

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



فصل نامه علمی

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)
دوره ۱۹، شماره ۳، پاییز ۱۴۰۲
شماره پیاپی ۶۹

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 ب.م
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

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 ذکاتوی قراقرزلو
دانشیار دانشگاه خوارزمی
محمدرضا سرکارآرانی
استاد دانشگاه ناگویا
غلامرضا شمس
استادیار دانشگاه شهید بهشتی
ناصر شیرینگی
استاد دانشگاه کردستان
مسعود صفایی مقدم
استاد دانشگاه شهید چمران اهواز
پروین کدیور
استاد دانشگاه خوارزمی
طیبه ماهروزاده
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
بهرام محسن پور
دانشیار دانشگاه خوارزمی
گلنار مهران
دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
ابوالقاسم یعقوبی
استاد دانشگاه بوعلی سینا

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

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

فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی در پایگاه اطلاعاتی زیر نمایه می‌شود.

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

- نقش رهبری اخلاقی مدیران در عملکرد شغلی معلمان (آزمون نقش میانجی تعهد حرفه‌ای) ۲۵-۷
سیروس قنبری؛ سعید نوراللهی؛ محمد جمشیدی
- واکاوی روحیه ی پژوهشگری در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه ی دهم دوره ی آموزش
متوسطه
۲۷-۴۳
جابر افتخاری؛ رضا علی نوروزی
- نقش واسطه ای صفات سنگدلی- فقدان همدلی در رابطه ی بین حمایت اجتماعی
خانواده و قلدری نوجوانان دختر
۴۵-۶۵
آزاده طاولی؛ فاطمه زند نژاد
- بررسی تأثیر آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر تقویت روحیه ی کارآفرینانه ی
دانش‌آموزان (مورد مطالعه: دانش‌آموزان پایه ی ششم ابتدایی)
۶۷-۸۷
فاطمه رهنمایی زنور؛ فرنوش اعلامی؛ محمود ابوالقاسمی
- شناسایی برنامه‌های درسی پنهان ناشی از جو اجتماعی مدارس ابتدایی: تعاملات مدیران-
نومعلمان
۸۹-۱۱۵
انسی کرامتی
- تأثیر آموزش تلفیقی بر یادگیری درس ریاضی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه
سید حشمت الله مرتضوی زاده؛ مهران عزیزی محمودآباد
۱۱۷-۱۳۵
- نظریه‌های عدالت و کاربردهای آنها در عرصه ی سیاست‌گذاری آموزشی ایران (مطالعه ی
موردی: سهمیه های پذیرش دانشجو)
۱۳۷-۱۵۸
امین قنبری؛ غلامرضا طالقانی
- تأثیر تجربه ی غرقگی بر رفتار خودتوسعه ای و عملکرد آموزشی معلمان با نقش
میانجی مسئولیت اجتماعی
۱۵۹-۱۷۷
عالمه کیخا؛ سجاد کیخا
- ارائه ی مدل علی پیش‌بینی یادگیری خودگردان برخط براساس فراشناخت (با واسطه‌گری
آمادگی یادگیری برخط): کاربرد تحلیل مسیر
۱۷۹-۲۰۳
نوش آفرین صفری؛ محمود اکرامی؛ حسین حافظی؛ احمد کریمی دشتکی
- تحلیل مقایسه‌ای از مؤلفه‌های آموزش صلح در کتاب‌های درسی علوم اجتماعی قبل و
بعد از سند تحول
۲۰۵-۲۳۵
زینب سبزی کاربان؛ زینب السادات اطهری
- واکاوی تجربه ی زیسته ی دانش‌آموزان متوسطه ی اول از ارضای نیازهای اساسی
روان‌شناختی در کلاس درس: یک مطالعه ی پدیدارشناسانه
۲۳۷-۲۵۴
آیدا صدفی؛ آسیه مرادی؛ خدامراد مومنی

ارزیابی خوانایی کتاب جغرافیای یازدهم انسانی و مقایسه ی سطح خوانایی دانش‌آموزان این
پایه به تفکیک جنسیت و نوع مدرسه
علیرضا صادقی نیا
۲۵۵-۲۲۷۷

داوران این شماره

استاديار دانشگاه خوارزمي	بلال ايزانلو
استاد دانشگاه محقق اردبيلي	عادل زاهد بابلان
استاديار دانشگاه فرهنگيان	آمنه احمدي
دانشگاه الزهرا	ليلا درويشي
استاديار دانشگاه الزهرا	سيده اسما حسيني
استاديار دانشگاه علامه طباطبائي	حسن نجفي
استاديار دانشگاه فردوسي	داوود قرونه
دانشيار دانشگاه علامه طباطبائي	اسماعيل زارعي زواركي
استاديار دانشگاه تربيت مدرس	الهام اکبري
دانشيار دانشگاه الزهرا	سيد ابوالقاسم مهري نژاد
استاديار دانشگاه بوعلی سینا	محمود تعجبي
استاديار دانشگاه محقق اردبيلي	تقي اکبري
استاديار دانشگاه علامه طباطبائي	سعید مذبوحی
دانشيار دانشگاه الزهرا	مه سيما پورشهریاری
دانشيار دانشگاه بيرجند	محمدعلي رستمی نژاد
استاديار دانشگاه آزاد اسلامي	سيمین دخت رضاخانی
دانشيار دانشگاه شیراز	مریم شفیعی سروستانی
مدرس دانشگاه الزهرا	رقیه نوری پور لیاولی
استاديار دانشگاه یزد	محسن شاکری
دانشيار دانشگاه شهيد مدنی آذربایجان	موسی پیری
استاديار دانشگاه الزهرا	مریم سادات قریشی خوراسگانی
دانشيار دانشگاه تربيت دبیر شهيد رجایی	غلامعلي احمدي
استاديار دانشگاه قم	رضا جعفري هرندی

نقش رهبری اخلاقی مدیران در عملکرد شغلی معلمان (آزمون نقش میانجی تعهد

حرفه‌ای)

سیروس قبری^{۱*}، سید نورالهی^۲، محمد جمشیدی^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۳۱ نوع مقاله: پژوهشی	هدف این پژوهش بررسی نقش رهبری اخلاقی مدیران در عملکرد شغلی معلمان با نقش میانجی تعهد حرفه‌ای بود. روش پژوهش کمی، توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی به روش معادلات ساختاری بود. جامعه پژوهش، تمامی معلمان دوره ابتدایی شهرستان تویسرکان به تعداد ۳۳۲ نفر بود که به علت محدود بودن جامعه آماری نمونه‌گیری به روش سرشماری انجام شد. داده‌ها با پرسشنامه‌های رهبری اخلاقی کالسون و همکاران (۲۰۱۱)، تعهد حرفه‌ای کلایکمن و هنینگ (۲۰۰۰) و عملکرد شغلی پاترسون (۱۹۹۶) گردآوری شد. برای تعیین پایایی ابزارها از ضریب آلفای کرانباخ و روایی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. تحلیل داده‌ها با آزمون همبستگی پیرسون و تکنیک مدل‌یابی معادلات ساختاری و با نرم‌افزار LISREL10.30 انجام شد. یافته‌ها نشان داد که رهبری اخلاقی مدیران و تعهد حرفه‌ای معلمان اثر معنادار بر عملکرد شغلی معلمان دارند (۰/۰۵). همچنین رهبری اخلاقی با میانجیگری تعهد حرفه‌ای بر عملکرد شغلی معلمان اثر دارد (۰/۰۵).
واژگان کلیدی تعهد حرفه‌ای؛ رهبری اخلاقی؛ عملکرد شغلی معلمان؛ مدیران	

۱. نویسنده مسئول: استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. ✉

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

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

مقدمه

عملکرد شغلی^۱ یکی از اجزای تشکیل دهنده سازمان است و نقش مهمی در موفقیت سازمان دارد (مالک، آویس، تیمسال، قریشی، ۲۰۱۶، ص. ۵۹۱). در نظام‌های آموزشی، عملکرد شغلی معلمان نقشی حیاتی در سازمان آموزش و پرورش و جامعه ایفا می‌کند (سومچ و خطیب، ۲۰۱۷، ص. ۶۷۱). عملکرد خوب معلم می‌تواند به موفقیت مدرسه در رسیدن به اهداف مدرسه یاری رساند (دیوی، کرنایتون و ابوبکر، ۲۰۱۸).

عملکرد شغلی را می‌توان به‌عنوان میزان دستیابی سازمان‌ها به اهداف از پیش تعیین شده در نتیجه انجام فعالیت‌های سازمانی، تعریف کرد. منظور از عملکرد شغلی معلمان این است که معلمان یک وظیفه را در یک بازه زمانی مشخص با توجه به معیارهای تعیین شده توسط مدرسه انجام می‌دهند. بر این اساس کسانی که به اهداف تعیین شده برسند یا از آنها فراتر روند، طبق انتظار عمل کرده‌اند و افرادی که به اهداف تعیین شده دست نیابند ضعیف عمل کرده‌اند (نگوینیا، ۲۰۲۱، ص. ۴). عملکرد شغلی معلمان توانایی معلمان در ترکیب ورودی‌های آموزش و یادگیری برای بهبود فرایند یاددهی و یادگیری است (آدیمی، ۲۰۱۰؛ نقل در لای، ۲۰۲۰، ص. ۱۵۵). ارزیابی عملکرد معلمان به ارتقا، پاداش، تنبیه، حفظ و اخراج آنها منجر می‌شود. نقطه قوت ارزیابی عملکرد در آموزش و پرورش این است که نتایج آن اطمینان می‌دهد که زمینه‌های شایستگی و توسعه معلم مورد توجه قرار گرفته است یا نه. (توره، ۲۰۲۰، ص. ۹۴۶).

در زمینه بهبود منابع انسانی در یک جامعه، بهبود عملکرد شغلی معلمان جامعه بسیار مهم است. در نظام‌های آموزشی مختلف، به‌منظور بهبود کیفیت معلمان و افزایش سطح عملکرد آنها، اقداماتی نظیر اصلاح و بهبود در برنامه‌های درسی، فرایندها و روش‌های آموزشی، استفاده از فنون مربی‌گری و خدمات مشاوره و راهنمایی انجام می‌شود، اما این اقدامات نتوانسته‌اند عملکرد معلمان را به‌طور کامل بهبود ببخشند (مولیاتی، سادیرمن و فحرالدین، ۲۰۲۰، ص. ۶۶). بنابراین به‌جز آموزش، توانمندسازی، اصلاح فرایندها و بهبود روش‌ها عوامل دیگری می‌توانند در عملکرد شغلی معلمان اثرگذار باشند. رفتار مدیران و رهبران آموزشی بر اساس موازین و ارزش‌های اخلاقی یعنی رهبری به سبک اخلاقی^۲ در عملکرد معلمان تأثیر دارد که در مطالعات مختلف نیز رهبری اخلاقی و اخلاق‌مداری رهبران آموزشی، به‌عنوان یکی از عوامل تأثیرگذار در عملکرد شغلی معلمان شناسایی شده است (آقا، نوکیا، ایزی، ۲۰۱۷؛ پارک، کیم و سونگ، ۲۰۱۵؛ آدوکو اوبیسی، ۲۰۱۵).

ایده‌ها در مورد مفهوم رهبری اخلاقی در اواخر دهه ۱۹۸۰ و اوایل دهه ۱۹۹۰ در زمینه‌های مدیریت مدرسه و مدیریت عمومی شکل گرفت (لانگلوئیس، ۲۰۱۱، ص. ۹۹). اخلاق مجموعه‌ای از ارزش‌ها، هنجارها و معیارها یا اصول اخلاقی است که پایه و اساس صداقت و درستی را تشکیل می‌دهد (کلسوف، ۲۰۱۶). اخلاقی بودن در همه سطوح سازمان، به‌ویژه برای رهبرانی که الگوی کارکنان خود هستند، ضروری است. رهبران الگوهای کارکنان هستند و رهبری اخلاقی الگویی برای رفتار اخلاقی در سازمان و جامعه است. رهبری اخلاقی اعتماد ایجاد می‌کند، کارکنان از رهبر اخلاقی بیشتر پیروی می‌کنند، زیرا می‌دانند که می‌توانند به او اعتماد کنند تا عمل صحیح را همان‌طور که او در نظر دارد انجام دهند (استاکلبرگر، فاست و آکی، ۲۰۱۶). سیولا (۲۰۱۴) اظهار داشت که اخلاق هسته اصلی رهبری است، زیرا اگر یک رهبر غیراخلاقی باشد باعث سقوط سازمان، شرکت یا مؤسسه خود می‌شود که پیامدهای اجتماعی ناگواری را در پی خواهد داشت (کریشاریولی، هیمام و رادمانی، ۲۰۲۰، ص. ۲). رهبران اخلاقی قوانین را وضع می‌کنند، از این قوانین پیروی می‌کنند و به دنبال اجرای آنها هستند (صابر، ۲۰۲۱).

حوزه رهبری اخلاقی ماهیتی وسیع دارد که شامل نوع دوستی، اعتماد و صداقت، عدالت در توزیع پاداش، صداقت در معاملات، حمایت‌کنندگی، مشارکت در ارتباطات باز و شفاف، تأکید بر ارزش‌های اخلاقی، تعیین استانداردهای اخلاقی روشن و مسئولیت‌پذیری افراد در مورد اعمال و رفتارهای خود است (یوکل، ماهسود، حسن و پروسیا، ۲۰۱۳، ص. ۳۸). همچنین رهبری اخلاقی بر رهبران به‌عنوان مراقب و ابلاغ‌کننده استانداردهای اخلاقی متمرکز است و دو نقش دارد: یکی به‌عنوان الگویی برای کارکنان عمل می‌کند و دیگری با به‌کارگیری سیستم‌های پاداش یا تنبیه، کارکنان را به رفتار اخلاقی تشویق می‌کند (استوتن، ون‌دیجکه، مایر و همکاران، ۲۰۱۳، ص. ۶۸۰). لازم است که رهبر دارای ویژگی‌های خاصی باشد تا از نظر اخلاقی درک و پذیرفته شود و این را با نگرش‌ها و رفتارهای خود در فرایند تصمیم‌گیری نشان دهد. این وضعیت همچنین برای همه رهبران، به‌ویژه در خصوص رهبران آموزشی مدارس که در شکل‌گیری جامعه پیشرو هستند، صدق می‌کند (کیرال، ۲۰۱۸، ص. ۳۳۴) در تمامی سازمان‌ها، نیاز به رهبرانی با ویژگی‌های اخلاقی وجود دارد که کارکنان را راهنمایی کرده و به آنها در رسیدن به اهداف فردی و سازمانی کمک کنند. رویکردهای جدید رهبری به‌جای مدیریت به سبک سنتی، از شیوه مدیریت انسان‌محور استفاده می‌کنند. سازمان‌ها ترجیح می‌دهند که مدیران اخلاقی انسان‌محور باشند تا عملکرد کارکنان و سازمان‌ها افزایش یابد، از سرمایه انسانی در بالاترین سطح بهره‌مند شوند تا کارایی و بهره‌وری افزایش یابد (اردال و سیواسلی اوغلو، ۲۰۲۰: نقل در اردال و آلتینداچ، ۲۰۲۰، ص. ۲۵). رهبری اخلاقی یک رویکرد نسبتاً جدید در رهبری است که در آن سبک رهبر زیر چتری از عناصر اخلاقی

قرار دارد (کو، ما، بارتینک، هانی و کانگ، ۲۰۱۸). از آنجا که فساد، فریب، بی‌عدالتی و رفتارهای مشابه تأثیر منفی بر دستاوردهای بلندمدت سازمان‌های پیشرو جهان می‌گذارد، بدیهی است که رفتار اخلاقی رهبر در کسب و کارهای امروزی ضروری است (شینترک و همکاران، ۲۰۱۹، نقل در اردال و آلتینداج، ۲۰۲۰، ص. ۲۵). شیوه رهبری اخلاقی برای موفقیت هر سازمانی حیاتی است، زیرا رهبران اخلاقی اعتماد را در کارکنان افزایش داده و آنها احساس می‌کنند مورد حمایت رهبران خود قرار دارند (زعیم، دمیر و بودور، ۲۰۲۱، ص. ۴۴) و افزون بر این، رهبران اخلاقی سخت کار می‌کنند و اهمیت کار سخت را به کارکنان خود نیز القاء می‌کنند، بنابراین به یک الگوی سخت‌کوشی تبدیل می‌شوند (آموس، ژانگ و رید، ۲۰۲۰، ص. ۲). رهبران اخلاقی دارای ویژگی‌هایی نظیر صداقت و انصاف، مراقبت و احترام به کارکنان و شجاعت اخلاقی هستند (شکیل، کروین و وان تائیل، ۲۰۱۹، ص. ۶۱۴).

از سوی دیگر، همان‌طوری که نتایج تحقیقات نشان داده است، آموزش، توانمندسازی و اصلاح فرایندها نمی‌توانند به تنهایی تعیین‌کننده عملکرد شغلی معلمان باشند (مولیاتی و همکاران، ۲۰۲۰؛ اردال و آلتینداج، ۲۰۲۰). در این میان مؤلفه‌های رفتار سازمانی دیگری نیز می‌توانند در عملکرد شغلی معلمان تأثیرگذار باشند. براساس نتایج تحقیقات تعهد حرفه‌ای^۱ بر عملکرد شغلی تأثیر مثبت دارد (سونیوتو، لیلی و آگوس، ۲۰۱۹؛ المنذیل و داود، ۲۰۱۹؛ سونیوتو، ۲۰۲۰). تعهد حرفه‌ای معلمان تأثیر بسزایی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (سویاتنو، بایدی و آموردواتی، ۲۰۱۹، ص. ۱۰۶). به گفته لوتانز، تعهد سازمانی نشان‌دهنده وفاداری و توجه به موفقیت سازمان است. سازمانی که کارکنان آن از تعهد حرفه‌ای بالایی برخوردارند به نتایج مورد انتظار دست می‌یابد (آریفین، ساپوترا، پوته و کاماریوس، ۲۰۱۹، ص. ۱۰۸). تعهد حرفه‌ای دخالت و مشارکت در امور سازمان به‌منظور تسهیل در دستیابی به اهداف سازمانی است. به‌کارگیری شایستگی‌ها، مهارت‌ها، دانش و منابع فردی در دنبال کردن اهداف سازمانی دستاورد تعهد حرفه‌ای است. در سیستم مدارس، تمایل معلمان برای تلاش در جهت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نمونه‌ای از تعهد سازمانی و حرفه‌ای است (انووکوو، تییبیدایا و اوکوجیده، ۲۰۲۰، ۲). پورتر (۱۹۷۴) تعهد را به‌عنوان قدرت نسبی شناسایی فردی یک سازمان و دخالت آن در یک سازمان خاص تعریف کرده که دارای سه عامل روان‌شناختی است که عبارتند از:

۱. تمایل بالا به ماندن در سازمان، ۲. تمایل به تلاش برای داشتن بهترین سازمان، ۳. اطمینان و پذیرش ارزش‌ها و اهداف سازمانی (سونیوتو و همکاران، ۲۰۱۹). تعهد حرفه‌ای نشان‌دهنده "درک و مفهوم‌سازی افراد شاغل از پدیده تعهد" است (کراسول و الیوت، ۲۰۰۴، نقل در آرتی و سوماتی،

۲۰۲۰، ص. ۹۸). تعهد کارکنان میزان وفاداری یک کارمند به سازمان را توصیف می‌کند که شامل قصد و تمایل کارمند به کار یا مشارکت در فعالیت‌های سازمانی به منظور تحقق اهداف و آرمان‌های سازمان می‌شود (شارما و باجپای، ۲۰۱۰؛ نقل در آدثویه، ۲۰۲۱).

تعهد حرفه‌ای نوعی صداقت و فداکاری برای حرفه خود است به طوری که افرادی که تعهد بالایی نسبت به حرفه خود دارند، تمام شایستگی‌های خود را در حرفه خود به کار می‌گیرند (سنا، ۲۰۲۰). تعهد حرفه‌ای متخصصان تدریس (معلمان) از سه بخش تشکیل شده است: تعهد به کار در سازمان (تمایل به کار در سازمان با وجود فرصت‌های شغلی خارج از سازمان)، تعهد به حرفه (به میزان مطلوبیت نوع شغل بستگی دارد) و تعهد به یادگیری دانش‌آموزان (نیس، ۱۹۸۱، نقل در آرتی و سوماتی، ۲۰۲۰، ص. ۹۸) تعهد حرفه‌ای معلمان، به احساس فداکاری آنها نسبت به حرفه معلمی اشاره دارد و شامل دو جزء اساسی یعنی افتخار به معلم بودن و تمایل شدید برای توسعه حرفه‌ای است. در واقع، معلمان تا زمانی که در مدرسه هستند باید کاملاً درک کنند که معلمی یک حرفه مقدس است و مسئولیت بزرگی بر عهده آنهاست، زیرا جامعه فرزندان خود را به منظور آموزش به این سیستم واگذار می‌کند. ذهن معلم متعهد در زمان حضور در مدرسه و حتی بعد از ساعت مدرسه، مشغول فکر کردن در مورد دانش‌آموزان، رشد آنها و بهبود عملکرد آنهاست. معلمان متعهد نه تنها به دنبال توسعه همه‌جانبه دانش‌آموزان هستند، بلکه برای پیشرفت حرفه‌ای خود نیز تلاش می‌کنند تا به عنوان معلم بهترین نقش را در حرفه خود داشته باشند (بشیر، ۲۰۱۷، ص. ۵۴).

پیش از این، تحقیقاتی در زمینه ارتباط رهبری اخلاقی با عملکرد شغلی انجام شده است. تامر (۲۰۲۱) در پژوهشی به بررسی نقش رهبری اخلاقی در افزایش تعهد سازمانی و عملکرد کارکنان پرداخت. نتایج نشان داد رهبری اخلاقی بر تعهد سازمانی و عملکرد کارکنان تأثیر مثبت دارد. همچنین تعهد سازمانی نقش واسطه‌ای را در رابطه رهبری اخلاقی و عملکرد سازمانی ایفا می‌کند. نتایج پژوهش‌های استرایدم (۲۰۲۱)، اواکواک، زیتونی و آریا (۲۰۲۰)، یانگ و همکاران (۲۰۲۰)، کیا و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد بین رهبری اخلاقی و عملکرد شغلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین اردال و آلتینداج (۲۰۲۰) به بررسی رابطه رهبری اخلاقی با عملکرد شغلی پرداختند و نتایج نشان داد: رابطه معناداری بین رهبری اخلاقی و ابعاد آن با عملکرد کارکنان وجود ندارد. سونیوتو و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد تعهد بر عملکرد تأثیر مثبت و معناداری دارد. کاسوماستوتی و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی نشان دادند اخلاق‌گرایی بر تعهد حرفه‌ای و عملکرد تأثیر مثبت دارد. همچنین مالک و همکاران (۲۰۱۶)، آدوکو اوبیسی (۲۰۱۵) و پارک و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهش‌هایی نشان دادند؛ بین رهبری اخلاقی و عملکرد کارکنان رابطه مثبت و معنادار

وجود دارد. صابر (۲۰۲۱)، آذئویه (۲۰۲۱) و المنذیل و داود (۲۰۱۹) در پژوهش‌های جداگانه‌ای نشان دادند؛ رهبری اخلاقی تأثیر مثبت و معناداری بر تعهد سازمانی دارد.

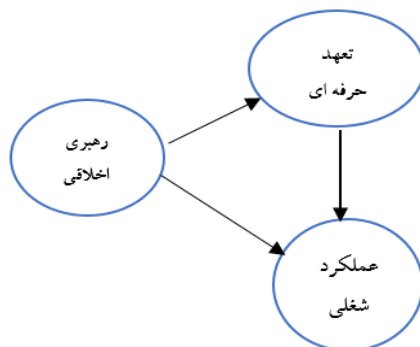
با توجه به آنچه بیان شد؛ مطالعات نشان داده است که رهبری اخلاقی بر عملکرد شغلی (یانگ، سنوگ و هونگ، ۲۰۲۱؛ کیا، هاورسن و بارترام، ۲۰۱۹؛ مالک و همکاران، ۲۰۱۶؛ آدوکو اویسی، ۲۰۱۵؛ پارک، کیم و سونگ، ۲۰۱۵)، تعهد حرفه‌ای بر عملکرد شغلی (سونیوتو و همکاران، ۲۰۱۹؛ کاسوماستوتی، گوزالی و فواد، ۲۰۱۶) و رهبری اخلاقی بر تعهد حرفه‌ای (صابر، ۲۰۲۱؛ آذئویه، ۲۰۲۱؛ سونیوتو، ۲۰۲۰؛ المنذیل و داود، ۲۰۱۹) تأثیر مثبت و معنادار دارد. از سوی دیگر، عملکرد شغلی معلمان یکی از شاخص‌های مهم موفقیت سازمان آموزش و پرورش است. معلمان نقشی اساسی و پویا در نظام آموزشی ایفا می‌کنند و عملکرد آنها مهم‌ترین ورودی در سیستم آموزش است که تأثیر زیادی بر رشد دانش‌آموزان دارد. گفته می‌شود که عملکرد خوب دانش‌آموزان به آموزش و تدریس مؤثر معلمان بستگی دارد. عملکرد معلمان، نحوه رفتار معلم در فرایند تدریس است و با اثربخشی وی مرتبط است (ملدی و شانون، ۱۹۹۴، نقل در لای، ۲۰۲۰، ص. ۱۵۵).

به‌طور کلی رهبری اخلاقی تعیین‌کننده عملکرد کارکنان است و سطح تعهد کارکنان را نیز افزایش می‌دهد (آقا و همکاران، ۲۰۱۷، ص. ۲۰۲). همچنین از آنجایی که نتایج مطالعات پیشین نشان داده است رهبری اخلاقی به تنهایی نمی‌تواند تعیین‌کننده عملکرد شغلی معلمان باشد و در این خصوص متغیرهای سازمانی بسیاری وجود دارند که هر کدام به‌نوبه خود می‌توانند در ارتباط رهبری اخلاقی و عملکرد شغلی تأثیرگذار باشند. در این میان تعهد حرفه‌ای به‌عنوان یکی از متغیرهای تأثیرگذار در عملکرد شغلی می‌تواند بخشی از ارتباط رهبری اخلاقی و عملکرد شغلی معلمان را پوشش دهد. از طرفی با وجود مطالعات در خصوص تأثیر رهبری اخلاقی بر عملکرد شغلی، هنوز توجه جدی به متغیرهای میانجی در ارتباط بین این دو متغیر نشده است و یک خلأ پژوهشی محسوس در خصوص بررسی متغیرهای میانجی تأثیر رهبری اخلاقی بر عملکرد شغلی و به‌ویژه در سازمان مدرسه و میان معلمان وجود دارد و می‌توان گفت تا کنون پژوهش مستقلی که به نقش رهبری اخلاقی مدیران در عملکرد شغلی معلمان با نقش میانجی تعهد حرفه‌ای پردازد انجام نشده است. با در نظر گرفتن این موضوع و با توجه به مدل رهبری اخلاقی از نظر کالسون، دن‌هارتوگ و دی‌هوگ (۲۰۱۱) که پنج بعد انصاف، رهنمودهای اخلاقی، جهت‌گیری فردی، اشتراک قدرت، شفافیت نقش را برای آن در نظر گرفته‌اند، و تعهد حرفه‌ای از نظر کلایکمن و هنینگ (۲۰۰۰) و عملکرد شغلی پاترسون (۱۹۹۶) فرضیه‌های زیر مطرح شد:

۱. رهبری اخلاقی مدیران اثر مثبت و معنادار بر عملکرد شغلی معلمان دارد.

۲. تعهد حرفه‌ای معلمان اثر مثبت و معنادار بر عملکرد شغلی معلمان دارد.

۳. رهبری اخلاقی مدیران اثر مثبت و معنادار بر تعهد حرفه‌ای معلمان دارد.
۴. رهبری اخلاقی مدیران به واسطه تعهد حرفه‌ای معلمان اثر مثبت و معنادار بر عملکرد شغلی معلمان دارد.



شکل شماره ۱. الگوی مفهومی پژوهش

روش پژوهش

این پژوهش با توجه به هدف از نوع مطالعات کاربردی و از نظر روش توصیفی-پیمایشی و از نوع همبستگی و خاصاً مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه پژوهش شامل تمامی معلمان ابتدایی شهرستان تویسرکان به تعداد ۳۳۲ نفر می‌باشد که به علت محدود بودن جامعه آماری پژوهش نمونه‌گیری به روش سرشماری انجام شد و پرسشنامه‌ها بین تمام معلمان ابتدایی شهرستان تویسرکان توزیع گردید که در نهایت تعداد ۳۱۳ پرسشنامه به‌طور کامل تکمیل و عودت داده شد و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

به‌منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

پرسشنامه رهبری اخلاقی: این پرسشنامه ۲۴ سؤالی توسط کالسون، دن‌هارتوگ و دی‌هوگ (۲۰۱۱) در پنج بعد انصاف (سؤالات ۱ تا ۵)، جهت‌گیری فردی (سؤالات ۶ تا ۹)، رهنمودهای اخلاقی (سؤالات ۱۰ تا ۱۳)، اشتراک قدرت (سؤالات ۱۴ تا ۱۹) و شفافیت نقش (سؤالات ۲۰ تا ۲۴) و در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت طراحی شده است. کالسون و همکاران (۲۰۱۱) روایی سازه این پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی بررسی و مطلوب ارزیابی کردند. در پژوهش حاضر نیز برای تعیین روایی ابزار از تکنیک تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. شاخص‌های برازش در تحلیل عاملی تأییدی برای این پرسشنامه عبارت بود از: مقدار خبی دو (۴۲/۸۹)، درجه آزادی (۲۹)، نسبت خبی دو بر درجه آزادی (۱/۴۷)، $CFI(0.96)$ ، $RMSEA(0.042)$ ، $GFI(0.93)$ و $AGFI(0.90)$ که با توجه به ملاک‌های مد نظر مطلوب ارزیابی شد و نشانگر برازش مناسب مدل اندازه‌گیری این ابزار است. کالسون و همکاران ضریب آلفای کرونباخ

پرسشنامه را ۰/۹۱ گزارش کرده‌اند (کالسون و همکاران، ۲۰۱۱). در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۷۹ به دست آمد که حاکی از پایایی مناسب این پرسشنامه است. پرسشنامه **تعهد حرفه‌ای**: این پرسشنامه تک بعدی توسط کلايکمن و هنینگ (۲۰۰۰) با ۱۵ سؤال و در طیف پنج درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است. روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه توسط حسینی و سلطانی (۲۰۱۸) مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. در پژوهش حاضر، روایی پرسشنامه **تعهد حرفه‌ای** با استفاده از تکنیک تحلیل عاملی تأییدی ارزیابی شد. شاخص‌های برازش در تحلیل عاملی تأییدی برای این پرسشنامه عبارت بود از: مقدار χ^2 (۲۵/۲۲)، درجه آزادی (۱۵)، نسبت χ^2 دو بر درجه آزادی (۱/۶۸)، $RMSEA(0.033)$ ، $CFI(0.97)$ ، $GFI(0.95)$ و $AGFI(0.92)$ که با توجه به ملاک‌های مد نظر مطلوب ارزیابی شد و نشانگر برازش مناسب مدل اندازه‌گیری این ابزار است. همچنین پایایی پرسشنامه در پژوهش حسینی و سلطانی (۱۳۹۷) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۰/۹۰ محاسبه شده است. در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۷۸ محاسبه شد که حاکی از پایایی مناسب آن است.

پرسشنامه عملکرد شغلی: این پرسشنامه تک بعدی توسط پاترسون (۱۹۹۶) با ۱۵ سؤال در طیف پنج درجه‌ای لیکرت طراحی و تنظیم شده است. روایی محتوایی و سازه این پرسشنامه توسط سازنده آن مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است (پاترسون، ۱۹۹۹). در پژوهش حاضر، جهت تعیین روایی ابزار از تکنیک تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. شاخص‌های برازش در تحلیل عاملی تأییدی برای این پرسشنامه عبارت بود از: مقدار χ^2 دو (۲۱/۸۸)، درجه آزادی (۱۵)، نسبت χ^2 دو بر درجه آزادی (۱/۴۵)، $RMSEA(0.035)$ ، $CFI(0.94)$ ، $GFI(0.93)$ و $AGFI(0.91)$ که با توجه به ملاک‌های مد نظر مطلوب ارزیابی شد و نشانگر برازش مناسب مدل اندازه‌گیری این ابزار است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش سیاحی و شکرکن (۱۳۷۵) بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شده است. در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۳ به دست آمد که حاکی از پایایی مناسب این پرسشنامه است.

تجزیه و تحلیل توصیفی داده‌ها با استفاده از جداول توزیع فراوانی، میانگین و انحراف معیار و آزمون فرضیه‌های پژوهش با استفاده از تکنیک‌های آماری ماتریس همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری با نرم‌افزارهای آماری $SPSSv.25$ و $LISRELv.10.30$ انجام شد.

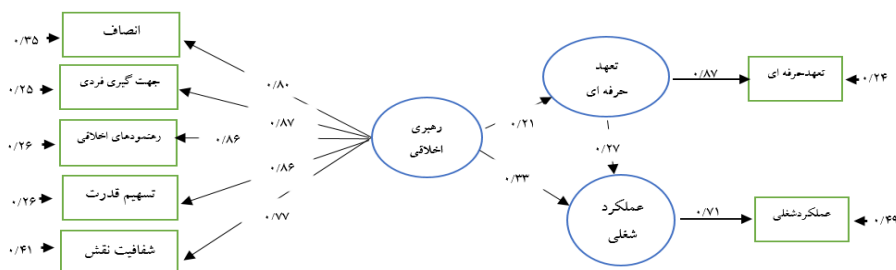
یافته‌های پژوهش

اطلاعات جمعیت‌شناختی جامعه پژوهش نشان داد که ۵۲ درصد از نمونه را گروه مردان و ۴۸ درصد را زنان تشکیل می‌دادند؛ از نظر سطح تحصیلات، ۱۰ درصد کاردانی، ۳۰ درصد کارشناسی، ۵۳ درصد کارشناسی‌ارشد و ۷ درصد دانشجوی دکتری بودند. از نظر سابقه خدمت ۲۹ درصد نمونه آماری کمتر از ۱۰ سال، ۳۷ درصد ۱۱ تا ۲۰ سال و ۳۴ درصد بیشتر از ۲۰ سال سابقه خدمت داشتند.

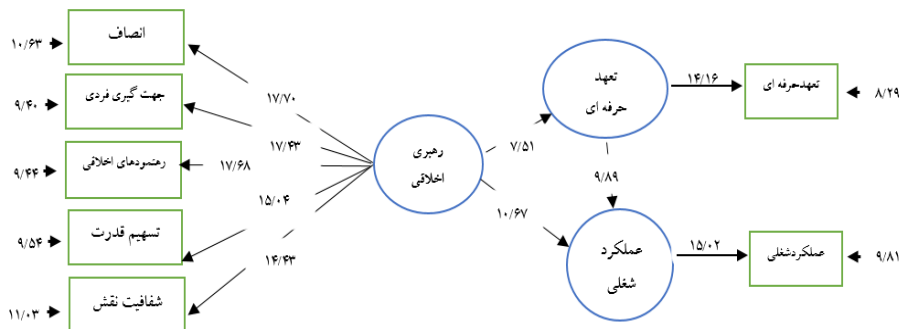
جدول شماره ۱. وضعیت توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

عملکرد شغلی	تعهد حرفه‌ای	رهبری اخلاقی	
			رهبری اخلاقی
		۰/۲۹*	تعهد حرفه‌ای
	۰/۳۲*	۰/۳۸*	عملکرد شغلی
۳/۱۴	۳/۸۶	۳/۵۸	میانگین
۰/۴۱۵	۰/۸۹۲	۰/۶۱۱	چولگی
۰/۷۱۹	۰/۴۳۳	۰/۷۵۸	کشیدگی
۳۱۳	۳۱۳	۳۱۳	فراوانی

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش می‌توان گفت: متغیرهای رهبری اخلاقی (۰/۳۸) و تعهد حرفه‌ای (۰/۳۲) دارای رابطه مثبت و معنادار با متغیر عملکرد شغلی در سطح ۰/۰۵ می‌باشند. همچنین متغیر رهبری اخلاقی دارای رابطه مثبت و معنادار با متغیر تعهد حرفه‌ای (۰/۲۹) در سطح ۰/۰۵ می‌باشد.



شکل شماره ۲. مدل تجربی با ضرایب استاندارد شده



شکل شماره ۳. مدل تجربی با مقادیر شاخص T

جدول شماره ۲. آزمون فرضیه‌های پژوهش

فرضیه	مستقل	میانجی	وابسته	مسیر	T	نتیجه
۱	رهبری اخلاقی مدیران	-	عملکرد شغلی معلمان	۰/۳۳	۱۰/۶۷	تایید
۲	تعهد حرفه‌ای معلمان	-	عملکرد شغلی معلمان	۰/۲۷	۹/۸۹	تایید
۳	رهبری اخلاقی مدیران	-	تعهد حرفه‌ای معلمان	۰/۲۱	۷/۵۱	تایید
۴	رهبری اخلاقی مدیران	تعهد حرفه‌ای معلمان	عملکرد شغلی معلمان	۰/۰۵۶	۲/۰۴	تایید

یافته‌های حاصل از تحلیل معادلات ساختاری در خصوص فرضیه رهبری اخلاقی مدیران اثر مثبت و معنادار بر عملکرد شغلی معلمان دارد، نشان داد؛ رهبری اخلاقی مدیران با ضریب مسیر (۰/۳۳) و مقدار T (۱۰/۶۷) دارای اثر مثبت و معنادار بر عملکرد شغلی معلمان در سطح ۰/۰۵ است.

یافته‌های مربوط به فرضیه تعهد حرفه‌ای معلمان اثر مثبت و معنادار بر عملکرد شغلی معلمان دارد، نشان داد؛ تعهد حرفه‌ای معلمان با ضریب مسیر (۰/۲۷) و مقدار T (۹/۸۹) دارای اثر مثبت و معنادار بر متغیر عملکرد شغلی معلمان در سطح ۰/۰۵ است.

یافته‌های مربوط به فرضیه رهبری اخلاقی مدیران اثر مثبت و معنادار بر تعهد حرفه‌ای معلمان دارد، نشان داد؛ متغیر رهبری اخلاقی مدیران با ضریب مسیر (۰/۲۱) و مقدار T (۷/۵۱) دارای اثر مثبت و معنادار بر متغیر تعهد حرفه‌ای معلمان در سطح ۰/۰۵ است.

یافته‌های مربوط به فرضیه رهبری اخلاقی مدیران به واسطه تعهد حرفه‌ای معلمان اثر مثبت و معنادار بر عملکرد شغلی معلمان دارد، نشان داد؛ متغیر رهبری اخلاقی مدیران با ضریب مسیر

غیرمستقیم به واسطه تعهد حرفه‌ای معلمان (۰/۰۵۶) و مقدار T (۲/۰۴) دارای اثر غیرمستقیم، مثبت و معنادار بر متغیر عملکرد شغلی معلمان در سطح ۰/۰۵ است. شاخص‌های برازش مدل ساختاری عبارتند از: مقدار χ^2 دو (۲۰/۰۵)، درجه آزادی (۱۳)، نسبت χ^2 دو بر درجه آزادی (۱/۵۴)، (RMSEA(0.031)، CFI(0.98)، GFI(0.95) و AGFI(0.90) با توجه به نتایج حاصل از شاخص‌های برازندگی در مدل تحلیل مسیر تأییدی پژوهش می‌توان گفت: نسبت χ^2 دو بر درجه آزادی، بیانگر برازش مناسب مدل مفهومی با مدل تجربی است. مقدار شاخص RMSEA در دامنه ملاک قابل قبول قرار دارد. مقادیر شاخص‌های AGFI، GFI، CFI نیز نشانگر برازش مناسب مدل ساختاری هستند. بنابراین می‌توان گفت مدل ساختاری پژوهش دارای برازش مناسب و قابل قبول است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش بررسی نقش رهبری اخلاقی مدیران در عملکرد شغلی معلمان و آزمون نقش میانجی تعهد حرفه‌ای در این رابطه بود. یافته‌های پژوهش نشان داد؛ رهبری اخلاقی مدیران اثر مثبت و معنادار بر عملکرد شغلی معلمان دارد. نتایج پژوهش با نتایج مطالعات استرایدم (۲۰۲۱)، تامر (۲۰۲۱)، اوکواک و همکاران (۲۰۲۰)، یانگ و همکاران (۲۰۲۰)، کیا و همکاران (۲۰۱۹)، کاسوماستوتی و همکاران (۲۰۱۶)، مالک و همکاران (۲۰۱۶)، آدوکو اویسی (۲۰۱۵) پارک و همکاران (۲۰۱۵) در خصوص تأثیر رهبری اخلاقی بر عملکرد مطابقت داشته و همسوست. از سوی دیگر، نتایج پژوهش با نتایج پژوهش اردال و آلتینداغ (۲۰۲۰) مطابقت ندارد که نشان داد: رابطه معناداری بین رهبری اخلاقی و ابعاد آن با عملکرد کارکنان وجود ندارد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، هر چه مدیران مدارس از ویژگی‌های رهبری اخلاقی بالاتری برخوردار باشند در نتیجه عملکرد شغلی معلمان نیز افزایش خواهد یافت. عملکرد شغلی معیاری بسیار حیاتی است که تعیین‌کننده موفقیت‌ها یا شکست‌های سازمان است (آدوکو اویسی، ۲۰۱۵). عملکرد شغلی میزان دستیابی سازمان‌ها به اهداف از پیش تعیین‌شده در نتیجه انجام فعالیت‌های سازمانی است (کاراکاش و آک، ۲۰۱۳؛ نقل در یاریم، ۲۰۲۱، ص. ۲۴) و در این راستا، عملکرد شغلی معلمان توانایی معلمان در ترکیب ورودی‌های آموزش و یادگیری برای بهبود فرایند یاددهی و یادگیری است (آدیمی، ۲۰۱۰؛ نقل در لای، ۲۰۲۰) که اهمیت بالایی برای سازمان آموزش و پرورش دارد. رهبر اخلاقی، رهبری با ویژگی‌های برجسته مانند صداقت، وفاداری، تمرکز بر هدف، صبور، تصمیم‌گیرنده بر اساس فضیلت و تأثیرگذار بر کارکنان است (خونگ و نهو، ۲۰۱۵) و به‌گونه‌ای با معلمان برخورد می‌کند که آنها کار درست را انجام می‌دهند.

معلمان با توجه به خصایص اخلاقی مدیران خود، به انجام درست فعالیت‌های آموزشی و پرورشی ترغیب شده و عملکرد مطلوبی از خود نشان می‌دهند. همچنین رهبری اخلاقی اعتماد ایجاد کرده و کارکنان از او بیشتر پیروی می‌کنند؛ زیرا می‌دانند که با اعتماد به او می‌توانند عمل صحیح را همان‌طور که او در نظر دارد انجام دهند (استاکلبرگر و همکاران، ۲۰۱۶). در مدارس نیز رهبر اخلاقی، الگوی معلمان بوده و با تعریف استانداردهای اخلاقی و عملکردی بر عملکرد شغلی معلمان تأثیر می‌گذارد.

یافته‌های پژوهش نشان داد؛ تعهد حرفه‌ای معلمان اثر مثبت و معنادار بر عملکرد شغلی معلمان دارد. نتایج این پژوهش تأیید کننده نتایج پژوهش‌های پیشین در زمینه تأثیر تعهد حرفه‌ای بر عملکرد شغلی معلمان است و با نتایج مطالعات سونیوتو (۲۰۲۰)، تامر (۲۰۲۱)، سونیوتو و همکاران (۲۰۱۹) مطابقت داشته و همسوست. در خصوص تعهد حرفه‌ای که بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌تواند در کیفیت و سطح عملکرد شغلی معلمان نقش داشته باشد، باید گفت: تعهد حرفه‌ای نوعی صداقت و فداکاری برای حرفه است و افرادی که تعهد قوی نسبت به حرفه خود دارند، تلاش می‌کنند تا در انجام وظایف شغلی خود بیشترین استفاده را از شایستگی‌های خود داشته باشند (سنا، ۲۰۲۰). این امر تأثیر مستقیم بر عملکرد شغلی خواهد داشت. از سوی دیگر، در خصوص جامعه معلمان، تعهد حرفه‌ای شامل تعهد نسبت به کار در آموزش و پرورش، تعهد نسبت به حرفه و تعهد به یادگیری دانش‌آموزان است (نیس، ۱۹۸۱، نقل در آرتی و سوماتی، ۲۰۲۰). تعهد حرفه‌ای معلمان، به احساس فداکاری آنها نسبت به حرفه معلمی اشاره دارد. معلمان متعهد نه تنها به دنبال توسعه همه‌جانبه دانش‌آموزان هستند، بلکه برای پیشرفت حرفه‌ای خود نیز تلاش می‌کنند تا به عنوان معلم بهترین نقش را در حرفه خود ایفا کنند (بشیر، ۲۰۱۷) و بالاترین عملکرد را داشته باشند. بنابراین با توجه به موارد یادشده عملکرد شغلی معلمان در پرتو تعهد حرفه‌ای آنها بهبود و افزایش می‌یابد.

