professor of Alzahra University
Maryam Isfahani	Lecturer of Payam Noor University
Balal IZanloo	Assistant professor of Kharazmi University
Parvin Ahmadi	Associate Professor of Alzahra University
Mahboubeh Sadat Kadkhodaei	Isfahan Islamic Azad University (Khorasgan)
Fatemeh Vojdani	Assistant Professor of Shahid Beheshti University
Seyed Mansour Marashi	Associate Professor of Shahid Chamran University of Ahvaz
Simin Hossenian	Professor of Alzahra University professor

In the name of GOD

The Quarterly Journal of New thoughts on Education



A Peer Reviewed Journal
Vol. 18, No. 2
Summer 2022, Ser.64

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
Saeede 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

- Curriculum of citizenship rights in the primary schools from the perspective of Mahabad's city teachers** 7-27
Mehran Ragg; Edris Islami
- Developing a Specific Curriculum for Afghan Immigrants in the Public Educational System of Iran** 29-52
Sadegh Mousavi; Kourosh Fathi Vajargah; Mahmood Haghani; Saeid Safaei Movahhed
- School for Children: A Phenomenological Study** 53-85
Amir Abedi Ghadi; Keyvan Salehi
- Misconceptions in the Concepts of Volume and Capacity among Sixth Grade Teachers** 87-106
Sohrab Azimpour; Hossein Vahedi; Samad Hosseini Sadr
- Factors Related to Innovative University** 107-135
Shiva Javanmardi; Abbas Abbaspour
- Structural Relationships between Alexithymia and Academic Engagement Mediated by Dependence on Social Networks and Mental Health** 137-153
Aleme Fallah Musa kalaee; Arsalan Khan Mohammadi Otaghsara; Alireza Homayouni; Jamal Sadeghi
- The Effect of Instruction Based on Web-Quest on Achievement Motivation and Learning of Students in Multigrade Classes in Science Course** 155-172
Afsaneh Hamzehie; Mohsen Bagheri; Abdollah Bakhshali
- The Ontological and Epistemological Analysis of the Concept of "Must" And Its Relationship with Moral Education from Kant's Perspective** 173-189
Fakhteh Mahini
- The components of Intercultural Philosophy in Iranian Elementary-School Social Studies Textbooks** 191-214
Fahimeh Nasiri; Tayyebah Mahrouzadeh; Maryam Banahan
- The Relationship Between Helicopter Parentings Style and Academic Performance in Students: The Mediating Role of Self-Control** 215-231
Zahra Kheiri Poor; Mandana Niknam