یافته‌های پژوهش نشان داد؛ رهبری اخلاقی مدیران اثر مثبت و معنادار بر تعهد حرفه‌ای معلمان دارد. نتایج حاصل با نتایج مطالعات صابر (۲۰۲۱)، تامر (۲۰۲۱)، آدثویه (۲۰۲۱)، المنذیل و داود (۲۰۱۹) و کاسوماستوتی، گوزالی و فواد (۲۰۱۶) مطابقت داشته و همسوست. هر سازمانی به دنبال کارکنان متعهد است. کارکنانی که علاقه زیادی به مأموریت و اهداف سازمان داشته و در غیاب رهبر، به نحوی نماینده سازمان خود باشند که وجه مثبت سازمان را به خوبی نشان دهند (المنذیل و داود، ۲۰۱۹). اطمینان و پذیرش ارزش‌ها و اهداف سازمانی یکی از ابعاد تعهد حرفه‌ای از نظر پورتر است (سونیوتو و همکاران، ۲۰۱۹). این اطمینان و پذیرش بر اساس اعتمادی که رهبر اخلاقی ایجاد می‌کند (استاکلبرگر و همکاران، ۲۰۱۶) قوت و پرورش می‌یابد.

این چرخه پیوسته ادامه دارد و تعهد حرفه‌ای ایجاد می‌کند. همچنین رهبر اخلاقی قوانین را وضع و از آنها پیروی می‌کند و به دنبال اجرای آنها توسط پیروان است (صابر، ۲۰۲۱). بنابراین وضع قوانین و پیروی از آن توسط رهبر اخلاقی و پیروی از قوانین توسط پیروان تعهد حرفه‌ای ایجاد می‌کند. تعیین استانداردهای اخلاقی روشن و مسئولیت‌پذیری در مورد اعمال و رفتارها توسط رهبر اخلاقی (یوکل و همکاران، ۲۰۱۳) نیز باعث ایجاد و افزایش سطح تعهد حرفه‌ای پیروان می‌شود. از سوی دیگر، رهبری اخلاقی تأثیر قابل توجهی بر تعهد سازمانی و وفاداری معلمان به مدیر یا سرپرست خود دارد که به تقویت رابطه آنها کمک می‌کند. رهبری اخلاقی برای تعامل مدیران با معلمان دستورالعملی ارائه می‌دهد تا تعامل مؤثری داشته باشند (المنذیل و داود، ۲۰۱۹). این تعامل موجب افزایش تعهد حرفه‌ای معلمان می‌شود. به‌طور کلی میزان بروز خصایص اخلاقی در میان مدیران مدارس تعهد حرفه‌ای معلمان را افزایش می‌دهد و مدرسی که از مدیران با سبک رهبری اخلاقی برخوردار هستند از معلمان متعهد به حرفه، سازمان و عملکرد سود می‌برند.

در نهایت، یافته‌های پژوهش نشان داد؛ رهبری اخلاقی مدیران به واسطه تعهد حرفه‌ای معلمان اثر مثبت و معنادار بر عملکرد شغلی معلمان دارد. عملکرد شغلی معلمان یکی از اجزای اصلی تشکیل‌دهنده سازمان آموزش و پرورش و مدرسه است و نقش مهمی در موفقیت سازمان آموزش و پرورش به‌عنوان یک سازمان اجتماعی مهم و حیاتی دارد. کیفیت عملکرد معلمان برای مدارس مهم است، زیرا عملکرد خوب آنها می‌تواند مدرسه را در رسیدن به اهدافش کمک کند (دیوی و همکاران، ۲۰۱۸). از سوی دیگر، طبق نظر مولیاتی و همکاران (۲۰۲۰) هیچ راهبرد و اقدامی به اندازه رهبری نمی‌تواند در عملکرد شغلی معلمان اثربخش باشد. آقا و همکاران (۲۰۱۷)، پارک و همکاران (۲۰۱۵) و آدوکو اوبیسی (۲۰۱۵) در پژوهش‌های خود نشان داده‌اند که رفتار مدیران و رهبران آموزشی بر اساس موازین و ارزش‌های اخلاقی در عملکرد معلمان تأثیر دارد. انصاف، جهت‌گیری فردی، رهنمودهای اخلاقی، تسهیم قدرت و شفافیت نقش در رهبری اخلاقی مؤلفه‌های تعیین‌کننده در عملکرد شغلی معلمان و همچنین تعهد حرفه‌ای معلمان در مدارس می‌باشند. همچنین تعهد حرفه‌ای معلمان یک واسطه اثرگذار در تأثیر رهبری اخلاقی بر عملکرد شغلی معلمان است. تعهد حرفه‌ای معلمان در سایه رهبری اخلاقی ایجاد شده و در نهایت معلمان متعهد عملکرد مطلوبی از خود به جا خواهند گذاشت. عملکرد سازمان آموزش و پرورش و به‌خصوص محیط سازمانی مدرسه بر اساس عملکرد شغلی معلمان ارتقاء می‌یابد و موفقیت سازمان آموزش و پرورش نیز در پرتو عملکرد متعالی این سازمان و نیروهایش محقق می‌شود.

افزایش سطح رهبری اخلاقی مدیران و توجه مدیران به مؤلفه‌هایی چون انصاف، رهنمودهای اخلاقی، جهت‌گیری فردی، اشتراک قدرت، شفافیت نقش در برخورد با معلمان، معلمان را نسبت به شغل، وظیفه و حرفه خود متعهد نموده و معلمان به‌عنوان افراد مسئول در آموزش و پرورش آینده‌سازان جامعه از تمام توان و شایستگی‌های خود در فرایند آموزش و تدریس استفاده می‌نمایند تا به اهداف سازمانی مد نظر رهبر آموزشی دست یابند. بر این اساس سطح عملکرد شغلی معلمان نیز افزایش خواهد یافت. یکی از عناصر تعهد حرفه‌ای معلمان تمایل به تلاش برای داشتن بهترین عملکرد است که در پرتو رهبری اخلاقی و توجه رهبر به تعیین معیارهای عملکرد روشن و اخلاقی در انجام وظایف شغلی شکل گرفته و ثابت خواهد یافت.

نتایج این پژوهش نشان داد؛ رهبری اخلاقی و تعهد حرفه‌ای هر کدام سهم جداگانه‌ای در عملکرد شغلی معلمان دارند و در این میان تعهد حرفه‌ای معلمان به افزایش قدرت رهبری اخلاقی کمک می‌کند. اما این پایان جستجوی متغیرهای مؤثر در عملکرد شغلی معلمان نیست و چه بسا متغیرهای بسیاری که خارج از مدل مفهومی این پژوهش بوده و اثرات مستقیم و غیرمستقیم بر عملکرد شغلی معلمان دارند و در نهایت نقشی تعیین‌کننده در آموزش و پرورش کودکان، نوجوانان و جوانان دارند.

پیشنهادهای کاربردی

به‌منظور بهبود عملکرد شغلی معلمان در مدارس و بر اساس نتایج حاصل شده در این پژوهش پیشنهاد می‌شود؛

۱. به‌منظور بهبود و رشد عملکرد شغلی معلمان مدیران به‌عنوان رهبران آموزشی توجه ویژه‌ای به مؤلفه‌های رهبری اخلاقی (انصاف، رهنمودهای اخلاقی، جهت‌گیری فردی، اشتراک قدرت، شفافیت نقش) داشته باشند و در تعریف قوانین، دستورالعمل‌ها، فرایندها و رویه‌های کاری بیش از هر چیزی به جنبه‌های صداقت، وفاداری، هدف‌محوری، عدالت اجتماعی، قدرت شخصی، فروتنی، صبر و استقامت و تصمیم‌گیری بر اساس فضیلت توجه داشته باشند و تصمیمات خود را بر اساس موازین اخلاقی اتخاذ نمایند.

۲. پیشنهاد می‌شود؛ مدیران در ارزیابی عملکرد شغلی معلمان به اصول و ارزش‌های اخلاقی توجه ویژه‌ای داشته باشند.

۳. با توجه به تأثیرگذاری تعهد حرفه‌ای در عملکرد شغلی معلمان و همچنین نقش میانجی این متغیر در رابطه رهبری اخلاقی و عملکرد شغلی، تعهد حرفه‌ای معلمان یکی از شاخص‌های ارزیابی عملکرد معلمان در نظر گرفته شده و بر اساس نتایج ارزیابی، معلمان به تعهد حرفه‌ای تشویق و ترغیب شوند.

۴. در گزینش معلمان تعهد حرفه‌ای و علاقمندی افراد متقاضی به فضای تربیتی و شغل معلمی مدّ نظر مراجع استخدام‌کننده قرار گیرد.

۵. رهبران با توجه به میزان تعهد حرفه‌ای هر معلم، مسئولیت‌های آموزشی و پرورشی را به ایشان تفویض نمایند و از تفویض مسئولیت و نقش به افراد با تعهد حرفه‌ای پایین خودداری نمایند یا با احتیاط اقدام نمایند.

۶. هزینه سازمانی معلمان با تعهد حرفه‌ای پایین بسیار بالاست، از این رو نیاز است تا تعهد حرفه‌ای معلمان در ابعاد مختلف (تعهد عاطفی، تعهد مستمر و تعهد هنجاری) مورد تأیید رهبران آموزشی باشد. در این راستا ضروری است تا معلمان از نظر ابعاد مختلف تعهد مورد پایش و ارزیابی قرار گیرند و در صورت نقص در هر یک از ابعاد ذکر شده با برگزاری کارگاه‌های آموزشی، جلسات مشاوره و راهنمایی و فرهنگ‌سازی در سطح سازمان و مدرسه در جهت ارتقاء و بهبود تعهد حرفه‌ای همه‌جانبه معلمان اقدام شود.

محدودیت‌های پژوهش

مانند هر پژوهش دیگری، این پژوهش نیز دارای محدودیت‌هایی است. از جمله اینکه این پژوهش به روش کمی انجام شد و نظرات معلمان در خصوص عملکرد شغلی و تعهد حرفه‌ای ایشان و رهبری اخلاقی مدیران مدّ نظر قرار گرفت. همچنین نتایج به‌دست‌آمده مختص معلمان ابتدایی شهرستان تویسرکان است که تعمیم آن به سایر معلمان بایستی توأم با احتیاط صورت پذیرد.

پیشنهاد‌های پژوهشی

بر اساس محدودیت‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود؛ محققان در پژوهش‌های آینده از روش آمیخته (کمی و کیفی) استفاده نمایند تا به نتایج عمیق‌تری دست یابند. همچنین عملکرد شغلی معلمان نیز بر اساس نتایج ارزیابی عملکرد سالانه و نظرات مدیران و همکاران نیز ارزیابی شود. همچنین این تحقیق در بین معلمان سایر مقاطع تحصیلی و سایر شهرستان‌ها نیز انجام شود.

فهرست منابع

- Adeoye, A. O. (2021). Ethical Leadership, Employees Commitment and Organizational Effectiveness: A Study of Non-Faculty Members. *Athens Journal of Business & Economics*, 7, 2, 161-172.
- Adoko Obicci, P. (2015). Effects of ethical leadership on employee performance in Uganda. *Net Journal of Business Management*, 3(1), 1-12.
- Agha, N. C., Nwekpa, K. C., Eze, O. R. (2017). Impact of Ethical Leadership on Employee Commitment in Nigeria- A Study of Innoson Technical and Industrial Company Limited Enugu, Nigeria. *International Journal of Development and Management Review (INJODEMAR)*, 12, 1, 202-214.

- Almandeel, S., & Dawood, M. (2019). The Relationship between Ethical leadership and Teachers Continuance Organizational Commitment. *Journal of Research in Business, Economics and Management*, 12, 1, 2279-2294.
- Amos, C., Zhang, L., & Read, D. (2020). Hardworking as a heuristic for moral character: Why we attribute moral values to those who work hard and its implications. *Journal of Business Ethics*, 1-16.
- Arifin, A. H., Saputra, J., Puteh, A., & Qamarius, I. (2019). The role of organizational culture in the relationship of personality and organization commitment on employee performance. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 9 (3), 105-129.
- Arthi, R., & Sumathi, G. N. (2020). Work-family conflict and professional commitment: proactive effect of transformational leadership. *Problems and Perspectives in Management*, 18(1), 97-106. [http://dx.doi.org/10.21511/ppm.18\(1\).2020.09](http://dx.doi.org/10.21511/ppm.18(1).2020.09)
- Bashir, L. (2017). Job Satisfaction of Teachers in Relation to Professional Commitment. *The International Journal of Indian Psychology*, 4, 4, 53-59. <http://dx.doi.org/10.25215/0404.007>
- Daniel, E. C., & Eze, O. L. (2016). The Role of Formal and Informal Communication in Determining Employee Affective and Continuance Commitment in Oil and Gas Companies. *International Journal of Advanced Academic Research Social & Management Sciences*, 2(9), 33-44.
- Dewi, R.S., Kurniaitun, T.C., & Abubakar. (2018). Teacher Professional Ability and Work Motivation for Teaching Performance of Primary School Teachers. *Journal of Educational Administration*. XXV (1).
- Erdal, N., & Altindag, E. (2020). The Effect of Ethical Leadership and Relationship Orientation Healthcare on Employee Performance. *Business Management Dynamics*, 10, 3, 24-38.
- Hossieni, S. F., & Soltani, F. (2018). The Relationship between Emotional stability with Job conscience and professional commitment. *IJNR*. 13 (1) :33-39 <http://dx.doi.org/10.21859/ijnr-13015>
- Kalshoven, K., Den Hartog, D.N., & De Hoogh, A. H. B. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. *The Leadership Quarterly* 22. 51-69. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.leaqua.2010.12.007>
- Khuong, M. N., & Nhu, N. V. Q. (2015). The effects of ethical leadership and organizational culture towards employees' sociability and commitment—a study of tourism sector in Ho Chi Minh city, Vietnam. *Journal of Advanced Management Science*, 3(4), 329-336.
- Kia, N., Halvorsen, B., & Bartram, T. (2019). Ethical leadership and employee in-role performance: The mediating roles of organisational identification, customer orientation, service climate, and ethical climate. *Personnel Review*, 48, 7, 1716-1733. <https://doi.org/10.1108/PR-12-2018-0514>
- Kiral, E. (2018). The Relationship between Ethical Leadership and Job Satisfaction. *Education Policy and Research*, 333-343.
- Ko, C., Ma, J., Bartnik, R., Haney, M. H., & Kang, M. (2018). Ethical leadership: An integrative review and future research agenda. *Ethics & Behavior*, 28(2), 104-132. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10508422.2017.1318069>

- Kolthoff, E. (2016). Integrity violations, white-collar crime and violations of human rights: Revealing the connection. *Public Integrity*, 18, 396-418. <https://doi.org/10.1080/10999922.2016.1172933>
- Krisharyuli, M., Himam, F., & Radmani, Z. (2020). Ethical Leadership: Conceptualization and Measurement. *Journal of Leadership in Organizations*, 2, 1, 1-17. <https://doi.org/10.22146/jlo.46929>
- Kusumastuti, R., Ghozali, I., & Fuad, F. (2016). Auditor professional commitment and performance: An ethical issue role. *Risk Governance and Control Financial Markets & Institutions*, 1(4):540 -548.
- Langlois, L. (2011). *The Anatomy of Ethical Leadership To Lead Our Organizations in a Conscientious and Authentic Manner*. Canada: AU Press. <https://doi.org/10.15215/aupress/9781897425749.01>
- Lay, A. A. M. (2020). An investigation into the relationship between teachers' job performance and job satisfaction in Myanmar. *Opus et Educatio*, 7, 2, 155-163.
- Malik, M. S., Awais, M., Timsal, A., & Qureshi, U. H. (2016). Impact of Ethical Leadership on Employees' Performance: Moderating Role of Organizational Values. *International Review of Management and Marketing*, 6 (3), 590-595.
- Muliati, M., Sudirman, S., & Fahrudin, F. (2020). The Effect of Principal Leadership Style to Teacher Job Performance. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding (IJMMU)*, 7, 6, 66-72. <http://dx.doi.org/10.18415/ijmmu.v7i6.1635>
- Ngwenya, V.C. (2021). Job performance: Working conditions of urban teachers in Zimbabwean schools. *SA Journal of Human Resource Management/SA Tydskrif vir Menslikehulpbronbestuur*, 19 (0), a1454. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v19i0.1454>
- Onukwu, J. N., Tiebebedigha, P. F., & Okojide, A. C. (2020). Teachers' and Job Commitment: Conceptualizing Meyer and Allen's Multidimensional Model in Bayelsa State Public Secondary Schools, https://www.researchgate.net/publication/342765058_TEACHERS%27_AN_D_JOB_COMMITMENT_CONCEPTUALIZING_MEYER_AND_ALLEN%27S_MULTIDIMENSIONAL_MODEL_IN_BAYELSA_STATE_PUBLIC_SECONDARY_SCHOOLS
- Ouakouak, M., Zaitouni, M. and Arya, B. (2020). Ethical leadership, emotional leadership, and quitting intentions in public organizations: does employee motivation play a role?, *Leadership & Organization Development Journal*, 41, 2, 257-279. <https://doi.org/10.1108/LODJ-05-2019-0206>
- Park, C. H., Kim, W., & Song, J. H. (2015). The Impact of Ethical Leadership on Employees' In-Role Performance: The Mediating Effect of Employees' Psychological Ownership. *Human Resource Development Quality*, 26, 4, 385-408. <http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.21217>
- Rizwan, M., Zeeshan, C., & Mahmood, S. (2017). The impact of perceived ethical leadership and organizational culture on job satisfaction with the mediating role of organizational commitment in private educational sector of Islamabad, Pakistan. *Journal of Intercultural Management*, 9(1), 75-100. <http://dx.doi.org/10.1515/joim-2017-0004>

- Sabir, S. (2021). A study on Ethical leadership perceptions and its impact on teacher's commitment in Pakistan. *International Journal of Educational Leadership and Management*. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2020.4525>
- Sena, A. (2020). The Influence of Organizational Culture, Job Satisfaction, and Professional Commitment on Innovative Behavior of Flight Instructors at the Civil Flight School in Indonesia. *WARTA ARDHIA Jurnal Perhubungan Udara*, 46, 1, 1-17. <http://dx.doi.org/10.25104/wa.v46i1.374.1-17>
- Shabir, U.M. (2015). Teacher Position as Educator: (Duties and Responsibilities, Rights and Obligations, and Teacher Competence). *AULADUNA*, 2 (2), 221-232.
- Shakeel, F., Kruyen, P. M., & Van Thiel, S. (2019). Ethical leadership as process: A conceptual proposition. *Public Integrity*, 21(6), 613–624. <http://dx.doi.org/10.1080/10999922.2019.1606544>
- Somech, A. & Khotaba, S. (2017). An integrative model for understanding team organizational citizenship behavior: Its antecedents and consequences for educational teams. *Journal of Educational Administration*, 55(6):671–685.
- Stouten, J., van Dijke, M., Mayer, D. M., De Cremer, D., & Euwema, M. C. (2013). Can a leader be seen as too ethical? The curvilinear effects of ethical leadership. *The Leadership Quarterly*, 24(5), 680-695. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.leaqua.2013.05.002>
- Strydom, D. B. (2021). Ethical leadership and performance: The effect of follower individualism collectivism. *International Journal of Cross-Cultural Management*. 21(2):261-283. <https://doi.org/10.1177/14705958211013395>
- Stückelberger, C., Fust, W., & Ike, O. F. (2016). *Global Ethics for Leadership: Values and Virtues for Life*, Globethics.net (2016)
- Sunyoto, Y. (2020). Auditor's Experience, Professional Commitment, and Knowledge on Financial Audit Performance in Indonesia. *International Journal of Economics and Business Administration*, 7, 2, 191-199.
- Sunyoto, Y., Lely, N., & Agus, A. (2019). The influence of experience, motivation and professional commitment on employee performance and job satisfaction at the audit firm in Indonesia, *Revista Espacios*, 40, 27, 25-37.
- Suyatno, W., Baidi, B., & Amurdawati, G. (2019). The influence of values and achievement motivation on teacher professionalism at Muhammadiyah 2 high school Yogyakarta, Indonesia. *Pedagogika*, 133(1), 105–127. <http://dx.doi.org/10.15823/p.2019.133.6>
- Tamer, G. (2021). The Role of Ethical Leadership in Increasing Employees' Organizational Commitment and Performance: The Case of Healthcare Professionals. *Journal of Life Economics*. 8(1), 123-146. <http://dx.doi.org/10.15637/jlecon.8.1.13>
- Töre, E. (2020). Effects of Teacher Emotional Labor on Job Performance: Mediating Role of Job Satisfaction. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(15), 945-976.
- Yang, I., Seong, J. Y., & Hong, D.-S. (2020). The Indirect Effects of Ethical Leadership and High-Performance Work System on Task Performance through Creativity: Exploring a Moderated Mediation Model. *Journal of Asian Sociology*, 49(3), 351–370. <http://dx.doi.org/10.2307/26940214>

- Yukl, G., Mahsud, R., Hassan, S., & Prussia, G. E. (2013). An improved measure of ethical leadership. *Journal of leadership & organizational studies*, 20(1), 38-48. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1548051811429352>
- Zaim, H., Demir, A., & Budur, T. (2021). Ethical leadership, effectiveness and team performance: an Islamic perspective. *Middle East Journal of Management*, 8(1), 42-66. <http://dx.doi.org/10.1504/MEJM.2021.10033656>



This article is an open_access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 International (CC BY_NC_ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by_nc_nd/4.0/).

واکاوی روحیه پژوهشگری در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه ی دهم دوره ی

آموزش متوسط

جابر افشاری^{۱*}، رضاعلی نوروزی^۲

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۱۸	امروزه جهان با تغییرات روزافزون و گسترده به افرادی نیازمند است که با دانش و توانایی‌های پژوهشی پاسخگوی نیازهای خود باشند. از این رو هدف این پژوهش بررسی مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه می‌باشد. این پژوهش توصیفی و از نوع تحلیل محتواست. منبع مورد تحلیل این پژوهش یک جلد کتاب درسی دوره متوسطه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ و ابزار پژوهش فرم تحلیل محتوا با توجه به مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری می‌باشد. به این صورت که پس از مشخص کردن واحد تحلیل و مؤلفه‌های مورد نظر از آمار توصیفی و استنباطی به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. با توجه به نتیجه به دست آمده می‌توان بیان نمود که ضریب درگیری کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای از منظر مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری به صورت فعال و پویا می‌باشد. همچنین نتیجه حاصل از مجذور خی نشان داد که بین مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری در کتاب یادشده تفاوت معناداری وجود ندارد. افزون بر این، مؤلفه پرسشگری با ۷/۵۰ درصد، بیشترین فراوانی و مؤلفه استقلال رأی با ۳/۰۹ درصد، کم‌ترین فراوانی را در مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری به خود اختصاص داده‌اند؛ لذا پیشنهاد می‌شود ضمن بازنگری محتوای این کتاب به مؤلفه‌های استقلال رأی، ابزار وجود و خلاقیت توجه بیشتری شود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۱/۳۰	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
پایه دهم، تفکر و سواد رسانه‌ای، دوره متوسطه، روحیه پژوهشگری	

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه

اصفهان، اصفهان، ایران.

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

مقدمه

جهان امروزی و آینده‌ای که به سمت آن پیش می‌رویم، به سرعت در حال تغییر و تحول است و چیزی که می‌تواند عامل قدرت و اثرگذاری ما بر این گسترده‌گی و ناپایداری باشد، مهارت‌های فکری و پژوهشی می‌باشد (مرعشی، هاشمی و مقیمی گسک، ۱۳۹۱). از این رو پیچیدگی و گسترده‌گی زندگی معاصر، آدمی را به شدت نیازمند تفکر کرده است و آنچه مهم تلقی می‌شود، به‌کارگیری روش‌های عقلانی و آموزش آنها می‌باشد (پائول و الدر، ۲۰۱۴). بنا به این ضرورت، در قرن حاضر جنبشی نو در آموزش و پرورش به وجود آمده است که طرفداران آن ضمن ضروری دانستن کسب دانش و مهارت‌های جدید، پرورش روحیه پژوهشگری را اساس مدارس امروزی به حساب می‌آورند (حسین‌پور و زین‌آبادی، ۱۳۹۸) و هدف آن آموزش درست اندیشیدن و درگیری با محتوا می‌باشد تا ساخت دانش مستحکمی را به‌وجود آورد (نورتالینا، ۲۰۱۳). در این راستا پژوهشگری مهارت مهمی به حساب می‌آید و منجر به دستیابی به اصول صحیح حوزه مورد علاقه و همچنین توسعه ایده‌های نوآورانه می‌شود (بالی، گریاپور و ناندی، ۲۰۲۰). به همین دلیل، متخصصان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش بر این باورند که یکی از اهداف اصلی آموزش و پرورش باید تربیت نسل خلاق، نوآور و پژوهشگر باشد (فراری، کاشیا و پونی، ۲۰۰۹). پس هدایت و راهنمایی دانش‌آموزان برای کشف و ایجاد مفاهیم نو و مبتکرانه یکی از مهم‌ترین ضرورت‌ها به شمار می‌آید و با وجود پژوهش‌های بسیاری که در این زمینه انجام شده است، سطح مطلوبی از تفکر انتقادی، استدلال، پرسشگری و پژوهشگری در دانش‌آموزان مشاهده نمی‌شود. در حالی که برای موفقیت در جهان امروزی کسب این مهارت‌ها مهم و ضروری به حساب می‌آید (تاپیسوری و واناپیرون، ۲۰۱۴).

با توجه به مطالب گفته‌شده، پرورش و توسعه روحیه پژوهشگری از مهم‌ترین اقدامات در راستای ساختن جامعه علمی به شمار می‌آید؛ زیرا با آن می‌توان به فردایی دست یافت که بهتر از امروز باشد و شایسته است که راه رسیدن به آینده‌ای درخشان در پرتو توسعه پژوهش باز شود (مردانی، تقوایی یزدی و نیازآذری، ۱۳۹۶). به این ترتیب، پژوهشگری و دیگر نوآوری‌های مبتنی بر پژوهش از یک فرهنگ و ساختار مبتنی بر پژوهش ناشی می‌شود (واگنر، هریسون و کوهن-وگل، ۲۰۱۶). در این میان نظام آموزشی از وظیفه بسیار مهم و حساسی برخوردار بوده و می‌تواند روحیه پژوهشگری را در دانش‌آموزان نهادینه کند (صالحی، ۱۳۹۶) و با آموزش مهارت‌های لازم آنها را برای یادگیری در زمینه رفع نیازهای زندگی واقعی آماده نماید تا به دانش لازم دست یافته و آن را در عمل به‌کار بندند و بتوانند آموخته‌های پیشین را با مطالب جدید ترکیب کنند (حسامی، قورچیان و محمدداودی، ۱۳۹۹). بنابراین اصلاح و تغییر اساسی عناصر برنامه‌های آموزشی، یعنی محتوای

آموزشی، فنون تدریس، روش ارزشیابی و فضای فیزیکی آموزشگاه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌باشد و به‌منظور استفاده از این ظرفیت‌ها و عملیاتی کردن آنها باید به دنبال ایجاد شرایط مناسب بود و فرصت‌هایی برای ایجاد روحیه پژوهشگری در مدارس فراهم نمود.

در این زمینه پرورش شهروندانی با سواد علمی از طریق برنامه درسی مبتنی بر پژوهش، از اهداف بسیاری از برنامه‌های درسی در سرتاسر جهان می‌باشد (وزارت آموزش و پرورش آمریکا، ۲۰۰۰) و با توجه به ظهور جامعه اطلاعاتی و وابستگی مشاغل به دانشی که مدام در حال توسعه می‌باشد، انتظار می‌رود نظام آموزشی بیش از گذشته در راستای تقویت و تدوین برنامه درسی روحیه پژوهشگری گام بردارد (شفیعی سروستانی، جهانی و راخداپور، ۱۳۹۹) زیرا به باور متخصصان تعلیم و تربیت، راه برون‌رفت از شرایط عدم رشد و توسعه کنونی ارزش‌نهادن به عناصر پژوهش-محور و ارج نهادن به کنجکاوی در برنامه درسی می‌باشد (صمدی و مهماندوست قمصری، ۱۳۹۰). بنابراین محتوای برنامه درسی باید مهارت‌های ذهنی، عاطفی و عملی پژوهشگری را تقویت نماید و حس کنجکاوی و علاقه‌مندی به پژوهش، استدلال، اعتماد به نفس و اصول اخلاقی پژوهشگری را رشد دهد (حسینی یزدی و سبحانی‌نژاد، ۱۳۹۲). در این راستا، مهمترین دوره برای نهادینه کردن روحیه پژوهشگری، دوران آموزشی مدرسه می‌باشد؛ زیرا ویژگی‌های شناختی، عاطفی، آمادگی ذهنی، انعطاف‌پذیری، کنجکاوی و پرسشگری، شرایط را برای پرورش روحیه پژوهشگری تسهیل می‌نماید و اگر دانش‌آموزان در این دوره در محیط مناسبی از فرهنگ تفکر و پژوهش رشد یابند، می‌توان به پرورش تفکر و پژوهشگری در ایشان امیدوار بود (صداقت، رحمانی و محمدی، ۱۳۹۲)؛ زیرا در این رویکرد دانش‌آموزان برای یادگیری کنجکاوی و مشتاق بوده (اسپنسر و والکر، ۲۰۱۲) و محیطی فراهم می‌گردد تا ضمن معنادار ساختن یادگیری، توانایی خود را به‌منظور تعمیم یادگیری در مکان‌های مختلف افزایش دهند (تامکینس و تونیکلف، ۲۰۰۱).

به این ترتیب، باید روش‌های آموزشی مبتنی بر پژوهش را که در آنها فراگیران با تفکر و استدلال، دانش و یادگیری خود را سامان می‌بخشند، توسعه داد (حیاتی، حیدری و حسنلو، ۱۳۹۴). از سوی دیگر با توجه به اینکه کتاب درسی مهمترین و رایج‌ترین رسانه آموزشی به حساب می‌آید، یکی از روش‌های پژوهشی که برای کتاب‌های درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد، تحلیل محتوا می‌باشد. این امر می‌تواند ضعف و کاستی‌های کتب درسی را برای اصلاح و تغییر متناسب با اهداف تعیین‌شده و اصول علمی پیشنهادی در اختیار مدیران، برنامه‌ریزان و مؤلفان کتب درسی قرار دهد (صادقی و مشتاقی، ۱۳۹۴). بنابراین نظام آموزشی کشور با توجه به نقش محوری در تربیت نسل جوان از مسئولیت دوچندانی نسبت به دیگر نهادها به‌منظور فرهنگ‌سازی در مسیر توسعه علمی

برخوردار بوده و با توجه به متمرکز بودن نظام آموزشی ایران، فعالیت‌ها و تجربه‌های تربیتی دانش-آموزان براساس محتوای کتب درسی سازماندهی می‌شود (صمدی و مهماندوست قمصری، ۱۳۹۰). در این زمینه راه برون‌رفت از شرایط عدم رشد و توسعه کنونی ارزش‌نهادن به عناصر پژوهش‌محور و ارج نهادن به کنجکاوی دانش‌آموزان در برنامه درسی می‌باشد؛ لذا ارزشیابی و تحلیل کتاب‌های درسی در نظام آموزشی کنونی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر بوده و افزایش کیفیت محتوا و ارتقای سطح یادگیری فراگیران ارتباط مستقیمی با چنین بررسی‌هایی دارد. در این راستا کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم بیش از آنکه برنامه آموزش مهارت‌های تفکر و سواد رسانه‌ای باشد، تلنگری به کنجکاوی طبیعی دانش‌آموزان بوده و آنها را به سوی معنایاری می‌دهد و در پی آن است که جرئت و دقت اندیشمندانه ایشان را تقویت نماید (دانشور، غلامحسینی، اسپیدکار، روشندل، حمزه‌بیگی و صفاری نظری، ۱۳۹۱).

تاکنون پژوهش‌های مختلفی در زمینه رویکرد پژوهشگری انجام شده است که به اختصار به شرح آنها پرداخته می‌شود. برای مثال نتایج پژوهش شفيعی سروستانی و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد که روحیه پژوهشگری دانش‌آموزان بالاتر از حد متوسط بوده و سبک تدریس و تفکر معلمان به‌طور همزمان پیش‌بینی‌کننده معناداری برای روحیه پژوهشگری دانش‌آموزان می‌باشد. پژوهش شفيعی سروستانی، جهانی و موسی‌پور (۱۳۹۷) حاکی از این بود که دو سبک یادگیری همگرا و واگرا با روحیه پژوهشگری ارتباط معنادار داشته و باید در یادگیری هر دو سبک را مورد استفاده قرار داد. طهماسب‌زاده شیخ‌لار و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی دریافتند که در روش تدریس کاوشگری، مؤلفه‌های استدلال‌کردن، حل مسئله، فرضیه‌سازی و کنجکاوی با روحیه پژوهشگری رابطه مثبت و معنادار داشته و در این میان مؤلفه کنجکاوی پیش‌بینی‌کننده قابل اعتمادی برای روحیه پژوهشگری به‌شمار می‌رود. قاضی‌اردکانی، ملکی، صادقی و درتاج (۱۳۹۶) در پژوهشی نشان دادند که محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی درصد کمی از مؤلفه‌های پژوهش‌محوری را در خود جای داده و آن‌طور که باید به این رویکرد نوین در کتاب‌های یادشده توجه نشده و اغلب در محتوا به‌صورت مستقیم به انتقال مفاهیم اقدام شده است. یافته‌های پژوهش صالحی (۱۳۹۶) نشان داد که همه اهداف آموزشی درس تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی تحقق یافته‌اند و از نظر میزان توجه به آنها، مهارت تأمل در خود در رتبه اول و مهارت تخیل در رتبه آخر قرار دارد. نتایج پژوهش جعفری، صمدی و قائدی (۱۳۹۴) حاکی از این بود که آموزش فلسفه به کودکان در پرورش بعد شناختی و عاطفی روحیه پژوهشگری کودکان دوره پیش‌دبستانی تأثیر دارد. حسینی-یزدی و سبحانی‌نژاد (۱۳۹۲) بر این باورند که برنامه درسی مبتنی بر تحقق نگرش جامع پژوهشگری در مقاطع مختلف آموزش عمومی نشان‌دهنده توانایی دانش‌آموزان در فراگیری این

برنامه از پیش‌دبستان تا آخرین دوره متوسطه می‌باشد و لازم است با طراحی چنین برنامه‌ای، دانش‌آموزانی با دانش دقیق و کافی همراه با انگیزه‌های عاطفی جهت انجام پژوهش تربیت نمود. یافته‌های پژوهش صمدی و مهمان‌دوست قمصری (۱۳۹۰) نشان داد که محتوای کتاب‌های درسی فیزیک، مطالعات اجتماعی، علوم زیستی و بهداشت، قرآن و تعلیمات دینی و ادبیات فارسی سال اول متوسطه به صورت گذرا و سطحی به آموزش مؤلفه‌های پژوهش‌محور پرداخته‌اند. در این زمینه بیشترین فراوانی در بعد شناختی مربوط به مؤلفه حل مسئله و کمترین آن در بعد عاطفی مربوط به مؤلفه سعه صدر و تحمل شکست می‌باشد. اسفنجانی و همکاران (۱۳۸۷) در پژوهشی نشان دادند که کتاب‌های علوم سه کشور ایران، آمریکا و انگلستان پژوهش‌محور می‌باشند، اما میزان توجه آنها به مهارت‌های گوناگون پژوهشی متفاوت است. به این صورت که بیشترین فراوانی مربوط به مهارت تحریک حس کنجکاوی و کمترین فراوانی مربوط به مهارت‌های فرضیه‌سازی، آزمون فرضیه و انتقال داده و اطلاعات می‌باشد. بالی، گیریاپور و ناندی (۲۰۲۰) در پژوهشی بیان داشتند آموزش پژوهشگری به دانش‌آموزان زمینه را برای یادگیری مادام‌العمر، کسب مهارت‌های حل مسئله و ترویج یادگیری در بین دانش‌آموزان فراهم می‌کند. گروس، ویدر، کورنت، مارتینز، پالس، و سانچو (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان پیوند پژوهش و آموزش و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان بیان داشتند که طراحی برنامه درسی و موقعیت‌های یادگیری مرتبط با پژوهشگری در آموزش و پرورش ضروری بوده و پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های آموزشی و فعالیت‌ها به صورت مستمر مورد بازبینی و بازنگری قرار گرفته شود. نتیجه پژوهش آبراهام (۲۰۱۶) با عنوان ترویج روحیه پژوهشگری در دانش‌آموزان نشان می‌دهد که امروزه دانش‌آموزان باید به گونه‌ای آموزش داده شوند که اطلاعات رسانه‌های جمعی را به روش پژوهشی مورد بررسی قرار دهند؛ زیرا امروزه برای جلب دانش، دیگر تدریس به تنهایی کافی نبوده و ما باید از طریق ایده‌های پژوهشی دانش را جلب نموده و ذهن خود را تقویت نماییم. نوانگچالرم (۲۰۱۴) نیز در پژوهشی با نام یادگیری پژوهش‌محور در چین، درسی را به منظور تمرینات عملی در مدارس طراحی کرده است که در آن مؤلفه‌های فناوری طراحی‌محور، یادگیری مشارکتی، روش‌های پرسش‌کردن، یادگیری معتبر و ماهیت علم، مواردی هستند که به دانش‌آموزان در پژوهش علمی کمک می‌کنند. پژوهش فریسن و اسکات (۲۰۱۳) نشان داد که رویکردهای پژوهش‌محور تأثیر مثبتی بر توانایی دانش‌آموزان برای درک رویه‌ها و مفاهیم اصلی دارند. اسکوت و توماس (۲۰۱۰) به نقل از مختاری (۱۳۹۵) اشاره می‌کنند که برای پرورش روحیه پژوهشگری در دانش‌آموزان ابتدایی بهتر است از مسائل جاری و برگرفته شده از زندگی واقعی شروع کرد؛ زیرا دانش‌آموزان با مسائلی در زندگی مواجه می‌شوند که می‌تواند زمینه‌ای برای پژوهش در نظر گرفته شود.

در این میان، پژوهش‌های متعددی به تأثیرات مثبت یادگیری مبتنی بر پژوهش بر انگیزه، تعامل و موفقیت دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند (سور و گیون، ۲۰۱۴) که براساس نتایج آنها یادگیری مبتنی بر پژوهش، مهارت علمی و موفقیت دانش‌آموزان را افزایش داده و ایشان را قادر می‌سازد تا نگرش مثبتی به دوره تحصیلی داشته باشند (تالانکر، تومانک و نوودورسکی، ۲۰۱۳). از این رو آموزش پژوهشگری و اندیشه‌ورزی به دانش‌آموزان و پرورش حساسیت آنها در این زمینه به صورت دقیق و علمی، توجه نظام آموزشی به تلاش‌ها و تجربیات موفق در این زمینه را ضروری می‌سازد. به این ترتیب روحیه پژوهشگری را می‌توان به عنوان مبنایی برای برنامه‌های آموزشی مدارس کشور در نظر گرفت. با مرور پیشینه پژوهش می‌توان دریافت که پژوهش‌های گوناگونی در زمینه پژوهشگری و ارتباط آن با برنامه درسی، روش‌های تدریس، مدرسه و محتوا صورت پذیرفته است که به دنبال راهکارهایی برای تقویت روحیه پژوهشگری در دانش‌آموزان و نهادینه کردن فرهنگ پژوهشی در مدارس بوده‌اند، اما پژوهشی که به واکاوی کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم از منظر مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری پرداخته باشد، یافت نشد. از این رو پژوهش حاضر با هدف تحلیل کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم از منظر مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری انجام پذیرفت تا به پرسش‌های زیر پاسخ دهد و میزان تأکید این کتاب بر مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری که در مراحل مختلف زندگی هدایتگر دانش‌آموزان می‌باشد را ارزیابی نماید.

۱. به چه میزان در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه به حیطه‌های شناختی و عاطفی روحیه پژوهشگری توجه شده است؟
۲. به چه میزان در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه به مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری توجه شده است؟
۳. آیا تفاوت معناداری در توزیع مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه وجود دارد؟
۴. کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه به چه میزان دانش‌آموزان را با مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری درگیر می‌سازد؟

روش پژوهش

از آنجا که برای تحلیل به‌عنوان یکی از رویکردهای پژوهش روش‌های گوناگونی وجود دارد، در پژوهش حاضر از روش تحلیل محتوا با رویکرد توصیفی استفاده شده که روشی برای تفسیر ذهنی محتوای داده‌های متنی از طریق فرایندهای طبقه‌بندی نظام‌مند، کدبندی و تم‌سازی یا طراحی الگوهای شناخته‌شده به حساب می‌آید (ایمان، ۱۳۹۰). جامعه آماری این پژوهش، کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ و پرسش -

های مطرح شده در کتاب تحت عنوان فعالیت و گفت‌وگو به‌عنوان نمونه انتخاب و مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته شد. به این صورت که ابتدا چک‌لیستی از معیارهای روحیه پژوهشگری ساخته شد. این معیارها برگرفته از پرسشنامه محقق‌ساخته جعفری و همکاران (۱۳۹۴) بوده که شامل دوازده مؤلفه در دو حیطه شناختی (کنجکاوی، تفکر انتقادی، پرسش‌گری، علاقه به آزمایش و تجربه، استدلال کردن و خلاقیت) و عاطفی (استقلال رأی، اشتیاق، مشارکت‌جویی، علاقه به نظم و ترتیب، ابراز وجود و اعتماد به نفس) می‌باشد؛ لذا در پژوهش حاضر با استفاده از این مؤلفه‌ها به تحلیل کتاب یادشده اقدام گردید. در این راستا هر پرسش از کتاب به‌عنوان یک واحد تحلیل در نظر گرفته شد. سپس محاسبه میزان پرداختن هر واحد تحلیل به مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری انجام گرفت. به‌منظور پردازش داده‌ها از آمار توصیفی (فراوانی و درصد)، آمار استنباطی (مجذور خی) و جهت محاسبه ضریب درگیری از روش رومی^۱ استفاده شد. شایان ذکر است که ضریب درگیری از تقسیم مجموع فراوانی واحدهای تحلیل مرتبط با مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری بر مجموع فراوانی واحدهای تحلیل غیرمرتبط با مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری به‌دست آمده است. به‌منظور اطمینان از روایی پژوهش، مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری در اختیار سه نفر از اساتید رشته علوم تربیتی قرار داده شد تا نظر خود را در مورد آنها بیان نمایند و ضریب توافق ۸۱٪ محاسبه گردید. همچنین به‌منظور تعیین پایایی تعدادی از واحدهای تحلیل را انتخاب کرده و مجدد از همان افراد خواسته شد آنها را تحلیل کنند و در نهایت ضریب همبستگی ۷۹٪ محاسبه گردید.

یافته‌های پژوهش

در این بخش یافته‌های به‌دست‌آمده از تحلیل کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه با توجه به سؤال‌های پژوهش در جداول شماره ۱ تا ۴ آورده شده است. سوال اول پژوهش این می‌باشد که: «به چه میزان کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه به حیطه‌های شناختی و عاطفی روحیه پژوهشگری توجه شده است؟»

جدول شماره ۱. میزان توجه کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه به

حیطه‌های شناختی و عاطفی

حیطه‌ها	مؤلفه‌ها	فراوانی	مجموع فراوانی	درصد فراوانی
	کنجکاوی	۲۵		
شناختی	تفکر انتقادی	۱۷	۱۳۱	۲۸/۹۱
	پرسشگری	۳۴		

			۲۱	استدلال کردن
			۱۶	خلاقیت
			۱۸	علاقه به آزمایش و تجربه
			۱۴	استقلال رأی
			۱۸	اشتیاق
			۲۲	مشارکت‌جویی
۲۳/۳۹	۱۰۶		۱۹	علاقه به نظم و ترتیب
			۱۶	ابراز وجود
			۱۷	اعتماد به نفس
			-	فراوانی
	۲۳۷	۲۳۷	-	درصد
۵۲/۳۱	-	-	-	

همان‌گونه که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود، در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم ۲۳۷ بار به مؤلفه‌های حیطه شناختی و عاطفی اشاره شده است. از این تعداد ۱۳۱ مورد (۲۸/۹۱ درصد) به مؤلفه‌های حیطه شناختی پرداخته‌اند که در این میان مؤلفه پرسشگری با ۳۴ مورد، بیشترین و مؤلفه خلاقیت با ۱۶ مورد، کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. براساس داده‌های موجود مشاهده می‌شود که ۱۰۶ مورد (۲۳/۳۹ درصد) به مؤلفه‌های حیطه عاطفی پرداخته‌اند که در این میان مؤلفه مشارکت‌جویی با ۲۲ مورد، بیشترین و مؤلفه استقلال رأی با ۱۴ مورد، کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. همچنین از میان دو حیطه یادشده، حیطه شناختی فراوانی بیشتری را به خود اختصاص داده است. در زیر به بیان مصادیقی از مؤلفه‌های یادشده در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پرداخته شده است.

پرسشگری: به همراه خانواده خود پنج پرسش کلیدی را در مورد تصاویر زیر مطرح کنید و در جای خالی بنویسید. (صفحه ۲۵).

خلاقیت: اگر قرار باشد شما این فیلم را برای گروه سنی دیگر یا مردم کشوری دیگر بازطراحی کنید، چه تغییراتی در آن می‌دهید؟ چرا؟ (صفحه ۱۲).

تفکر انتقادی: آیا این پیام در هر فرهنگ، جامعه، زمان و مکان دیگری، همین معانی آشکار و پنهان را دارد؟ (صفحه ۲۲).

کنجکاوی: تصویر در نگاه اول چه پیامی را به بیننده انتقال می‌دهد؟ (صفحه ۲۸).

آزمایش و تجربه: هر گروه یکی از روزنامه‌های روز (مانند کیهان، اعتماد و ایران) را با دقت بررسی کند، سپس نمایندگان هر سه گروه یافته‌های خود را برای هر پرسش به کلاس ارائه کند. (صفحه ۸۲).

استدلال کردن: آیا می‌توان ادعا کرد که سطح دانش و تفکر این افراد نسبت به آیندگان کمتر بوده است؟ چرا؟ (صفحه ۷).

علاقه به نظم و ترتیب: هرچه درباره تصاویر به یاد می‌آورید بیان کنید. نور، صدا، صحنه‌ها و زوایای دوربین چطور کنار هم قرار گرفته‌اند؟ (صفحه ۱۱).

ابراز وجود: چه چیزهایی در این فیلم، احساسات شما را برانگیخت یا شما را به تعجب و تفکر واداشت؟ (صفحه ۱۱).

اعتماد به نفس: فرض کنید شما مدیر روابط عمومی یک شرکت هستید. برای سفارش‌های زیر چه رسانه‌ای را برای انتقال پیام پیشنهاد می‌کنید؟ چرا؟ (صفحه ۶۵).

اشتیاق: بگویید امروزه شما کدام رسانه‌ها را بیشتر دوست دارید و از آن استفاده می‌کنید؟ (صفحه ۳).

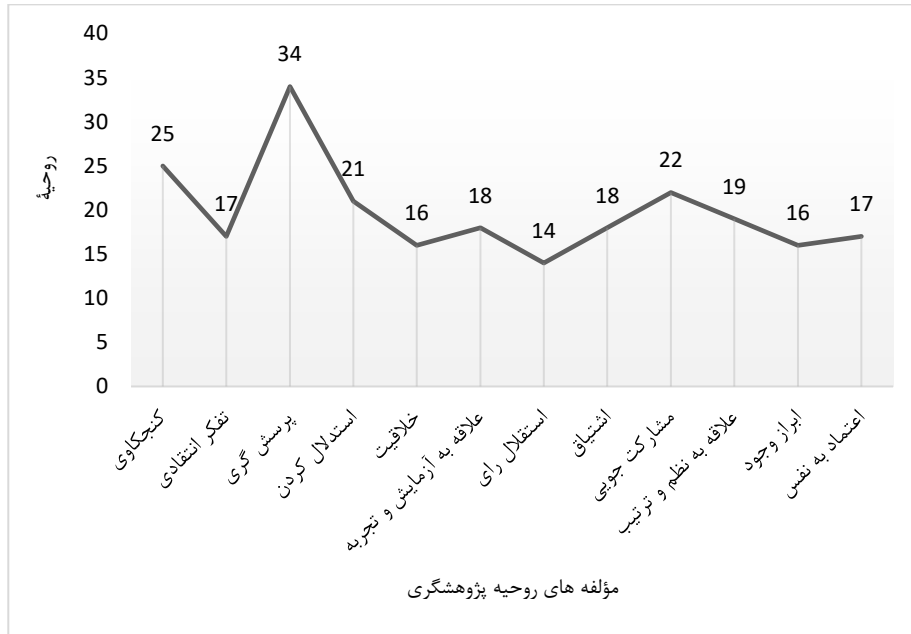
مشارکت جویی: اعضای گروه جدید آموخته‌های خود درباره فنون مورد بررسی را برای یکدیگر توضیح می‌دهند؛ مثال‌های اضافه‌شده را با یکدیگر تبادل می‌کنند و یادگیری خود را تعمیق می‌بخشند. (صفحه ۴۱).

سوال دوم پژوهش این می‌باشد که «به چه میزان در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه به مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری توجه شده است؟»

جدول شماره ۲. فراوانی مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم

دوره آموزش متوسطه

مؤلفه‌ها	فراوانی	درصد فراوانی
کنجکاوی	۲۵	۵/۵۱
تفکر انتقادی	۱۷	۳/۷۵
پرسشگری	۳۴	۷/۵۰
استدلال کردن	۲۱	۴/۶۳
خلاقیت	۱۶	۳/۵۳
علاقه به آزمایش و تجربه	۱۸	۳/۹۷
استقلال رأی	۱۴	۳/۰۹
اشتیاق	۱۸	۳/۹۷
مشارکت جویی	۲۲	۴/۸۵
علاقه به نظم و ترتیب	۱۹	۴/۱۹
ابراز وجود	۱۶	۳/۵۳
اعتماد به نفس	۱۷	۳/۷۵
فراوانی	۲۳۷	-
درصد	-	۵۲/۳۱



نمودار ۱. نیمرخ توزیع مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه

براساس داده‌های جدول شماره ۲، مشاهده می‌شود که ۲۳۷ واحد تحلیل (۵۲/۳۱ درصد) در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه به مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری پرداخته‌اند که در این میان مؤلفه‌های کنجکاوی ۲۵ مورد (۵/۵۱ درصد)، تفکر انتقادی ۱۷ مورد (۳/۷۵ درصد)، پرسش‌گری ۳۴ مورد (۷/۵۰ درصد)، استدلال کردن ۲۱ مورد (۴/۶۳ درصد)، خلاقیت ۱۶ مورد (۳/۵۳ درصد)، علاقه به آزمایش و تجربه ۱۸ مورد (۳/۹۷ درصد)، استقلال رأی ۱۴ مورد (۳/۰۹ درصد)، اشتیاق ۱۸ مورد (۳/۹۷ درصد)، مشارکت‌جویی ۲۲ مورد (۴/۸۵ درصد)، علاقه به نظم و ترتیب ۱۹ مورد (۴/۱۹ درصد)، ابراز وجود ۱۶ مورد (۳/۵۳ درصد) و اعتماد به نفس ۱۷ مورد (۳/۷۵ درصد) فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. همچنین مؤلفه پرسشگری با ۷/۵۰ درصد، بیشترین فراوانی و مؤلفه استقلال رأی با ۳/۰۹ درصد، کم‌ترین فراوانی را در مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری به خود اختصاص داده‌اند. در نمودار ۱، نیمرخ توزیع مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه ترسیم شده است.

سوال سوم پژوهش این می‌باشد که «آیا تفاوت معناداری در توزیع مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه وجود دارد؟»

جدول شماره ۳. بررسی وجود تفاوت معنادار بین مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه

x ²	df	(O-E)	فراوانی		مؤلفه‌ها
			مورد انتظار	مشاهده شده	
		۵/۳	۱۹/۸	۲۵	کنجکاوی
		-۲/۷	۱۹/۸	۱۷	تفکر انتقادی
		۱۴/۳	۱۹/۸	۳۴	پرسشگری
		۱/۳	۱۹/۸	۲۱	استدلال کردن
		-۳/۷	۱۹/۸	۱۶	خلاقیت
Sig: 0/133 Chi-Square: 16.215 ^a	۱۱	-۱/۷	۱۹/۸	۱۸	علاقه به آزمایش و تجربه
		-۵/۷	۱۹/۸	۱۴	استقلال رأی
		-۱/۷	۱۹/۸	۱۸	اشتیاق
		۲/۳	۱۹/۸	۲۲	مشارکت جویی
		-۰/۷	۱۹/۸	۱۹	علاقه به نظم و ترتیب
		-۳/۷	۱۹/۸	۱۶	ابراز وجود
		-۲/۷	۱۹/۸	۱۷	اعتماد به نفس

بر اساس داده‌های موجود در جدول شماره ۳، با توجه به اینکه مقدار Sig به دست آمده از مقدار ۰/۰۵ بیشتر می‌باشد می‌توان گفت به احتمال ۹۵ درصد فرض صفر تأیید می‌شود و بین مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری در سطح ۰/۱۳۳ تفاوت معناداری وجود ندارد (Sig: 0/133، Chi-Square: 16.215).

سؤال چهارم پژوهش این می‌باشد که «کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه به چه میزان دانش‌آموزان را با مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری درگیر می‌سازد؟»

جدول شماره ۴. فراوانی واحدهای مرتبط و غیرمرتبط با روحیه پژوهشگری در کتاب تفکر و

سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه

مؤلفه‌ها	واحدهای مرتبط	واحدهای غیرمرتبط	تحلیل ضریب درگیری
کنجکاوی	۲۵		
تفکر انتقادی	۱۷		
پرسشگری	۳۴	۲۱۶	۱/۰۹
استدلال کردن	۲۱		
خلاقیت	۱۶		
		۴۵۳	

۱۸	علاقه به آزمایش و تجربه
۱۴	استقلال رأی
۱۸	اشتیاق
۲۲	مشارکت‌جویی
۱۹	علاقه به نظم و ترتیب
۱۶	ابراز وجود
۱۷	اعتماد به نفس
۲۳۷	فراوانی
۱۰۰	درصد
۴۷/۶۸	۵۲/۳۱

با توجه به نتیجه به دست آمده از تعیین ضریب درگیری دانش‌آموزان با کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه در جدول شماره ۴، می‌بینیم که ۵۲/۳۱ درصد از مفاهیم ارائه شده در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه مبین مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری می‌باشد و ضریب درگیری دانش‌آموزان با محتوای کتاب ۱/۰۹ می‌باشد که این میزان نشان‌دهنده توجه مناسب و مطلوب کتاب مذکور به آموزش مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش، بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه بود. نتایج تحلیل نشان داد که از مجموع ۲۳۷ مؤلفه به دست آمده از کتاب مذکور، ۱۳۱ مؤلفه مربوط به حیطه شناختی و ۱۰۶ مؤلفه مربوط به حیطه عاطفی بوده است. پس از میان دو حیطه یادشده، حیطه شناختی بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده است. افزون بر این در بررسی کتاب مورد تحلیل، بین مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری تفاوت معناداری وجود نداشت. در این میان مؤلفه‌های پرسشگری و کنجکاوی بیشترین فراوانی و مؤلفه‌های استقلال رأی، ابراز وجود و خلاقیت کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. در این زمینه یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش طهماسب‌زاده شیخ‌لار و همکاران (۱۳۹۷) که بیان می‌کنند مؤلفه کنجکاوی پیش‌بینی‌کننده قابل اعتمادی برای روحیه پژوهشگری به شمار می‌رود، همسو می‌باشد. همچنین یافته‌های این پژوهش با پژوهش اسفیجانی، زمانی و بختیار نصرآبادی (۱۳۸۷) نیز همسو می‌باشد، زیرا یافته‌های پژوهش آنها

نشان داد که در کتاب‌های علوم سه کشور ایران، آمریکا و انگلستان بیشترین تأکید مربوط به تحریک حس کنجکاوی و مسئله‌یابی می‌باشد.

با توجه به نتیجه حاصل از تعیین ضریب درگیری دانش‌آموزان با کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه، می‌بینیم که ضریب درگیری دانش‌آموزان با محتوا ۱/۰۹ می‌باشد و می‌توان استنباط نمود که بیشتر از ۵۰ درصد واحدهای تحلیل، به روحیه پژوهشگری پرداخته‌اند. بنابراین بار آموزشی کتاب یادشده در زمینه میزان توجه به مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری در حد زیاد و مطلوب می‌باشد. در این زمینه یافته‌های پژوهش حاضر با پژوهش شفیع سروستانی و همکاران (۱۳۹۹) مبنی بر مطلوب بودن روحیه پژوهشگری دانش‌آموزان؛ یافته‌های پژوهش صالحی (۱۳۹۶) مبنی بر تحقق همه اهداف آموزشی درس تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی؛ گروس و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر پرورش روحیه انتقادی از طریق تجزیه و تحلیل و ایجاد موقعیت‌های یادگیری مرتبط با پرورش نگرش پژوهشی در آموزش و پرورش؛ نتایج پژوهش آبراهام (۲۰۱۶) مبنی بر بررسی اطلاعات رسانه‌های جمعی با روش پژوهشی و نتایج پژوهش نوانگچالرم (۲۰۱۴) مبنی بر استفاده از روش‌های متنوع پرسش‌کردن همخوانی دارد. از طرفی یافته‌های پژوهش صمدی و مهمان‌دوست قمصری (۱۳۹۰) نشان داد که محتوای کتاب‌های درسی فیزیک، مطالعات اجتماعی، علوم زیستی و بهداشت، قرآن و تعلیمات دینی و ادبیات فارسی سال اول متوسطه به‌صورت گذرا به آموزش مؤلفه‌های پژوهش‌محور پرداخته‌اند و در این زمینه با یافته‌های پژوهش حاضر همسو نمی‌باشد. افزون بر این، نتیجه پژوهش حاضر با نتیجه به‌دست‌آمده از پژوهش قاضی‌اردکانی، ملکی و همکاران (۱۳۹۶) همخوانی ندارد، زیرا به عقیده آنها محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی درصد کمی از مؤلفه‌های پژوهش-محوری را در خود جای داده‌اند و آن‌طور که باید به این رویکرد نوین در کتاب‌های یادشده توجه نشده است.

روشن است که آموزش و پرورش نقش مهمی در بهبود و افزایش روحیه پژوهشگری دانش‌آموزان دارد و با توجه به وضعیت نظام آموزشی و شرایط جامعه باید در نظر داشت که پژوهشگری برای نظام آموزشی ما لازم و ضروری به حساب می‌آید و اگرچه برنامه‌های درسی موجود تاحدودی به اهمیت پژوهشگری پی برده‌اند، اما مدارس نیز باید از ظرفیت‌های لازم برای لحاظ‌کردن آن برخوردار باشند. از این رو توجه به ارزش‌های بنیادینی مانند پژوهشگری از اهداف و وظایف آموزش و پرورش به‌شمار می‌آید تا توان دانش‌آموزان را برای تربیت شهروندانی فکور و پژوهشگر و در ادامه، ساختن جامعه‌ای بهتر افزایش دهد. بنابراین برنامه‌ای که پژوهشگری را در دانش‌آموزان تقویت نماید یکی از ضرورت‌ها به حساب می‌آید و برای



دستیابی به این مهم باید برنامه درسی، روش تدریس، محتوا و هرآنچه که نامناسب و ناکارآمد بوده را حذف و موارد مناسب‌تری جایگزین نمود.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، بازنگری کتاب درسی تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه در زمینه توجه بیشتر به برخی از مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری ضروری می‌نماید و از آنجا که دانش‌آموزان امروزی اداره امور کشور را در آینده بر عهده خواهند گرفت، لازم است تا آموزش و پرورش از نقش خود برای حل مشکلات جهان امروزی آگاه گردد. بنابراین به‌منظور آموزش پژوهشگری به فراگیران، برنامه‌های درسی مدارس باید با فراهم‌نمودن بستر و زمینه‌های لازم این مهم را تحقق بخشند و در صورت لزوم برنامه‌های درسی خود را بازنگری نمایند. همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که محتوای کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم دوره آموزش متوسطه از نظر پرداختن به مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری در حد مطلوب می‌باشد و از نظر میزان ضریب درگیری دانش‌آموزان با محتوا به‌صورت فعال و پویا تدوین شده است. در این راستا به مؤلفان کتب درسی پیشنهاد می‌شود دیگر محتواهای آموزشی مرتبط را بر اساس برنامه‌های درسی پژوهشگری سازمان‌دهی نمایند. همچنین به پژوهشگران و علاقه‌مندان حوزه تحلیل محتوا پیشنهاد می‌شود که محتوای کتب درسی دیگر را از نظر پرداختن به مؤلفه‌های روحیه پژوهشگری تحلیل و بررسی نمایند. از سو دیگر، کارگزاران آموزش و پرورش می‌توانند با برگزاری دوره‌های آموزشی، روحیه پژوهشگری را در معلمان تقویت نموده و آنها را با مؤلفه‌های آن آشنا سازند تا این موضوع را در کلاس درس و دیگر فرصت‌ها و مناسبت‌های گوناگون برای دانش‌آموزان تبیین و تشریح نمایند.

فهرست منابع

- Abraham, L. (2016). Inculcation of research Spirit in Students. *Journal of Scientific Research and Modern Education*, 1 (1), 442-446.
- Bali, J., Giriyaapur, A. & Nandi, A. (2020). Experiments in Fostering Research skills for Undergraduates in an Inter-disciplinary Engineering Program. *Procedia Computer Science*. 172, 609-615. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.078>
- Daneshvar, M., Ghulam Hosseini, A., Speedcar, M., Roshandel, A. A., Hamzeh Beigi, T. & Saffari Nazari, M. (2013). *Sixth grade teacher thinking and research book*. Tehran, General Office of Printing and Distribution of Textbooks. (Text in Persian).
- Esfijani, A., Zamani, B. I. & Bakhtiar Nasrabadi, H. A. (2009). Comparison of elementary science textbooks in terms of attention to various skills in the research process with the United States and the United Kingdom. *Journal of Curriculum Studies*, 3 (8), 133-155. (Text in Persian).
- Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching*. Publication of the European Community.

- Friesen, Sh. & Scott, D. (2013). *Inquiry-based learning: A review of the research literature*. Published: Alberta Ministry of Education
- GhaziArdakani, R., Maleki, H., Sadeghi, A. & Dortaj, F. (2018). Explaining the inquiry-based curriculum and analyzing the content of the books of elementary school studies based on its components. *Journal of Research in Educational Science*, 11 (39), 7-23. <https://doi.org/10.22034/jiera.2018.61050> (Text in Persian).
- Gros, B., Viader, M., Cornet, A., Martínez, M., Palés, J & Sancho, M. (2020). The Research-Teaching Nexus and Its Influence on Student Learning. *Journal of Higher Education*. 9 (3), 109-119.
- Hayati, A., Heidari, R. & Hassanlou, N. (2016). A reflection on the research-oriented approach in the education process with emphasis on constructivist theory. *Second National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology*. (Text in Persian).
- Hesaami K., Ghoorchiyaa, N. & MohammadDaavoodi A. H. (2021). Elementary School Students' Research Personality and its Dimensions and Constituents. *Journal of Education*, 36 (142), 109-128. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.10174133.1399.36.2.6.2> (Text in Persian).
- Hosseini Yazdi, A. S. & Sobhaninejad, M. (2013). Explaining the theoretical framework and the components of research comprehensive approach and designing its general elements in the school curriculum. *Journal of Theory and Practice in Curriculum*, 1 (2), 99-124. (Text in Persian).
- Hosseinpour, Sh. & Zeinabadi, H. (2020). The Research-Engaged School: The Development and Test of a Causal Model through an Exploratory Mixed Methods Design. *Journal of Family and Research*, 16 (1), 27-48. (Text in Persian).
- Iman, M. T. (2011). *Paradigmatic foundations of quantitative and qualitative research methods in the humanities*. Tehran: Hozeh and University Publications.
- Jafari, Z., Samadi, P. & Ghaedi, Y. (2016). The study of the impact of teaching philosophy to children on nurturing their research spirit among the preschool students. *Journal of Research in Curriculum Planning*, 2 (17), 41-49. (Text in Persian).
- Marashi, S. M., Hashemi, S. J. & Moghimi Gask, A. (2013). Reading and Writing and Divine Gifts: Do the Textbooks Contain Features of Philosophy for Children Program. *Journal of Thinking and Children*, 3 (1), 69-89. (Text in Persian).
- Mardani, L., Taghvaie Yazdi, M. & Nieyaz Azarie, K. (2017). The representation of research experience model and its relationship with researcher spirituality and research self-efficacy of M.A. students of Islamic Azad University of Sari. *Journal of Social Research*, 9 (35), 21-40. (Text in Persian).
- Ministry of Education (MOE). (2000). *Curriculum standards for nineyear curriculum: Science and living technology field*. Taipei: Ministry of Education.
- Mokhtari, M. (2020). The Impact of Multidimensional Planning on Developing and Improving the Research Skills of Sixth-Elementary Students in Tehran. *Journal of Preschool and Elementary school Studies*, 2 (8), 149-177. <https://doi.org/10.22054/soece.2020.45423.1229> (Text in Persian).
- Nuangchalerm, P. (2014). Inquiry-based learning in China: Lesson learned for school science practices. *Journal of Asian Social Science*, 10 (13), 64-71.

- Nurtalina. (2013). *The effect of using inquirybased learning strategyin the writing ability of the eighthgrade students of smpnegeri Iprambananklaten in the academic year of. english education department faculty of languages and arts state university of yogyakart.*
- Paul, R. & Elder, L. (2014). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools.* Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking Press.
- Sadeghi, M. & Moshtaghi, S. (2016). The need to analyze the content of textbooks in elementary school. *The first national scientific research congress on the development and promotion of educational sciences and psychology, sociology and social cultural sciences in Iran.* (Text in Persian).
- Salehi, N. (2017). Examining the Achievement of Educational Objectives of Thinking and Research Textbook for the Primary Schools' Students of the Sixth grade in Noor, *Journal of Curriculum Research*, 7 (1), 1-17. (Text in Persian).
- Samadi, P. & Mehmandoost Ghamsari, Z. (2012). Research-oriented approach in the first year of high school textbooks and its comparison with the educational goals of the books in question. *Journal of Curriculum Studies*, 5 (20), 80-115. (Text in Persian).
- Sedaghat, M., Rahmani, S. & Mohammadi, R. (2013). The culture of thinking in the classroom and its relationship with the need to know the teacher and the student. *Journal of Applied Psychology*, 7 (2), 92-7. (Text in Persian).
- Sever, D. & Güven, M. (2014). Effect of inquiry-based learning approach on student resistance in a science and technology course. *Journal of Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (4), 1601-1606. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.4.1919>
- Shafiei Sarvestani, M., Jahani, J. & Mousavi Pour, S. R. (2018). The Relationship between Learning Styles and Research Morale in High School Students. *Journal of Studies in Learning & Instruction*, 10 (1), 230-244. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v8-i4/6672> (Text in Persian).
- Shafiei Sarvestani, M., Jahani, J. & Rakhdpour, A. (2021). Designing a Structural Model for Predicting Students Research Morale based on Teachers' Teaching Styles and Thinking Style. *Journal of Teaching Research*, 8 (1), 218-241. <https://doi.org/https://doi.org/10.34785/JO12.2020.733> (Text in Persian).
- Spencer, T. S., & Walker, T. M. (2011). Creating a Love for Science for Elementary Students through Inquiry-based Learning. *Journal of Virginia Science Education*, 4 (2), 18-25.
- Tahmasbzadeh Sheikhlari, D., Mohammadzadeh, S. & Alipour, S. (2019). The relationship between inquiry teaching and research morale in nursing students. *Journal of Medical Education*, 18 (23), 213-204. (Text in Persian).
- Talanquer, V., Tomanek, D. & Novodvorsky, I. (2013). Assessing students' understanding of inquiry: What do prospective science teachers notice, *Journal of Research in Science Teaching*, 50 (2), 189-208.
- Tomkins, S.P. & Tunnicliffe, S.D. (2001). Looking for Ideas: Observation, Interpretation and Hypothesis-Making by 12-Year-Old Pupils Undertaking Science Investigations. *Journal of Science Education*, 23 (8), 791-813.
- Wagner, A.T., Harrison, C. & Cohen-Vogel, L. (2016). Cultures of learning in effective high schools. *Journal of Educational Administration*, 52 (4), 602-642. <https://doi.org/10.1177/0013161X16644957>




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/)

نقش واسطه‌ای صفات سنگدلی_فقدان همدمی در رابطه‌ی بین حمایت اجتماعی

خانواده و قلدری نوجوانان دختر

آزاده طاولی^{۱*}، فاطمه زند نژاد^۲

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۲۸	هدف این پژوهش، بررسی نقش واسطه‌ای صفات سنگدلی_فقدان همدمی در رابطه بین حمایت اجتماعی خانواده و قلدری نوجوانان بود. این پژوهش یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. شرکت‌کنندگان پژوهش شامل ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه‌های دهم تا دوازدهم بودند که به شیوه در دسترس انتخاب شدند و به پرسشنامه شیوع قلدری (BPQ؛ ریگبی و اسلی، ۱۹۹۵)، مقیاس حمایت اجتماعی خانواده (PSS_Fa؛ پروسیدانو و هلر، ۱۹۸۳) و سیاهه سنگدلی_فقدان همدمی (ICU؛ فریک، ۲۰۰۴) پاسخ دادند. برای بررسی مدل پژوهش، از روش معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که رابطه بین متغیر حمایت اجتماعی خانواده با صفات سنگدلی_فقدان همدمی ($\beta = -0.26, P < 0.001$) و قلدری ($\beta = -0.41, P < 0.001$) نوجوانان منفی و معنادار بود. رابطه بین متغیر صفات سنگدلی_فقدان همدمی با قلدری نوجوانان مثبت و معنادار بود ($P < 0.001, \beta = 0.49$). همچنین یافته‌های حاصل از روش تحلیل مسیر حاکی از معناداری نقش واسطه‌ای سنگدلی_فقدان همدمی در رابطه بین حمایت اجتماعی خانواده و قلدری بود ($P < 0.001, \beta = 0.13$). نتایج این پژوهش به گسترش مفاهیم و فرضیه‌های موجود در زمینه حمایت والدین و قلدری با در نظر گرفتن نقش مفاهیم روان‌شناختی مانند سنگدلی_فقدان همدمی کمک می‌کند. این نتایج را می‌توان در تدوین برنامه‌های پیشگیرانه در حوزه قلدری نوجوانان و درمان آن به کار برد.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۹	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
حمایت اجتماعی خانواده، سنگدلی_فقدان همدمی، قلدری، نوجوانان	

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

۲. گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

مقدمه

قلدري^۱ به‌عنوان یک نگرانی جدی در زمینه بهداشت عمومی شناخته می‌شود که کودکان و نوجوانان را در سراسر جهان تحت تأثیر قرار می‌دهد. این رفتار یک مشکل عمده سلامت عمومی است که مدیریت آن مستلزم صرف زمان و توجه هماهنگ از سوی والدین، مربیان، مدیران مدرسه و سیاست‌گذاران است (آکادمی ملی علوم، ۲۰۱۶). قلدري شامل خشونت جسمی یا روانی عمدی و مکرر و رابطه قدرت نامساوی است که در آن قربانی نمی‌تواند تعرض‌های قلدر را متوقف نماید (پستیگو و همکاران، ۲۰۱۳). انواع مختلفی از قلدري وجود دارد که عبارتند از: فیزیکی (برای نمونه، دعوا کردن، لگد زدن و مشت زدن)، کلامی (برای نمونه، ناسزا گفتن، تهدید کردن، پخش شایعات تند و زننده) و رابطه‌ای-اجتماعی (برای نمونه، اخراج کردن از بازی یا از گروه، نادیده گرفتن یا دعوت نکردن همکلاسی به جشن) که از این میان، قلدري فیزیکی و قلدري کلامی شکل مستقیم قلدري محسوب می‌شوند، در حالی که قلدري رابطه‌ای-اجتماعی اشاره به شکل غیرمستقیم قلدري دارد (اونس و همکاران، ۲۰۰۰). ویژگی مهم قربانی شدن رابطه‌ای-اجتماعی، نسبت به قربانی شدن جسمانی و کلامی، غیرمستقیم و روانی بودن است. بدین‌صورت که همیشه قابل مشاهده نیست و لذا احتمال نادیده گرفته شدن آن و در نتیجه آسیب دیدن بیشتر فرد قربانی وجود دارد. از سوی دیگر، چون قربانی شدن رابطه‌ای-اجتماعی سبب تحقیرشدن نظام‌دار احساس فرد می‌شود، بیشترین آسیب را برای فرد قربانی نسبت به دیگر انواع قلدري در پی دارد (شمس و همکاران، ۲۰۱۷).

نتایج تحقیقات در مورد پیامدهای قلدري بر مسائل تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مدارس نشان داده‌اند که قلدري موجب ترس و غیبت از مدرسه و ایجاد وقفه در پیشرفت تحصیلی فرد می‌شود (موسکاری، ۲۰۰۲). پدیده قلدري افزون بر آثار کوتاه‌مدت، آثار ماندگارتر و بلندمدت-تری نیز به دنبال دارد. مطالعات در مورد اثرات درازمدت قلدري نشان داده است که قربانیان در بزرگسالی بیشتر در معرض خطر ابتلا به افسردگی و کاهش اعتماد به نفس قرار می‌گیرند (کمبل و همکاران، ۲۰۱۲). یکی از مشکلاتی که متعاقب قلدري به‌وجود می‌آید، کاهش سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی است. تحقیقات انجام شده نشان می‌دهند که رفتارهای قلدري، بهزیستی روانی و کارکرد اجتماعی قلدرها را در دوره نوجوانی و بزرگسالی تحت تأثیر قرار می‌دهند (لیو و گریوز، ۲۰۱۱).

قلدري علل چندگانه دارد و این علل هم به ویژگی‌های خود افراد و هم به محیط خانوادگی آنها مربوط می‌شوند. دانش‌آموزانی که از لحاظ فیزیکی قوی و فعال می‌باشند و خیلی پرخاشگر و

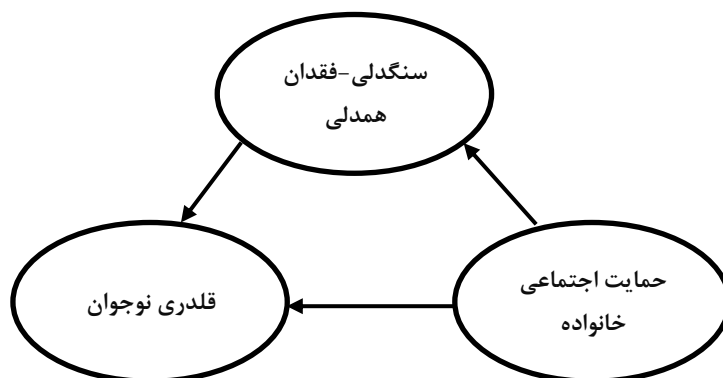
مخاطره‌طلب هستند، گرایش ذاتی به قلدری دارند، برعکس، دانش‌آموزانی که از لحاظ فیزیکی و هیجانی ضعیف بوده و خیلی محتاط، کم‌حرف، فقیر و فاقد کینه‌جویی هستند، به احتمال زیاد، قربانی قلدری می‌شوند (نصری، ۱۳۹۶). مطالعات حاکی از این است که جنسیت نیز نقش مهمی را در بروز رفتار قلدری ایفا می‌کند. دانش‌آموزان مذکر بیشتر احتمال می‌رود که متوسل به رفتار قلدری فیزیکی و مستقیم شوند و این در حالی است که احتمال بیشتری می‌رود جنس مؤنث متوسل به اشکال قلدری غیرمستقیم و رابطه‌ای گردد (لیو و گریوز، ۲۰۱۱).

در رابطه با سبب‌شناسی قلدری لازم است به مجموعه عوامل فرهنگی، خانوادگی و آموزشی اشاره نمود. در این میان، والدین اولین کسانی هستند که با کودک ارتباط برقرار می‌کنند و تأثیرگذارترین برخوردها و تعاملات را در شکل‌گیری ساختار زندگی آینده کودک دارند (اسپریگز و همکاران، ۲۰۰۷). تأثیر عواملی مانند شیوه‌های فرزندپروری (به‌ویژه شیوه‌های انضباطی) حاکی از آن است که رفتارهای پرخاشگرانه ممکن است در خانه سرمشق‌دهی شوند و توسط کودک به مدرسه انتقال یابند. این موضوع در مورد زورگویی نیز مورد بررسی قرار گرفته و مشخص شده که زورگویان با مراقبان خود دلبستگی اجتنابی دارند و در واقع، نوجوانان رفتار خود را بر اساس ادراکات خود از تعاملات والد-فرزندی تنظیم می‌کنند (بیرامی و علائی، ۱۳۹۲). تعاملات خانوادگی ضعیف نظیر فرزندپروری بی‌ثبات، قوانین انضباطی سخت و ناپایدار و فقدان ارتباط مثبت با والدین، به‌عنوان عوامل خطر و پیش‌بینی‌کننده رفتار پرخاشگرانه در نظر گرفته می‌شوند (عباسی و همکاران، ۱۳۹۴). پرخاشگری روانی والدین با شیوه‌هایی مانند خودداری از محبت، سرزنش، فریاد، توهین و تحقیرکردن توصیف می‌شود و با پرخاشگری در کودکان مرتبط است (گمزارتیز و همکاران، ۲۰۱۴). همچنین عواملی مانند حمایت اجتماعی از طرف خانواده^۱ و اطرافیان می‌تواند نقش بازدارنده و محافظت‌کننده در بروز قلدری داشته باشد (سیدز و همکاران، ۲۰۱۰). بیرامی و علائی (۱۳۹۲) مطرح نمودند که گرمی و سردی ادراک‌شده از تعاملات خانواده در رفتارهای قلدری نوجوانان مؤثر است، به‌طوری که گرمی در تعاملات والد-فرزندی از احتمال بروز قلدری می‌کاهد و در مقابل سردی روابط بر احتمال بروز چنین رفتارهایی می‌افزاید. با استناد به شواهد ارائه‌شده، رابطه بین قلدری نوجوانان و حمایت اجتماعی از طرف خانواده به‌ویژه والدین آنها تأیید شده است؛ با توجه به تعامل پیچیده عوامل مختلف خانوادگی، مزاجی و اجتماعی در شکل‌گیری و تداوم قلدری که پیشتر ذکر شد، می‌توان چنین فرض نمود که رابطه میان حمایت اجتماعی خانواده و قلدری یک رابطه خطی ساده نباشد، با توجه به رابطه سنگدلی-فقدان همدلی و قلدری، از سویی و تأثیر مؤلفه‌های عملکرد خانوادگی همچون حمایت اجتماعی با صفات سنگدلی-فقدان همدلی^۲

(کیتون و همکاران، ۲۰۲۱) از سوی دیگر (سینگ و همکاران، ۲۰۱۸)، چنین فرض شد که سنگدلی-فقدان همدلی در رابطه بین حمایت اجتماعی خانواده و قلدری نقش واسطه‌ای ایفا کند. صفت سنگدلی-فقدان همدلی نوع پردازش هیجانی خاص شامل فقدان احساس گناه، محدودیت در ابراز احساسات و یک سبک مقابله بین فردی ویژه شامل ناتوانی در نشان دادن همدلی و استفاده سنگدلانه از دیگران برای سود شخصی اشاره می‌کند (فتی و همکاران، ۲۰۰۹) صفات سنگدلی-فقدان همدلی شامل فقدان نگرانی در مورد احساسات دیگران، عدم پشیمانی، عدم نگرانی از عملکرد شخص در فعالیت‌های مهم و ابراز عواطف سطحی یا کم‌عمق است (کیمونیس، ۲۰۱۵) سنگدلی-فقدان همدلی در مفهوم‌پردازی رفتارهای جامعه‌ستیز نقش برجسته‌ای دارد (وایت، ۲۰۱۰). شواهد پژوهشی نشان داده‌اند که قلدرها در مقایسه با همسالان خود که قلدری نمی‌کنند، همدلی عاطفی پایین‌تری دارند و در ابراز هیجانات مناسب ناتوان‌تر هستند (جولیف و فارینگتون، ۲۰۱۱). به عبارت دیگر، افراد قلدر، احساس همدلی و همحسی ضعیفی نسبت به قربانیان دارند و نسبت به آنها بی‌اعتنا هستند و همچنین ترسی از تنبیه شدن ندارند. این افراد خودمحور هستند و حاضرند برای رسیدن به اهداف خویش، دیگران را فدا کنند. آنها ساده‌ترین راه مانند زورگویی را برای انجام مقاصد خود برمی‌گزینند و به عواقب کار نمی‌اندیشند (علیوردی‌نیا و سهرابی، ۱۳۹۴). ماناز و همکاران (۲۰۱۱) استدلال کردند که سنگدلی-فقدان همدلی ممکن است با ناتوانی در جلوگیری از قلدری رابطه داشته باشد. نتایج پژوهش آنها نشان داد کودکانی که نمره بالایی در سیاهه سنگدلی-فقدان همدلی گرفتند، پایین‌ترین سطح همدلی و بالاترین سطح قلدری را داشتند. این نقص در همدلی در کودکان با صفات سنگدلی-فقدان همدلی، ممکن است افزایش استفاده از رفتارهای قلدری در آنها را پیش‌بینی کند (ویدیج و همکاران، ۲۰۰۹).

افزون بر این رابطه سنگدلی-فقدان همدلی و حمایت دریافتی از طرف خانواده نیز در پژوهش‌ها تأیید شده است. فریک و همکاران (۲۰۰۳) نشان دادند که سختگیری والدین و گرمای عاطفی ضعیف با صفات سنگدلی-فقدان همدلی رابطه دارد و گرمی عاطفی و پاسخگویی والدین می‌تواند موجب رشد همدلی در مقابل صفات ضد اجتماعی^۱ شود. نتایج مطالعات مربوط به صفات سنگدلی-فقدان همدلی حاکی از رابطه معنادار بین محیط خانوادگی نوجوان و صفات سنگدلی-فقدان همدلی در وی است. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که سبک‌های فرزندپروری در دوران شیرخوارگی (حساسیت والدین، دخالت شدید مادر، واکنش متناسب به حالت هیجانی کودک) و همچنین سبک‌های دلبستگی و ویژگی‌های سرشتی کودک مانند خلق‌وخو و عملکرد سیستم‌های بیولوژیکی، پیش‌بینی‌کننده مدل‌های هیجانی، ویژگی‌ها و رفتارهای حاکی از

سنگدلی-فقدان همدلی در فرد هستند (گلن، ۲۰۱۸، جکسون و بیور، ۲۰۱۶، بیور و همکاران، ۲۰۱۴). همچنین سینگ و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند که رابطه معناداری بین پرخاشگری روانی والدین و پرخاشگری کودکان وجود دارد و در این میان، صفات سنگدلی-فقدان همدلی به‌عنوان تعدیل‌کننده رابطه بین پرخاشگری والدین و مشکلات رفتاری کودکان عمل می‌کند. با توجه به اینکه قلدری در دانش‌آموزان دختر کمتر مورد توجه قرار گرفته است و با توجه به میزان شیوع بالای قلدری (۶۰/۲٪) در نوجوانان دختر (بیرامی، ۱۳۹۲)، انجام تحقیقاتی جهت کاهش این رفتارها لازم و ضروری به‌نظر می‌رسد. از این رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای صفات سنگدلی-فقدان همدلی در رابطه بین حمایت اجتماعی خانواده و قلدری در نوجوانان دختر انجام شد. در واقع مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که آیا صفات سنگدلی-فقدان همدلی در رابطه بین حمایت اجتماعی خانواده و قلدری نوجوانان دختر نقش واسطه‌ای دارد. شکل شماره ۱ مدل مفهومی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل شماره ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

پژوهش حاضر، یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی بوده و جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. حجم نمونه پژوهش با توجه به روش پژوهش که مدل‌یابی است، ۲۰۰ نفر در نظر گرفته شد (کلاین، ۲۰۱۱). از میان دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ ۲۰۰ دانش‌آموز که معیارهای ورود به پژوهش را دارا بودند از دبیرستان دخترانه به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند. در نهایت از ۲۰۰ پرسشنامه گردآوری شده، ۲۸ پرسشنامه ناقص بودند که از نمونه حذف شدند. ملاک‌های ورود به مطالعه عبارت بودند از جنس دختر، اشتغال به تحصیل در پایه‌های دهم تا دوازدهم، زندگی کردن با پدر و مادر و تمایل

به همکاری. معیارهای خروج از پژوهش عبارت بودند از سابقه ابتلا به بیماری روانی، مصرف داروهای روانپزشکی در زمان بررسی و عدم تمایل به همکاری در تکمیل پرسشنامه‌ها.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه شیوع قلدری^۱ (BPQ): پرسشنامه شیوع قلدری توسط ریگی و اسلی به منظور ارزیابی قلدری در مدارس و در سال ۱۹۹۵ طراحی شده است. این پرسشنامه مشتمل بر ۲۰ گویه و سه زیرمقیاس قلدری، قربانی و نفع اجتماعی است که در واقع ۱۵ گویه آن نمره‌گذاری می‌شوند و ۵ گویه آن هرچند از سوی پاسخگو پاسخ داده می‌شوند، ولی نمره‌گذاری نمی‌شوند. سؤالات بر روی طیف لیکرت از هرگز = ۱ تا همیشه = ۴ قرار دارند. نمره کل حاصل جمع نمره تمامی گویه‌هاست و حداکثر نمره در این آزمون ۸۰ و حداقل نمره در آن ۲۰ است. نمره بالا و نزدیک به ۸۰ در این مقیاس نشان‌دهنده میزان قلدری بالاست و نمره پایین و نزدیک به ۲۰ نشان دهنده رفتارهای نرمال و انطباق‌پذیر فرد است. ضریب پایایی این ابزار در پژوهش‌های خارجی رضایت‌بخش گزارش شده است و تدوین‌کنندگان آن نیز برای کل پرسشنامه و مؤلفه‌های آن آلفای کرونباخ را بین ۰/۶۹ تا ۰/۹۱ گزارش نمودند (ریگی و اسلی، ۱۹۹۳). در ایران این پرسشنامه توسط اکبری و همکاران (۱۳۹۴) مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی در پرسشنامه آنها نشان داد که این پرسشنامه از سه عامل اشباع شده است و از شاخص‌های برازش مناسبی برخوردار است. در پژوهش بیرامی نشان داده شد که کلیه ضرایب و بارهای عاملی معنی دار هستند، مجذور کای معادل ۴۱۴/۴۸۹، درجه آزادی ۸۷ و نسبت مجذور کای بر درجه آزادی برابر با ۴/۷۶۴ به دست آمده است. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۱ و برای هرکدام از خرده مقیاس‌ها شامل قلدری ۰/۸۱، قربانی ۰/۷۵ و نفع اجتماعی ۰/۷۰ به دست آمد که در سطح قابل قبولی است.

مقیاس حمایت اجتماعی خانواده (PSS_Fa): مقیاس حمایت اجتماعی خانواده توسط پروسیدانو و هلر (۱۹۸۳) ساخته شده است. این ابزار ۲۰ گویه‌ای است. گزینه‌های این پرسشنامه عبارت از بله، خیر و نمی‌دانم است. نمره نمی‌دانم همیشه برابر با صفر، در سؤالات ۳، ۴، ۱۶، ۱۹ و ۲۰ مساوی +۱ است و برای بقیه سؤالات نمره پاسخ بله مساوی +۱ است. دامنه نمره کل سؤالات بین ۰ تا ۲۰ می‌باشد. نمره بالا به منزله حمایت اجتماعی بیشتر از نظر پاسخ‌دهندگان است. برای سنجش میزان برآورده شدن نیازها و برخورداری از حمایت از سوی خانواده به کار می‌رود. مقیاس حمایت اجتماعی خانواده با ضریب آلفای ۰/۹۰ از همسانی درونی خوبی

برخوردار است. جهت بررسی روایی همگرا و واگرا، ارتباط نتایج مقیاس حمایت اجتماعی خانواده با مقیاس غربالگری علایم روان‌شناختی ($r = -0/29$ ، $p > 0/001$) و مقیاس توانمندی اجتماعی ($r = 0/35$ ، $p > 0/005$) بررسی شد، ضرایب همبستگی حاکی از روایی قابل قبول مقیاس حمایت اجتماعی خانواده است (پروسیدانو و هلر، ۱۹۸۳).

سیاهه سنگدلی_فقدان همدلی (ICU): سیاهه سنگدلی_فقدان همدلی (فریک، ۲۰۰۴) جهت سنجش رفتارهای سنگدلی، بی‌تفاوتی و فقدان همدلی به کار می‌رود. این سیاهه شامل ۲۴ گویه است. ۵ گویه بعد فقدان همدلی، ۸ گویه بعد بی‌تفاوتی و ۱۱ گویه بعد سنگدلی را می‌سنجند. مقیاس پاسخگویی به گویه‌ها لیکرت ۴ درجه‌ای (۰. کاملاً غلط، ۱. کمی درست، ۲. تا حد زیادی درست، ۳. کاملاً درست) است. مطالعات اعتباریابی این سیاهه در نوجوانان کشورهای مختلف حاکی از روایی سازه و اعتبار قابل قبول این مقیاس است (کیمونیس و همکاران، ۲۰۰۸). همچنین روایی همگرایی این مقیاس از طریق بررسی همبستگی با مقیاس عملکرد انطباقی و اجتماعی کودک نوجوان ($r = -0/42$ ، $p > 0/001$) عملکرد تحصیلی ($r = -0/21$ ، $p > 0/001$) و ارتباط با همسالان ($r = -0/30$ ، $p > 0/001$) بررسی و مورد تأیید قرار گرفت و ضریب پایایی این سیاهه به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۷ گزارش شده است (اسائو و همکاران، ۲۰۰۶). در ایران این پرسشنامه توسط احمدی و قربانی (۱۴۰۰) مورد بررسی قرار گرفت. بررسی روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که برازش الگو در حد مطلوب می‌باشد و نتایج نشان داد که ضرایب مسیر غیرمستقیم بین مؤلفه‌های سنگدلی ($\beta = 1$ ، $p = 0/001$ ، $p < 0/001$) غیرصمیمی بودن سنگدلی ($\beta = 0/77$ ، $p = 0/001$)، بی‌عاطفه بودن ($\beta = 0/28$ ، $p = 0/005$) با کل مقیاس صفات بی‌عاطفه و عاری از احساس معنادار است. بررسی روایی همزمان با محاسبه میزان همبستگی با مقیاس همدلی ($r = -0/42$ ، $p = 0/001$) بیانگر رابطه منفی آنها می‌باشد. ضریب اعتبار این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷ و با استفاده از روش آزمون_آزمون مجدد ۰/۷۸ به‌دست آمد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های حاصل از پرسشنامه‌ها ابتدا آمار توصیفی (جداول فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد) توسط نرم‌افزار SPSS مورد بررسی قرار گرفت و سپس آمار استنباطی توسط معادلات ساختاری و با استفاده از نرم‌افزار AMOS تحلیل شد. بر مبنای این مدل، حمایت اجتماعی خانواده به‌عنوان متغیر پیش‌بین (مستقل)، صفات سنگدلی_فقدان همدلی به‌عنوان متغیر واسطه‌ای و قلدری نوجوانان به‌عنوان متغیر برونزاد در نظر گرفته شده است. تمامی تحلیل‌ها با استفاده از

نرم‌افزارهای SPSS26 و AMOS24 صورت گرفت. جهت تحلیل روابط واسطه‌ای نیز از روش بوت استرپ در برنامه MACRO پریچر و هایز (۲۰۰۸) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

جدول شماره ۱ ویژگی‌های جمعیت شناختی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹_۱۳۹۸ را نشان می‌دهد. میانگین سن نمونه‌های مورد مطالعه ۱۶/۶۶ ($SD=۰/۹۱$) و میانگین معدل نمونه‌های مورد مطالعه ۱۸/۲۸ ($SD=۱/۴۶$) بود. در جدول شماره ۱ فراوانی و درصد ویژگی‌های جمعیتی نمونه مورد مطالعه آمده است.

جدول شماره ۱. متغیرهای جمعیت شناختی دانش‌آموزان ($N=۱۷۲$)

متغیر	فراوانی	درصد
پایه تحصیلی	دهم	۳۵
	یازدهم	۹۰
	دوازدهم	۴۷
شغل مادر	خانه‌دار	۱۴۲
	کارمند	۳۰
شغل پدر	آزاد	۹۴
	دولتی	۷۱
	بیکار	۷
رتبه فرزند در خانواده	۱	۹۴
	۲	۵۵
	۳ و بیشتر	۲۳

در جدول شماره ۲، میانگین، انحراف معیار، کشیدگی و چولگی نمرات قلدری نوجوانان، صفات سنگدلی_فقدان همدلی و حمایت اجتماعی خانواده و ابعاد آن در دانش‌آموزان مورد بررسی آمده است. میانگین نمرات قلدری نوجوانان دانش‌آموز دختر دبیرستانی ۳۵/۵۹ ($SD=۴/۸۸$) و بیشترین میانگین نمره ۱۸/۹۴ ($SD=۲/۰۶$) مربوط به بعد قربانی و کمترین میانگین نمره ۷/۹۸ ($SD=۲/۴۸$) مربوط به بعد نفع اجتماعی بود. میانگین نمرات صفات سنگدلی_فقدان همدلی ۲۲/۹۲ ($SD=۹۹/۸$) و بیشترین میانگین نمره ۷/۹۲ ($SD=۴۵/۴$) مربوط به بعد سنگدلی و کمترین میانگین نمره ۷/۴۶ ($SD=۰/۳۵$) مربوط به بعد فقدان همدلی بود. میانگین نمره حمایت اجتماعی خانواده ۲۷/۰۹ ($SD=۰/۳۷$) بود (جدول شماره ۲).

جدول شماره ۲. میانگین، انحراف معیار، کشیدگی و چولگی نمرات قلدری نوجوانان، صفات سنگدلی-فقدان همدلی و حمایت اجتماعی خانواده و ابعاد آن در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر تهران (N=۱۷۲)

متغیر	میانگین (انحراف معیار)	چولگی	کشیدگی
قلدری نوجوانان	۵۹/۳۵ (۸۸/۴)	۴۶/۰	۵۶/۱
قلدری	۶۶/۸ (۲۳/۳)	۴۷/۱	۱۱/۲
قربانی	۹۴/۱۸ (۰۶/۲)	۹/۱	۱۲/۲
نفع اجتماعی	۹۸/۷ (۴۸/۲)	۴۴/۰	۲۷/۰
صفات سنگدلی-فقدان همدلی	۹۲/۲۲ (۹۹/۸)	۴۶/۰	۴۳/۱
سنگدلی	۹۲/۷ (۴۵/۴)	۴۷/۱	۶۳/۲
بی‌تفاوتی	۵۳/۷ (۱۶/۴)	۵۰/۰	۳۰/۰
فقدان همدلی	۴۶/۷ (۰۵/۳)	۰۹/۰	۴۶/۰
حمایت اجتماعی خانواده	۰۹/۲۷ (۰۳/۷)	۰۰/۰	۰۶/۰

جدول شماره ۳ اطلاعات مربوط به همبستگی پیرسون بین متغیرهای قلدری نوجوانان، صفات سنگدلی-فقدان همدلی و حمایت اجتماعی خانواده و ابعاد آن در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر تهران را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج ماتریس همبستگی، بین قلدری نوجوانان و صفات سنگدلی-فقدان همدلی و خرده‌مقیاس‌های آنها رابطه مثبت معنادار وجود دارد ($P < 0/05$). بین حمایت اجتماعی خانواده با قلدری نوجوانان، صفات سنگدلی-فقدان همدلی و خرده‌مقیاس‌های آنها رابطه منفی معنادار وجود دارد ($p < 0/05$).

جدول شماره ۳. ضریب همبستگی بین متغیرهای قلدری نوجوانان، صفات سنگدلی-فقدان همدلی و حمایت اجتماعی خانواده و ابعاد آن

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
قلدری نوجوانان	۱								
قلدری	**۷۶/۰	۱							
قربانی	**۴۴/۰	**۴۴/۰	۱						
نفع اجتماعی	**۶۰/۰	*۱۶/۰	**۳۲/۰	۱					
صفات سنگدلی-فقدان همدلی	**۴۸/۰	**۳۶/۰	**۳۳/۰	**۴۴/۰	۱				
سنگدلی	**۴۶/۰	**۴۳/۰	**۳۰/۰	**۳۵/۰	**۸۵/۰	۱			
بی‌تفاوتی	**۵۰/۰	**۳۸/۰	**۳۴/۰	**۴۶/۰	**۷۶/۰	**۵۲/۰	۱		
فقدان همدلی	**۴۶/۰	**۴۶/۰	**۴۳/۰	**۱۷/۰	**۶۰/۰	**۳۵/۰	**۲۰/۰	۱	
حمایت اجتماعی خانواده	**۳۲/۰	*۱۹/۰	**۲۱/۰	*۱۶/۰	**۲۵/۰	**۲۰/۰	**۲۸/۰	**۲۸/۰	۱

**P<001/0, *P<05/0

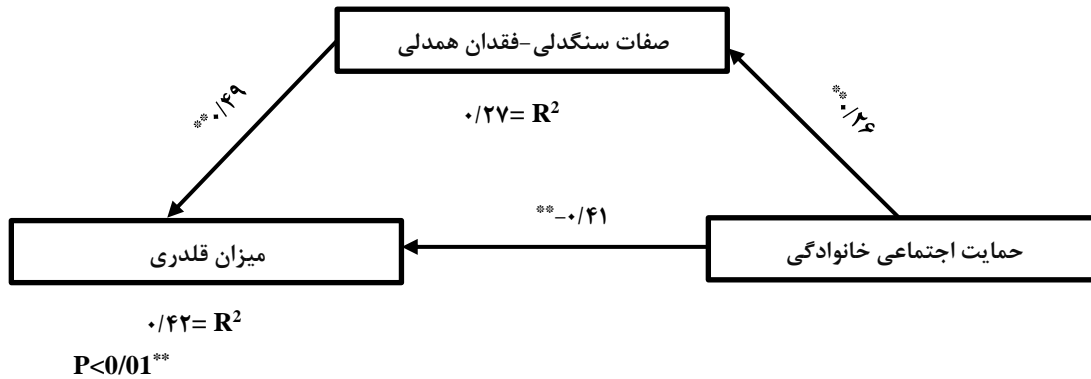
در این بخش برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از معادلات ساختاری در قالب تحلیل مسیر مبتنی بر روش کوواریانس نرم افزار AMOS²⁴ استفاده شده است و پارامترهای مدل به روش بیشینه درست نمایی (ML) برآورد شدند. پیش از کاربرد این روش، بررسی پیشفرض‌های این رویکرد آماری ضروری است. بنابر پیشنهاد کلاین (۲۰۱۶) مفروضه‌های بهنجاری تک متغیری به کمک برآورد مقادیر کجی و کشیدگی آزمون و تأیید شدند. با توجه به اینکه دامنه کجی و کشیدگی متغیرها در بازه ± 3 قرار داشت، نرمال بودن تک متغیری مورد تأیید قرار گرفت (جدول شماره ۲). جهت بررسی نرمال بودن چند متغیری از ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا^۱ و نسبت بحرانی استفاده شده است. بنابر پیشنهاد بلانچ (۲۰۱۲)، مقادیر کوچکتر از ۵ برای نسبت بحرانی به عنوان عدم تخطی از نرمال بودن چندمتغیره در نظر گرفته می‌شود. در این پژوهش ضریب مردیا ۲/۰۱۴ و نسبت بحرانی ۱/۶۲۸ به دست آمده که کمتر از عدد ۵ می‌باشد. بنابراین فرض نرمال بودن چند متغیری برقرار است. در راستای نبودن داده‌های پرت چندمتغیری، شاخص فاصله ماهالانوبیس^۲، مورد بررسی قرار گرفت و سطوح معناداری کمتر از ۰/۰۵ حاکی از دور افتاده بودن داده‌های پرت مورد نظر است. بر اساس این شاخص، داده پرت شناسایی نشد. همچنین مفروضه عدم هم خطی چندگانه با شاخص‌های تحمل^۳ و عامل تورم واریانس^۴ ارزیابی شد. در این تحلیل در هیچ یک از مقادیر آماره‌های تحمل و عامل تورم واریانس محاسبه شده برای متغیرهای پژوهش، انحرافی از مفروضه همخطی چندگانه مشاهده نشد. بنابراین بررسی پیش فرض‌های آماری نشان داد که روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با رویکرد تحلیل مسیر، روش مناسبی برای ارزیابی برازش مدل است و جهت برآورد پارامترها از روش بیشینه درست-نمایی^۵ استفاده شده است.

شاخص‌های برازش $PCFI=875/0$ ، $PNFI=872/0$ ، $X^2/DF = 975/0$ ، $0.45/0$ ، $RMSEA=973/0$ ، $IFI=988/0$ ، $GFI=961/0$ و $PCLOSE=0.61$ حاکی از برازش خوب مدل پیشنهادی با داده‌هاست. بنابراین مدل پیشنهادی از برازندگی مطلوبی برخوردار است.

جدول شماره ۴ نیز ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم، غیرمستقیم و اثر کل متغیرها و شکل ۲ مدل نهایی را نشان می‌دهد. شاخص R^2 میزان واریانس تبیین شده متغیرهای نهفته درونزا را نشان می‌دهد. ضریب تعیین متغیر قلدری نوجوانان ۰/۴۲ است که نشان می‌دهد متغیرهای حمایت

1. Mardia standardized kurtosis coefficient
 2. Mahalanobis d_squared method
 3. Tolerance
 4. VIF
 5. Maximum likelihood (ML)

اجتماعی خانواده و صفات سنگدلی-فقدان همدلی می‌توانند ۴۲ درصد از تغییرات قلدری نوجوانان دانش‌آموز دختر دبیرستانی شهر تهران را پیش‌بینی کنند که این میزان در حد قوی است.



شکل شماره ۲. ضرایب استاندارد مدل نهایی

نتایج حاصل از روابط مستقیم متغیرهای پژوهش در مدل نهایی نشان می‌دهد که در کل نمونه تمامی ضرایب مسیر بین متغیرها از لحاظ آماری معنادار بودند. در مدل پژوهش رابطه بین متغیر حمایت اجتماعی خانواده با صفات سنگدلی-فقدان همدلی ($\beta = -0.26$, $P < 0.001$) و قلدری همدلی با قلدری نوجوانان منفی و معنادار بود. رابطه بین متغیر صفات سنگدلی-فقدان همدلی با قلدری نوجوانان مثبت و معنادار بود ($\beta = 0.49$, $P < 0.001$). بنابراین، همه مسیرهای مستقیم معنادار و فرضیه‌هایی که در مورد اثرات مستقیم متغیرها ارائه شده است، تأیید می‌شود. در الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر یک مسیر غیرمستقیم یا واسطه‌ای وجود دارد. برای تعیین معناداری این اثر از روش بوت استرپ^۱ استفاده شد. یافته‌ها حاکی از معناداری نقش واسطه‌ای سنگدلی-فقدان همدلی در رابطه بین حمایت اجتماعی خانواده و قلدری است ($P < 0.001$), ($\beta = -0.13$).

جدول شماره ۴. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

متغیر ملاک	متغیر پیشین	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل
میزان قلدری	حمایت اجتماعی خانواده	0.41^{**}	-0.13^{**}	-0.54^{**}
	صفات سنگدلی-فقدان همدلی	0.49^{**}	-	-
صفات سنگدلی-فقدان همدلی	حمایت اجتماعی خانواده	-0.26^{**}	-	-

$P < 0.01$

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای صفات سنگدلی-فقدان همدلی در رابطه بین حمایت اجتماعی خانواده و قلدری دختران نوجوان صورت گرفت. نخستین نتیجه پژوهش حاضر حاکی از وجود رابطه منفی و معنادار بین حمایت اجتماعی خانواده و قلدری در دختران نوجوان بود. به عبارتی با افزایش حمایت اجتماعی خانواده، قلدری کاهش می‌یابد. این یافته با نتایج پژوهش‌های رحمانی و همکاران (۱۳۹۶)، عباسی و همکاران (۱۳۹۴)، گومزواتریک و همکاران (۲۰۱۴)، سیدز و همکاران (۲۰۱۰)، دی الیورا و همکاران (۲۰۱۹)، چرالمپوس و همکاران (۲۰۱۸)، بجرلد و همکاران (۲۰۱۷) و بیرامی و علائی (۱۳۹۲) همخوان است. یافته‌های این پژوهش‌ها حاکی از آن هستند که میان عملکرد خانواده و سبک‌های فرزندپروری و حمایتی والدین با قلدری فرزندان رابطه وجود دارد و در واقع نوع ارتباط والدین با فرزندان، میزان قلدری فرزندان را پیش‌بینی می‌کند و ادراک مثبت فرزندان از محیط خانواده رفتارهای قلدری را کاهش می‌دهد. شربانی و بشرپور (۲۰۱۸) در مطالعه توصیفی خود دریافتند که میان کارکرد ضعیف خانواده و قلدری رابطه وجود دارد. محمدی (۱۳۹۶) نیز نشان داد که در تعامل مادر-کودک بین آزرده‌گی و سردرگمی نقش با رفتار قلدری فرزندان رابطه مثبت وجود دارد و بین عاطفه مثبت و ارتباط یا گفت و شنود بین اعضا با رفتار قلدری و قربانی شدن فرزندان رابطه منفی دیده می‌شود. به عبارت دیگر، با افزایش عاطفه مثبت و ارتباط یا گفت‌و شنود و تعامل مادر-کودک، میزان رفتار قلدری فرزندان کاهش می‌یابد. در این راستا همچنین تحقیقات نشان داده‌اند که تعامل والد-فرزند مستبدانه، سلطه‌گرانه و متناقض به رفتارهای قلدری منجر می‌شود. سابقه تجربه سوءاستفاده و خشونت فیزیکی کودک در محیط خانه با رفتارهای قلدری و قربانی شدن او در مدرسه مرتبط است و در میان دختران، تجربه سوءاستفاده از پیش‌بین‌های قوی قلدری و قربانی شدن محسوب می‌شود (بالدری، ۲۰۰۳).

در زمینه نقش ساختار خانواده در رفتارهای پرخطر فرزندان بیشتر نشان داده شده است که بهترین پیش‌بین رفتارهای پرخطر در نوجوانان، کژکاری و مشکلات عاطفی بین اعضای خانواده است (گلدفارب و همکاران، ۲۰۱۴). بیرامی و علائی (۱۳۹۲) نشان دادند که محیط عاطفی خانواده با قلدری و انواع آن رابطه داشته و بعد محبت نسبت به بعد کنترل متغیر پیش‌بین قوی‌تری است و سردی محیط خانوادگی تغییرات قلدری را پیش‌بینی می‌کند. همچنین شایق و همکاران (۱۴۰۰) در بررسی نقش عوامل خانوادگی در پرخاشگری کودکان نشان دادند که حمایت، توجه، مراقبت خانوادگی، ارتباطات خانوادگی، الگوی رفتاری بزرگسالان خانواده، درگیری و علاقه‌مندی خانواده به مسائل مدرسه کودکان و انتظارات بالا از جمله عوامل مربوط

به خانواده هستند که در برابر رفتارهای پرخاشگرانه فرزندان عامل حمایتی و بازدارنده دارند (شایق و همکاران، ۱۴۰۰).

رویکرد سیستمی خانواده، قلدری را بخشی از یک فرایند تعاملی وسیع‌تر می‌داند که ریشه در خانه دارد. بچه‌هایی که احساس می‌کنند والدینشان آنها را کنترل می‌کنند و صمیمیت کمی نیز با آنها دارند ممکن است سعی کنند روابط اجتماعی‌شان را از طریق قلدری تحت کنترل خود بگیرند، لذا چگونگی رفتار والدین با فرزندان در شکل‌گیری نظام رفتاری آنان نقش بسزایی دارد (کراس و برنز، ۲۰۱۴). نبودن صمیمیت عاطفی، عدم مراقبت و حمایت و پیوند والدینی نامناسب منجر به احساس طردشدن فرزند از سوی والدین می‌شود و بر سلامت عاطفی و هیجانی و رفتاری او تأثیر منفی می‌گذارد که می‌تواند منجر به قلدری و آزارگری در وی شود. تأثیر کیفیت فضای خانواده بر ارتکاب رفتارهای زورگویانه در پژوهش‌های پیشین نشان داده شده است. بدین صورت که افراد زورگو خانواده خود را کمتر یکپارچه ادراک می‌کنند و خصومت بیشتری را در خانواده تجربه می‌کنند (علیوردی نیا و سهرابی، ۱۳۹۴).

در حقیقت، دانش‌آموزان در مواجهه با فشارهایی چون احساس محرومیت و طرد از طرف والدین ممکن است برای تسکین و تخلیه احساسات منفی، به قلدری در مدرسه روی بیاورند. سلامت روانی دانش‌آموزان با افزایش ادراک و تصور آنان از میزان حمایت اجتماعی دریافتی از سوی خانواده و دوستان وضعیت مطلوب‌تری پیدا می‌کند و با کاهش منابع حمایتی، سلامت روان آنها به خطر می‌افتد و در این میان خانواده به‌عنوان مهمترین منبع حمایت اجتماعی به شمار می‌رود و دوستان در درجه دوم اهمیت قرار دارند (ضرابی مقدم و ناظمی، ۱۳۹۴) و عوامل نظیر احساس محرومیت از محبت والدین، ناکامی از دستیابی به تأیید و حمایت والدین، عوامل خطرآفرین برای قلدری هستند. روش‌های تربیتی والدین و چگونگی تعامل آنها با فرزندان، کیفیت رابطه فرزندان با همسالان را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد و نوجوان در محیط خانواده می‌آموزد که در ارتباط با همسالانش اقدام به رفتارهای پرخاشگرانه و قلدری کند و آنها را مورد اذیت و آزار مکرر قرار دهد (الوف و همکاران، ۲۰۱۱).

همچنین مشخص شد که بین حمایت اجتماعی خانواده و سنگدلی-فقدان همدلی نوجوانان رابطه معناداری وجود دارد. در راستای بررسی نقش خانواده در رفتار ضد اجتماعی فرزندان، پژوهشگرانی به بررسی رابطه بین عوامل خانوادگی و صفات سنگدلی-فقدان همدلی پرداخته‌اند. برای نمونه، والر و همکاران (۲۰۱۸) با بررسی دو قلوهای تک تخمکی این نتیجه را گزارش نمودند که سخت‌گیری زیاد و گرمای عاطفی کم والدین با پرخاشگری و صفات سنگدلی-فقدان همدلی کودک مرتبط است. این یافته با نتایج مطالعات پیشین در زمینه رابطه بین عوامل خانوادگی

و صفات سنگدلی-فقدان همدلی و رفتارهای بیرونی ساز کودکان همسوست. به‌طور خاص رابطه مثبت معناداری بین تنبیه بدنی و آزار جسمی توسط والدین با احتمال بروز صفات سنگدلی-فقدان همدلی در کودک گزارش شده است که می‌توان مکانیزم‌های بالقوه متعددی چون برانگیختن خشم، درد یا ترس، الگوبرداری مستقیم از پرخاشگری والدین، کاهش حساسیت هیجانی و همدلی و کاهش احساس خودکترلی در کودکان را در شکل‌گیری این رابطه دخیل دانست (والر و همکاران، ۲۰۱۳، والر و همکاران، ۲۰۱۸).

یافته دیگر پژوهش حاضر این بود که سنگدلی-فقدان همدلی با میزان قلدری نوجوانان رابطه مثبت و معنادار دارد. به‌عبارت دیگر می‌توان بیان داشت که با افزایش سنگدلی-فقدان همدلی در نوجوانان میزان قلدری آنها افزایش پیدا می‌کند. این یافته همراستا با تحقیقات پیشین مانند مطالعه سیوسی و همکاران (۲۰۱۴)، فتی و همکاران (۲۰۰۹)، اسائو و همکاران (۲۰۰۶)، کیمونیس و همکاران (۲۰۰۶) و روس و همکاران (۲۰۱۰) است که نشان دادند بین صفات سنگدلی-فقدان همدلی و میزان قلدری افراد رابطه معنادار وجود دارد. سیوسی و همکاران (۲۰۱۴) با بررسی نقش صفات سنگدلی-فقدان همدلی در مشکلات رفتاری دانش‌آموزان متوسطه نشان دادند که صفات سنگدلی-فقدان همدلی رابطه مثبتی با قلدری، مشکلات رفتاری در مدرسه و پرخاشگری واکنشی در دانش‌آموزان دختر و پسر دارد.

شواهد فزاینده‌ای وجود دارد که نشان می‌دهد صفات سنگدلی-فقدان همدلی شامل عدم احساس گناه و همدلی و فقر در بیان عاطفی، یک زیر گروه مهم و به‌ویژه شدید جوانان ضد اجتماعی را تعیین می‌کند که در معرض خطر بیشتر برای رفتار خشونت‌آمیز و پرخاشگری در آینده و نیز پاسخ ضعیف‌تر به درمان هستند (فریک و دیکنز، ۲۰۰۶). کیمونیس و همکاران (۲۰۰۶) نشان دادند که صفت فقدان همدلی ارتباط معناداری با فقدان عاطفه مثبت و همدلی دارد. سنگدلی-فقدان همدلی که در درک رفتارهای جامعه‌ستیز نقش بسزایی دارد (فریک و دیکنز، ۲۰۰۶) منظومه‌ای متشکل از ابعاد عاطفی و بین فردی است که علل مجزایی داشته و منجر به آسیب‌های قابل ملاحظه در عملکرد عاطفی و بین فردی افراد می‌شوند (لاینیم و همکاران، ۲۰۰۵).

مطالعات اسائو و همکاران (۲۰۰۶) نشان داد که رابطه معناداری بین سنگدلی-فقدان همدلی و هیجان‌طلبی به‌ویژه بعد عدم بازداری از صفت هیجان‌طلبی وجود دارد. در واقع عدم بازداری رفتاری می‌تواند کودک را در معرض مشکلاتی در مسیر شکل‌گیری احساس گناه و همدلی قرار دهد و منجر به سنگدلی-فقدان همدلی و انجام رفتارهای آزارگرانه شود (فریک و موریس، ۲۰۰۴).

در نهایت، آخرین یافته پژوهش حاضر حاکی از آن است که سنگدلی-فقدان همدلی در رابطه بین حمایت اجتماعی خانواده و میزان قلدری دختران نوجوان نقش واسطه‌ای معناداری دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های صورت گرفته توسط دادز و همکاران (۲۰۱۱)، پسالیچ و همکاران (۲۰۱۲) و فنتی و همکاران (۲۰۱۴) مبنی بر رابطه آماری معنادار میان سنگدلی-فقدان همدلی با متغیرهای حمایت والدین و میزان قلدری فرزندان همخوان است. با در نظر گرفتن رابطه موجود بین میزان گشودگی عاطفی والدین و نرخ درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی در کودکان می‌توان روابط غیر مستقیم بین رابطه حمایت اجتماعی خانواده، نرخ سنگدلی-فقدان همدلی و قلدری را پیش‌بینی و تبیین نمود. فنتی و همکاران (۲۰۱۴) نشان دادند کودکانی که به میزان کافی از حمایت‌های والدینی برخوردار نیستند یا در معرض سطح بالای پریشانی والدینی هستند، نمرات بیشتری در صفت سنگدلی-فقدان همدلی به دست می‌آورند. در واقع، کیفیت عاطفی رابطه والد-فرزند مانند پاسخگو بودن والدین و گرمای عاطفی آنها اثر مثبتی بر رشد اخلاقی کودکان دارد. حمایت و گرمای عاطفی والدین پاسخگری هیجانی کودکان را تقویت می‌کند و شرایط درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی والدین را در کودک فراهم می‌کند و او را از اقدام به رفتارهای ضد اجتماعی باز می‌دارد. این حمایت و گرمای عاطفی والدینی همچنین می‌تواند منجر به تقویت همدلی در کودک شود و او را از صفات سنگدلانه و رفتارهای ضد اجتماعی بازدارد (پاردینی و همکاران، ۲۰۰۷؛ کاجنسکا، ۱۹۹۷)، لذا با کاهش حمایت‌های اجتماعی خانواده و به تبع آن کاهش همدلی، صفات و رفتارهای سنگدلی افزایش می‌یابد و افزایش صفات سنگدلی-فقدان همدلی که خود پیش بین قوی رفتارهای ضد اجتماعی هستند، منجر به افزایش نرخ قلدری در نوجوان می‌شوند.

یافته‌های پژوهش حاضر دانش امروز ما را درباره عوامل مؤثر بر میزان قلدری نوجوانان کامل‌تر می‌کند. نتیجه این پژوهش تأییدی بر این فرض است که عوامل روان‌شناختی چون حمایت اجتماعی خانواده صرفاً به شکل ساده و خطی به افزایش قلدری فرزندان منجر نمی‌شوند و در این زمینه باید به نقش غیرمستقیم متغیرها توجه کرد. این نتایج به گسترش مفاهیم و فرضیه‌های موجود در زمینه حمایت والدین و قلدری، با در نظر گرفتن نقش مفاهیم روان‌شناختی چون سنگدلی-فقدان همدلی کمک می‌کند. همچنین در سطح بالینی، از نتایج پژوهش حاضر می‌توان در زمینه پیشگیری و درمان قلدری نوجوانان الهام گرفت. با توجه به پیامدهای قلدری نوجوانان متخصصان سلامت روان می‌توانند عوامل مؤثر بر تشدید این رفتار را شناسایی نموده و در زمینه تدوین برنامه‌های پیشگیرانه در نوجوانان به کار ببرند. در این راستا، می‌توان با هدف قرار دادن

خصیصه سنگدلی-فقدان همدلی در نوجوانان به‌ویژه نوجوانانی که از حمایت کافی از سوی والدین برخوردار نبوده‌اند، به کاهش رفتارهای قلدری آنها کمک کرد. از جمله محدودیت‌های این مطالعه این بود که صرفاً نوجوانان دختر شهر تهران مورد بررسی قرار گرفتند، بنابراین تعمیم این نتایج به کل جامعه نوجوانان کشور باید با احتیاط صورت گیرد، همچنین محدود بودن نمونه مورد بررسی به سنین نوجوانی محدودیت دیگری در زمینه تعمیم یافته‌ها به دیگر دوره‌های تحولی ایجاد می‌کند. از سوی دیگر، به‌کار نبردن دیگر شیوه‌های سنجش مانند مقیاس‌های رفتاری یا اجرای پرسشنامه توسط والدین محدودیت دیگر این پژوهش است. همچنین بر طبق شرایط موجود، روش نمونه-گیری پژوهش حاضر از روش در دسترس که از قوت کنترل مشابه روش‌های تصادفی برخوردار نیست استفاده شد، لذا پیشنهاد می‌شود برای اجرای پژوهش‌هایی با قدرت تعمیم بالاتر و دقت بیشتر، پژوهشگران از روش‌های نمونه‌برداری تصادفی و در نمونه‌ای با جامعیت بالاتر متشکل از نوجوانان دختر و پسر از قومیت‌های مختلف و در دامنه سنی گسترده‌تر و نیز ابزارهای جامع‌تر ارزیابی، استفاده نمایند. همچنین با در نظر داشتن محدودیت‌های مطالعات توصیفی، عوامل مؤثر بر قلدری نوجوانان در قالب مطالعه طولی و نیز اجرای مطالعات کیفی برای گرفتن نتیجه‌ای دقیق‌تر در این زمینه به‌کار گرفته شود.

فهرست منابع

- Abbasi, S., Asgari, Z., Mehrabi, T. (2015). Relationships between parenting styles of women working in hospitals and preschooler's anxiety, isolation and aggression. *Iranian Journal of Nursing Research*, 10 (2), 63_71. (Text in Persian)
- Akbari_balootbanga, A., Talepasand, S. (2015). The Factorial Structure and Psychometric Properties of Bullying Prevalence Questionnaire in Secondary Schools. *Journal of Education and Community Health*, 2(2), 10_19. (Text in Persian)
- Aliverdina, A., & Sohrabi, M. (2015). Bullying in High School Through Social Explanation: a case study. *Journal of Studies of Socio-Cultural Development*, 4 (1), 9_39. (Text in Persian)
- Asghari sharabiani, A., Basharpour, S. (2019). The mediating role of empathy in the relationship between family functioning and bullying in students. *Journal of Family Psychology*, 10 (5), 15_26. (Text in Persian)
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child abuse & neglect*, 27(7), 713_732. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0145_2134\(03\)00114_5](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0145_2134(03)00114_5)
- Bayrami, M., Alaie, P. (2013). Bullying in female middle schools: the role of parenting styles and perception of family's emotional environment. *Journal of School Psychology*, 2(3), 38_56. (Text in Persian)

- Beaver, K. M., Hartman, S., & Belsky, J. (2014). Differential susceptibility to parental sensitivity based on early-life temperament in the prediction of adolescent affective psychopathic personality traits. *Criminal Justice and Behavior*, 42(5), 546_565 <https://doi.org/10.1177/0093854814553620>
- Bjereld, Y., Daneback, K., & Petzold, M. (2017). Do bullied children have poor relationships with their parents and teachers? A crosssectional study of Swedish children. *Children and Youth Services Review*, 73, 347_351. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chilyouth.2017.01.012>
- Catone, G., Almerico, L., Pezzella, A., Riccio, M. P., Bravaccio, C., Bernardo, P., Muratori, P., Pascotto, A., Pisano, S., & Senese, V. P. (2021). The Relation of Callous–Unemotional Traits and Bullying in Early Adolescence Is Independent from Sex and Age and Moderated by Conduct Problems. *Brain Sciences*, 11(8). <https://doi.org/10.3390%2Fbrainsci11081059>
- Campbell, M., Spears, B., Slee, P., Butler, D., & Kift, S. (2012). Victims' perceptions of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimisation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3_4), 389_401. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/13632752.2012.704316>
- Catone, G., Almerico, L., Pezzella, A., Riccio, M. P., Bravaccio, C., Bernardo, P., Muratori, P., Pascotto, A., Pisano, S., & Senese, V.P. (2021). The Relation of Callous–Unemotional Traits and Bullying in Early Adolescence Is Independent from Sex and Age and Moderated by Conduct Problems. *Brain Sciences*, 11(8). <https://doi.org/10.3390%2Fbrainsci11081059>
- Charalampous, K., Demetriou, C., Tricha, L., Ioannou, M., Georgiou, S., Nikiforou, M., et al. (2018). The effect of parental style on bullying and cyber bullying behaviors and the mediating role of peer attachment relationships: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 64, 109_123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.003>
- Ciucci, E., Baroncelli, A., Franchi, M., Golmaryami, F. N., & Frick, P. J. (2014). The association between callous_unemotional traits and behavioral and academic adjustment in children: Further validation of the Inventory of Callous_Unemotional Traits. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(2), 189_200. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10862_013_9384_z
- Cross, D., & Barnes, A. (2014). Using systems theory to understand and respond to family influences on children's bullying behavior: Friendly schools friendly families program. *Theory into Practice*, 53(4), 293_299. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947223>
- Dadds MR, Jambrak J, Pasalich D, Hawes DJ, Brennan J (2011) Impaired attention to the eyes of attachment figures and the developmental origins of psychopathy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(3), 238_245. https://doi.org/10.1111/j.1469_7610.2010.02323.x
- De Oliveira, W. A., da Silva, J. L., Querino, R. A., Caravita, S. C. S., & Silva, M. A. I. (2019). Family variables and bullying among brazilian adolescents: a mixed study. *Behavioral Psychology/Psicologia Conductual*, 27, 41_53
- Esposito Vinzi, V., Chin, W. W., Henseler, J., & Wang, H. (2010). *Handbook of partial least squares: Concepts, methods and applications*. Heidelberg, Dordrecht, London, New York: Springer.

- Essau, C. A., Sasagawa, S., & Frick, P. J. (2006). Callous_unemotional traits in community sample of adolescents. *Assessment*, 13, 454 – 469
<https://doi.org/10.1177/1073191106287354>
- Fanti KA, Frick PJ, Georgiou S (2009) Linking callous_unemotional traits to instrumental and non_instrumental forms of aggression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31(4), 285_298.
https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10862_008_9111_3
- Fanti, K. and Centifanti (n_ee Mu_noz), L.C. (2014) 'Childhood callous_unemotional traits moderate the relation between parenting distress and conduct problems over time.', *Child psychiatry and human development.*, 45 (2). pp. 173_184.
https://doi.org/10.1007/s10578_013_0389_3
- Frick, P. J., Kimonis, E. R., Dandreaux, D. M., Farrell, J. M. (2003). The 4_year stability of psychopathic traits in non-referred youth. *Behavioral sciences & the law*, 21(6), 713_736.
- Frick, P. J. (2004). *The Inventory of Callous_Unemotional Traits*. New Orleans, LA: UNO.
- Frick, P. J., & Morris, A. S. (2004). Temperament and developmental pathways to conduct problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 54_68 https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3301_6
- Frick, P. J., & Dickens, C. (2006). Current perspectives on conduct disorder. *Current Psychiatry Reports*, 8, 59_72. https://doi.org/10.1007/s11920_006_0082_3
- Glenn, A. L. (2019). Early life predictors of callous-unemotional and psychopathic traits. *Infant mental health journal*, 40(1), 39_53.
<https://doi.org/10.1002/imhj.21757>
- Goldfarb, S., Tarver, W. L., & Sen, B. (2014). Family structure and risk behaviors: the role of the family meal in assessing likelihood of adolescent risk behaviors. *Psychology research and behavior management*, 7, 53.
<https://doi.org/10.2147%2FPRBM.S40461>
- Gómez_Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega_Ruiz, R. (2014). Parenting styles and bullying involvement/Estilos parentales e implicación en bullying. *Cultura y Educación*, 26(1), 132_158.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908665>
- Jackson, D. B., & Beaver, K. M. (2016). The association between breastfeeding exposure and duration, neuropsychological deficits, and psychopathic personality traits in offspring: The moderating role of 5httlpr. *Psychiatric Quarterly*, 87(1), 107_127. https://doi.org/10.1007/s11126_015_9366_2
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?. *Journal of adolescence*, 34(1), 59_71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.001>
- Kimonis, E. R., Frick, P. J., Skeem, J., Marsee, M. A., Cruise, K., Muñoz, L. C., & Morris, A. S. (2008). Assessing callous_unemotional traits in adolescent offenders: validation of the inventory of callousunemotional traits. *Journal of the International Association of Psychiatry and Law*, 31, 241–252.
<https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2008.04.002>
- Kimonis, E. R., Frick, P. J., Boris, N. W., Smyke, A. T., Cornell, A. H., Farrell, J. M., & Zeanah, C. H. (2006). Callous_unemotional features, behavioral inhibition, and parenting: Independent predictors of aggression in a high_risk preschool sample. *Journal of Child and Family Studies*, 15(6), 741_752.

- Kimonis ER, Fanti KA, Frick PJ, Moffitt TE, Essau C, Bijttebier P, Marsee MA. (2015). Using self-reported callous-unemotional traits to cross-nationally assess the DSM-5 'With Limited Prosocial Emotions' specifier. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(11), 1249-1261. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/jcpp.12357>
- Kline, R. B. 2011. *Principle and practices of Structural Equation Modelling*. Third Edition.
- Kochanska, G. (1997). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: from toddlerhood to age 5. *Developmental psychology*, 33(2), 228.
- Liu, J., & Graves, N. (2011). Childhood bullying: A review of constructs, concepts, and nursing implications. *Public health nursing*, 28(6), 556-568. <https://doi.org/10.1111/j.1525-1446.2011.00972.x>
- Lynam, D. R., Caspi, A., Moffitt, T. E., Raine, A., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2005). Adolescent psychopathy and the big five: Results from two samples. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(4), 431-443. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-5724-0>
- Mohammadi, M. (2017). Investigating the relationship between parent-child interaction and parents' mental health with bullying and victimization in high school male students in Tabriz city. (Text in Persian)
- Muñoz, L. C., Qualter, P., & Padgett, G. (2011). Empathy and bullying: Exploring the influence of callous-unemotional traits. *Child Psychiatry & Human Development*, 42(2), 183-196. <https://doi.org/10.1007/s10578-010-0206-1>
- Muscari, M. E. (2002). *Not my kid: 21 steps to raising a nonviolent child*. University of Scranton Press.
- Nasri, Sh. (2017). Investigating the relationship between family emotional climate, sensation seeking and impulsivity with bullying in first grade female high school students in Paveh city in the academic year of 95-96. Orumieh University. (Text in Persian)
- National Academies of Science, Engineering, and Medicine. (2016). *Preventing bullying through science, policy, and practice*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., & van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of school psychology*, 49(3), 339-359. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.003>
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 67-83. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1%3C67::AID-AB6%3E3.0.CO;2-C](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1%3C67::AID-AB6%3E3.0.CO;2-C)
- Pardini DA, Lochman JE, Powell N (2007) The development of callous-unemotional traits and antisocial behavior in children: Are there shared and/or unique predictors? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 319-333. <https://doi.org/10.1080/15374410701444215>
- Pasalich DS, Dadds MR, Vincent LC, Cooper FA, Hawes DJ, Brennan J (2012) Emotional Communication in Families of Conduct Problem Children with High Versus Low Callous-Unemotional Traits. *Journal of Clinical Child &*

- Adolescent Psychology*, 41(3), 302_313.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15374416.2012.668844>
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Anales de psicología*, 29(2), 413_425.
<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251>.
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and Resampling Strategies for Assessing and Comparing Indirect Effects in Multiple Mediator Models. *Behavior Research Methods*, 40, 879– 891.
<https://doi.org/10.3758/brm.40.3.879>
- Procidano, M. E., & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American journal of community psychology*, 11(1), 1_24. <https://doi.org/10.1007/bf00898416>
- Rahmani, Sh., Yarmohamadzade, P., Habibi_kaleybar, R. (2017). The structural model of bullying behavior based on perception of family environments and personality traits in adolescents. *Quarterly of Applied Psychology*, 11 (3), 237_253. (Text in Persian)
- Rigby K, Slee PT. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well_being. *J Soc Psychol.*; 133(1):33_42. <https://doi.org/10.1080/00224545.1993.9712116>
- Roose, A., Bijttebier, P., Decoene, S., Claes, L., & Frick, P. J. (2010). Assessing the affective features of psychopathy in adolescence: a further validation of the inventory of callous and unemotional traits. *Assessment*, 17(1), 44_57.
<https://doi.org/10.1177/1073191109344153>
- Sanaei, B. (2008), *Family and Marriage Scales*, Besat Publication. (Text in Persian)
- Seeds, P. M., Harkness, K. L., & Quilty, L. C. (2010). Parental maltreatment, bullying, and adolescent depression: Evidence for the mediating role of perceived social support. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(5), 681_692.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15374416.2010.501289>
- Shams, H., Garmaroudi, G., & Nedjat, S. (2017). Factors related to bullying: a qualitative study of early adolescent students. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 19(5).
- Shayegh, M., Barzegar_bafrooei, K., Rahimi, M. (2021). The Role of Family Factors in Aggression of Preschool Children by Social Skills Intermediation. *TB*, 20 (1), 38_54. <http://dx.doi.org/10.18502/tbj.v20i1.6183> (Text in Persian)
- Sng K.I., Hawes, D.J., Raine, A., Ang, R.P., Ooi, Y.P., Fung, D.S.S. (2018). Callous unemotional traits and the relationship between aggressive parenting practices and conduct problems in Singaporean families. *Child Abuse Neglect*, 81, 225_234. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.04.026>
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283_293. <https://doi.org/10.1016%2Fj.jadohealth.2007.04.009>
- Viding, E., Simmonds, E., Petrides, K. V., & Frederickson, N. (2009). The contribution of callous_unemotional traits and conduct problems to bullying in early adolescence. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 50(4), 471–481.
https://doi.org/10.1111/j.1469_7610.2008.02012.x

- Waller, R., Hyde, L. W., Klump, K. L., & Burt, S. A. (2018). Parenting is an environmental predictor of callous_unemotional traits and aggression: A monozygotic twin differences study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 57(12), 955_963. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.07.882>
- Waller, R., Gardner, F., & Hyde, L. W. (2013). What are the associations between parenting, callous-unemotional traits, and antisocial behavior in youth? A systematic review of evidence. *Clinical psychology review*, 33(4), 593_608. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.03.001>
- White, S. F., & Frick, P. J. (2010). *Callous_unemotional traits and their importance to causal models of severe antisocial behavior in youth*. In R. T. Salekin & D. R. Lynam (Eds.), *Handbook of Child and Adolescent Psychopathy* (p. 135–155). The Guilford Press.
- Zarabi Moghadam, Z., Nazemi, M.R. (2015). The relationship between social support (family and friends) and adolescents' mental health. *The first comprehensive international congress of Iranian psychology*. (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 تاثیر آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر تقویت روحیه کارآفرینانه‌ی

دانش آموزان

(مورد مطالعه: دانش آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی)

فاطمه رهنمایی زوز^۱، فروز اعلای^{۲*}، محمود ابوالقاسمی^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۲۴	هدف این پژوهش بررسی تاثیر آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر تقویت روحیه کارآفرینانه دانش آموزان پایه ششم ابتدایی است. روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش شبه تجربی با دو گروه آزمایش و کنترل است. جامعه آماری پژوهش حاضر را ۶۰ دانش آموز ۱۲ ساله پایه ششم ابتدایی در شهر کرج تشکیل می دهند. ابزار پژوهش براساس طرح درس کار و فناوری پایه ششم بود که به مدت یک ماه ارائه شد. ابزار اندازه گیری نیز پرسشنامه استاندارد روحیه کارآفرینی بهرامزاده و همکاران (۱۳۸۸) بود. در این مطالعه به منظور تعیین روایی از روش محتوایی و پایایی از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری و نرم افزار SPSS در دو سطح توصیفی و استنباطی استفاده شد. نتایج نشان می دهد که آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر تقویت خلاقیت، انگیزه پیشرفت، عزت نفس، منبع نظارت، ریسک پذیری و آینده نگری دانش آموزان پایه ششم ابتدایی تاثیر مثبت و معنادار دارد.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۰۳	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
آموزش کارآفرینی، پایه ششم ابتدایی، کار و فناوری روحیه کارآفرینانه	

۱. کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۲. نویسنده مسئول: استادیار رشته مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

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

مقدمه

مشکلات متعدد در فضای کسب و کار ایران در سال‌های اخیر، اقتصاد ما را با چالش‌های جدیدی روبه‌رو ساخته است که گذر از آنها نیازمند به‌کار گرفتن رویکردها و روش‌های خلاقانه است. در این میان نقش کارآفرینی و وجود افراد کارآفرین می‌تواند تعیین‌کننده باشد. به همین دلیل اقتصاددانان، کارآفرینی را موتور رشد اقتصادی تعبیر کرده‌اند. کارآفرینی قادر است روش‌های جدید فرایند تولید و فرصت‌های جدید کسب و کار را پیدا کند؛ به عبارت دیگر کارآفرینی عامل اصلی ایجاد خلاقیت و نوآوری، مشارکت و مخاطره‌پذیری است. بیشتر کشورهای توسعه‌یافته در حال انتقال از حالت اداری یا بوروکراتیک به وضعیت کارآفرینی هستند. کارآفرینی برای توسعه اقتصادی جامعه، به‌عنوان یکی از ارزان‌ترین ابزارها با بهترین نتیجه و بیشترین کارایی، مطرح و فراهم کردن بستر اجتماعی لازم برای این منظور از اهمیت خاصی برخوردار است. در دنیای در حال تحول امروز، کامیابی از آن جوامعی است که بین منابع کمیاب و قابلیت‌های مدیریتی به وسیله کارآفرینی منابع انسانی خود رابطه معناداری را برقرار سازند؛ به عبارت دیگر، جامعه‌ای می‌تواند در جاده توسعه گام بردارد که با ایجاد بسترهای لازم، منابع انسانی خود را به دانش و مهارت کارآفرینی تجهیز کند تا با استفاده از این توانمندی ارزشمند، جامعه را به سوی ایجاد ارزش‌های رشد و توسعه، مدیریت و هدایت کند (طغرابی و همکاران، ۱۳۹۸). کارآفرینی در ایران زمانی نهادینه می‌شود که بتوانیم به بهترین شکل ممکن فرهنگ آن را در جامعه رواج دهیم و با ایجاد شوق و انگیزه لازم در میان آحاد جامعه به‌خصوص جوانان تحصیل‌کرده و صاحب تخصص آنان را به سمت کارآفرینی سوق دهیم. یکی از عوامل اثرگذار در توسعه کارآفرینی، توجه ویژه بر تقویت نظام آموزشی است. امروزه تقریباً در تمامی کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه، در همه پایه‌های تحصیلی، آموزش و ترویج کارآفرینی جایگاه ویژه‌ای دارد. انتقال علم و دانش به دانش‌آموزان و بارورکردن استعدادهای ذهنی آنان و مهمتر از آن کمک به جامعه‌پذیری آنها از وظایف غیرقابل انکار آموزش و پرورش است. در پرورش روحیه کارآفرینی آنچه که باید در حین آموزش به آن توجه شود استقلال، اعتماد به نفس، ریسک‌پذیری و خلاقیت می‌باشد (محمد اسماعیل و ترکیان تبار، ۱۳۹۲).

در عصر حاضر که نیازها و شرایط بازار کار همیشه در حال تغییر و دگرگونی است، مراکز آموزشی باید درباره ارتقای کارآفرینی بیندیشند، بنابراین آموزش، امروزه بیش از هر چیز نیازمند بازنگری در رویکردهای سنتی و غلط نسبت به تربیت نیروهای انسانی است (مقصودی، ۱۳۹۴). یکی از ارکان اصلی در مدارس موضع آموزش و فرایند یاددهی-یادگیری است. با توجه به پیشرفت فناوری، فرایند یاددهی-یادگیری در مدارس باید از راهبردهای سنتی انتقال اطلاعات مانند روش

سخنرانی به سمت راهبردهای آموزشی جدید که به رشد توانایی‌های خلاق در بین دانش‌آموزان منجر می‌شود، حرکت کند؛ زیرا نظام آموزشی برای اینکه بتواند شهروندان و افرادی مفید تحویل جامعه دهد باید زمینه مناسب برای رشد و ارتقای بینش علمی، اندیشه‌های آزاد و خلاق، مهارت تفکر و برخورد علمی با مسائل را فراهم آورد (یعقوبی نجف‌آبادی، ۱۳۸۹). بنابراین، اهمیت کارآفرینی در رشد و توسعه اقتصادی کشورهای مختلف جهان و ضرورت پرداختن در نظام آموزش و پرورش به صورت یک واقعیت اجتناب ناپذیر مورد تأیید و تأکید قرار می‌گیرد؛ زیرا در جهانی که شکل تغییرات آن از مقیاس زمان قرن به ثانیه تبدیل شده است، مهم‌ترین اصل برای سازمان‌ها، بقا و توسعه است. مدرسه‌های ما باید پرورش دهنده دانش‌آموزانی باشند که با جرئت و جسارت و تکیه بر انرژی درونی و تلاش و عملکرد خویش از شکست نهراسند، و آن را پلی برای رسیدن به پیروزی بدانند. این خصوصیات زاینده جوی آزاد و مشارکت‌جویانه و مطلوب است (آرتور و هیستریچ، ۲۰۱۱).

مدرسه به‌عنوان جامعه‌ای کوچک که ارتباط اعضای آن با یکدیگر فضای اجتماعی مشخصی را به وجود می‌آورد، باید بتواند در بروز خصایصی چون خودباوری، آینده‌نگری، ریسک‌پذیری و تمایل به کامیابی (روحیه کارآفرینی) در دانش‌آموزان مؤثر باشد. ایجاد جو و فضایی مناسب و مطلوب که زمینه بروز این ویژگی‌ها را فراهم آورد، یکی از وظیفه‌ها و رسالت‌های مسئولان آموزش و پرورش است (یعقوبی نجف‌آبادی، ۱۳۸۹).

با پیدایش و گسترش فناوری اینترنت در طول دهه ۱۹۹۰، وسیله جدید و قدرتمندی در اختیار مراکز آموزشی قرار گرفت که هم با کمک آن بتوانند به مقاصد خود نائل آیند و هم محیط‌های یاددهی-یادگیری پویا و جدیدی را ایجاد نمایند و افزون بر آن بتوانند جوابگوی مسائلی چون تقاضای روز افزون برای آموزش، صرف هزینه‌های هنگفت تحصیلی، نیاز به تمایل فراگیران جهت دسترسی غیرحضوری به مطالب، محدودیت‌های زمانی و مکانی آنان و مشکلات ناشی از حضور اجباری و به‌موقع در کلاس‌های درس باشند (نیومن، ۲۰۱۷). با ورود فناوری‌های نوین در عرصه‌های فردی و اجتماعی، تعلیم و تربیت نیز از این پدیده در امان نمانده است و شاید انقلابی آرام در حال شکل گرفتن است که اساس آموزش و پرورش سنتی را نشانه رفته و با خود، فرصت‌های جدید یادگیری را به همراه دارد. می‌توان گفت بسیاری از اهداف آموزش و پرورش که بعضاً به‌عنوان یک آرمان غیر قابل دسترس، تلقی می‌شد، اینک با توسعه فناوری‌های نوین ارتباطات و اطلاعات به‌ویژه اینترنت، در آستانه تحقق است. از جمله این اهداف که تاکنون تقریباً به‌صورت دست نیافته باقی مانده است، توجه به استعدادهای فردی فراگیران و ایجاد زمینه مناسب برای رشد همه‌جانبه استعدادهای آنان است. هم‌اینک فناوری این ادعا را دارد که در فرایند یادگیری، توجه به

استعدادها را مبنای فعالیت خود میداند، یعنی در فرایند یاددهی-یادگیری، محور و مسئول، یادگیرنده است. از دیگر دستاوردهای فناوری‌های نوین در آموزش، می‌توان به تقویت روحیه جست‌وجوگری و تحقق پرسشگری، استفاده از ابزارهای چندرسانه‌ای و متعاقب آن لذت‌بخش‌تر شدن، مؤثرتر شدن و کاربردی‌تر شدن آموزش، تحقق آموزش مادام‌العمر، یعنی آموزش بدون حمایت زمان و مکان و دسترسی به منابع متعدد و متنوع، اشاره نمود (عباسی پارسا، ۱۳۹۵). در هلند ۵ فاز برای توسعه چهارچوب آموزش کارآفرینی در نظر گرفته شده است:

فاز اول؛ مدارس ابتدایی: در این مرحله دانش‌آموزان با مفهوم کارآفرینی آشنا شده و این مطلب را درک می‌کنند که می‌توانند کارآفرین شوند.

فاز دوم؛ دبیرستان: در این مقطع بینش و مهارت‌های دانش‌آموزان افزایش یافته و استعداد آنها شناسایی می‌شود.

فاز سوم؛ برنامه‌های کاربردی و غنی‌سازی تجارب: در این مرحله بین دانش‌آموزان فنی و حرفه‌ای رقابت ایجاد می‌گردد.

فاز چهارم؛ مرحله آماده‌سازی واقعی و راه‌اندازی: در این فاز دانشجویان مراکز آموزش عالی می‌توانند به‌صورت واقعی کسب‌وکاری را راه‌اندازی کنند و توسط موسسات پشتیبانی شوند.

فاز پنجم؛ رشد و نوآوری: در این مرحله دانشجویان در پروژه‌های بلندمدت با نوآوری و مشکلات مربوط به آن آشنا می‌شوند (لندستروم، ۲۰۰۸، ص ۲۶۵-۲۶۴).

نوجوانان در صورتی که به سن مناسب برای انتخاب شغل برسند، ممکن است دچار ضعف در تصمیم‌گیری مناسب شوند و با انتخاب اشتباه، آینده خود را تحت تأثیر قرار دهند. ضعف در ایده‌پردازی برای کارآفرینی نیز از دیگر عواقب نپرداختن به موضوع حاضر می‌باشد. از این‌رو دغدغه محقق در این پژوهش جلوگیری از بروز چنین مشکلاتی است. در چنین شرایطی که در کشور ایران تمایل نوجوانان به دست و پا کردن شغل مورد نظرشان افزایش یافته است، این مسئله با توجه به تحولات اخیر جهانی و ورود به عصر اطلاعات که در آن، دانش بالاترین ارزش افزوده را ایجاد می‌کند؛ مجریان را با چالش اساسی مواجه ساخته که با بهره‌گیری از آموزش مجازی می‌توان، بر آن فائق آمد. نتایج پژوهش مرادی پردنجانی و همکاران (۱۳۹۹) به شناسایی ۶ بعد و ۴۱ شاخص منجر شد که شامل بعد فردی، بعد اجتماعی، بعد اقتصادی، بعد ساختاری، بعد رفتاری، بعد محیطی است. افزون بر این از طریق این مدل ۹ روش؛ ۷ زیرساخت و ۷ الزام نیز برای پرورش دانش‌آموزان کارآفرین در مقطع ابتدایی کشور شناسایی شد. نتایج دیگر نشان داد که وضعیت موجود ابعاد، شاخص‌ها، روش‌ها، زیرساخت‌ها و الزامات پرورش دانش‌آموزان کارآفرین پایین‌تر از حد متوسط جامعه است. یافته‌های پژوهش روشن و همکاران (۱۳۹۴) حاکی از آن بود که بین

آموزش کارآفرینانه، ضرورت آموزش کارآفرینانه، محتوای آموزش کارآفرینانه، محیط آموزش کار آفرینانه، شیوه‌های آموزش کارآفرینانه با روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود داشت و تنها بین مؤلفه اهداف آموزش کارآفرینانه با روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان رابطه معناداری پیدا نکرد. در پژوهش جعفری مقدم و فخارزاده (۱۳۹۰) برای تهیه جدول تحلیل محتوا، نگرش کارآفرینانه با کمک الگوهای موجود و به ویژه با تأکید بر الگوی رابینسون، با شاخص‌های تشخیص و بهره‌برداری از فرصت، کنترل ادراک شخصی، عزت نفس، میل به موفقیت، خلاقیت و نوآوری تجزیه شد. براساس نتایج پژوهش رانتانن (۲۰۱۸) کارآفرینی در جوانان نسبتاً مثبت به نظر می‌رسد. پژوهش بورژوا، بالکن، ریچلینین (۲۰۱۶) نشان می‌دهد که آموزش کارآفرینی نه تنها برای شکل‌گیری ذهنیت جوانان، بلکه برای ارائه مهارت‌ها، دانش و نگرش‌های اساسی در توسعه فرهنگ کارآفرینی ضروری است. نتایج پژوهش پوستیگو و تامبورینی (۲۰۱۵) حاکی از آن بود که از نظر دانش‌آموزان مهم‌ترین دوره‌ها برای آموزش کارآفرینی، خلاقیت و نوآوری است. دانش‌آموزان خلاقیت و نوآوری را مؤثرترین ویژگی در انجام دادن فعالیت‌های کارآفرینی عنوان کردند. در تبیین موضوع پژوهش باید به این نکته اشاره نمود که مشخص ساختن راهبردهای یاددهی-یادگیری مؤثر برای دانش‌آموزان و استفاده از محیط‌های یادگیری خلاقانه گامی مهم در راستای ارتقای سطح علمی و پیشرفت درسی و خلاقیت و کارآفرینی دانش‌آموزان می‌باشد. به‌علاوه، شناسایی این راهبردها و به کارگیری آنها در سطح مدارس باعث افزایش رضایت و ایجاد نگرش مثبت دانش‌آموزان به برنامه‌های درسی ارائه‌شده در محیط‌های یادگیری و خدمات ارائه‌شده در این محیط‌ها به دانش‌آموزان می‌شود. از سوی دیگر، سطح آموزش در مدارس نیز بهبود می‌یابد و در نهایت مدارس در ایفای نقش خود یعنی آموزش و توسعه سرمایه‌های انسانی موفق‌تر عمل می‌نماید. ایجاد تغییرات بنیادی در نظام آموزش و پرورش یکی از ضروریات یک جامعه پویای در حال رشد است. یکی از تغییرات اساسی در این زمینه به‌کارگیری روش‌های فعال تدریس در فرایند یاددهی-یادگیری می‌باشد (اسماعیلی و موسوی، ۱۳۹۴). این خود می‌تواند مبین اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر باشد. از سویی دیگر در ایران از حدود سال ۱۳۷۵ مبحث آموزش مجازی مورد توجه قرار گرفته است و طرح ملی توسعه آموزش مجازی در وزارت آموزش و پرورش آغاز شده است. در حال حاضر در بسیاری از مدارس در کنار نظام‌های آموزشی سنتی از آموزش الکترونیکی و مجازی نیز استفاده می‌گردد. در واقع استفاده صرف از نظام‌های سنتی آموزش چهره به چهره، به‌طور کارایی، بازخورد سریع را برای دانش‌آموزان ارائه نمی‌کند بازخورد سریع در آموزش به‌طور روزافزونی مورد نیاز جوامع با تغییرات سریع در تکنولوژی و آموزش می‌باشد (صالح و دیده‌خانی، ۱۳۹۲).

باید این امر را صراحتاً اذعان نمود که نه دانشجویان و نه استادان دانشگاه برنامه و انگیزه‌ای برای تربیت کارآفرین ندارند. نظام آموزش تحصیلات عالی و تکمیلی نیز برای تربیت کارآفرین برنامه و هدفی ندارد. محیط دانشگاهی امروز ما چنان ناکارآمد است که ذی نفعان و متولیان آن صراحتاً به ناکارآمدی آموزش عالی در تربیت نیروی کار چه از نوع کارمند و چه از نوع کارآفرین اذعان دارند. پس باید مدرسه را هدف قرار داد. در این بین دلیل انتخاب پایه ششم ابتدایی توسط محقق این نکته است که دانش‌آموزان در این سن از دنیای کودکی خود تا حدی فاصله گرفته‌اند و می‌توانند کمی جدی‌تر به آینده بیندیشند. همچنین تسلط آنها در دنیای فناوری بیش از پیش شده و می‌توانند در سال‌های اولیه دبیرستان استارت‌آپ‌های خود را راه‌اندازی نمایند. دلیل دیگر، وجود درس کاروفناوری در این پایه است که دارای سرفصل‌ها و کارهای عملی مناسب برای تقویت روحیه کارآفرینی است؛ لذا انتخاب مقطع ابتدایی و متعاقباً ششم ابتدایی در دستور کار قرار گرفت، چرا که هرگونه آموزشی اگر از همان ابتدا و پایه‌های پایین‌تر صورت گیرد، باعث می‌شود تا در سال‌های بعدی عملکرد بهتری را شاهد باشیم. البته لازم به توضیح است که کتاب درسی خاصی برای آموزش در مقطع ابتدایی تدوین و تدریس نمی‌شود، فقط مؤلفه‌هایی همچون کارهای تیمی، تصمیم‌گیری‌های مثبت، موفق شدن در کارهای گروهی، نوآوری‌ها، و توسعه خلاقیت فردی و تیمی مورد تدریس قرار می‌گیرند. از این رو به منظور کاهش شکاف‌های علمی موجود، گذر از شرایط کنونی و تغییر جهت به سوی جامعه اطلاعاتی مبتنی بر تکنولوژی‌های روز مسیری اجتناب‌ناپذیر است. همچنین در شرایطی که دانش‌آموزان مقطع ابتدایی از فضای مجازی برای یادگیری و آموزش استفاده می‌کنند، محقق در تلاش است از این بستر به طور هدفمند استفاده کند و با هدایت موثر تکنولوژی تأثیر آموزش‌های کارآفرینانه را در افزایش روحیه کارآفرینی آنها بررسی نماید.

و در آخر اینکه کارآفرینی یک طرز فکر و بینش است و هدف از آموزش کارآفرینی به کودکان در مقطع ابتدایی خلق وسیله‌ای جدید یا راه‌اندازی کسب و کار نیست، بلکه هرگونه تلاش برای از بین بردن موانعی است که سبب کاهش انگیزه کارآفرینان بالقوه می‌شود. به عبارت دیگر، هدف نهایی از برنامه‌های آموزش کارآفرینی در مدارس ابتدایی رسیدن به نگرش یا همان روحیه کارآفرینانه است که می‌توان خلاقیت، انگیزه پیشرفت، عزت نفس، منبع نظارت، ریسک‌پذیری و آینده‌نگری را جز مصادیق روحیه کارآفرینانه دانست و به مدل زیر رسید؛ لذا این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر تقویت روحیه کارآفرینانه دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی انجام شده است. در ادامه فرضیات فرعی با توجه به ابعاد روحیه کارآفرینی ارائه می‌گردند:

(۱) آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر خلاقیت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد.

- ۲) آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد.
- ۳) آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر عزت نفس دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد.
- ۴) آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر منبع نظارت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد.
- ۵) آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر ریسک‌پذیری دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد.
- ۶) آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر آینده‌نگری دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از منظر مسیر نیز در زمره پژوهش‌های آزمایشی قرار می‌گیرد. جامعه آماری پژوهش حاضر دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر کرج (۱۲ ساله) در سال ۱۴۰۰ می‌باشند. در انتخاب شرکت‌کنندگان از شیوه در دسترس استفاده شده و طبق آن ۶۰ نفر در دو گروه ۳۰ نفره آزمایش و کنترل قرار گرفتند. با توجه به این مطالب، ابتدا محقق دو گروه آزمایش و کنترل را انتخاب نمود، متغیر روحیه کارآفرینی را در هر دو گروه به‌عنوان پیش‌آزمون و با استفاده از پرسشنامه استاندارد روحیه کارآفرینی بهرام‌زاده و همکاران (۱۳۸۸) سنجید. سپس گروه آزمایش به مدت یک ماه (۲ جلسه در هفته هر جلسه ۴۰ دقیقه) تحت برنامه‌های آموزش کارآفرینی مجازی، به‌صورت غیرحضوری، قرار گرفت. گروه کنترل در این مدت هیچ برنامه آموزشی نداشت. پس از اتمام دوره آموزش کارآفرینی مجازی، بار دیگر پرسشنامه روحیه کارآفرینی در هر دو گروه آزمایش و کنترل توزیع شد و این متغیر مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفت. بدین ترتیب و با مشاهده تفاوت‌های احتمالی در پاسخ‌ها، میزان تأثیر آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر تقویت روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان ششم ابتدایی مورد بررسی قرار گرفت.

ابزار مورد استفاده در این پژوهش برای استخراج داده‌ها شامل پرسشنامه استاندارد روحیه کارآفرینی بهرام‌زاده و همکاران (۱۳۸۸) می‌باشد که شامل ۶ بعد خلاقیت، انگیزه پیشرفت، عزت نفس، منبع نظارت، ریسک‌پذیری و آینده‌نگری است دارد. روایی محتوایی پرسشنامه توسط استادان تأیید شده است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر نیز در جدول شماره ۱ قابل ملاحظه است:

جدول شماره ۱. پایایی پرسشنامه

متغیر	آلفا
روحیه کارآفرینی	۰.۹۱۱
خلاقیت	۰.۸۲۳
انگیزه پیشرفت	۰.۷۳۹
عزت نفس	۰.۹۴۲

۰.۹۳۱	منبع نظارت
۰.۹۵۱	ریسک‌پذیری
۰.۸۸۳	آینده‌نگری

همچنین در این پژوهش از پروتکل اجرایی در بستر فناوری استفاده شد که اقتباسی از بسته‌های کارآفرینی روز دنیا و طرح درس، درس کار و فناوری پایه ششم است، گفتنی است که این پروتکل در سامانه شاد تدریس شد:

جدول شماره ۲. پروتکل اجرایی

جلسه اول	
انتخاب طرح.	موضوع
افزایش خلاقیت، افزایش آینده‌نگری.	هدف
۳۰ دقیقه	زمان
آشنایی با دانش‌آموزان، صحبت در مورد انتظارات دانش‌آموزان از درس کار با چوب، مطرح کردن سؤال در مورد وسایل مختلف چوبی، توجه به فرصت‌ها.	شیوه اجرا
جلسه اول و دوم در یک روز و با ده دقیقه فاصله اجرا شد. فعالیت‌ها به صورت پخش زنده انجام شد و بیان نظرات در کامنت و یا به صورت ویس در فرصت ده دقیقه بین دو جلسه اول و دوم بیان شد.	توضیحات
جلسه دوم	
انتخاب طرح.	موضوع
افزایش خلاقیت، افزایش آینده‌نگری.	هدف
۴۰ دقیقه	زمان
تشویق برای انجام کار ساده، اما در عین حال جدید، تشویق به استفاده از وسایل موجود و دور ریختنی، تشویق برای نوآوری و خلاقیت، وسوسه کردن برای ایده‌پردازی، استفاده از تکنیک چرا و چه می‌شد اگر، استفاده از جملاتی مانند: (چه ایده خوبی، من بهش فکر نکرده بودم، می‌تونی امتحانش کنی؟).	شیوه اجرا
به‌عنوان فعالیت برای جلسه آینده، از دانش‌آموزان خواسته شد تا سعی کنند ایده‌های جدید و خلاقانه برای ساخت وسایل چوبی و کاربردی بدهند، سعی کنند چندین وسیله در نظر داشته باشند که قابلیت ساخت با وسایل ساده، کم‌هزینه و دورریختنی را داشته باشد و هم قابل استفاده و حتی فروش باشد.	توضیحات
جلسه سوم	
انتخاب طرح.	موضوع
افزایش آینده‌نگری، افزایش عزت نفس.	هدف
۴۰ دقیقه	زمان
صحبت و بررسی ایده‌ها، مقایسه نکردن دانش‌آموزان با هم، تشویق برای توجه به علایق، صحبت و تشویق برای ارائه ایده کاربردی، صحبت در مورد کارآفرینان این حوزه، توجه به وجود فرصت‌ها و لزوم دیدن فرصت‌ها.	شیوه اجرا
به‌عنوان فعالیت برای جلسه آینده، از دانش‌آموزان بخواهیم از میان ایده‌های خود و دوستانشان به ایده‌ای دقیق و قابل اجرا برسند، بتوانند در مورد ایده خود صحبت کنند. (به	توضیحات

دانش‌آموزان بگوئیم قرار نیست کارها مشابه هم باشند و به آنها این اطمینان را بدهیم که با شناختی که از آنها داریم حتماً به ایده جالبی دست پیدا خواهند کرد).

جلسه چهارم

موضوع	انتخاب و انتقال طرح.
هدف	افزایش منبع نظارت، افزایش انگیزه پیشرفت، افزایش ریسک‌پذیری.
زمان	۴۰ دقیقه
شیوه اجرا	تصمیم‌گیری در مورد ایده نهایی، تشویق به انجام کار و عملی کردن ایده، صحبت در مورد موانع احتمالی و شکست، تشویق به داشتن صبر و دقت در انجام کار.
توضیحات	بازی تصمیم‌گیری یا همان نقشه کار (مراحل عملی کردن ایده‌هایشان در مدت سه هفته را به صورت شاخه‌های درخت و نتیجه کار را به صورت میوه رسم کنند) را برای دانش‌آموزان توضیح دهیم و بخواهیم به‌عنوان فعالیت برای جلسه آینده انجام دهند.

جلسه پنجم

موضوع	انتخاب و انتقال طرح.
هدف	افزایش انگیزه پیشرفت، افزایش ریسک‌پذیری.
زمان	۴۰ دقیقه
شیوه اجرا	بررسی نقشه کار (بازی تصمیم‌گیری) به صورت داوطلبانه و در قالب ویس، توضیح در مورد بازی تخمین زدن (هزینه کار و زمان مورد نیاز را تخمین بزنند)، القا نکردن ترس و شکست، تغییر ندادن تصمیم و پذیرش مشکلات.
توضیحات	از دانش‌آموزان بخواهیم براساس بازی تصمیم‌گیری مراحل کاری خود را به اجرا در بیاورند، انتقال طرح و اجرای آن به‌طور عملی تا ۳ جلسه آینده.

جلسه ششم

موضوع	برش و اجرا.
هدف	افزایش انگیزه پیشرفت، افزایش عزت نفس.
زمان	۴۰ دقیقه
شیوه اجرا	تأکید به تقسیم‌بندی کارها و مراحل، صحبت در مورد مشکلات و موانع، تشویق برای ادامه انجام کار، پایبندی و اطمینان از تصمیم، بیان قانون هر وقت (هر وقت به نتیجه عملی رسیدی می‌توانی به دوستان کمک کنی).
توضیحات	-----

جلسه هفتم

موضوع	برش و اجرا.
هدف	افزایش انگیزه پیشرفت.
زمان	۴۰ دقیقه
شیوه اجرا	صحبت در مورد روند کار، با بیان تجربیات کارآفرینان ایجاد انگیزه کنیم، شنیدن صحبت‌های دانش‌آموزانی که کار خود را به اتمام رسانده‌اند.
توضیحات	به‌عنوان فعالیت برای جلسه آینده از دانش‌آموزان بخواهیم کار خود را حتماً به اتمام برسانند و در قالب یک فیلم یا تصویر کار خود را همراه با جمله تبلیغاتی معرفی کنند.

جلسه هشتم

موضوع	ارائه کار و آشنایی با مشاغل.
-------	------------------------------

هدف	افزایش عزت نفس و افزایش آینده‌نگری.
زمان	۴۰ دقیقه
شیوه اجرا	بررسی کارها و شنیدن نظرات و جملات تبلیغاتی.
توضیحات	جلسه آخر به عنوان نمایشگاه فروش مجازی باشد و از مدیر و دیگر اعضای مدرسه هم برای حضور در کلاس دعوت کنیم.

همچنین برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری در دو سطح توصیفی و استنباطی استفاده شد. در بخش توصیف داده از میانگین و انحراف استاندارد و... و در بخش استنباطی از آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیره (ANCOVA) با پیش فرض همگنی واریانس درون گروهی با استفاده از آزمون لوین و نیز آزمون شاپیرو ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

در جدول شماره ۳ شاخصه‌های توصیفی متغیر روحیه کارآفرینانه دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی قابل مشاهده است.

جدول شماره ۳. شاخصه‌های توصیفی متغیر روحیه کارآفرینانه دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در گروه کنترل و آزمایش

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خلاقیت	آزمایش	۱۳/۵۳	۴/۰۲	۱۸/۱۱	۲/۱۴
	کنترل	۱۴/۷۷	۲/۹۷	۱۱/۹۷	۳/۸۳
انگیزه پیشرفت	آزمایش	۱۳/۶	۳/۸۳	۲۰/۱۷	۳/۷۴
	کنترل	۱۴/۳۳	۳/۰۸	۱۳/۶	۳/۶۵
عزت نفس	آزمایش	۱۳/۵	۳/۷	۱۹/۴۳	۳/۴۶
	کنترل	۱۴/۷۳	۲/۵۷	۱۳/۹۳	۳/۵۸
منبع رضایت	آزمایش	۱۲/۷	۳/۳۲	۱۸/۳	۲/۳۱
	کنترل	۱۳/۴۷	۲/۳۷	۱۲/۳	۲/۹
ریسک‌پذیری	آزمایش	۱۳/۷۷	۳/۹۲	۲۰/۵۳	۳/۰۴
	کنترل	۱۴/۹۳	۳/۲۵	۱۳/۶	۳/۷۶
آینده‌نگری	آزمایش	۱۳/۴	۲/۲	۲۰/۷	۲/۴۹
	کنترل	۱۳/۴۷	۳/۲۷	۱۲/۶	۳/۳۱
روحیه کارآفرینانه	آزمایش	۸۰/۵	۲۰/۵۱	۱۱/۲۷	۱۵/۱۴
	کنترل	۸۵/۷	۱۴/۳	۸۰	۱۸/۴۱

بر اساس نتایج توصیفی به دست آمده از جدول شماره ۳، در مرحله پیش‌آزمون میانگین نمرات افراد نمونه در دو گروه آزمایش و کنترل تقریباً نزدیک به هم می‌باشد. در حالی که در مرحله

پس‌آزمون نمرات آزمودنی‌ها در گروه آزمایش تغییر محسوسی ایجاد شده است و این تغییرات در مرحله پیگیری گروه آزمایش ماندگار بوده است. از آنجایی که حجم نمونه تحقیق در گروه‌های مورد بررسی کمتر از ۴۰ نفر می‌باشند از آزمون شاپیرو ویلک استفاده خواهد شد:

جدول شماره ۴. بررسی نرمال بودن توزیع داده‌های متغیر روحیه کارآفرینانه پژوهش با استفاده از آزمون شاپیرو ویلک

شاپیرو ویلک			گروه	متغیر
مقدار	درجه آزادی	سطح معناداری		
۰/۹۰۲	۳۰	۰/۱۰۹	آزمایش	خلاقیت
۰/۸۹۵	۳۰	۰/۱۰۶	کنترل	
۰/۹۴۳	۳۰	۰/۱۱۱	آزمایش	انگیزه پیشرفت
۰/۹۶۷	۳۰	۰/۴۶۵	کنترل	
۰/۹۳۲	۳۰	۰/۰۵۷	آزمایش	عزت نفس
۰/۹۳۲	۳۰	۰/۰۵۷	کنترل	
۰/۹۴۷	۳۰	۰/۱۴۰	آزمایش	منبع رضایت
۰/۹۳۱	۳۰	۰/۰۵۳	کنترل	
۰/۹۳۸	۳۰	۰/۰۸۱	آزمایش	ریسک‌پذیری
۰/۸۵۲	۳۰	۰/۰۵۱	کنترل	
۰/۹۱۶	۳۰	۰/۰۹۲	آزمایش	آینده‌نگری
۰/۸۹۴	۳۰	۰/۰۹۶	کنترل	
۰/۹۳۹	۳۰	۰/۰۷۱	آزمایش	روحیه کارآفرینانه
۰/۹۴۸	۳۰	۰/۱۴۹	کنترل	

نتایج آزمون‌های شاپیرو ویلک در جدول شماره ۴ گزارش شده است. بر اساس نتایج به دست آمده از آزمون شاپیرو ویلک چون مقادیر به دست آمده برای این آزمون‌ها در یک گروه در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست، بنابراین شرط برابری واریانس‌های درون گروهی و نیز توزیع نرمال بودن داده‌ها برقرار است. در ادامه برای بررسی همگن بودن واریانس درون گروهی از آزمون لوین استفاده شده است.

جدول شماره ۵. نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی کواریانس نمرات درون گروهی آزمودنی‌ها (n=۶۰)

متغیر	F	df1	df2	Sig.
خلاقیت	۱/۴۰۳	۱	۵۸	۰/۲۱۴
انگیزه پیشرفت	۱/۱۵۳	۱	۵۸	۰/۲۸۷
عزت نفس	۱/۴۳۳	۱	۵۸	۰/۲۳۶
منبع نظارت	۲/۶۰۸	۱	۵۸	۰/۱۱۲

۰/۶۰۳	۵۸	۱	۰/۲۷۳	ریسک‌پذیری
۰/۰۶۳	۵۸	۱	۳/۶۰۲	آینده‌نگری
۰/۰۶۴	۵۸	۱	۳/۲۵۳	روحیه کارآفرینانه

مفروضه همگنی کواریانس نمرات پیش آزمون دو گروه با استفاده از آزمون لوین بررسی شد و با توجه به اینکه مقدار F لوین در سطح $\alpha = ۰/۰۵$ معنادار نبود، بنابراین مفروضه همگنی کواریانس داده‌ها و شیب رگرسیون برقرار می‌باشد؛ لذا در ادامه آزمون پیش فرض همگنی ضرایب رگرسیون و هم‌خطی چندگانه در مفروضه در جدول شماره ۶ قابل مشاهده است:

جدول شماره ۶. آزمون پیش فرض همگنی ضرایب رگرسیون

سطح معناداری	F	منابع تغییرات
۰/۱۸۲	۱/۸۲۱	خلاقیت
۰/۴۱۷	۰/۶۶۹	انگیزه پیشرفت
۰/۱۳۹	۲/۲۵۳	عزت نفس
۰/۳۰۸	۱/۰۵۷	منبع نظارت
۰/۲۱۴	۱/۵۷۶	ریسک‌پذیری
۰/۹۴۶	۰/۰۰۵	آینده‌نگری
۰/۲۵۹	۱/۲۹۷	روحیه کارآفرینانه

در جدول شماره ۶ نتایج آزمون همگنی ضرایب رگرسیون عامل‌های مورد بررسی در نمونه‌های آماری آورده شده است. چون مقدار F محاسبه شده در تعامل گروه و پیش‌آزمون در سطح $۰/۰۵$ معنادار نیست ($P > ۰/۰۵$)، بنابراین داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیونی پشتیبانی می‌کند و این فرضیه پذیرفته می‌شود و می‌توان تحلیل کواریانس را اجرا نمود؛ لذا در ادامه نتایج آمار استنباطی ارائه خواهد شد:

جدول شماره ۷. خلاصه نتایج آزمون تحلیل کواریانس در مورد فرضیه اصلی

شاخص منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذورات
اثر همپراش	۵۸۳۷۱۲/۰۶۷	۱	۵۸۳۷۱۲/۰۶۷	۲۰۵۵/۰۹۱	۰/۰۰۱	۰/۹۷۳
اثر گروه	۲۰۸۳۲/۰۶۷	۱	۲۰۸۳۲/۰۶۷	۷۳/۳۴۴	۰/۰۰۱	۰/۵۵۸
خطا	۱۶۴۷۳/۸۶۷	۵۸	۲۸۴/۰۳۲			
کل	۶۲۱۰۱۸	۶۰				

با توجه به داده‌های علمی جدول شماره ۷ چون مقدار F در سطح $\alpha = ۰/۰۵$ معنادار می‌باشد $\eta^2 = ۰/۵۵۸$ و $P = ۰/۰۰۱$ و $(F_{(۱, ۵۸)} = ۷۳/۳۴۴)$ و مقدار اتا نشان می‌دهد که تأثیر آموزش

کارآفرینی در بستر فناوری بر تقویت روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی ۵۵/۸ درصد می‌باشد. با توجه به اینکه میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در مرحله پس آزمون افزایش را نشان می‌دهد، بنابراین فرض تحقیق با ۹۵٪ اطمینان تأیید می‌گردد. پس می‌توان چنین عنوان نمود که آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر تقویت روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد.

جدول شماره ۸. خلاصه نتایج آزمون تحلیل کواریانس در مورد فرضیه فرعی اول

شاخص منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذورات
اثر همپراش	۱۵۴۵۶/۱۵۰	۱	۱۵۴۵۶/۱۵۰	۱۶۰۵/۳۰۷	۰/۰۰۱	۰/۹۶۵
اثر گروه	۲۶۰/۴۱۷	۱	۲۶۰/۴۱۷	۲۷/۰۴۷	۰/۰۰۱	۰/۳۱۸
خطا	۵۵۸/۴۳۳	۵۸	۹/۶۲۸			
کل	۱۶۲۷۵	۶۰				

با توجه به داده‌های جدول شماره ۸ چون مقدار F در سطح $\alpha=0/05$ معنادار می‌باشد (۰/۳۱۸) $\eta^2=0/001$ و $P=0/001$ $(F_{(1, 58)} = 27/047)$. مقدار اتا نشان می‌دهد که تأثیر آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر خلاقیت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی ۳۱/۸ درصد می‌باشد. با توجه به اینکه میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در مرحله پس آزمون افزایش را نشان می‌دهد، بنابراین فرض تحقیق با ۹۵٪ اطمینان تأیید می‌گردد. پس می‌توان چنین عنوان نمود که آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر خلاقیت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد.

جدول شماره ۹. خلاصه نتایج آزمون تحلیل کواریانس در مورد فرضیه فرعی دوم

شاخص منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذورات
اثر همپراش	۱۷۱۰۲/۸۱۷	۱	۱۷۱۰۲/۸۱۷	۱۲۵۰/۳۲۱	۰/۰۰۱	۰/۹۵۶
اثر گروه	۶۴۶/۸۱۷	۱	۶۴۶/۸۱۷	۴۷/۲۸۶	۰/۰۰۱	۰/۴۴۹
خطا	۷۹۳/۳۶۷	۵۸	۱۳/۶۷۹			
کل	۱۸۵۴۳	۶۰				

با توجه به داده‌های جدول شماره ۹ چون مقدار F در سطح $\alpha=0/05$ معنادار می‌باشد (۰/۴۴۹) $\eta^2=0/001$ و $P=0/001$ $(F_{(1, 58)} = 47/286)$ و مقدار اتا نشان می‌دهد که تأثیر آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی ۴۴/۹ درصد می‌باشد. بنابراین

فرض تحقیق با ۹۵٪ اطمینان تأیید می‌گردد. پس می‌توان چنین عنوان نمود که آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد.

جدول شماره ۱۰. خلاصه نتایج آزمون تحلیل کواریانس در مورد فرضیه فرعی سوم

شاخص منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذورات
اثر همپراش	۱۶۷۰۰/۰۱۷	۱	۱۶۷۰۰/۰۱۷	۱۳۴۶/۷۱۳	۰/۰۰۱	۰/۹۵۹
اثر گروه	۴۵۳/۷۵۰	۱	۴۵۳/۷۵۰	۳۶/۵۹۱	۰/۰۰۱	۰/۳۸۷
خطا	۷۱۹/۲۳۳	۵۸	۱۲/۴۰۱			
کل	۱۷۸۷۳	۶۰				

با توجه به داده‌های جدول شماره ۴-۸ چون مقدار F در سطح $\alpha=0/05$ معنادار می‌باشد (۰/۳۸۷) $\eta^2=0/001$ و $P=0/001$ $(F_{(1, 21)} = 36/591)$ و مقدار اتا نشان می‌دهد که تأثیر آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر عزت نفس دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی ۳۸/۷ درصد می‌باشد. بنابراین فرض تحقیق با ۹۵٪ اطمینان تأیید می‌گردد. پس می‌توان چنین عنوان نمود که آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر عزت نفس دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد.

جدول شماره ۱۱. خلاصه نتایج آزمون تحلیل کواریانس در مورد بررسی فرضیه فرعی چهارم

شاخص منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذورات
اثر همپراش	۱۴۰۵۴۵/۴	۱	۱۴۰۵۴۵/۴	۲۰۴۳/۷۳۶	۰/۰۰۱	۰/۹۷۲
اثر گروه	۵۴۰	۱	۵۴۰	۷۸/۵۷۵	۰/۰۰۱	۰/۵۷۵
خطا	۳۹۸/۶	۵۸	۶/۸۷۲			
کل	۱۴۹۸۴	۶۰				

با توجه به داده‌های جدول شماره ۴-۹ چون مقدار F در سطح $\alpha=0/05$ معنادار می‌باشد $\eta^2=0/001$ و $P=0/001$ $(F_{(1, 21)} = 78/575)$ و مقدار اتا نشان می‌دهد که تأثیر آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر منبع نظارت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی ۵۷/۵ درصد می‌باشد. بنابراین فرض تحقیق با ۹۵٪ اطمینان تأیید می‌گردد. پس می‌توان چنین عنوان نمود که آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر منبع نظارت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد.

جدول شماره ۱۲. خلاصه نتایج آزمون تحلیل کواریانس در مورد بررسی فرضیه فرعی پنجم

شاخص منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذورات
اثر همپراش	۱۷۴۷۶/۲۶۷	۱	۱۷۴۷۶/۲۶۷	۱۴۹۳/۵۵۱	۰/۰۰۱	۰/۹۶۳
اثر گروه	۷۲۱/۰۶۷	۱	۷۲۱/۰۶۷	۶۱/۶۲۴	۰/۰۰۱	۰/۵۱۵
خطا	۶۸۷/۶۶۷	۵۸	۱۱/۷۰۱			
کل	۱۸۸۷۶	۶۰				

با توجه به داده‌های جدول شماره ۴-۱۰ چون مقدار F در سطح $\alpha=0/05$ معنادار می‌باشد ($\eta^2=0/515$ و $P=0/001$ $F(1, 21) = 61/624$) و مقدار اتا نشان می‌دهد که تأثیر آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر ریسک‌پذیری دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی ۵۱/۵ درصد می‌باشد. بنابراین فرض تحقیق با ۹۵٪ اطمینان تأیید می‌گردد. پس می‌توان چنین عنوان نمود که آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر ریسک‌پذیری دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد.

جدول شماره ۱۳. خلاصه نتایج آزمون تحلیل کواریانس در مورد بررسی فرضیه فرعی ششم

شاخص منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذورات
اثر همپراش	۱۶۳۳/۳۵۰	۱	۱۶۳۳/۳۵۰	۱۹۳۹/۱۶۴	۰/۰۰۱	۰/۹۷۱
اثر گروه	۹۸۴/۱۵۰	۱	۹۸۴/۱۵۰	۱۱۴/۷۳۵	۰/۰۰۱	۰/۶۶۴
خطا	۴۹۷/۵	۵۸	۸/۵۷۸			
کل	۱۸۱۱۵	۶۰				

با توجه به داده‌های جدول شماره ۴-۱۱ چون مقدار F در سطح $\alpha=0/05$ معنادار می‌باشد ($\eta^2=0/664$ و $P=0/001$ $F(1, 21) = 114/735$) و مقدار اتا نشان می‌دهد که تأثیر آموزش کارآفرینی در بستر فناوری آینده‌نگری دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی ۶۶/۴ درصد می‌باشد. بنابراین فرض تحقیق با ۹۵٪ اطمینان تأیید می‌گردد. پس می‌توان چنین عنوان نمود که آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر آینده‌نگری دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر تقویت روحیه کارآفرینانه دانش‌آموزان (مورد مطالعه: دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی) صورت گرفت؛ لذا در تبیین نتایج باید این‌گونه بیان کرد که در راستای هدف اصلی پژوهش آنچه قابل ذکر است اینکه قبل از انجام

آزمایش، در مقوله تقویت روحیه کارآفرینی بین دو گروه کنترل و آزمایش اختلاف معناداری مشاهده نشد. بعد از ارائه آموزش‌های مورد نظر، گروه آزمایش عملکرد بهتری از خود نشان داد، بنابراین آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر تقویت روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر مثبت و معناداری دارد. با مقایسه یافته‌های پژوهش با دیگر محققان می‌توان نتیجه گرفت که این یافته‌ها با نتایج هیل و همکاران (۱۹۹۶)، سلیمی (۱۳۹۵) و پوستیگو و تامبورینی (۲۰۱۵) همسو و همراستا است؛ لذا با توجه به این نتیجه پیشنهاد می‌شود اهداف آموزشی در این راستا تبیین گردند و اهداف مشخص شده باید شکوفاکننده خلاقیت، تفکر انتقادی باشد و به حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی دانش‌آموزان توجه و فرصت‌هایی برای یادگیری مادام‌العمر فراهم کند.

در تحلیل فرضیه فرعی اول پژوهش باید اذعان کرد قبل از انجام آزمایش، در مقوله تقویت خلاقیت بین دو گروه کنترل و آزمایش اختلاف معناداری مشاهده نشد. بعد از ارائه آموزش‌های مورد نظر، گروه آزمایش عملکرد بهتری از خود نشان داد، بنابراین آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر تقویت خلاقیت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر مثبت و معناداری دارد. فناوری اطلاعات ضمن به حرکت درآوردن چرخ‌های شغلی و استخدامی، سبب رشد و پویایی اقتصاد جامعه و ایجاد نوع جدیدی از اقتصاد می‌شود که اقتصاد دانش‌محور نام دارد. کارآفرینی در حوزه ارتباطات پهنه وسیعی برای فعالیت دارد، به طوری که امروزه کارآفرینی لازمه توسعه فناوری و توسعه فناوری بستری مناسب جهت ایجاد کارآفرینی است. بر این اساس با بهره‌گیری هوشمندانه و به هنگام از فناوری اطلاعات می‌توان با حرکتی مناسب به سمت خلاقیت و نوآوری حرکت کرد. لازم به ذکر است که این نتیجه با یافته‌های بدری و همکاران (۱۳۸۳) و کلانتری و همکاران (۱۳۸۳) همسو و همراستا است. همچنین طبق این نتیجه پیشنهاد می‌شود عقاید غیر عادی باید مورد احترام قرار گیرد و ارزش آن برای کودکان روشن شود. همچنین باید به کودکان نشان داد که عقایدشان دارای ارزش است و عقایدی که امکان اجرای آن در کلاس میسر باشد، پذیرفتنی است.

در تحلیل فرضیه فرعی دوم می‌توان بیان کرد قبل از انجام آزمایش، در مقوله تقویت انگیزه پیشرفت بین دو گروه کنترل و آزمایش اختلاف معناداری مشاهده نشد. بعد از ارائه آموزش‌های مورد نظر، گروه آزمایش عملکرد بهتری از خود نشان داد، بنابراین آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر تقویت انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر مثبت و معناداری دارد. کارآفرینی به این علت برای افراد دارای نیاز زیاد به پیشرفت جالب است که ریسک کردن و پذیرفتن مسئولیت‌ها و شکست‌ها را ایجاد می‌کند. کارآفرینی همچنین بازخورد عملکرد عینی

و سریع فراهم می‌آورد بازخوردی که هیجان‌هایی چون احساس غرور و خشنودی به بار می‌آورد و بازخوردی که به فرد امکان می‌دهد تا شایستگی خودش را تشخیص دهد و پیشرفت خود را به‌طور مستمر ارزیابی کند. افراد دارای نیاز زیاد به پیشرفت، هر شغلی را که چالش‌انگیز باشد، مسئولیت بطلد و بازخورد عملکرد فوری بدهد، ترجیح می‌دهند. گفتنی است که این نتیجه با یافته‌های روشن و همکاران (۱۳۹۴)، عبدی‌زاده و همکاران (۱۳۹۱) و فدایی و همکاران (۱۳۸۷) همسو و همراستاست. همچنین طبق این نتیجه به معلمان پیشنهاد می‌شود جنبه‌های مختلف تصمیم‌دانش را برایشان بازگو کنند تا با دقت و آینده‌نگری بیشتری تصمیم بگیرند.

در تحلیل فرضیه سوم می‌توان بیان کرد قبل از انجام آزمایش، در مقوله تقویت عزت نفس بین دو گروه کنترل و آزمایش اختلاف معناداری مشاهده نشد. بعد از ارائه آموزش‌های مورد نظر، گروه آزمایش عملکرد بهتری از خود نشان داد، بنابراین آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر تقویت عزت نفس دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر مثبت و معناداری دارد. افرادی که عزت نفس بالایی دارند، با احتمال بیشتر مشاغلی را انتخاب می‌کنند که در آنها خود را دارای درجه بالایی از توانایی می‌دانند، تا آنهایی که عزت نفس پایینی دارند. همچنین افراد دارای عزت نفس بالا هنگامی که توانایی‌هایشان به چالش کشیده شود، به احتمال بیشتر کار را با موفقیت به پایان می‌رسانند تا افرادی که عزت نفس پایینی دارند. گفتنی است که این نتیجه با یافته‌های هیل (۱۹۹۶) و پوستیگو و تامبورینی (۲۰۱۵) همسو و همراستاست. همچنین به معلمان توصیه می‌شود قدرت تحمل کودکان و نوجوانان را برای مواجه شدن با ناکامی‌های احتمالی افزایش دهند.

در راستای فرضیه چهارم می‌توان بیان نمود که قبل از انجام آزمایش، در مقوله تقویت منبع نظارت بین دو گروه کنترل و آزمایش اختلاف معناداری مشاهده نشد. بعد از ارائه آموزش‌های مورد نظر، گروه آزمایش عملکرد بهتری از خود نشان داد، بنابراین آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر تقویت منبع نظارت دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر مثبت و معناداری دارد. عصر حاضر، عصر نظارت درونی و حاکم شدن این انگاره در اساس تغییرات جوامع امروزی است و منجر به این می‌شود که جوامع بیش از پیش به سوی خلاقیت و نوآوری و پذیرش تفاوت و تغییر سوق داده شوند و می‌توان این مهم را در میزان کارآفرین بودن آنها یافت؛ در نتیجه، هر فردی که توان برقراری رابطه منطقی و معقول بین موارد یاد شده را داشته باشد و در راستای تغییرات گام بردارد، می‌تواند ادعا کند که در این دریای خروشان به سوی ساحل بقا و پیشرفت گام برداشته است. گفتنی است که این نتیجه با یافته‌های جعفری‌مقدم و فخارزاده (۱۳۹۸) و رشید (۲۰۱۵) همسو و همراستاست. همچنین طبق این یافته پیشنهاد می‌شود که به دانش‌آموزان قبولانده شود که اگرچه مشکلاتی در راه وجود خواهد داشت، ولی تصمیم آنها نباید عوض شد.

در راستای فرضیه پنجم می‌توان بیان کرد قبل از انجام آزمایش، در مقوله تقویت ریسک‌پذیری بین دو گروه کنترل و آزمایش اختلاف معناداری مشاهده نشد. بعد از ارائه آموزش‌های مورد نظر، گروه آزمایش عملکرد بهتری از خود نشان داد، بنابراین آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر تقویت ریسک‌پذیری دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر مثبت و معناداری دارد. توانایی ریسک کردن و خطر کردن در کارها به دانش‌آموزان جرئت می‌دهد به کارهای بدیعی دست بزنند که تا به حال دیگران، کمتر به سراغ آنها رفته‌اند. این رفتار سبب می‌شود، نسبت به دیگران پیش‌تاز باشند و حتی ایده‌های نویی از خود بروز دهند. آنها متوجه این موضوع می‌شوند که اگر کاری را انجام دهند و در نهایت شکست بخورند، می‌توانند دوباره از نو شروع کنند. با داستان‌هایی که از زندگی کارآفرینان برتر دنیا برای آنها تعریف شده، یا خودشان به دنبال آنها رفتند، می‌توانند شکست را بهتر درک کنند. گفتنی است که این نتیجه با یافته‌های بدری و همکاران (۱۳۸۳) و الغمدی و سامرجی (۲۰۱۶) همسو و همراستاست. همچنین طبق این نتیجه پیشنهاد می‌شود دانش‌آموزان تفهیم شوند اگر ایجاد کار جدید مستلزم ریسک باشد تحمل این ریسک را بپذیرند.

در راستای فرضیه ششم می‌توان اذعان نمود که پیش از انجام آزمایش، در مقوله تقویت آینده‌نگری بین دو گروه کنترل و آزمایش اختلاف معناداری مشاهده نشد. بعد از ارائه آموزش‌های مورد نظر، گروه آزمایش عملکرد بهتری از خود نشان داد، بنابراین آموزش کارآفرینی در بستر فناوری بر تقویت آینده‌نگری دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر مثبت و معناداری دارد. اگر نوجوانان در مراحل اولیه مهارت‌های کارآفرینی را فراگیرند، تأثیر مثبتی بر عملکرد حرفه‌ای و شغلی آنها در زندگی آینده‌شان خواهد داشت. آموزش به موقع در حوزه فناوری و کارآفرینی در مدرسه‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند که در آینده پیشرفت‌های زیادی در این زمینه داشته باشند. آموزش کارآفرینی باید فرایندی مستمر از دوره ابتدایی تا دبیرستان و سپس دانشگاه باشد. یکی از هدف‌های دوره کارآفرینی آماده کردن دانش‌آموزان برای ورود به دوره‌های بالاتر و دانشگاهی است. در تمام این دوره‌ها، علاقه دانش‌آموزان به کارآفرینی باید اصلاح شود تا زمانی که آنها از تحصیل خارج شوند، بالغ، مسئول و آماده برای ادامه تحصیلات خود در سطح بالاتری باشند. این یافته‌ها با نتایج عبدی زاده و همکاران (۱۳۹۱) و فدایی و همکاران (۱۳۸۷) همسو و همراستاست. همچنین در این راستا پیشنهاد می‌شود دانش‌آموزان تفهیم شوند اهداف بلند مدتی برای خود تعیین کنند.

با توجه به نتایج کلی پژوهش حاضر، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش کارآفرینی در مقطع ابتدایی، افزون بر آشنایی زودهنگام کودکان با مفاهیم پایه کارآفرینی، بر خلاقیت، انگیزه پیشرفت،

عزت نفس، منبع نظارت، ریسک‌پذیری و آینده‌نگری آنها تأثیر مثبت دارد. از آنجا که این مفاهیم نقش مهمی در موفقیت افراد در زمینه کارآفرینی دارند، می‌توانند موجب شکل‌گیری ساختار اولیه روحیه کارآفرینی در کودکان شوند. بر همین اساس، می‌توان نتایج پژوهش حاضر را شاهدی دیگر (در کنار دیگر پژوهش‌ها) برای نشان دادن اهمیت و ضرورت آموزش کارآفرینی در دوران کودکی به شمار آورد. پیشنهاد می‌شود کارآفرینی باید شیوه زندگی دانش‌آموزان باشد و برنامه‌های درسی مدارس نقش ایجادکننده و سازمان‌دهنده داشته باشد و محتوا متناسب با کار عملی و زندگی واقعی و زمینه‌ساز تجربیات و یادگیری بعدی که معطوف به عمل هست، باشد. و دانش‌آموزان را کمک کنیم تا زمانی را صرف برنامه‌ریزی جهت شغل آینده کنند و بتوانند مراحل کار را که برای موفق شدن در کار جدید باید طی نمایند در ذهن مجسم نمایند.

لازم به ذکر است که محقق در این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز مواجه بود، برای نمونه، مدت زمان اجرای پروتکل فقط یک ماه بوده است و شاید در صورت تداوم به نتایج بهتری دست یافته می‌شد. عدم امکان نمونه‌گیری تصادفی و نمونه‌هایی در ابعاد بزرگ‌تر وجود داشت، و همچنین مشکلات مالی و بی‌میلی برخی دانش‌آموزان موجب شد تا نتوان از نرم افزارهای مختلف آموزشی استفاده کرد.

فهرست منابع

- Abbasi Parsa., E (2016). *An introductory review of virtual education as a new educational method*. The Second International Conference on Applied Research in Educational Sciences and Behavioral Studies and Social Injuries in Iran. (Text in Persian)
- Abdizadeh Hossein, Nazari Abolfazl, Asadzadeh Somayeh. (2010). *How to strengthen the entrepreneurial spirit of high school students through curriculum elements*. The second student entrepreneurship conference in the country. (Text in Persian)
- Ahmadpour Dariani., M (2002). *Entrepreneurship: Definitions, Theories, Patterns*. Tehran: Pardis Publications. (Text in Persian)
- Al Gamdi, M. A., & Samarji, A. (2016). Perceived barriers towards e-Learning by faculty members at a recently established university in Saudi Arabia. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(1), 23.
- Arthur, S. J., & Hisrich, R. D. (2011). Entrepreneurship through the ages: Lessons learned. *Journal of Enterprising Culture*, 19(01), 1-40. <https://doi.org/10.1142/S0218495811000696>
- Bahmani., N (2013). *Identifying the content and method of teaching entrepreneurship with the aim of strengthening the entrepreneurial attitude in elementary school students*, M.A. Thesis, Tehran, Faculty of Entrepreneurship, University of Tehran. (Text in Persian)
- Bahmani., N., Arasti, Z., & Hosseini, S. (2017). Entrepreneurship education in primary school with the aim of strengthening the entrepreneurial attitude. *Entrepreneurship Development*, 10 (4), 555-573. (Text in Persian)

- Badri, Liaqtdar, Mohammad Javad, Abedi, & Jafari. (2006). Investigating the entrepreneurial capabilities of Isfahan University students. *Journal of Research and Planning in Higher Education*, 12 (2), 73-90. (Text in Persian)
- Bourgeois, A., & Balcon, M. P. (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.
- Jafari., M., S., Fakharzadeh, A., S., (2011). Developing an Entrepreneurial Attitude in Textbooks (Case Study: Persian Elementary School Textbooks). *Journal of Entrepreneurship Development*, 4 (1), 47-66. (Text in Persian)
- Kahani., Z., & Momeni Mahmoudi., H., (2015), *Content Analysis of Sixth Grade Work and Technology Course with Emphasis on Entrepreneurship*, The Second Scientific Conference on New Findings in Management, Entrepreneurship and Education in Iran, Tehran. (Text in Persian)
- Kalantari, P., Jaribi, J. H., Jafar Hezar, & Rabbani. (2004). Investigating the degree of entrepreneurship of graduates in the field of publications and press. *Social Science Letter*, 3 (23). (Text In Persian)
- Lundström, A., & Stevenson, L. (2005). *Entrepreneurship policy: Theory and practice* (Vol. 9). New York: Springer.
- Maghsudi., S., (2016). Study on Teaching Methods in Entrepreneurship Education. *Journal of Nama Educational Studies*. 7: 63-70. (Text in Persian)
- Moradi Pardanajani H., Niknam M., Taghi Pourzahir A., Jafari P., (2020). Presenting a model for raising entrepreneurial students in primary school (Case study: Chaharmahal and Bakhtiari province). *Education in Law Enforcement* 7 (25), 89-114. (Text in Persian)
- Murphy, G. B., Trailer, J. W., & Hill, R. C. (1996). Measuring performance in entrepreneurship research. *Journal of business research*, 36(1), 15-23. [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(95\)00159-X](https://doi.org/10.1016/0148-2963(95)00159-X)
- Newman, N. (2017). *Journalism, media, and technology trends and predictions 2017*.
- Postigo, S., & Tamborini, M. F. (2014). *University Entrepreneurship Education in Argentina: A decade of analysis*. In *Business and Management Education in Transitioning and Developing Countries: A Handbook* (pp. 270-282). Routledge.
- Rantanen, T. (2013). Students' attitudes towards entrepreneurship in the Uusimaa region in Finland. *Interdisciplinary Studies Journal*, 2(4), 48.
- Rasheed, H. S., & Rasheed, B. Y. (2003). *Developing entrepreneurial characteristics in minority youth: The effects of education and enterprise experience*. In *Ethnic entrepreneurship: Structure and process*. Emerald Group Publishing Limited. [http://dx.doi.org/10.1016/S1074-7877\(03\)04012-1](http://dx.doi.org/10.1016/S1074-7877(03)04012-1) (Text in Persian)
- Roshan, M., R.; Seifi, E; Abdullahi., B.; Nokani, J., and Bani Hamali, Z., (2015). Investigating the relationship between teacher entrepreneurship education (purpose, content, necessity, method and educational environment) with the entrepreneurial spirit of high school students in Tehran. *Scientific and research quarterly of new educational ideas*. 11(1): pp. 179-190. (Text in Persian)
- Salimi., J., (2014). Technical and Vocational Education, Manpower and Entrepreneurship A Case Study of Technical and Vocational Education in Kurdistan Province. *Skills Training*, 2 (8), 7-24. (Text in Persian)
- Styri., A (2010). *The necessity of laying the foundation for entrepreneurship education in elementary school and explaining the elements of its curriculum*, Master Thesis in Educational Management, Al-Zahra University. (Text in Persian)

Yaqubi Najafabadi, A., (2010). Necessity of entrepreneurship education in all educational levels. *School Counselor Growth*, Summer, 5 (4), 28 - 32. (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/).

شناسایی برنامه‌های درسی پنهان ناشی از جو اجتماعی مدارس ابتدایی: تعاملات

مدیران- نومحلمان

انسی کرامتی *

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۱۵	هدف از این پژوهش شناسایی برنامه‌های درسی پنهان ناشی از جو اجتماعی مدارس ابتدایی با تمرکز بر تعاملات میان نومعلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان و مدیران مدارس ابتدایی بود. این مطالعه با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد. جامعه پژوهشی ۱۰۸ نفر از دانشجو معلمان ورودی سال ۱۳۹۱ در دانشگاه فرهنگیان بودند که اکنون (سال ۱۴۰۰) به‌عنوان نومعلم در شهر مشهد مشغول به خدمت هستند. مشارکت‌کننده‌های پژوهش حاضر، ۲۵ نفر از این نومعلمان بودند که با آنها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام گرفت. مصاحبه‌های مکتوب شده با استفاده از روش تحلیل مضمون، تجزیه و تحلیل شد. برای اعتبار تحقیق، معیارهای لینکلن و گابا مورد استفاده قرار گرفت. بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده عمده‌ترین برنامه‌های درسی پنهان حاکم بر جو اجتماعی مدارس ابتدایی را می‌توان در قالب ۴ مضمون فراگیر (شامل نگرش‌ها و انتظارات پنهان مدیر در تعامل نومعلم با دانش‌آموزان، تعامل نومعلم با همکاران، تعامل نومعلم با مدیر و تعامل نومعلم با والدین دانش‌آموزان)، همچنین ۲۱ مضمون سازمان‌دهنده و ۶۲ مضمون پایه دسته‌بندی کرد. نتایج این پژوهش بیانگر آن بود که بیشتر مدیران مدارس ابتدایی، به‌رغم برخورداری از سابقه بالای مدیریتی، اما "فاقد دانش و مهارت‌های ضروری به‌عنوان مدیر مدرسه" هستند و بسیاری از انتظارات مستقیم و غیرمستقیم آنها از نومعلمان، منجر به ایجاد مانع یا جو اجتماعی نامطلوبی برای عملکردهای اثربخش نومعلمان می‌شود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۲	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
برنامه درسی پنهان، جو اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، دوره ابتدایی، مدیران مدارس، نومعلم	

مقدمه

برنامه درسی پنهان از جمله مفاهیم مناقشه‌برانگیز در قلمرو برنامه درسی است که تعاریف متعدد و حتی متضادی در مورد آن ارائه شده است. برخلاف اختلاف نظرهای فراوانی که در مورد تعریف مفهوم برنامه درسی پنهان وجود دارد؛ اما همه صاحب‌نظران در این زمینه معتقدند که برنامه درسی پنهان عمدتاً معطوف به آموزش ارزش‌ها، نگرش‌ها و هنجارهای مرتبط با جنبه‌های مختلف یک محیط آموزشی است؛ به‌طور آگاهانه یا ناآگاهانه منتقل می‌شود و بخشی جدایی‌ناپذیر از فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی است (اکاکوکا و ارگان، ۲۰۲۱). یکی از موضوعات قابل توجه پژوهشگران در زمینه برنامه درسی پنهان، عوامل تشکیل‌دهنده آن است؛ به‌نحوی که پژوهش‌های متعدد در قلمروی برنامه درسی پنهان، عمدتاً با تمرکز بر نقش یکی از این عوامل انجام شده‌اند. به بیان صفایی موحد و باوفا (۱۳۹۲)، مجموع عوامل تأثیرگذار و شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان را می‌توان در یکی از طبقات چهارگانه اجتماعی، فیزیکی، شناختی یا دیوان‌سالارانه قرار داد.

حجم پژوهش‌های انجام‌شده در مورد عوامل اجتماعی نسبت به دیگر عوامل، بسیار بیشتر است و حتی برخی از صاحب‌نظران مانند دری‌بین بر این باورند که "برنامه درسی پنهان اجتماعی که به‌اختصار (SHC) خوانده می‌شود؛ تنها برنامه درسی پنهان در یک محیط آموزشی است (گوردون، ۱۹۸۳)". گس (۲۰۰۸) نیز بیان می‌کند که منظور از برنامه درسی پنهان، همان هنجارها، ارزش‌ها و نگرش‌هایی است که غالباً به‌طور ضمنی توسط روابط اجتماعی در مدرسه منتقل می‌شوند. فوت (۲۰۱۷) نیز بر این باور است که برنامه درسی پنهان بیانگر وسیله‌ای برای انتقال انتظارات، هنجارها و ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی یک نهاد و در مقیاس وسیع‌تر یک جامعه است که در تعاملات اجتماعی میان افراد، ظهور می‌یابد.

تاکنون پژوهشگران متعددی به بررسی بعد اجتماعی برنامه درسی پنهان و پیام‌ها و آثار منتج از این بعد در دو قلمرو آموزش عالی و آموزش عمومی پرداخته‌اند. از جمله جدیدترین پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه بعد اجتماعی برنامه درسی پنهان در قلمرو آموزش عالی، می‌توان پژوهش صبوری و همکاران (۱۳۹۹) را نام برد که دریافتند جو اجتماعی‌ای که استادان دانشگاه در قالب نقش‌الگویی و هدایتگری خود ایجاد می‌کنند؛ از مهمترین عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان است. این عامل در صورت مطلوب بودن، به‌عنوان عامل تسهیل‌کننده برنامه درسی و در صورت نامطلوب بودن، به‌عنوان یکی از عوامل ناکارآمدی برنامه درسی، می‌تواند قلمداد شود. طهماسب‌زاده شیخ‌نر، محمودی و فرج پوربناب (۱۳۹۸) به این نتیجه دست یافتند که بین مؤلفه‌های تعامل دانشجویان با استاد و روابط دانشجویان با یکدیگر فضای اجتماعی و عاطفی دانشکده علوم پزشکی با سازگاری حرفه‌ای در دانشجویان رابطه وجود دارد. به‌نحوی که رفتار استادان از عوامل بسیار مهم

در شکل‌گیری تفکر، نگرش و رفتار دانشجویان است و می‌تواند زمینه‌ساز مشارکت دانشجو در فعالیت‌های علمی بیشتر و افزایش قدرت سازگاری آنها با محیط کاری باشد.

از جدیدترین پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه بعد اجتماعی برنامه درسی پنهان در قلمرو آموزش عمومی می‌توان به پژوهش سهان، اینگور، کروان (۲۰۱۹) اشاره کرد که دریافتند وقتی معلمان مشغول اجرای برنامه درسی رسمی هستند، به‌طور عمدی یا غیرعمدی به انعکاس دیدگاه‌ها، احساسات، عقاید و نظرات خود در مورد فرایندهای تدریس می‌پردازند که تأثیر بسیار زیادی بر روی دانش‌آموزان آنها دارد. به بیان اپکل و ساهین (۲۰۱۹) نیز هنجارها و ارزش‌های نهفته در پوشش برنامه‌های درسی پنهان که توسط تعاملات اجتماعی میان معلم و دانش‌آموزان منتقل می‌شود، دانش‌آموزان را قادر به سازگاری با جامعه و آمادگی برای زندگی آینده می‌کند.

نوروزی‌چگینی و همکاران (۱۳۹۷) دریافتند که محیط اجتماعی مدرسه با محوریت مؤلفه‌های تعامل معلم با دانش‌آموزان، تعاملات دانش‌آموزان باهم و تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان از عوامل پیش‌بینی‌کننده و مؤثر بر انضباط، حس تعلق و نگرش مثبت/منفی نسبت به مدرسه است. محقق‌پور، مشایخ و قاسم‌زاده (۱۳۹۷) به این نتیجه دست یافتند که محیط فرادستی آموزشگاه مثل برپایی جشنواره‌های مختلفاً توسط ادارات آموزش و پرورش، نحوه سیستم اداری و مدیریت آموزشگاه و تعاملات معلم، دوستان و همسالان دانش‌آموز در آموزشگاه با هم، از مهم‌ترین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هدایت دانش‌آموزان به سمت انتخاب رشته علوم انسانی، برای ادامه تحصیل است. رحمانی (۱۳۹۷) نیز دریافت برخوردارهای نامناسبی که در تعاملات اجتماعی میان نوجوانان با کادر مدرسه رخ می‌دهد؛ از مهم‌ترین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در گسست نسل‌ها از منظر مدیران، دبیران و مشاوران مدارس پسرانه هستند. عبادی (۱۳۹۶) پس از مرور نظام‌مند آثار پژوهشگران طی دو دهه (۲۰۱۲-۱۹۹۱) دریافت که سلطه آثار منفی بر آثار مثبت آموزشی و پرورشی در ابعاد ساختار مدرسه، جو اجتماعی مدرسه و تعامل معلم-دانش‌آموز در مدارس کشور وجود دارد که بیش از هر چیز منجر به تحلیل رفتگی آموزشی و به دنبال آن بی‌اشتیاقی نسبت به درس و مدرسه، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی از جانب فراگیران می‌گردد.

به‌طورکلی در پژوهش‌های نامبرده منظور از محیط یا جو اجتماعی عمدتاً روابط میان فراگیران با هم یا فراگیران با مدرسان (استاد/معلم) است و به روابط میان مدرسان با یکدیگر یا روابط میان مدرسان با دیگر کارکنان محیط آموزشی که قسمت دیگری از جو اجتماعی مدرسه را تشکیل می‌دهد، یا کلاً توجهی نشده یا بسیار جزئی توجه شده است. در این زمینه بری، اسمایلی و فولر (۲۰۰۸) بیان می‌کنند که جو اجتماعی مدرسه بیانگر روابط انسانی افراد در مدرسه و دربرگیرنده

تعاملات پنج‌گانه میان دانش‌آموز-معلم، دانش‌آموز-دانش‌آموز، مدیر-کارکنان، معلم-والدین و معلم-معلم است. در این میان از یک طرف بخشی از برنامه‌های درسی پنهانی که دانش‌آموزان کسب می‌کنند، توسط معلمان منتقل می‌شود؛ از سوی دیگر، همان‌طور که بری، اسمایلی و فولر، (۲۰۰۸؛ عبادی، ۱۳۹۶؛ صمدی و حیدری، ۱۳۹۶ و نظری و صالحی، ۱۳۹۸) بیان می‌کنند، بخش عمده‌ای از احساسات، عقاید و نگرش‌های معلمان در مورد "حرفه و نیز محیط کاری خود"، ناشی از جو اجتماعی مدرسه‌ای است که در آن مشغول به خدمت هستند.

از آنجایی که مدیران مدارس در شکل‌گیری محیط اجتماعی یا جو مدرسه نقش تعیین‌کننده‌ای دارند (میرکمالی، ۱۳۹۷؛ باپتیست، ۲۰۱۹؛ مارتینز و تادو، ۲۰۱۸؛ لاسرینو و همکاران، ۲۰۱۶)؛ بنابراین بررسی جو اجتماعی مدرسه با تمرکز بر تعاملات میان معلمان با دیگر کارکنان مدرسه و به‌ویژه مدیران نیز دارای اهمیت شایان توجهی است. در واقع معمولاً مدیران، بر اساس کیفیت جو مدرسه، انتظارات خاصی از معلمان دارند و مایل‌اند که معلمان در تعامل با همکاران، دانش‌آموزان و والدین آنها و نیز خودشان، آنها را مورد توجه قرار دهند. این انتظارات که در قالب برنامه‌های درسی پنهان قابل بررسی است، پیامدهای متفاوتی را از نظر نگرشی و ارزشی برای معلمان ایجاد می‌کند. در این میان چنانچه جو اجتماعی مدرسه مطلوب (باز) باشد، برنامه‌های پنهان مثبتی از تعامل میان مدیران و معلمان شکل خواهد گرفت که منجر به بقای معلمان در حرفه خود و نیز عملکرد حرفه‌ای‌تر آنها خواهد شد و برعکس در صورت مطلوب نبودن جو مدرسه (بسته بودن جو)، پیام‌های پنهان منفی گسترده‌ای، به‌ویژه به نومعلمان بانگیزه‌ای منتقل خواهد شد که نیاز به حمایت بیشتری در سال‌های نخست کاری خود داشته‌اند. مرکز ملی آمار آمریکا در زمینهٔ تعلیم و تربیت^۱ (۲۰۰۳) ادعا می‌کند که بر اساس آمار ارائه‌شده حاصل از یک‌طرف پژوهش طولی در سال‌های ۲۰۰۰-۲۰۰۱ مشخص شد که ۲۵/۵ درصد از معلمان تازه‌کار بعد از سه سال و ۳۲ درصد از معلمان نیز بعد از چهار سال به‌خاطر وجود جو نامطلوب در مدارس، حمایت نشدن در محیط کاری و نیز ادراکات منفی نسبت به مدرسه، شغل معلمی را رها کردند (ریوز و کازنز، ۲۰۱۸). در این راستا لیو و وریلو (۲۰۱۹) با استفاده از روش فراتحلیل دریافتند که ایجاد جو اجتماعی مثبت و برقراری تعاملاتی مبتنی بر همکاری بین معلمان و مدیران منجر به افزایش رضایت شغلی و تعهد سازمانی هم در مدیران و هم در معلمان می‌شود. یافته‌های بلیاس و لیو (۲۰۱۷) نیز بیانگر آن است که عملکرد مدیران بر ادراک خودکارآمدی معلمان، مهارت‌های پداگوژیکی و نیز نگرش‌های آنها تأثیرگذار است.

به‌طور کلی پژوهش‌های متعددی وجود دارند که بیان می‌کنند جو اجتماعی مدرسه نقش بسیار مؤثری در ایجاد تعصب (آلبرایت و هاف، ۲۰۲۰)؛ سطح همکاری، تعهد کاری، حس اجتماع و تعلق به مدرسه (داگل، ۲۰۱۹)؛ رضایت شغلی، رشد حرفه‌ای و رفتار شهروندی سازمانی (ساریو همکاران، ۲۰۱۹)؛ (آکر، ۲۰۱۸) و اشرفی و زین‌آبادی (۱۳۹۶)؛ انگیزه درونی و احساس خودکارآمدی (ریوز و کازنز، ۲۰۱۸)؛ رفتارهای درون‌نقشی و فرآنقشی (یاسینی، ۱۳۹۵)؛ کاهش فرسودگی شغلی (کایا و سلویتوپو، ۲۰۱۹) و کاهش آمار جابه‌جایی و ترک شغل (گریسوم و بارتانن، ۲۰۱۸) در معلمان دارد و در این میان، به‌طور خاص، رفتارهای مدیران مدارس می‌تواند بر نگرش شغلی معلمان (زین‌آبادی، ۱۳۹۰)؛ سکوت سازمانی (دورنالی، اکبالسی و دیس، ۲۰۲۰)، رفتار حرفه‌ای (اسمیت، اسکودو و کرنی، ۲۰۲۰)، افزایش کیفیت عملکرد (اکرت، ۲۰۱۹)، توسعه حرفه‌ای و تأمین رضایت و کامیابی (اشرفی و زین‌آبادی، ۱۳۹۶) و حتی مشارکت معلمان در بهبود امور مدرسه و ارائه ایده‌های جدید (اوزن، ۲۰۱۸) تا حد زیادی تأثیرگذار باشد.

مطالعه پژوهش‌های یادشده، بیانگر وجود یک خلأ جدی هستند؛ به‌طوری‌که به‌ماهیت برنامه‌های درسی پنهان ناشی از جو اجتماعی مدارس و به‌خصوص نقش مدیران در شکل‌گیری آنها نپرداخته‌اند. توجه به بررسی این موضوع به‌ویژه در مورد نومعلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان، دارای اهمیت دوچندانی است؛ زیرا دانشگاه فرهنگیان که متولی تربیت معلمان فکور و باصلاحیت در ایران است از سال ۱۳۹۱ اقدام به جذب دانشجو معلمان با انگیزه و توانمند نمود تا پس از ارائه آموزش‌های حرفه‌ای متعدد، طی چهار سال، نومعلمانی را به‌مثابه سفیران تحول که منجر به ایجاد تغییرات مثبت بیشتری در سطح مدارس شوند، وارد نظام آموزشی کند. در این راستا نتایج پژوهش انجام‌شده توسط جعفریان یسار و جعفریان یسار (۱۳۹۹) نشان داد که آموزش مهارت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای در دانشگاه فرهنگیان مورد توجه جدی قرار دارد؛ چون در این دانشگاه، یادگیری دانشجو معلمان در بطن فرایند یادگیری نهادینه شده است. یکی از نتایج پژوهشی واحدی کجانگاه و همکاران (۱۳۹۷) نیز که با مورد مقایسه قراردادن صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم سابق و دیگر دانشگاه‌ها به آن دست یافتند این بود که فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان از نظر صلاحیت‌های شناختی وضعیت مطلوب‌تری نسبت به دو گروه دیگر دارند.

اما نکته شایان توجه آن است که بروز توانمندی‌های نومعلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان که اکنون با حدود پنج سال سابقه و عمدتاً در مدارس ابتدایی مشغول به خدمت هستند؛ می‌تواند تحت تأثیر جو حاکم بر مدرسه قرار گیرد. اخیراً پژوهشگرانی مانند احسان قیاسی (۱۳۹۶)، فروغی (۱۳۹۸) و نظری سرمازه (۱۴۰۰)، با استفاده از رویکردی کمی به عامل جو مدرسه و نقش مدیر

در این زمینه اشاره کرده‌اند؛ اما چگونگی تأثیر این عوامل در قالب جو اجتماعی مدرسه تاکنون مورد توجه و تبیین نگرفته است. اهمیت توجه به کیفیت جو اجتماعی در مدارس به نحوی است که وجود جو اجتماعی نامطلوب می‌تواند بقا و رشد حرفه‌ای نومعلم‌ان در نظام آموزشی را تهدید نموده و تلاش‌های دست‌اندرکاران دانشگاه فرهنگیان را به‌نوعی عقیم سازد. به‌علاوه با توجه به جایگاه مهم دوره ابتدایی و به‌ویژه انتظاراتی که در قالب برنامه درسی پنهان و در تعاملات میان مدیران و نومعلم‌ان بازنمایی می‌شود که می‌تواند عملکردهای اثربخش نومعلم‌ان را تحت تأثیر قرار دهد؛ بنابراین ضروری است تا به این مسئله پرداخته شود که: برنامه‌های درسی پنهان حاکم بر تعاملات میان مدیران و نومعلم‌ان که ناشی از جو اجتماعی موجود در مدارس ابتدایی هستند، کدام‌اند؟ و پژوهش حاضر گامی در راستای پاسخگویی به این سؤال مغفول است.

روش پژوهش

در انجام این پژوهش از رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون استفاده شد. تحلیل مضمون، روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است که داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند (عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۰). ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه کیفی نیمه‌ساختاریافته از نوع هدایت کلیات بود (گال و گال و بورگ، ۱۳۹۶) که به دلیل شیوع کرونا به شکل مجازی و توسط نرم‌افزار اسکایپ مورد استفاده قرار گرفت. برای درک تجارب مشارکت‌کننده‌ها در مورد برنامه‌های درسی پنهان حاکم بر محیط اجتماعی مدرسه، طی مصاحبه، از آنها خواسته شد تا همراه با ذکر تجارب دست‌اول خود، به توضیح مفصل موارد پرتکراری بپردازند (اعم از مثبت یا منفی) که در آنها مدیر مدرسه به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم، به انتقال انتظارات، ارزش‌ها و نگرش‌هایی در مورد چگونگی تعامل آنها با افراد در مدرسه (اعم از خود مدیر، دیگر همکاران، دانش‌آموزان و...) پرداخته بود. به‌طور متوسط هر مصاحبه یک ساعت به طول انجامید و تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها طی چهارگام انجام شد. به‌نحوی که در گام اول خواندن کل متن یک مصاحبه برای آشنایی با ایده‌های مرتبط و کدگذاری اولیه بر اساس سؤال پژوهشی انجام شد. در گام دوم از قسمت‌های کدگذاری شده در متن مصاحبه‌ها، مضامینی استخراج شد. همچنین در این گام ضمن مقایسه متن هر مصاحبه با مصاحبه‌های قبلاً انجام‌شده، برخی مضامین پالایش شده و تغییر یافتند. در گام سوم مضامین تولیدشده، بر اساس میزان انتزاع و کلیت، در سه دسته فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه قرار داده شد. در گام آخر نیز بر اساس این مضامین، یک شبکه مضامین ترسیم شد تا رابطه میان مضامین توضیح داده شود.

مشارکت‌کنندگان این پژوهش، دانشجومعلم‌ان وروردی سال ۱۳۹۱ دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید هاشمی‌نژاد مشهد) هستند که اکنون (سال ۱۴۰۰) به‌عنوان نومعلم در ادارات نواحی چهارگانه "تبادکان"، "طرقبه و شاندیز"، "رضویه" و "احمدآباد" در شهرستان مشهد مشغول به خدمت هستند. به این دلیل افراد مورد نظر برای پژوهش انتخاب شدند که ضمن در دسترس بودن، فارغ‌التحصیلان مذکور، جزء اولین خروجی‌های دانشگاه فرهنگیان و ازاین‌رو دارای بیشترین سابقه خدمت، نسبت به دیگر خروجی‌های دانشگاه فرهنگیان بودند؛ بنابراین بهتر می‌توانستند بر اساس تجارب خود که حاصل از ادراک بودن در فضای مدرسه و تعامل با مدیر مدرسه بود، اطلاعاتی را در اختیار پژوهشگر قرار دهند. حجم نمونه مبتنی بر فرایند اشباع اطلاعاتی و در مصاحبه شماره ۲۵ تکمیل شد. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و با استفاده از دو روش ملاک محور^۱ و زنجیره‌ای^۲ انجام شد. ابتدا بر اساس روش ملاک محور، از هر یک از نواحی چهارگانه تبادکان، طرقبه و شاندیز، رضویه و احمدآباد، فردی به‌عنوان نقطه آغاز مصاحبه انتخاب شد که ضمن برخورداری از بالاترین رتبه فارغ‌التحصیلی در سال ۱۳۹۵ از پردیس هاشمی نژاد مشهد^۳ و گرایش به تفکر انتقادی، دارای قدرت بیان خوب و نیز تمایل به همکاری در انجام مصاحبه باشد. سپس بر اساس نمونه‌گیری زنجیره‌ای، نفرات بعدی برای مصاحبه در هر منطقه، توسط مصاحبه‌شونده اول از آن منطقه (که قبلاً با نمونه‌گیری مبتنی بر ملاک انتخاب شده بود)، معرفی شدند. با توجه به اندک بودن جامعه پژوهشی (۱۰۸ نفر) و به تناسب آن اندک بودن مشارکت‌کننده‌های این پژوهش (۲۵ نفر) بنابراین برای حفظ هویت مصاحبه‌شونده‌ها، در جدول شماره (۱) صرفاً به بیان مهم‌ترین ویژگی‌های محل خدمت آنها اشاره شده است.

-
1. Criterion Sampling
 2. Chain Sampling

۳. در این پردیس فقط دانشجومعلم‌ان خانم و در سطح کارشناسی پذیرش می‌شوند.

جدول شماره ۱. ویژگی‌های محل خدمت مشارکت‌کننده‌های پژوهش به تفکیک جنسیت و سابقه مدیر و نیز نوع مدرسه

ویژگی‌های محل خدمت نومعلم	سطوح	فراوانی	درصد
جنسیت مدیر مدرسه	زن	۱۸	۷۲
	مرد	۷	۲۸
سابقه مدیر مدرسه	۱-۱۰ سال	۳	۱۲
	۱۱-۲۰ سال	۷	۲۸
	۲۱-۳۰ سال	۱۵	۶۰
مکان	حاشیه شهر/کمربندی	۱۰	۴۰
	روستا	۱۵	۶۰
نوع مدرسه	دوره اول ابتدایی	۲۰	۸۰
	دوره دوم ابتدایی	۵	۲۰

جهت تأمین اعتبار از معیارهای لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) استفاده شد. برای معیار باورپذیری^۲ از دو روش استفاده شد. در راستای روش اول یعنی بررسی توسط مشارکت‌کنندگان^۳، پس از انجام هر مصاحبه و مکتوب کردن متن آن، با فرد مصاحبه‌شونده توسط تلگرام ارتباط برقرار شد و علاوه بر متن مصاحبه، تحلیل‌های ابتدایی پژوهشگر در اختیار وی قرار داده می‌شد تا از صحت برداشت‌های مصاحبه‌کننده توسط بازخورد مصاحبه‌شونده در این زمینه اطمینان حاصل شود. همچنین در راستای روش دوم یعنی "توصیف توسط همتایان^۴ با دو تن از استادان دانشگاه که از این روش استفاده کرده بودند؛ به صورت ایمیلی ارتباط برقرار شد؛ به نحوی که قسمت‌هایی از متن مکتوب مصاحبه‌های انجام‌شده در اختیار ایشان قرار داده شد و خواسته شد تا کدگذاری آن قسمت‌ها را انجام دهند. در واقع هدف آن بود که از صحت روند کدگذاری مصاحبه‌کننده و نیز نداشتن سوگیری در تحلیل‌های ابتدایی آگاهی به دست آید. در ارتباط با معیار انتقال‌پذیری^۵، نیز روش نمونه‌گیری هدفمند^۶ مورد استفاده قرار گرفت و همان‌طور که بیان شد بر اساس روش نمونه‌گیری زنجیره‌ای، ابتدا با فردی که به‌عنوان هسته در هر یک از نواحی وجود داشت؛ مصاحبه انجام می‌گرفت و سپس از طریق وی با دیگر مصاحبه‌شوندگان ارتباط برقرار شده و انجام مصاحبه‌ها ادامه می‌یافت.

1. Lincoln and Guba
2. credibility
3. member check
4. peer debriefing
5. transferability
6. purposive sampling

یافته‌های پژوهش

جدول شماره (۲) نشان می‌دهد که بیشتر مدیران مدارس مورد بررسی، خانم، دارای سابقه خدمتی بالا، شاغل در روستا و در مدارس دوره اول ابتدایی هستند. همچنین یافته‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه با نومعلمان، به انتقال برنامه‌های درسی پنهان متعددی در تعامل آنها با مدیران اشاره داشت که به تفکیک مثبت و منفی، در جداول (۲) و (۳) ارائه شده‌اند. گفتنی است که منظور از برنامه‌های درسی پنهان مثبت، انتقال مستقیم و غیرمستقیم نگرش‌ها، ارزش‌ها و انتظارات مدیران به نومعلمان است که بر اساس تجارب زیسته نومعلمان، به‌عنوان عاملی تسهیل‌کننده در راستای عملکرد اثربخش آنها در محیط مدرسه قلمداد می‌شده‌اند. برعکس، منظور از برنامه‌های درسی پنهان منفی، انتقال مستقیم و غیرمستقیم نگرش‌ها، ارزش‌ها و انتظارات مدیران به نومعلمان است که بر اساس تجارب زیسته نومعلمان، به‌عنوان مانعی قابل‌توجه در راستای عملکرد اثربخش آنها در محیط مدرسه محسوب می‌شده‌اند.

جدول شماره ۲. مضامین فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه استخراج‌شده در مورد برنامه‌های درسی پنهان مثبت ناشی از تعامل مدیر-نومعلم

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	مصادیق
			کد ۱۴: تا حالا دو مدرسه متفاوت را تجربه کردم و در هر دو، مدیر انتظار داشته که به عنوان فارغ‌التحصیل فرهنگیان، حتماً باید در زمینه استفاده از روش‌های جدید و فعال تدریس تبحر داشته باشم... این انتظار و در این حد از دیگر همکاران وجود نداشته. کد ۱۷: مدیر ما چون خودش فارغ‌التحصیل تربیت معلم و خیلی هم علاقه‌مند به یادگیری هست، انتظار دارد که از روش‌های فعال تدریس مثل آشنایی مدیر نسبت به روش‌های فعال / کاوشگری استفاده کنیم، تقریباً در هر جلسه که داریم این موضوع را تأکید می‌کند و از معلمان می‌خواهد که تجاربشان در این زمینه را بیان کنند. کد ۲۴: مدرسه ما یک مدرسه متعالی است که رتبه خیلی خوبی هم در منطقه دارد، برای حفظ رتبه مدرسه و شاید رتبه حفظ جایگاه یا افزایش رتبه مدرسه / مدیر خودش، مدیرمان تا حالا چندتا کارگاه و سخنرانی در این زمینه برگزار کردن که چطور از روش‌های فعال تدریس مثلاً بارش مغزی یا همیاری، می‌توانیم در کلاس هامون استفاده کنیم.
			کد ۱۹: یکی از همکارها در مورد یک تکلیف عملکردی جالب که به بچه‌هاش داده بود، توضیح می‌دادند و مدیرمان هم که کمابیش می‌شنید، بلند شدند و جلوی همه همکاران، ایشان را کلی تشویق و تحسین کردند. کد ۳: هم در جلسه اول سال و هم توی جلساتی که تا حالا داشتیم بارها توضیح دادند که باید تکالیف متنوعی به دانش‌آموزان بدهیم تا به یادگیری علاقه‌مند بشوند. یعنی یکنواختی تکالیف منجر به خستگی و دلزدگی آنها نشود.
			کد ۲۰: تقریباً هر سال برای معلمان جدیدالورود این موضوع را توضیح می‌دهند که بیشتر بچه‌های این منطقه از خانواده‌های ضعیف با مشکلات فراوانی مثل اعتیاد هستن؛ تعداد بچه‌های یک خانواده زیاد است و به تک تک آنها رسیدگی نمیشه، در بسیاری مواقع مورد ضرب و شتم قرار می‌گیرند... خلاصه اینکه به این بچه‌ها توی خانواده‌هاشون محبت نمیشه و بنابراین اولین کار ما رفتار محبت‌آمیز و دوستانه با دانش‌آموزان باید باشد. کد ۱۴: فقط سعی نکنید که با دانش‌آموزانتان ارتباط درسی داشته باشید، تا حد زیادی سعی کنید که به شکل دوستانه و غیرمستقیم و در لفافه اطلاعاتی مثل شغل والدین، آیا والدین از هم جدا شدن یا نه؟ آیا کسی از خانواده فوت شده؟ با چند نفر زندگی می‌کنند و... را به دست آورید این اطلاعات کمک می‌کند که هم در کلاس مراقب صحبت کردنشان باشید و هم در ریشه‌یابی برخی مشکلات تحصیلی دانش‌آموز به شما کمک می‌کند. کد ۲۵: پس از اینکه پرسیدن (در روز مادر) چند نفر از دانش‌آموزان شما مادر ندارند؟ یکی از همکارها با تعجب پرسید من که نمی‌دانم... ایشان جواب دادن: تا حد ممکن باید در مورد زندگی دانش‌آموزان‌تان مطلع باشید تا بتوانید مثل یک دوست بر اساس نیازها و علایق‌شان رفتار کنید و آنها هم به شما اعتماد کنند. کد ۴: اگر دانش‌آموز با شما دوست بشود و به شما اعتماد کند، بنابراین هم مشکلات رفتاری دانش‌آموزان کمتر می‌شود و هم نیازی نیست که مسائل مربوط به بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان را به دفتر ارجاع بدهید و خودتان در کلاس می‌توانید آنها را حل کنید. اعضای کلاس، اعضای خانواده شما هستند و مشکلات خانوادگی را باید دوستانه در کلاس حل کنید و مدیر و معاونان را دخالت ندهید.
			کد ۱۴: تا حالا دو مدرسه متفاوت را تجربه کردم و در هر دو، مدیر انتظار داشته که به عنوان فارغ‌التحصیل فرهنگیان، حتماً باید در زمینه استفاده از روش‌های جدید و فعال تدریس تبحر داشته باشم... این انتظار و در این حد از دیگر همکاران وجود نداشته. کد ۱۷: مدیر ما چون خودش فارغ‌التحصیل تربیت معلم و خیلی هم علاقه‌مند به یادگیری هست، انتظار دارد که از روش‌های فعال تدریس مثل آشنایی مدیر نسبت به روش‌های فعال / کاوشگری استفاده کنیم، تقریباً در هر جلسه که داریم این موضوع را تأکید می‌کند و از معلمان می‌خواهد که تجاربشان در این زمینه را بیان کنند. کد ۲۴: مدرسه ما یک مدرسه متعالی است که رتبه خیلی خوبی هم در منطقه دارد، برای حفظ رتبه مدرسه و شاید رتبه حفظ جایگاه یا افزایش رتبه مدرسه / مدیر خودش، مدیرمان تا حالا چندتا کارگاه و سخنرانی در این زمینه برگزار کردن که چطور از روش‌های فعال تدریس مثلاً بارش مغزی یا همیاری، می‌توانیم در کلاس هامون استفاده کنیم.
			کد ۱۹: یکی از همکارها در مورد یک تکلیف عملکردی جالب که به بچه‌هاش داده بود، توضیح می‌دادند و مدیرمان هم که کمابیش می‌شنید، بلند شدند و جلوی همه همکاران، ایشان را کلی تشویق و تحسین کردند. کد ۳: هم در جلسه اول سال و هم توی جلساتی که تا حالا داشتیم بارها توضیح دادند که باید تکالیف متنوعی به دانش‌آموزان بدهیم تا به یادگیری علاقه‌مند بشوند. یعنی یکنواختی تکالیف منجر به خستگی و دلزدگی آنها نشود.
			کد ۲۰: تقریباً هر سال برای معلمان جدیدالورود این موضوع را توضیح می‌دهند که بیشتر بچه‌های این منطقه از خانواده‌های ضعیف با مشکلات فراوانی مثل اعتیاد هستن؛ تعداد بچه‌های یک خانواده زیاد است و به تک تک آنها رسیدگی نمیشه، در بسیاری مواقع مورد ضرب و شتم قرار می‌گیرند... خلاصه اینکه به این بچه‌ها توی خانواده‌هاشون محبت نمیشه و بنابراین اولین کار ما رفتار محبت‌آمیز و دوستانه با دانش‌آموزان باید باشد. کد ۱۴: فقط سعی نکنید که با دانش‌آموزانتان ارتباط درسی داشته باشید، تا حد زیادی سعی کنید که به شکل دوستانه و غیرمستقیم و در لفافه اطلاعاتی مثل شغل والدین، آیا والدین از هم جدا شدن یا نه؟ آیا کسی از خانواده فوت شده؟ با چند نفر زندگی می‌کنند و... را به دست آورید این اطلاعات کمک می‌کند که هم در کلاس مراقب صحبت کردنشان باشید و هم در ریشه‌یابی برخی مشکلات تحصیلی دانش‌آموز به شما کمک می‌کند. کد ۲۵: پس از اینکه پرسیدن (در روز مادر) چند نفر از دانش‌آموزان شما مادر ندارند؟ یکی از همکارها با تعجب پرسید من که نمی‌دانم... ایشان جواب دادن: تا حد ممکن باید در مورد زندگی دانش‌آموزان‌تان مطلع باشید تا بتوانید مثل یک دوست بر اساس نیازها و علایق‌شان رفتار کنید و آنها هم به شما اعتماد کنند. کد ۴: اگر دانش‌آموز با شما دوست بشود و به شما اعتماد کند، بنابراین هم مشکلات رفتاری دانش‌آموزان کمتر می‌شود و هم نیازی نیست که مسائل مربوط به بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان را به دفتر ارجاع بدهید و خودتان در کلاس می‌توانید آنها را حل کنید. اعضای کلاس، اعضای خانواده شما هستند و مشکلات خانوادگی را باید دوستانه در کلاس حل کنید و مدیر و معاونان را دخالت ندهید.
			کد ۱۴: تا حالا دو مدرسه متفاوت را تجربه کردم و در هر دو، مدیر انتظار داشته که به عنوان فارغ‌التحصیل فرهنگیان، حتماً باید در زمینه استفاده از روش‌های جدید و فعال تدریس تبحر داشته باشم... این انتظار و در این حد از دیگر همکاران وجود نداشته. کد ۱۷: مدیر ما چون خودش فارغ‌التحصیل تربیت معلم و خیلی هم علاقه‌مند به یادگیری هست، انتظار دارد که از روش‌های فعال تدریس مثل آشنایی مدیر نسبت به روش‌های فعال / کاوشگری استفاده کنیم، تقریباً در هر جلسه که داریم این موضوع را تأکید می‌کند و از معلمان می‌خواهد که تجاربشان در این زمینه را بیان کنند. کد ۲۴: مدرسه ما یک مدرسه متعالی است که رتبه خیلی خوبی هم در منطقه دارد، برای حفظ رتبه مدرسه و شاید رتبه حفظ جایگاه یا افزایش رتبه مدرسه / مدیر خودش، مدیرمان تا حالا چندتا کارگاه و سخنرانی در این زمینه برگزار کردن که چطور از روش‌های فعال تدریس مثلاً بارش مغزی یا همیاری، می‌توانیم در کلاس هامون استفاده کنیم.
			کد ۱۹: یکی از همکارها در مورد یک تکلیف عملکردی جالب که به بچه‌هاش داده بود، توضیح می‌دادند و مدیرمان هم که کمابیش می‌شنید، بلند شدند و جلوی همه همکاران، ایشان را کلی تشویق و تحسین کردند. کد ۳: هم در جلسه اول سال و هم توی جلساتی که تا حالا داشتیم بارها توضیح دادند که باید تکالیف متنوعی به دانش‌آموزان بدهیم تا به یادگیری علاقه‌مند بشوند. یعنی یکنواختی تکالیف منجر به خستگی و دلزدگی آنها نشود.
			کد ۲۰: تقریباً هر سال برای معلمان جدیدالورود این موضوع را توضیح می‌دهند که بیشتر بچه‌های این منطقه از خانواده‌های ضعیف با مشکلات فراوانی مثل اعتیاد هستن؛ تعداد بچه‌های یک خانواده زیاد است و به تک تک آنها رسیدگی نمیشه، در بسیاری مواقع مورد ضرب و شتم قرار می‌گیرند... خلاصه اینکه به این بچه‌ها توی خانواده‌هاشون محبت نمیشه و بنابراین اولین کار ما رفتار محبت‌آمیز و دوستانه با دانش‌آموزان باید باشد. کد ۱۴: فقط سعی نکنید که با دانش‌آموزانتان ارتباط درسی داشته باشید، تا حد زیادی سعی کنید که به شکل دوستانه و غیرمستقیم و در لفافه اطلاعاتی مثل شغل والدین، آیا والدین از هم جدا شدن یا نه؟ آیا کسی از خانواده فوت شده؟ با چند نفر زندگی می‌کنند و... را به دست آورید این اطلاعات کمک می‌کند که هم در کلاس مراقب صحبت کردنشان باشید و هم در ریشه‌یابی برخی مشکلات تحصیلی دانش‌آموز به شما کمک می‌کند. کد ۲۵: پس از اینکه پرسیدن (در روز مادر) چند نفر از دانش‌آموزان شما مادر ندارند؟ یکی از همکارها با تعجب پرسید من که نمی‌دانم... ایشان جواب دادن: تا حد ممکن باید در مورد زندگی دانش‌آموزان‌تان مطلع باشید تا بتوانید مثل یک دوست بر اساس نیازها و علایق‌شان رفتار کنید و آنها هم به شما اعتماد کنند. کد ۴: اگر دانش‌آموز با شما دوست بشود و به شما اعتماد کند، بنابراین هم مشکلات رفتاری دانش‌آموزان کمتر می‌شود و هم نیازی نیست که مسائل مربوط به بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان را به دفتر ارجاع بدهید و خودتان در کلاس می‌توانید آنها را حل کنید. اعضای کلاس، اعضای خانواده شما هستند و مشکلات خانوادگی را باید دوستانه در کلاس حل کنید و مدیر و معاونان را دخالت ندهید.

نگرش‌ها و انتظارات پنهان مدیر در مورد تعامل نومعلم - دانش‌آموزان

کد ۱۹: اوایل وقتی والدین در کلاس را می‌زدند، همان‌جا از کلاس خارج می‌شدم و پاسخشان را می‌دادم، اما یکبار که مدیران من را در حال صحبت با مادر یکی از دانش‌آموزان در راهرو دیدن، تأکید کردند که اصلاً به والدین رو ندهید تا در ساعت کلاسی، مزاحم شما شوند و نظم کلاستان را به هم بریزند. کد ۱۰: مشق زیادی به بچه‌ها داده بودم... اتفاقاً فرداش مادر چند نفر از دانش‌آموزان به مدرسه آمدند... خیلی برایم جالب بود که مدیر از کار من خیلی دفاع کردند جلوی مادرها... اما بعدش به من تذکر دادند که درسته که کارم اشتباه بوده و باید بیشتر دقت کنم، اما کلاً در برخورد با والدین از تصمیم‌های خودم دفاع کنم.

کد ۲۰: باید حداقل ماهی یکبار با والدین جلسه داشته باشید؛ چون وقتی بچه‌ها ببینند که والدین آنها پیگیر هستند و به مدرسه سر می‌زنند، این توی درس خواندنشان خیلی تأثیر دارد. کد ۲: ایشون خیلی بر مشارکت همه والدین تأکید دارند تا جایی که برای جشن تکلیف بچه‌ها که یک سالن دیده بودند، مدیر به جای اینکه با یک اتوبوس بچه‌ها را از مدرسه به محل جشن ببرد، از پدر چند نفر از بچه‌ها خواسته بودند که بیان مدرسه و هر کدام ۴ نفر دیگر را برای رساندن به محل جشن سوار کنند. کد ۲۵: از ما خواستن که یک کانال تلگرامی تشکیل بدهیم و از هر کار و فعالیتی که در کلاس داریم، فیلم و عکس تهیه و در کانالمان بگذاریم، حتی اگر سر کلاس نمی‌توانیم فیلم بگیریم، به خودشان بگوییم تا بیان. یعنی هر کاری در کلاس می‌کنیم والدین باید ببینند و بفهمند که ما چه می‌کنیم.

کد ۱۷: یکی از انتظارات ایشان، انتقال تجارب آموزشی به همدیگر است تا همکارها به استفاده از شیوه‌های بهتر و جدیدتر برای حل مسائل تشویق بشوند... یا در قالب برگزاری کارگاه یا جلساتی که خودمان با هم هماهنگ می‌کنیم. کد ۱۰: روز اولی که وارد مدرسه شدم، ایشون به قول خودشان گفتند که چون صفر کیلومتر هستم، بنابراین باید از همکاران موفق در تدریس، اطلاعات و تجاربی را کسب کنم، برای همین شماره تلفن تعدادی از همکارهای خوب و با سابقه را به من دادند. کد ۲: دفتر یکی از همکاران را که خیلی فعال هستند و طرح درس‌های خوب و کاملی هم می‌نویسند به ما نشان دادند و خواستند که مثل ایشان عمل کنیم.

کد ۳: چون فارغ‌التحصیل فرهنگیان هستیم و اطلاعات به روزتری داریم، مدیر انتظار دارد که در زمینه‌های مختلف آموزشی و پژوهشی با همکارها خیلی مشارکت داشته باشم. کد ۱۹: چون مدیران خیلی دوست دارند که مدرسه ما در برابر مدارس دیگر کم نیاورد و مثلاً در مسابقات حتماً شرکت کنیم و برای مدرسه رتبه بیاریم، مخصوصاً در مسابقات درس پژوهی با همکارها گروه تشکیل بدهیم و با تمام توان همکاری کنیم تا یک درس پژوهی خوب ارائه بدیم. کد ۱۷: موقع درس پژوهی خودشان خیلی همکاری دارند شرایط را به خوبی برای ما فراهم می‌کنند، مثلاً موقع تدریس‌ها، معاونان مدرسه را سر کلاس‌های معلمان می‌فرستند یا به تدریس‌ها همون سر می‌زنن و نکاتی را به‌عنوان نقد و بهتر شدن کار به ما می‌گویند.

کد ۲: از همان روز اول ورود به این مدرسه با برخورد گرم و صمیمی معاونان و مدیر مواجه شدم... اوایل خیلی کمرو بودم مثلاً به جهت اینکه از نظر سنی کوچک‌تر از بقیه بودم، همیشه برای دست دادن پیش‌قدم نمی‌شدم یا اگر مشکلی داشتم به جای کمک‌گرفتن از همکارها، ترجیح می‌دادم که توی اینترنت سرچ کنم، اما به‌خاطر رفتارهای صمیمی مدیر و حس آرامشی که همیشه به همکارها می‌دهد، منم دیگه به شیوه معمول در مدرسه، با همکارها برخورد می‌کنم. کد ۲۰: ایشون نقش خیلی زیادی در ایجاد آرامش و جلوگیری از تنش

- برخورد قاطع در مورد زمان مراجعه
- حمایت همه جانبه از تصمیم‌های معلمان

رفتار مقتدرانه

- تشکیل جلسات ماهانه اولیاء-مربیان
- جلب مشارکت و همکاری همه
- گزارش‌دهی در مورد اتفاقات کلاس درس

ارتباط منظم و مستمر

- تأکید بر برگزاری کارگاه‌ها و جلسات خودگردان آموزشی
- الگوگیری از معلمان مجرب (داخل/خارج مدرسه) در زمینه تدریس

تبادل تجارب آموزشی

- توانمندی نومعلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان در پژوهش
- افزایش جایگاه و رتبه مدرسه
- فرصت‌سازی برای انجام پژوهش مشترک

همکاری در پژوهش

- ایجاد آرامش و حس همدلی بین همکاران

ایجاد و افزایش صمیمیت

- جلوگیری از متشنج شدن جو و درگیری بین همکاران

کرامتی: شناسایی برنامه‌های درسی پنهان ناشی از جو اجتماعی مدارس ابتدایی: تعاملات ...

و حال بد بین همکارها دارند. کد ۲۴: انتظار دارند که اگر اختلاف نظری بین همکارها پیش می‌آید، به هیچ‌وجه کش پیدا نکنه و یا همکارها خودشان سریع مسئله را حل کنند یا اینکه خودشان به همراه معاونان سریع مسئله را جمع می‌کنند.

کد ۱۴: به‌خاطر جلوگیری از ناهماهنگی‌ها، مدیران انتظار دارند که از قوانین مدرسه در زمینه‌های مختلف مخصوصاً حضور به‌موقع، پیروی کنیم. کد ۳: مدیر هم برای حفظ ابهت خودش و هم اینکه به بازرسان و همکاران اداری، قدرت خودش را نشان بدهد؛ از ما انتظار تبعیت دارد... وقتی به گوش اداره می‌رسد که معلمان به حرف مدیری نکردن یا بهش بی‌احترامی کردند، این باعث می‌شود که توی مدارس دیگر و یا حتی در ادارات دیگر این موضوع بی‌چند و اسم مدرسه سرزبان‌ها بیفتد. بنابراین مدیر تاحدزیادی مجبور هم هست که خودش را تافته جداافتاده‌ای بداند که همه باید از وی تبعیت کنند.

کد ۲۴: خانم بسیار شوخ‌طبع و برون‌گرایی هستند که دوست دارند با هم راحت باشیم و شوخی‌هایی را البته در چهارچوب ادب داشته باشیم. حتی همان روزهای اول سال از همه خواستند که هرکس جوکی بلد است، تعریف کند. کد ۱۷: واقعا با همه خیلی خوش برخورد و محترمانه رفتار می‌کنند، چه با من که سابقه چندانی ندارم و چه با همکاران بسیار مسن و باسابقه که سال‌های آخرشان است، برای همه احترام قائل هستند. کد ۲۰: هروقت بابت اتفاق‌های خوبی که در مدرسه می‌افتد و حمایت‌هایشان، از ایشون تشکر می‌کنیم، همیشه می‌گویند من که کاری نکردم، کار اصلی را همکارهایم انجام دادن و من فقط سعی کردم یک باری را از دوش آنها بردارم. بعد با جایگاه خودشان این شوخی را دارند که "مدیر" یعنی "مو" "دیر"، یعنی من دیرتر و عقب‌تر از همه هستیم.

کد ۱۹: برای دونفر از دانش‌آموزانم تردید داشتم که تکرار پایه بزنم یا نه؟ وقتی باهاشون مشورت کردم، ایشان به خودم واگذار کردن و گفتند که تو خودت نه ماه معلمشان بودی و خودت بهتر می‌دانی که باید چه کارشان کنی. کد ۲۴: این‌طور نیست که چون من مدیرم شما باید این کار را انجام دهید، درواقع همیشه سعی می‌کنند تا روند کارها را طوری تسهیل کنند که به‌خوبی بتوانیم روی کار و تدریس خودمان متمرکز باشیم.

کد ۱۰: چه من و چه دیگر همکاران اگر پیشنهاد خوبی در انجام امور مختلف دادیم، مورد استقبال و استفاده ایشون قرار گرفته. کد ۲۵: برای برنامه روزعصای سفید از همکارها خواستند که پیشنهاد بدهند. من پیشنهاد دادم که والدین یکی از دانش‌آموزانم که نابینا بود و موفقیت‌های زیادی را کسب کرده بود برای سخنرانی دعوت کنیم... ایشون پذیرفتند و اتفاقاً صحبت‌های این والد تأثیر زیادی در انگیزه و تلاش دانش‌آموزان ضعیف کلاس‌ها ایجاد کرده بود. کد ۳: ایشون چون ارشد مدیریت خوانده‌اند، برای همین به مدیریت مشارکتی و کاربرد نظریات جدید در مدیریت اعتقاد دارند... معتقدند که با به‌کارگیری و بها دادن به توانمندی‌های مختلف همکارها در انجام امور، هم به نیازهای عاطفی و اخلاقی آنها پاسخ داده می‌شود وهم مدیریت مدرسه به نحو بهتری انجام می‌شود. کد ۲۰: مدیر ما دیدگاه خیلی خوبی نسبت به فارغ‌التحصیل‌های فرهنگیان دارند و چندبار تا حالا از ایده‌هایی من و هم‌دوره‌ای‌هایم با افتخار در جمع همکاران

- انسجام و هماهنگی در مدیریت امور

مدرسه

- حفظ وجهه/ جایگاه مدیریت

تبعیت از قوانین

- شوخ طبعی و صمیمیت در چهارچوب

احترام متقابل

- تواضع و احترام در برخورد با همکاران

رفتار محترمانه

- صاحب‌اختیار دانستن معلم در امور

دانش‌آموزان

- نقش تسهیلگری در خدمت‌رسانی به

معلمان

استقلال در تصمیم‌گیری-

های آموزشی

- استقبال از راهکارهای خوب و منطقی

نومعلمان

- فرصت‌سازی برای ارائه پیشنهاد

- توجه به تأمین نیاز همکاران با مدیریت

مشارکتی

- باور به توانمندی‌های نومعلمان

ارائه مشورت و همفکری در

امور مختلف



تعریف کردند...البته من خودم کمی استرس هم می‌گیرم چون به نظرم توقع زیادی دارند که بتوانم در مسائل مختلفی راهکارهای خوبی را ارائه دهم.

جدول شماره ۳. مضامین فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه استخراج‌شده در مورد برنامه‌های درسی پنهان منفی ناشی از تعامل مدیر-نومعلم

مضامین فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	مصادیق
نقش و انتظار از پنهان‌مدیر در مورد تعامل نومعلم- دانش‌آموزان	استفاده از روش‌های فعال تدریس با رعایت نظم و سکوت	- اولویت‌دادن به نظم و انضباط بر هر نوع تعامل آموزشی-پرورشی - ناآشنایی نسبت به روش‌های تدریس فعال - حفظ وجهه/جایگاه مدیر با برقراری نظم و سکوت	کد ۱۶: مثلاً می‌گویند که دانش‌آموزان وقتی از کلاس خارج می‌شوند، باید از یک گوشه خاص راهرو راه بروند؛ به گلدان‌ها نخورند، به هیچ چیز دست نزنند و صاف و مرتب و پشت سرهم بروند توی حیاط و صدا هم از شون درنیاد. بارها آمدن سرکلاس، من را کشیدن کنار و تذکر دادن یا سر بچه‌ها داد کشیدن که شما نظم مدرسه ما را به هم ریختید و از این حرف‌ها. کد ۱۰: یکسره به من می‌گویند که از روش‌های فعال تدریس استفاده کنم و از بچه‌ها کمک بگیرم، اما اصلاً نمی‌دانند که این روش‌ها چی هستند... خوب این روش‌ها، قطعاً کلاس را از آرام بودن درمی‌آورد، چون نیازمند مشارکت بچه‌ها هستند، اما در عین حال با برهم ریختگی نظم کلاس موقع آموزش مخالف-اند و انتظار دارند که در سکوت مطلق کلاس‌ها باشند. کد ۷: بچه‌ها مشغول انجام تکلیفی شدند که بهشون داده بودم، مدیر مدرسه آمد و گفت که شما با اجازه کی بچه‌ها را برای بازی به حیاط آوردی؟ اگر یک والد یا بازرگ از بیرون بیاد و این وضعیت را ببینه چی با خودش میگه؟ میگه لابد این مدرسه مدیر ندارد! کد ۱۸: دانش‌آموز بسیار ضعیفی دارم که الان در پایه سوم اسم خودش را هم نمی‌تواند بنویسد، هیچ حرفی تا حالا سر کلاس نزده... حتی از سال اول دبستان و از پایه باهاش کار کردم اما نتیجه زیادی نداشته... این مسئله را چندین بار با مستندات با مدیر در میان گذاشتم، اما ایشان جواب دادند که مردودی نداریم، تکرار پایه نداریم و اگر بخواهی این بچه را مردود کنی، اداره ما را می‌خواهد و می‌پرسد که پس معلم شما چکار می‌کرده سر کلاس که نه ماه نتوانسته چیزی به بچه یاد بدهد. کد ۱۴: مدیر ما نمی‌خواهد که دانش‌آموزان ارزشیابی پایینی داشته باشند، چون از یک طرف از اداره خیلی می‌ترسد و از طرف دیگر از شکایت‌های والدین، مخصوصاً والدینی که ثروتمند هستند یا کمک مالی زیادی به مدرسه می‌کنند. کد ۱۳: به ما گفتند که در هر کلاسی حداقل ۳-۲ مورد از دفاتر دانش-آموزان را به‌طور کامل ارزشیابی توصیفی انجام دهید تا وقتی از اداره آمدن و دفترها را دیدن مشکلی وجود نداشته باشد.
	ارزشیابی متفاوت/ ناعادلانه	- فشار اداره برای پیشرفت تحصیلی همه فراگیران - جلوگیری از اعتراض‌های والدین خیر به‌خاطر حل مسائل مالی مدرسه توسط آنها - ناآگاهی نسبت به اهداف ارزشیابی توصیفی	کد ۵: خلاصه اینکه بعداً فهمیدم بچه‌های بیچاره را سپرده بودن دست معاون و گفته بودن که تا می‌تواند بزندشان! اصلاً فکر نمی‌کردم که تنها راه حل یک فردی که سالها مدیر بوده، کتک زدن باشه... خوب به همان روشی که خودشان تربیت شدن، عمل می‌کنند. کد ۱۹: آموزش و پرورش متأسفانه طوری مهره‌ها را کنار هم چیده که مدیر
	عدم برقراری رابطه صمیمی همراه با احترام و درک شرایط فراگیر	- کهنوت سن مدیران و پای‌بندی آنها به روش‌های سنتی نادرست - بی‌اهمیت بودن نیازهای فراگیران	کد ۵: خلاصه اینکه بعداً فهمیدم بچه‌های بیچاره را سپرده بودن دست معاون و گفته بودن که تا می‌تواند بزندشان! اصلاً فکر نمی‌کردم که تنها راه حل یک فردی که سالها مدیر بوده، کتک زدن باشه... خوب به همان روشی که خودشان تربیت شدن، عمل می‌کنند. کد ۱۹: آموزش و پرورش متأسفانه طوری مهره‌ها را کنار هم چیده که مدیر

- جلوگیری از پررو شدن یا سوء استفاده فراگیر و معاونانش بیش از هرکسی باید به فکر جمع کردن امتیاز و خوب جلوه دادن ظواهر باشند؛ تنها چیزی که برای مدیر ما اهمیتی ندارد، نیازها و دغدغه‌های دانش‌آموزان است. کد ۱۵: توی مدرسه ما بیشتر این نگرش حاکمه که نباید به بچه‌ها رو داد، به حرف‌هاشون زیاد گوش نکنید، چون پررو می‌شوند. یک جورهایی حتی می‌تونم بگم رابطه ارباب-رعیتی حاکم است.

کد ۱۱: بسیاری از والدین انتظارات خیلی بی‌جایی از ما دارند، مثلاً انتظار دارند که هر موقع دلشان خواست و به مدرسه آمدند، ما کلاس را تعطیل کنیم و با آنها صحبت کنیم و اگر نگم همیشه، اما بیش از نود درصد موارد مدیر انتظار دارد که به این خواسته والدین عمل کنیم. کد ۲۲: مدیرمان انتظار دارند که در ارتباط با اولیاء به خصوص آنهایی که از جایگاه اجتماعی بالایی برخوردارند، خیلی محترمانه عمل کنیم و تقریباً با همه درخواست‌های متنوع و وقت و بی‌وقت آنها موافقت کنیم تا یک موقع به اداره شکایت نکنند و به موقعیت مدیر لطمه‌ای وارد نشود. کد ۱: وقتی مدیر کارنامه دانش‌آموز را دید از من خواست تا نمراتش را تغییر دهم و من هم مخالفت کردم، اما ایشان گفتند که پس جواب مادرش را خودتان بدهید... همین که داشتم از پله‌ها بالا می‌رفتم مادر دانش‌آموز با صدای بلندی که شبیه فریاد بود من را صدا کرد، دیگر دستانم به لرزه افتاده بود و مطمئن بودم که اگر برگردم یک سیلی محکم به من می‌زند...

کد ۷: یکی از انتظارات مهم و پرتکرار مدیران مدرسی که تا حالا داشتم گرفتن پول به‌عنوان کمک مالی به مدرسه از والدین بوده... واقعاً آنقدر باهوش و توانمند نیستند که به‌جز کمک والدین، راه دیگری برای کم کردن هزینه‌های مدرسه به فکرشان برسد... خاله من از فروش نان خشک‌های مدرسه (مدرسه شبانه‌روزی)، دست‌سازهای بچه‌ها یا جلب کمک خیرینی در خارج از مدرسه، حتی به دانش‌آموزان نیازمند مدرسه کمک می‌کنه... کد ۱۲: ایشان تمام معلم‌ها را مجبور کردن که بابت پول آب و برق و گاز برای مدرسه هم پول جداگانه‌ای به‌عنوان کمک از مدرسه، حتماً باید بگیریم و گرنه شوفاژهای مدرسه را خاموش می‌کنم، آب مدرسه را قطع می‌کنم... بیشتر معلم‌ها پول را جمع کردند... همیشه هم مدیر به من می‌گوید که از اینها یاد بگیر، اینها فن بیانشون خیلی خوبه و تکنیک‌های معلمی را بلدند... اگر معلمی نتواند با دانش‌آموزان طوری صحبت کند که آنها مجاب شوند و بعد بروند و پدر و مادرهاشون را برای گرفتن این پول راضی کنند، به درد هیچ چیز نمی‌خورد! کد ۲۱: مدیر ما بیش از اندازه چشم طمع به کمک مالی والدین دارند و انتظار دارد که من در تمام جلسات این موضوع را مطرح کنم و به پای اولیا بیفتم تا بهم پول بدهند... خرج مدرسه ما خیلی زیاد است و مدیر امسال یک عالم کمد توی دفتر ما گذاشته که ضرورتی هم نداشتن. تمام جلسات مهم اداره توی مدرسه ما برگزار می‌شود و تمام پذیرایی‌ها بر عهده مدرسه ماست. این وسط مدیرمون هم می‌خواهد که بین همه مدرسه‌ها و به‌خصوص اداره خیلی خوب جلوه کنه.

- پاسخگویی به والدین بر اساس برنامه زمانی آنها
- تبعیت از درخواست‌های غیرمنطقی برای افزایش نمره فرزند

تمکین والدین

- بی‌کفایتی مدیر در تعامل با والدین و تفهیم وظایف و حقوق آنها
- جلوگیری از شکایت والدین در اداره

- فقدان مهارت مدیر در مدیریت منابع مالی
- کمبود بودجه برای هزینه‌های مصرفی مدرسه
- شوآف و خوب جلوه نمودن عملکرد مدیر

اولویت دادن به طرح مسائل مالی نسبت به مسائل آموزشی- پرورشی

کد ۱۸: مدیران فقط یک اسمی از درس پژوهی شنیده بود. چون به ما می‌گفت که تدریس و جلساتی که قرار است با هم داشته باشید حتماً بعد از ساعت کلاسی تان و خارج از تایم آموزشی باشد و بعد هم حتماً مستندسازی کنید و اینها.. مثلاً چندتا پنجشنبه تعیین کنید و بعد چندتا از دانش‌آموزان خوب کلاس‌ها را هم می‌گوییم بیایند و بعد هم از اداره می‌گوییم که بیایند و تدریس شما را ببینند. کد ۹: انتظار دارم که من را به حال خودم رها کند تا فقط یک معلم پایه اول باشم و وظایفم را که خیلی سنگین و زیاد هستند انجام دهم. ولی مثلاً می‌خواهد که طرح کرامت را تا فلان تاریخ تحویل دهم. بخشنامه جابر را سریع جواب دهم. فلان طرح را حتماً انجام دهم... برای مدیر ما آموزش با کیفیت در درجه اول اهمیت قرار ندارد، بلکه انجام طرح‌های بهبود و تکراری که انجامشان در کلاس فقط هدر دادن وقت است، اهمیت دارد... چون برای خودش و ماندن در پست مدیریت امتیاز دارد که مثلاً معلمانش چقدر کار انجام داده‌اند. کد ۲۳: برای ایشون مهم نبود که با چه کیفیتی این طرح‌های مسخره را انجام می‌دهیم، چون موقعی که من همان مطالب نامربوطی که کپی-پیست کرده بودم را تحویل دادم و گفتم: ببخشید وقت نشد خوب انجام بدهم، با خنده گفتن: عیبی نداره، کی اینها را می‌خونه، مهم اینه که انجام دادین. کد ۵: مدیر ما خیلی مسن و بی‌حوصله هستند و اصلاً براشون مهم نیست این چیزها... نه نظارت و نه تأکیدی بر انجام پژوهش درست و حساسی یا تبادل تجربه و حتی درس پژوهی بین همکارها ندارند.

کد ۱۹: با آنکه بیشتر مواقع نومعلمان عملکرد بهتری دارند و حتی گاهی خودشان بیشتر مسئولیت‌ها را به عهده می‌گذارند؛ اما به دلیل اینکه با معلمان باتجربه سنوات بیشتری همکاری داشتند، آنها را در رأس امور قرار می‌دهند و به آنها بیشتر بها می‌دهند. کد ۱۶: در انتهای سال که قرار بود معلم برتر انتخاب شود، گفتند که فلانی پیشکسوت ماست و باید ایشان را انتخاب کنیم چون خیلی ناراحت می‌شود و سال آخرشان است و اینها، اما شما حالا حالاها وقت دارید که معلم برتر شوید. کد ۷: ساعت بعدش آمدند سر کلاس من و گفتند که ببخشید نمی‌توانیم شما را به‌عنوان معلم برتر اعلام کنیم. پرسیدم چرا؟ گفتند که چون همکار باسابقه ما می‌گوید نوبت من است! گفتم حتی با در نظر گرفتن ملاک سابقه ایشون، باز امتیاز من بالاتر است، اما پاسخ دادند شما حالا خانمی کن، چون جوان هستید و هنوز خیلی وقت دارید... کد ۱۳: چون همکار ما ماهانه پانصد تومان کمک مالی به مدرسه می‌کنن، برای همین مدیر هم نسبت به غیبت‌ها و بی‌مسئولیتی‌هاشون سخت‌گیر نیستند، اما برعکس روی من و دو نفر دیگر از همکارانم که آنها هم از فرهنگیان هستند برای ده دقیقه تأخیر خیلی حساس‌اند. کد ۱: انتظار داشتند که اگر کاری پیش میاد، من از کلاسم بزنم و پیام دفتر و آن کار را انجام دهم. مثلاً خیلی پیش آمده بود که می‌گفتن بیا و امتحان ضمن خدمت را به جای همکارها تو بده، فلان گزارش را تو بنویس، به جای معاونی که امروز غایب است، تو بیا. کد ۱۲: پیامی توی گروه گذاشته بودند که فردا که روز جمعه باشه، با ماسک و دستکش و مواد ضدعفونی-

- ناآشنایی مدیر نسبت به ماهیت و چگونگی انجام درس پژوهی
- اولویت دادن به انجام طرح‌های تشریفاتی برای حفظ جایگاه و موقعیت مدیر
- توجه به کمیت طرح‌ها به جای کیفیت انجام آنها
- کهولت سن مدیر و بی‌اهمیت بودن جایگاه پژوه

پژوهش نمایشی

- بی‌توجهی نسبت به توانمندی‌های نومعلمان
- فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان
- جلب رضایت همکاران با سابقه
- جلب رضایت همکاران خیر
- بی‌کفایتی مدیر در انجام وظایف خود و توجه همکاران نسبت به انجام وظایفشان

پذیرش تقسیم کار ناعادلانه

کننده‌ای که خودمان تهیه می‌کنیم به مدرسه برویم و مثل یک خدمتکار همه جا را ضدعفونی کنیم... چون مستخدم ما واقعاً کم‌کاری می‌کردند و مدیر از عملکردشان راضی نبودند.

کد۵: مدیرمان سال اول تدریس، فکرمی‌کردند چون خیلی جوان هستم، بنابراین باید مدام من را در مورد مسائل مختلف، امر و نهی کند. برای همین در مقایسه با همکاران دیگر خیلی زیاد و به شکل آزاردهنده‌ای نصیحت می‌کردند و انتظار داشتند که مطابق حرف‌هاشون عمل کنم، جالبه که بیشتر راهنمایی‌هاشون هم، هم از نظر منطقی و هم از نظر علمی درست نبودند. کد۴: مدیر ما انتظار دارد که حتی با تصمیم‌های فی‌البداهه و بدون برنامه‌ریزی و هماهنگی قبلی‌ای که اعلام می‌کند، همراهی کنم و کل برنامه‌های خودم را به‌خاطر خواست ایشون کنار بگذارم. کد۱۸: مدیران معمولاً انتظار اطاعت بی‌چون و چرا در همه امور دارند. درواقع مدرسه را مثل یک، چطور بگم بهتون، مثل یک قلمروی پادشاهی می‌دانند که همه چیز حتی معلم را هم باید کنترل کنند.

کد۲۲: یک ماه از سال گذشته بود که بدون اطلاع قبلی، خودشان با اداره هماهنگ کرده بودند که ما را بفرستند یک پایه دیگر، در شیفت مقابل و دوتا از همکارهای باسابقه‌شان را از مدرسه دیگری منتقل کنند برای کلاس‌های ما به این مدرسه... در پاسخ به اعتراض‌مان گفتند: شما اول کارتان است و باید به حرف مدیرتان گوش بدهید. مدیر مثل رئیس یک کارخانه است و کارکنان باید به حرفش گوش بدهند. کد۱۱: مدیر ما از نظر زبان خیلی خوب است، اما در عمل هرگز. مثلاً به بیان و لفظ بارها گفته که من مدیر شما نیستم و همکاران هستم، اما عملاً خودش را بالاتر می‌داند و این بالاتری را در تعامل نیز نشان می‌دهد... زنگ تفریح خیلی دوستانه به مدیرمان گفتیم که کاش جلوی بچه‌ها با من آنطور صحبت نمی‌کردید، ضمن اینکه من هیچ تقصیری توی آن قضیه نداشتم، اما ایشون فریاد زد که تو حق نداری با من اینطوری صحبت کنی و نصیحتم کنی. کد۱۹: انتظار دارند که تمام بخشنامه‌های صادر شده از اداره را با جزئیات کامل انجام دهیم، درحالی‌که بسیاری از آنها فقط کاغذبازی است و هیچ هدف مهمی را دنبال نمی‌ند.

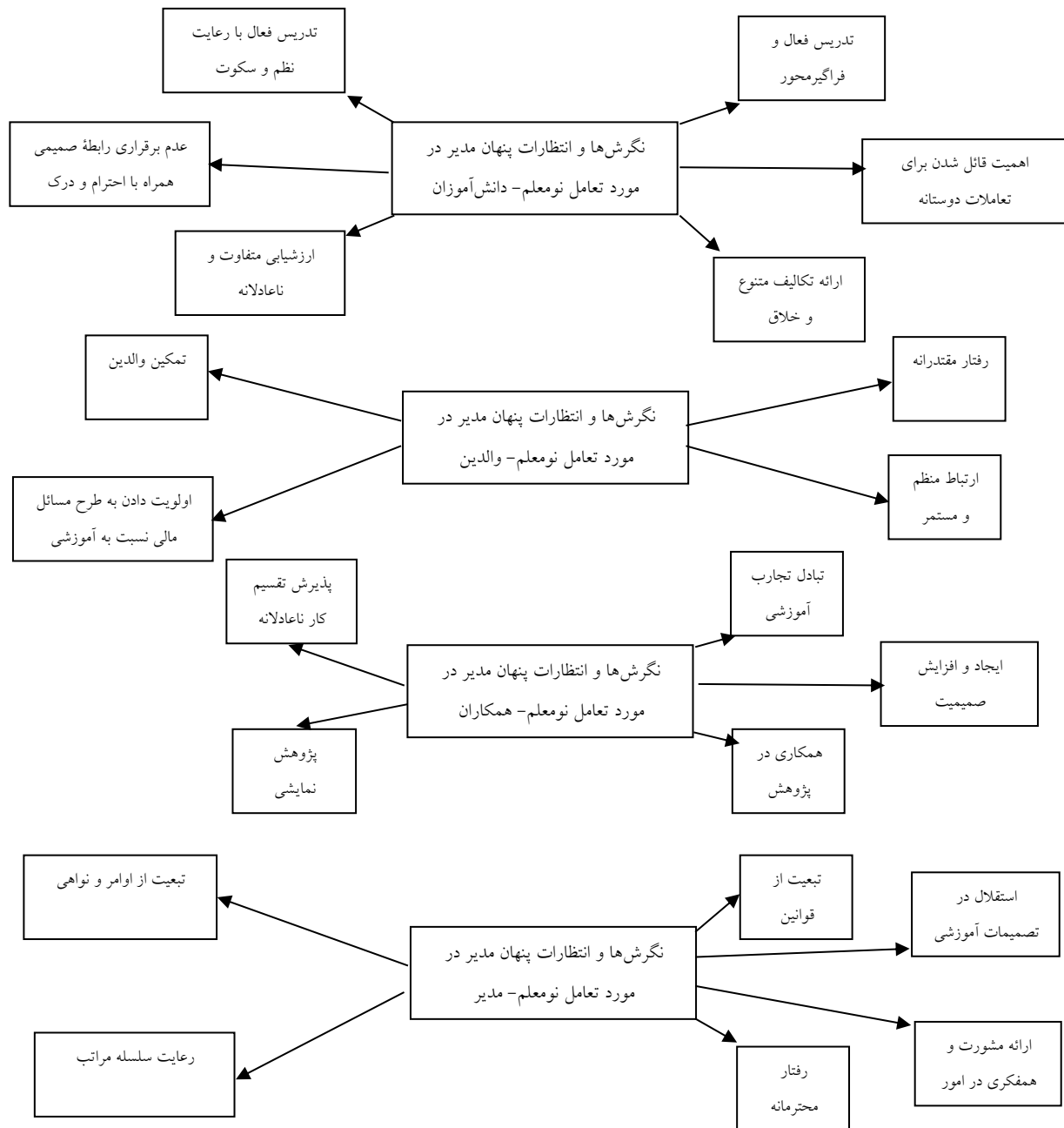
- تصویری مبنی بر جوان و بی‌تجربه بودن معلم
- تکرار اوامر و نواهی در فواصل زمانی مختلف
- عدم انسجام و برنامه‌ریزی در امور مدرسه
- تصور مدیر از نقش خود به‌عنوان کنترل‌کننده امور

- برتری جایگاه مدیر نسبت به معلمان
- توجه به سلسله مراتب در بیان و گفتار
- اجرای تمام بخشنامه‌ها

تبعیت از اوامر و نواهی

رعایت سلسله مراتب

در مجموع یافته‌های به دست آمده را بر اساس مضامین فراگیر و سازمان‌دهنده، می‌توان در قالب شکل (۱) نمایش داد.



شکل ۱. شبکه مضامین مقایسه‌ای (تقابلی) مربوط به پیام‌های پنهان ناشی از تعاملات میان مدیران-نومعلمان در مدارس ابتدایی

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه درسی پنهان، بیانگر پیام‌های پنهانی است که برنامه‌ریزی نشده، اما بخشی جدایی‌ناپذیر از تعلیم و تربیت هستند (فوت، ۲۰۱۷). این برنامه درسی با انتقال پیام‌های مثبت یا منفی خود، می‌تواند به‌عنوان مانع یا عاملی در زمینه تحقق اهداف تعلیم و تربیتی عمل کند (آیزنر، ۱۹۹۴). یافته‌های حاصل از این پژوهش نیز بیانگر آن بود که مدیران مدارس توسط محیط اجتماعی یا جوی که ایجاد می‌کنند، پیام‌های پنهان مثبت یا منفی متفاوتی را به معلمان انتقال می‌دهند. همچنین از آنجایی که معلمان به‌منظور ادامه همکاری و تضمین جایگاه خود در مدرسه، نیازمند جلب نظر مدیر هستند (قربانخانی، صالحی و مقدم‌زاده، ۱۳۹۸) بنابراین پیام‌های منتقل شده بر عملکرد معلمان و به همان نسبت بر عملکرد دانش‌آموزان می‌تواند تأثیرگذار باشند. این یافته همسو با نتایج پژوهشی شن و همکاران (۲۰۲۱) است که با استفاده از پژوهشی طولی و طرح سری‌های زمانی (در فاصله زمانی سال‌های ۲۰۱۷-۲۰۱۳) دریافتند: میان ادراک معلمان از نحوه مدیریت مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. مسکی، ویت و آگاسیستی (۲۰۱۸) نیز دریافتند که فعالیت‌های مدیر و نیز نحوه تعامل وی با معلمان می‌تواند نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد.

تاکنون پژوهشی در مورد برنامه‌های درسی پنهان ناشی از جو اجتماعی مدارس در تعاملات میان مدیران و نومعلمان (یا حتی معلمان) انجام نشده است؛ اما نتایج پژوهش‌های فروغی (۱۳۹۸)، احسان قیاسی (۱۳۹۶) و نظری سرمازه (۱۴۰۰) بیانگر آن است که مدیران مدارس به‌عنوان یک عامل بسیار مهم در ایجاد جو مدرسه و امکان انتقال یادگیری‌های فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان به محیط مدرسه قلمداد می‌شوند. همچنین از یک‌طرف پژوهش‌های انجام‌شده توسط برخی از پژوهشگران در زمینه ثبات رفتاری و روابط حمایتی کارکنان (دارلینگ هاموند و دپائولی، ۲۰۲۰)، حس تعلق‌خاطر به مدرسه (آلبرایت و هاف، ۲۰۲۰؛ داگل بورک، کنسلاو پرنودییل، ۲۰۱۹ و گزیر، ۲۰۱۸)، افزایش همکاری و تعهد کاری، حس خودکارآمدی (داگل، ۲۰۱۹)، رضایت شغلی، توسعه حرفه‌ای و رفتار شهروندی سازمانی (ساری و همکاران، ۲۰۱۹)، ایجاد حس حمایت و جلوگیری از ترک شغل (فاروقی، احمد و عاشیق، ۲۰۱۹)؛ اعتماد سازمانی (آکر، ۲۰۱۸)، کاهش فرسودگی شغلی و غیبت (کایا وسلویتوپو، ۲۰۱۹) را که بیانگر تأثیر وجود جو مثبت بر عملکرد و ادراک معلمان هستند، می‌توان با بخشی از یافته‌های پژوهش حاضر (جدول شماره ۲) همسو دانست. از طرف دیگر یافته‌های پژوهش‌هایی که بیانگر ایجاد جو نامطلوب کاری برای معلمان توسط رفتارهای غیراخلاقی یا ضعف در روابط انسانی مدیران مدارس هستند، را می‌توان با بخشی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر مرتبط دانست. به‌نحوی که

یافته‌های زین‌آبادی (۱۳۹۰)؛ یاسینی (۱۳۹۵)؛ زین‌آبادی و احمدیان‌فر (۱۳۹۴)؛ اشرفی و زین‌آبادی (۱۳۹۶)؛ کاظمی و زارع (۱۴۰۰)؛ بلیز و بلیز (۲۰۰۶)؛ برنسایدهافمن (۲۰۱۵)؛ اولت و همکاران (۲۰۱۸) و لیو و ربلو (۲۰۱۹)؛ همسو با یافته‌های مندرج در جدول شماره (۳) هستند. به‌طور کلی یافته‌های این پژوهش از چند زاویه قابل‌بحث و بررسی است. اول اینکه عمده مدیران مدارس ابتدایی در این پژوهش بر اساس تجربه نومعلمان، به‌رغم برخورداری از سابقه بالای مدیریتی، اما "فاقد دانش و مهارت‌های ضروری به‌عنوان مدیر مدرسه" بوده و جو اجتماعی نامطلوبی (بسته‌ای) را در مدرسه ایجاد کرده بودند. به‌نحوی که انتقال پیام‌هایی پنهان، مبنی بر تضییع حقوق دانش‌آموزان در تدریس یا ارزشیابی بیانگر ضعف دانشی مدیران نسبت به فرایندهای آموزشی است. همچنین انتقال پیام‌های پنهانی مبنی بر کنترل دانش‌آموزان، ناتوانی در سوق دادن معلمان به همکاری‌های آموزشی-پژوهشی باهم، تبعیض در رفتار با معلمان و عدم اقتدار در برخورد با مسئولیت‌گریزی همکاران و درخواست‌های غیرمنطقی یا غیراخلاقی والدین، نیز نشان‌دهنده ضعف مدیران در زمینه برقراری مهارت‌های ارتباطی و انسانی مؤثر است؛ درحالی که بسیاری از پژوهشگران و صاحب‌نظران مدیریت (مانند میرکمالی، ۱۳۹۷ و لاسرینوو همکاران، ۲۰۱۶) برخورداری مدیران از مهارت‌های انسانی را جزء پیش‌شرط‌های مدیریت اثربخش می‌دانند.

دوم اینکه مدیران در مدارس دارای جو اجتماعی مطلوب (باز)، به توانمندی‌های نومعلمان خیلی اعتماد داشتند. تمامی نومعلمان شاغل در مدارس دارای جو اجتماعی باز بیان می‌کردند که مدیران، بارها از آنها خواسته‌اند تا برای همکاران خود در زمینه روش‌های جدید تدریس، ارزشیابی توصیفی، اختلالات یادگیری دانش‌آموزان و... کارگاه‌هایی را برگزار کنند؛ در جلسات مشورتی، از ایده‌های آنها برای چالش‌های مدیریتی مدرسه استفاده شده است؛ همچنین مدیر مدرسه در روز اول مهرماه به گرمی از آنها استقبال نموده و حتی در یک مورد، مدیر مدرسه با پذیرش نومعلم، درخواست یکی از معلمان با سابقه بسیار بالای خود را برای پذیرش در مدرسه رد کرده است. در مقابل تمام نومعلمان در مدارس دارای جو بسته بیان می‌کردند که نگرشی حاکی از بی‌اعتمادی نسبت به دانش و تخصص معلمان از جانب مدیران وجود دارد و این نگرش نسبت به نومعلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان بسیار شدیدتر نیز هست. مثلاً مصاحبه‌شونده کد ۶ در این زمینه بیان می‌کند "اواسط سال که مدیران متوجه تلاش‌های من شده بود، باحالتی خونسردانه گفت: فکر نمی‌کردم تدریس بلد باشی؛ راستش اول مهر که اینجا آمدم، دودستی توی سر خودم زدم و با خودم گفتم وای، من با این صفرکیلومتر که تازه از دانشگاه فرهنگیان هم اومدم، حالا باید چه کار کنم!" این یافته از این نظر قابل بحث است که به

بیان ترک و همکاران (۲۰۱۵) معلمانی که از نظر تخصص و تحصیلات، دارای سطح بالاتری هستند، انتظار درک و احترام بیشتری نیز از همکاران خود دارند؛ اما مواجه مکرر با رفتارهای غیرحرفه‌ای مدیران منجر به کاهش اعتماد، انگیزش و حتی رها کردن شغل معلمی توسط آنها می‌شود.

سوم اینکه تمام مدیران مدارس از معلمان و به‌ویژه نومعلم‌ان انتظار تبعیت و احترام داشتند و چنین انتظاری نیز به‌عنوان یک مدیر برای انجام امور مدرسه، کاملاً منطقی است؛ اما هدفی که از این انتظار توسط آنها دنبال می‌شد کاملاً متعارض بود. به‌نحوی که تصور مدیران در مدارس دارای جو اجتماعی بسته نسبت به نقش خود به‌عنوان "رئیس، ارباب یا حاکم مطلق" بود که برای حفظ جایگاه خود نیاز به رعایت سلسله‌مراتب و به دنبال آن احترام و تبعیت از سوی کارکنان داشت. در مقابل مدیران در مدارس دارای جو اجتماعی باز، به نقش خود به‌عنوان "تسهیل‌کننده، خادم یا نیروی پشتیبان و حامی معلمان" نگاه می‌کردند که رفتارهای آنها در پیشبرد امور مدرسه و مدیریت منابع مالی، مادی و انسانی نیازمند و به‌عبارتی، برانگیزاننده احترام و تبعیت کارکنان بود. در واقع به‌نظر می‌رسد یکی از دلایل اصلی تفاوت رفتارهای مدیران در مدارس دارای جو اجتماعی متفاوت، مربوط به تفاوت دیدگاه آنها نسبت به نقش و جایگاه خود به‌عنوان مدیر مدرسه است.

چهارم اینکه به بیان نومعلم‌ان، پیام‌های پنهانی مبنی بر "اولویت دادن به انجام طرح‌های تشریفاتی" و "ارزشیابی ناعادلانه" که در مدارس دارای جو اجتماعی بسته به‌طور مکرر مطرح می‌شد، ناشی از فشاری است که از جانب مدیران آموزش و پرورش منطقه به مدیران مدارس وارد می‌شود. این موضوع که به‌وضوح بیانگر عدم استقلال مدیران مدارس است، به‌نوبه خود می‌تواند آسیب‌های متعددی را هم در کوتاه‌مدت و هم بلندمدت برای نومعلم‌ان و دانش‌آموزان به همراه داشته باشد. خلخالی و همکاران (۱۳۹۹) در این زمینه بیان می‌کنند که جهت خودگردانی و اعطای استقلال بیشتر به سازمان‌های آموزشی باید اقداماتی انجام شود؛ اما متأسفانه مدیران مدارس از استقلال چندانی در تصمیمات خود برخوردار نیستند. مصاحبه‌شونده کد ۱۱ نیز در اشاره به وابستگی بیش‌ازحد مدیران در جزئی‌ترین تصمیم‌گیری‌های خود به اداره آموزش و پرورش بیان می‌کند: "قبل از عید که هم دانش‌آموزان به مدرسه نمی‌آمدند و هم به‌خاطر کرونا کلاً همه‌جا تعطیل شده بود، مدیران گفت که طبق بخشنامه همه معلم‌ها باید به مدرسه بیایند، من باردار بودم و راه رفتن برام خیلی دشوار شده بود... بعد از یک‌ساعتی که در دفتر مدرسه نشستیم، به اداره زنگ زد و پس از کسب تکلیف و اینکه بعدها مشکلی ایجاد نشود، ما را مرخص کرد که برگردیم به خونه‌هامون". در این زمینه لیو و بلیباس (۲۰۱۸) با استفاده از

روش تحلیل ثانویه بر روی داده‌های ۳۲ کشور در مورد عوامل مشترکی که منجر به رضایت شغلی و تعهد سازمانی مدیران مدارس می‌شود؛ دریافتند که عواملی نظیر تعاملات مثبت اجتماعی در سطح مدرسه، استقلال در مدیریت مدرسه و نیز میزان منابع مالی بر نگرش مدیران مدارس در مورد مدرسه و شغل و رفتارهایشان بسیار تأثیرگذار است.

انجام این پژوهش با سه محدودیت همراه بود. محدودیت اول مربوط به عدم همکاری سه نفر از مشارکت‌کننده‌ها در فرایند "بررسی توسط مشارکت‌کننده" بود که علی‌رغم پیگیری‌های فراوان پژوهشگر، اما آنها در این زمینه همکاری نکردند. محدودیت دوم آن بود که هرچند برای دسترسی به نمونه موردنظر و تعیین زمان مناسب برای انجام مصاحبه با نومعلمان به‌صورت آنلاین، زمان زیادی صرف می‌شد؛ اما دو نفر از مشارکت‌کننده‌ها از انجام مصاحبه صرف نظر نموده و پژوهشگر مجبور شد که بارانمایی آنها، فرد مناسب دیگری را برای مصاحبه انتخاب کند. مهم‌ترین و درواقع سومین محدودیت نیز آن بود که برخی از نومعلمان به‌خاطر ترس از افشاگری در مورد مدیر و عدم احساس امنیت شغلی، بنابراین ابتدا از انجام مصاحبه آنلاین و ضبط شدن صحبت‌هایشان هراس داشتند؛ اما پژوهشگر با ارائه فرم امضاشده‌ای مبنی بر رعایت حقوق آنها به‌عنوان مشارکت‌کننده (به‌ویژه حفظ هویت) آنها را به انجام مصاحبه ترغیب نمود.

درمجموع، اهمیت توجه به نتایج حاصل از این پژوهش، از یک‌سو به‌خاطر اهمیت و حساسیت دوره ابتدایی و از سوی دیگر اهمیت توجه به حفظ نیروهای نخبه فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان و تأثیری است که برنامه‌های درسی پنهان ناشی از جو اجتماعی مدارس می‌تواند در این راستا بر آنها بگذارد؛ از این رو پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱) از آنجایی که مدیران مدارس دارای جو اجتماعی نامطلوب، به‌طور ویژه فاقد دانش و مهارت‌های انسانی برای تعامل با کارکنان بودند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که برای انتصاب مدیران مدارس ابتدایی، ملاک‌های قابل‌سنجش‌تری در نظر گرفته شود که مهم‌ترین آنها برخورداری از تربیت حرفه‌ای یا حداقل کارشناسی ارشد در رشته مدیریت آموزشی، توانمندی در برقراری روابط انسانی و سابقه تدریس در تمام پایه‌های دوره ابتدایی باشد. به‌نظر می‌رسد که با تحقق این پیشنهاد، مدیران مدارس، ضمن تعامل مناسب‌تر با معلمان (و دیگر پرسنل) بهتر قادر به شناسایی چالش‌های شغلی نیروهای انسانی مدرسه و درک چشم‌انداز و شرایط کاری آنها خواهند بود.

۲) با توجه به اینکه یافته‌ها بیانگر عدم احساس تعهد سازمانی مدیران (به‌ویژه مدیران مسن) در مدارس دارای جو اجتماعی نامطلوب است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود برای افزایش حس تعهد مدیران مدارس ابتدایی نسبت به انجام وظایف خود، در راستای تسهیل شرایط برای رشد حرفه‌ای



همکاران (ایجاد جو باز)، اتاق‌های فکری در مدارس شکل بگیرد که در آنها به گفت‌وگو در مورد چالش‌های محیط کاری و راه‌حل‌های اجرایی آنها با همفکری مدیر مدرسه و دیگر معلمان پرداخته شود. درگیر کردن مدیران مدارس در رونق بخشیدن به این مراکز فکری می‌تواند آنها را بیش از پیش در مسیر یادگیرنده مادام‌العمر بودن، انعطاف‌پذیری در مدیریت مدرسه و نیز استفاده از توانمندی‌های همکاران در بهبود امور مدرسه قرار دهد.

۳) با توجه به اینکه فقدان استقلال مدیران در مدارس به‌عنوان یک عامل چالش‌زا مورد تأکید زیاد نومعلم‌ان قرار داشت؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که بر اساس اصل نیازمندی، به آنها اختیارات بیشتری تفویض شود. البته در این راستا نظارت بر عملکرد مدیران توسط چند مرجع مانند بازرسان اداره آموزش و پرورش، همکاران مدرسه و حتی نمایندگان انجمن اولیا و مربیان، باید انجام شود تا دقت نظر مدیران نسبت به رفتارهای خود که ممکن است نسبت به تأثیرات سوء برخی از آنها نیز حتی آگاهی نداشته باشند؛ افزایش یافته و پاسخگویی بیشتر آنها را به دنبال داشته باشد. در این زمینه یافته‌های برخی پژوهشگران مانند وت (۲۰۱۰) بیانگر آن است که فقدان نظارت بر عملکردهای مدیران مدارس، یکی از مهم‌ترین دلایلی است که منجر به ایجاد تعاملات نامطلوب مدیران با معلمان می‌شود.

۴) این پژوهش با رویکردی کارکردگرایانه به برنامه درسی پنهان انجام شد، اما از آنجایی که بر اساس رویکردهای انتقادی و به‌ویژه مقامت، افراد می‌توانند در مقابل کسب برنامه‌های درسی پنهان مقاومت کنند، بنابراین پیشنهاد می‌شود که در پژوهشی مشابه به بررسی برنامه‌های درسی پنهانی پرداخته شود که از جانب مدیران به نومعلم‌ان منتقل می‌شود، ولی نومعلم‌ان در برابر آنها دست به مقاومت می‌زنند. از آنجایی که دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان از گرایش به تفکر انتقادی نسبتاً بالایی نیز برخوردار هستند؛ بنابراین به نظر می‌رسد از رهگذر چنین پژوهشی می‌توان به حدود آزادی و استقلال نومعلم‌ان در تعامل با مدیران مدارس و علل آن نیز پی برد. ۵) از آنجایی که تعداد زیادی از نومعلم‌ان اظهار می‌کردند میان "بیان یا نظر با عمل مدیران" در حوزه مدیریت مدرسه و تعامل با نومعلم‌ان، تفاوت وجود دارد؛ بنابراین به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود طی پژوهشی مشابه، به مصاحبه با مدیران مدارس پرداخته و انتظارات آنها از فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان را مورد بررسی قرار دهند تا ضمن مقایسه انتظارات ایشان با یافته‌های پژوهش حاضر، به تعیین شکاف بین نظر و عمل مدیران و سپس دلایل ایجاد آن پرداخته شود.

۶) همچنین به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده از این پژوهش به تنظیم پرسشنامه‌ای پرداخته و به انجام پژوهشی مشابه با رویکرد کمی، در مقیاسی وسیع‌تر



پردازنده و در این زمینه رابطه بین متغیرهای جمعیت شناختی مدیران/ نومعلمان با برنامه‌های درسی پنهان ناشی از جو اجتماعی در مدارس ابتدایی را نیز مورد توجه قرار دهند.

فهرست منابع

- Abedi Jafari, H. Taslimi, M. Faghihi, A. Sheykh Zade, M. (2009). Thematic analysis and thematic network: a simple and an efficient method for explanation of existing patterns in qualitative data. *Strategic Management Idea*. 2(5), 151-198 (Text in Persian)
- Akar, H. (2018). Meta-Analysis of Organizational Trust Studies Conducted in Educational Organizations between the Years 2008-2018. *International Journal of Educational Methodology*.4(4),287-302
<https://doi.org/10.12973/ijem.4.4.287>
- Akçakoca, B. and Orgun, F. (2020). Developing a measurement tool for evaluating the hidden curriculum in nursing education. *Nurse Education Today*.97,1-20
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104688>
- Allbright, T. and Hough, H. (2020). Measures of SEL and School Climate in California. *State Education Standard*. 20(2),28-50
- Ashrafi, S. and Zainabadi, H. (2017). The Roles of School Principals in Strengthening and Developing Thriving at Work among Teachers: A Mixed Method Research. *Journal of School administration*.5(1),195-215. (Text in Persian)
- Baptiste, M. (2019). No Teacher Left Behind: The Impact of Principal Leadership Styles On Teacher Job Satisfaction and Student Success. *Journal of International Education and Leadership*. 9(1),1-11
- Bellibas, M. S. and Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 49-69.
<http://dx.doi.org/10.1108/JEA-12-2015-0116>
- Berry, B. Smylie, M.& Fuller, E. (2008). *Understanding teacher working conditions: A review and look to the future*. Report prepared for the Spencer Foundation. Hillsborough, NC: Center for Teaching Quality
- Blase, B. J. and Blase, J. (2006). Teachers' perspectives on principal mistreatment. *Teacher Education*, 33(4),123-142
- Burnside Huffman, D. S. (2015). *Support and Mistreatment by Public School Principals as Experienced by teachers: A Statewide Survey*. Doctoral dissertation, Miami University in partial
- Cengel, M. and Turkoglu, A. (2016). Analysis through Hidden Curriculum of Peer Relations in Two Different Classes with Positive and Negative Classroom Climates. *Educational science: Theory and Practice*.16(6).1893-1919
- Daggol Bourke, M. Kinsella, W. and Prendeville, J. D. (2019). Learning Climate and Self-Efficacy Beliefs of High School Students in an EFL Setting. *Research on Youth and Language*.13(1), 19-35
- Daggol, J. D. (2019). Learning Climate and Self-Efficacy Beliefs of High School Students in an EFL Setting. *Research on Youth and Language*.13(1),19-35
- Darling-Hammond, L. and Depaoli, J. (2020). Why School Climate Matter and What Can Be Done to Improve it. *State Education Standard*.20(2).7-11
- Davanloo, M. (2007). *The Hidden Curriculum*. Sari: Sheflin (Text in Persian)
- Durnali, M. Akbasli, S. and Dis, O. (2020). School Administrators' Communication Skills as a Predictor of Organizational Silence. *Inquiry in Education*.12(1).1-20

- Ebadi, H. (2017). Hidden curriculum: an apparent challenge or an unexplored opportunity? *Research in Curriculum Planning*. 13(25).35-46 (Text in Persian)
- Eckert, J. (2019). Collective leadership development: Emerging themes from urban, suburban, and rural high schools. *Educational Administration Quarterly*. 55(3), 477-509 <https://doi.org/10.1177/0013161X18799435>
- Ehsan Ghiyasi, A. (2017). *Principals' performance on empowering new teachers who were graduated from Farhangian University*. M.S. thesis, Tehran: Rajayi Teacher Training University. (Text in Persian)
- Eisner, E.W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan
- Farooqi, M. T. Ahmed, Sh. And Ashiq, I. (2019). Relationship of Perceived Organizational Support with Secondary School Teachers' Performance. *Bulletin of Education and Research*. 41(3), 141-152
- Foot, R. E. (2017). *It's not Always What it Seems: Exploring the Hidden Curriculum Within a Doctoral Program*. PhD. Dissertation. Kent State University College and Graduate School of Education, Health, and Human Services.
- Foroughi, M. (2019). *The study of effective factors on using of lesson study by new teachers who were graduated from Farhangian University*. M.S. thesis, Tehran: Farhangian University. (Text in Persian)
- Gall, M. D. Gall, J. Borg, W. (2017). Quantitative and qualitative research methods in education and psychology. Translated by Ahmadreza Nasr and associates. Tehran: Samt (Text in Persian)
- Ghorbankhani, M. Salehi, K. Moghadamzadeh, A. (2019). Investigating the Effective Factors on False Culture of Evaluation in Elementary School. *Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*. 9(26), 29-69
- Gizir, S. (2018). The Sense of Classroom Belonging Among Pre-Service Teachers: Testing a Theoretical Model. *European Journal of Educational Research*. 8(1), 87-97. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.87>
- Glicken, A. D., & Merenstein, G. B. (2007). Addressing the hidden curriculum: understanding educator professionalism. *Medical teacher*, 29(1), 54-57. <https://doi.org/10.1080/01421590601182602>
- Gordon, D. (1983). Rules and The Effectiveness of Hidden Curriculum. *Journal of Philosophy of Education*. 17(2). 207-218 <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9752.1983.tb00031.x>
- Grissom, J. A. and Bartanen, B. (2018). *Assessing Equity in School Leadership in California*. Technical Report. Getting Down to Facts II. Policy Analysis for California Education, PACE. 1-21. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594654.pdf>
- Guess, B. (2008). *Exploring of African American Orphan Educators Once Called "Girls From That Colored Orphanage"*. PhD. Dissertation. University of North Carolina at Greensboro
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2019). *Educational Administration (Theory, Research and Practice)*. Translated by Nader Soleimani, Mahmood Safari and Morteza Nazari. Tehran: Samt (Text in Persian)
- Ipekel, I.I. and Sahin, H. (2019). Hidden Curriculum Scale in Teacher Education: A Scale Development Study. *European Journal of Education Studies*. 6(4). 323-338
- Jafarian Yasar, H. and Jafarian Yasar, F. (2020). Development of professional competences in teachers with the focus on internship. *Studies of Internship in Teacher Education*. 1(1), 54-76 (Text in Persian)



- Kaya, M. and Selvitopu, A. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Some Factors on Teachers' Classroom Management Skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 409-425
<http://dx.doi.org/10.33200/ijcer.621313>
- Kazemi, F. and Zare, A. (2020). Investigating the relationship of abusive supervision with organizational citizenship behavior and affective organizational commitment: explaining the mediating role of employees' perceptions of interactional justice. *Journal of new approaches in educational administration*. 10(40), 210-233 (Text in Persian)
- Khalkhali, A. NasirNateri, J. Shakibaei, Z. Solimanpoor, J. and Kazempour, S. (2020). Conceptualization of Good Governance in Iran's Public Education System by Phenomenological Approach. *Journal of new approaches in educational administration*. 11(41), 191-208 (Text in Persian)
- Lacireno-paquet, N. Bocala, C. and Bailey, J. (2016). *Relationship between school professional climate and teachers' satisfaction with the evaluation process*. 1-35. This report is available on the Regional Educational Laboratory website at <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage
- Liu, Y. and Bellibas, M. S. (2018). School factors that are related to school principals' job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Educational Research*. 90, 1-19 <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.04.002>
- Liu, Y. and Werblow, J. (2019). The operation of distributed leadership and the relationship with organizational commitment and job satisfaction of principals and teachers: A multi-level model and meta-analysis using the 2013 TALIS data. *International Journal of Educational Research*. 96, 41-55
- Masci, Ch. Witte, K. D. and Agasisti, T. (2018). The influence of school size, principal characteristics and school management practices on educational performance: An efficiency analysis of Italian students attending middle schools. *Socio-Economic Planning Sciences*. 61, 52-69
- Martinez, I., & Tadeu, P. (2018). The impact of pedagogical leadership on pedagogical coordination in secondary schools. *Research in Social Sciences and Technology*. 3(3), 1-15. <https://doi.org/10.46303/ressat.03.03.1>
- Mirkamali, M. (2018). *Human relations in school*. Tehran: Yastaroon (Text in Persian)
- Mohagheghpor, Z. Mashayekh, P. and Ghasemzad, A. (2018). An Investigation into the Role of the Hidden Curriculum in Guiding High School Students toward Humanities. *Journal of curriculum studies*. 13(49). 125-150 (Text in Persian)
- Nazari, Kh. Salehi, P. (2019). The Role of Hidden Curriculum in religiosity from the Viewpoint of Elementary Teachers of Masjed Soleiman province. *New Strategies for Teacher Education*. 4(6), 86-120 (Text in Persian)
- Nazari Sarmaze, M. (2021). *Identifying and prioritizing job challenges of who were graduated from Farhangian University form 2015-2019*. M.S. thesis, Tehran: Farhangian University. (Text in Persian)
- Noruzi Chegini, B. Sheikhi Fini, A. Zareye, E. and Assare, A. (2018). Explanation of the impact of hidden curriculum on discipline of primary school students. *Research in Curriculum Panning*. 23(15). 75-94 (Text in Persian)
- Ouellette, R.R. Frazier, S. L. Shernoff, E. S. Cappella, E. and Atkins, M. S. (2018). Teacher Job Stress and Satisfaction in Urban Schools: Disentangling Individual-Classroom-, and Organizational-Level Influences. *Behavior Therapy*. 49(4). 494-508 <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.11.011>
- Ozen, H. (2018). A Qualitative Study of School Climate According to Teachers' Perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*. 74, 81-98



- Rahmani, R (2018). A Study of Relationship between the Hidden Curriculum and Gap of Generations, Viewpoint Counselors, Teachers and Managers in High Schools "Secondary Term" in Najaf Abad. *Pouyesh Journal in Teaching Educational Science and Counseling*.9(9),40-62 (Text in Persian)
- Reaves, Sh. And Cozzens, J. A. (2018). Teacher Perceptions of Climate, Motivation, and Self-Efficacy: Is There Really a Connection. *Journal of Education and Training Studies*.6(12), 48-6
- Saburi S, Etemad Ahari A, Macki Ale'agha B, Emadzadeh A. (2020) Designing a curriculum model with a hidden and null curriculum approach and considering the packages of the health system transformation and innovation plan. *Horizon of Medical Education Development*.11(3):59-84 (Text in Persian)
- Safaei Movahhed, S. (2011). *Explaining the Differences of Hidden Norms (Hidden Curriculum) in Selecting Research Supervisors in Faculties of Mathematics Sciences and Educational Sciences*. Doctoral Dissertation, Tarbiat Moallem University (Text in Persian)
- Sahan, H. H. Uyangor, N. and Kervan, S. (2019). Reflections of Turkish Culture on Kosovo Education System: A Study on Hidden Curriculum. *Universal Journal of Educational Research* 7(3),713-719
- Samadi, P. and Heydari, R. (2017). The Effect of Hidden Curriculum on the Behavior of Students in Physical Education. *Critical Studies in Text and Programs of Human Sciences*.17(6), 271-284 (Text in Persian)
- Sari, E. Koul, R. Rochanah, S. Ambar Arum, W. S. & Muda, I. (2019). How Could Management of School Environment Improve Organizational Citizenship Behaviors for The Environment? (Case Study at Schools for Specifics Purposes). *Journal of Social Studies Education Research*.10(2), 46-73
- Sari, M. Doganay, A. (2009). Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity. A qualitative study in two elementary schools in Adana. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 925-940
- Shen, J. Ma, X. Mansberger, N. Wu, H. Bierlein Palmer, L. A. Poppink, S. Reeves, P. L. (2021) The relationship between growth in principal leadership and growth in school performance: The teacher perspective. *Studies in Educational Evaluation*. (70), 1-10
- Smith, P. A. Escobedo, P. and Kearney, W.S. (2020). Principal Influence: A Catalyst for Positive School Climate. *International Journal of Education Policy and Leadership*.16(5),1-16 <https://doi.org/10.22230/ijepl.2020v16n5a961>
- Streubert, S. and Carpenter, D (2003). *Qualitative research in nursing*. Lippincott Williams: Wiking. Taravella, J. R (2004). Hostility and interpersonal conflict in elementary school teachers: A test of the transactional hypothesis in a naturalistic setting. Dissertation Abstract International: Section B: The Sciences and Engineering,65: 454-460.
- Tahmasebzadeh Sheikhlari, D. Mahmoodi, F. Farajpoor Bonab, F. (2019). The Relationship between Hidden Curriculum Components and Student Professional Adaptability at Tabriz University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*.19(2),10-20 (Text in Persian)
- Talebi, A. Sharifi, F. and Fadiji, H. (2015). The Hidden Curriculum in Students Life: Resistance with Obedience. *Society, Culture and Media*.5(17), 57-78 (Text in Persian)
- Terek, E. Glusac, D. Nikolic, M. Tasic, I. and Gligorovic, B. (2015). The Impact of Leadership on the Communication Satisfaction of Primary School Teachers in Serbia. *Educational Sciences: Theory and Practice*.15(1),73-84 <https://psycnet.apa.org/doi/10.12738/estp.2015.1.2511>



- Vahedi Kojanagh, H. Karimi, N. Rezaei, R. and Esmailpour, A. (2018). A Comparison of the Professional qualifications among teachers graduated from Farhangian university, Ex-teacher Education centers and other universities. *Journal of technology of instruction*, 13(1), 83-90 <https://doi.org/10.22061/jte.2018.3134.1793> (Text in Persian)
- Wet, C. D. (2010). The reasons for and the impact of principal-on-teacher bullying on the victims' private and professional lives. *Teaching and Teacher Education*. 26(7), 1450-1459 <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.005>
- Yasini, A. (2016). The relationship between transformational behaviors school principal and job performance outcomes based on social identity theory: A case study of public schools in Ilam. *Journal of management and planning in educational systems*. 8(15), 49-70 (Text in Persian)
- Zainabadi, H. (2011). Transformational leadership and organizational citizenship behavior in school: Retesting and changing a tested model in industry. *Journal of public administration*. 3(7). 63-80 (Text in Persian)
- Zainabadi, H. Ahmadianfar, S. (2015). A reflection on novice managers' problem in primary school: findings of A Mixed Method Research. *Quarterly Journal of Educational Innovations*. 14(54), 61-83 (Text in Persian)



This article is an open_access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 International (CC BY_NC_ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by_nc_nd/4.0/).

تأثیر آموزش تلفیقی بر یادگیری درس ریاضی دانش آموزان کلاس های چندپایه

سید شمس‌الله مرتضوی زاده^{۱*}، مران عزیز می محمودآباد^۲

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۱۵	هدف این پژوهش بررسی تأثیر آموزش تلفیقی بر یادگیری درس ریاضی دانش آموزان کلاس‌های چندپایه بود. جامعه آماری این پژوهش دانش آموزان کلاس‌های چندپایه شهرستان بویراحمد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ و نمونه مورد مطالعه دو کلاس ۱۸ نفری (مجموع ۳۶ نفر) بودند که به صورت داوطلب آزاد در این پژوهش شرکت کردند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. ابزار مورد استفاده آزمون معلم ساخته بود که برای تعیین روایی آن، از قضاوت متخصصان و برای تعیین پایایی این آزمون از شاخص پایایی مصححان استفاده شد. طرح پژوهش با رویکرد کمی از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل است که طی آن تأثیر متغیر مستقل (آموزش تلفیقی) بر روی متغیر وابسته پژوهش (توانایی حل مسائل ریاضی) در دانش آموزان کلاس‌های چندپایه بررسی شده است. پس از انتخاب تصادفی گروه‌های آزمایشی و گواه، مداخله آزمایشی (آموزش تلفیقی) در ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای اجرا گردید. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان داد که تفاوت معناداری در میانگین مؤلفه‌های یادگیری ریاضی بین گروه کنترل و آزمایش وجود دارد؛ لذا آموزش تلفیقی موجب افزایش یادگیری ریاضی در دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه شده است. به علاوه نتایج نشان داد که استفاده از آموزش تلفیقی در افزایش یادگیری ریاضی در دانش آموزان در کلاس‌های چندپایه در طول زمان ثبات دارد. بنابراین با ایجاد شرایط لازم برای تلفیق محتوای دروس پایه‌های مختلف، می‌توان با اجرای تدریس تلفیقی به صورت همزمان زمینه یادگیری عمیق مفاهیم ریاضی را در زمان کمتر در دانش آموزان فراهم نمود. از این طریق می‌توان انتظار داشت که یادگیری مطالب ریاضی برای دانش آموزان ساده‌تر، پایدارتر و عمیق‌تر می‌شود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۱۰	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
آموزش تلفیقی، یادگیری ریاضی، کلاس‌های چندپایه و دوره ابتدایی	

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. ✉

۲. گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

مقدمه

فهم ریاضیات بخش بسیار مهمی در درک مسائل ریاضی و حل مسائل مختلف در زندگی روزمره ماست (دینی و همکاران، ۲۰۱۸). ریاضی یک مهارت اساسی است و یادگیری آن برای بیشتر دانش‌آموزان دشوار است. دانش‌آموز برای کسب این مهارت باید مفاهیم ریاضی را درک کند و بتواند مسایل را مطابق با آنچه که فهمیده است، حل کند؛ این مشکل با استفاده از یادگیری تلفیقی برطرف می‌شود (کارما، دارما و سنتیانا، ۲۰۱۹). معنی تلفیق^۱ برنامه‌دستی از منبعی به منبع دیگر متفاوت است (وال و لکی، ۲۰۱۷) و هیچ درک مشترکی از چیستی برنامه‌دستی تلفیقی وجود ندارد، حتی اگر هم وجود داشته باشد تعاریف مختلفی در این زمینه ارائه شده است (جیوندشز و همکاران، ۲۰۲۱) و مدارس و معلمان برنامه‌های درسی را به روش‌های مختلف ادغام می‌کنند (وال و لکی، ۲۰۱۷). با این وجود آموزش تلفیقی یکی از اقداماتی است که می‌تواند الگوی آموزشی سنتی را متحول کند و به کیفیت و ارتباط بیشتر تدریس و یادگیری کمک کند (جیوندشز و همکاران، ۲۰۲۱). تلفیق به معنای کوشش برای ایجاد ارتباط، اتصال و نهایتاً یکپارچگی در تجربیات یادگیری دانش‌آموزان است؛ از زاویه دیگر می‌توان رویکرد تلفیقی در طراحی برنامه‌های درسی را به معنای فاصله گرفتن از الگوی سنتی برنامه‌دستی دانست که با اتکا به حوزه‌های یادگیری مستقل موجب پراکندگی و تفرق در تجربیات یادگیری دانش‌آموزان می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). رویکرد تلفیقی را می‌توان رویکرد چندرشته‌ای نیز نامید که به آموزش مفاهیم در بیش از یک حوزه یا رویکرد موضوعی می‌پردازد (نور و پوناماسوری، ۲۰۱۹). گراهام و همکاران (۲۰۱۹) معتقدند؛ دو سیستم مرجع که به عنوان پایه تدریس تلفیقی دیده می‌شود عبارت‌اند از: موضوعات و یادگیری دانش‌آموز. محرک یک فعالیت تلفیقی باید شناسایی موضوعات خاصی باشد که علاقه دانش‌آموز به کاوش و کشف خود را بر می‌انگیزد. معلمان به دلایل زیر روش تدریس تلفیقی را انتخاب می‌کنند: ۱. بهبود یادگیری دانش‌آموز ۲. افزایش دسترسی و انعطاف پذیری و افزایش بهره‌وری هزینه؛ بدین صورت تدریس تلفیقی فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان مهیا می‌کند تا دانش و مهارت‌هایی را کسب کنند که برای موفقیت آنها ضروری است و هفت عامل مشارکت، سرعت، شخصی‌سازی، فضا، تعامل فردی، آماده‌سازی و تمرین با بازخورد باعث بهبود تدریس تلفیقی با کیفیت می‌شود (نقل از واحدی و زائری، ۱۴۰۰).

در دروس تلفیقی، یادگیری با امکان تجزیه و تحلیل اطلاعات از جنبه‌های مختلف تسهیل می‌شود و دانش‌آموزان این شانس را دارند که به تدریج معانی بیشتری به آن اضافه کنند. علاوه بر آن دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا بین مفاهیم، پدیده‌ها و فرایندهای مربوط به زمینه‌های مختلف

ارتباط برقرار کنند تا اطلاعات جمع‌آوری شده از منابع مختلف را با هم مقایسه کنند، در نتیجه: اطلاعات راحت‌تر و بهتر به خاطر سپرده می‌شود؛ در تدریس اثربخش باید بر تلفیق یا در هم آمیختن محتوا به عنوان یک راهبرد آموزشی مؤثر تأکید کرد زیرا تلفیق با در هم آمیختن موضوعات مشابه و متفاوت، یادگیری را تقویت می‌کند (پوپا، ۲۰۲۰). یادگیری تلفیقی مزایایی برای دانش-آموزان دارد که شامل افزایش مهارت‌های یادگیری، دسترسی بیشتر به اطلاعات، افزایش رضایت و نتایج یادگیری و همچنین ایجاد فرصت‌های یادگیری گروهی و آموزش به دیگران، فرصت‌های همکاری، افزایش انعطاف‌پذیری، افزایش تعامل و یادگیری پیشرفته است (کلیوند و ویلتون، ۱۹۵۶، نقل از زارعی زوارکی و شیردل، ۱۴۰۰).

در برنامه‌های درسی که در آنها موضوعات با یکدیگر تلفیق می‌شوند، مرزهای تلفیق می‌تواند مرزهای قراردادی ایجاد شده در دانش بشری را از بین برده و وحدت لازم را برای درک واقعی‌تر مسائل اجتماعی و انسانی فراهم کند. لذا می‌توان برنامه‌های درسی را به صورت در هم تنیده و از پیوند زدن موضوعات درسی و با تأکید بر مهارت‌های اجتماعی و تربیتی تنظیم کرد؛ در صورتی که برنامه‌های درسی موجود مفاهیم را به صورت مجزا به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند و انتظار می‌رود که فراگیران ابتدایی بین مفاهیم مختلف در ذهن ارتباط برقرار کنند (احمدی، ۱۳۷۹). نتایج برنامه مداخله با محوریت راهبردهای تدریس تلفیقی نشان می‌دهد که توسعه قابل توجهی در همکاری دانش‌آموزان، روابط بین فردی و توانایی‌ها و مهارت‌های یادگیری وجود دارد و دروس تلفیقی متمرکز بر روش‌های آموزشی تعاملی در گروه‌های مشارکتی منجر به سطح بالاتری از همکاری بین دانش‌آموزان در کلاس درس می‌شود و روابط بین فردی مثبت را گسترش می‌دهد (پوپا، ۲۰۲۰). در حالی که تلفیق برنامه درسی، دانش‌آموزان را به عنوان یادگیرنده فعال درگیر می‌کند به گونه‌ای که راجع به آنچه می‌آموزند، بیشترین تصمیم‌ها را می‌گیرند (برون و بوگیاگس، ۲۰۱۹). می‌توان ادعا کرد که برنامه درسی تلفیقی رویکرد کل‌نگر به آموزش، یادگیری و طراحی محتوای یادگیری است که در آن مفاهیم، محتوا، مهارت‌ها و جنبه‌های آموزش معنادارتر با هم ترکیب می‌شوند (جیوندشز و همکاران، ۲۰۲۱). از این حیث می‌توان اذعان کرد که اثرات رویکرد تدریس تلفیقی عبارتند از: ۱. کمک به انتقال مفاهیم؛ ۲. فراهم کردن امکان تحلیل مسائل؛ ۳. دادن دید وسیع به یادگیرنده؛ ۴. جلوگیری از نگرستن به حوزه‌های محدود؛ ۵. کاهش گرایش به جزم اندیشی و ۶. ایجاد ارتباط میان حوزه‌های مختلف دانش بشری (خنجرخانی و همکاران، ۱۳۸۸).

۷. برنامه درسی تلفیقی نه تنها در ارتباط دادن حوزه‌های موضوعی مختلف مؤثر است، بلکه در این زمینه نیز مؤثر است که چگونه باید در کار خطیر تعلیم و تربیت اقدام کرد. معلمانی که مجری

برنامه‌های درسی تلفیقی هستند کلاس‌های جالبی را به وجود می‌آورند که فراگیران را در یادگیری معنادار درگیر می‌کنند (احمدی، ۱۳۸۸).

۸. سازمان‌دهی برنامه‌های درسی به شیوه تلفیقی زمینه لازم را برای دستیابی دانش‌آموزان به وحدت و یکپارچگی در تجربه‌های یادگیری را فراهم می‌آورد و موجب یادگیری معنادار می‌شود.

۹. استفاده از برنامه‌های درسی تلفیقی به معلمان امکان می‌دهد تا موضوعات درسی را با مسائل روزمره زندگی بیامیزند. به گونه‌ای که دانش‌آموزان مطالعه موضوعات درسی را امری بیهوده تلقی نمی‌کنند، بلکه قادرند آنچه را می‌آموزند در عرصه عمل و زندگی خود به کار گیرند. در آموزش به صورت تلفیقی، فراگیر فرصت می‌یابد مفاهیم آموخته شده را در زمینه‌های گوناگون به کار گیرد. همچنین آموزش تلفیقی یک تجربه یادگیری جامع و چندرشته‌ای ایجاد می‌کند و به دانش‌آموزان فرصت‌هایی برای تجزیه و تحلیل، ارزیابی و خلاقیت می‌دهد (تریسی و ودوقو، ۲۰۱۳). به منظور پاسخ‌گویی به دغدغه‌های دانش‌آموزان، تلفیق برنامه درسی الگویی را فراهم می‌آورد که در آن دانش‌آموزان معلم شوند و معلمان تبدیل به دانش‌آموز شوند (وال و لکی، ۲۰۱۷) و کاربرد این الگو در کلاس‌های چندپایه^۱ سبب می‌شود معلم فرایند یاددهی-یادگیری را با سرعت بیشتر و کیفیت بهتر پیش ببرد. ناپاران (۲۰۲۱) استدلال می‌کند که معلمان کلاس‌های چندپایه باید به طیف گسترده‌ای از تکنیک‌ها و راهبردهایی مجهز شوند که احتمالاً مهارت‌ها و توانایی‌های یادگیرندگان را تقویت می‌کند. یکی از این راهبردها، تدریس تلفیقی است.

از این روست که سند تحول بنیادین (راهکار «۶/۲») برای تنوع بخشی به محیط‌های یادگیری در فرایند تعلیم و تربیت رسمی عمومی بر تقویت و توسعه تعاملات نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی با جامعه و دیگر دستگاه‌ها و نهادها از طریق گسترش ساختار تلفیقی و مسئله‌محور در ضمن طراحی و اجرای برنامه‌های درسی تأکید کرده است. همچنین در برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) با عنایت به اصل پذیرش همه جانبه‌نگری و بر اساس رویکرد تلفیق در همه حوزه‌های یادگیری و پیوند نظر و عمل و تلفیق دانش و تجربیات پیشین با یادگیری‌های جدید به صورت یکپارچه و معنی‌دار جهت تحقق ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان و توسعه شایستگی‌ها و ارتباط حوزه‌های تربیت و یادگیری با یکدیگر و ارائه مفاهیم به صورت تلفیقی را اصل ضروری می‌داند.

در کلاس‌های چندپایه به دلیل تلفیق موضوع‌های مشابه و متفاوت در پایه‌های مختلف و تدریس همزمان آنها، زمینه تلفیق تجارب پیشین با مطالب جدید فراهم می‌شود و این امر به مدیریت زمان یاددهی-یادگیری کمک می‌کند (مرتضوی زاده، ۱۳۹۷). امروزه برای تقویت و توسعه در نتیجه تمرکز جهانی بر برابری فرصت‌های آموزشی برای دانش‌آموزان به ویژه در مناطق دورافتاده و کم

جمعیت، آموزش چندپایه رواج دارد و رو به افزایش است (شریفا، ۲۰۲۱). به کلاس‌هایی که در آنها دانش‌آموزان از نظر سن، توانایی، مهارت و همچنین پایه تحصیلی متفاوت هستند و همه در یک کلاس توسط یک معلم در تمام طول سال تحصیلی آموزش می‌بینند، کلاس چندپایه می‌گویند (مرتضوی‌زاده، ۱۳۹۷).

آموزش چندپایه‌ای به‌طور گسترده‌ای در مدارس ابتدایی سراسر جهان استفاده می‌شود، این کلاس‌ها در بسیاری از کشورهای جهان، از جمله ایالات متحده آمریکا، انگلیس، کانادا، نروژ، استرالیا، آلمان، یونان، روسیه، فنلاند، فرانسه، ایرلند، چین، هند، ویتنام، بوتان، نپال، بنگلادش، سریلانکا و چندین کشور در قاره آمریکای جنوبی مانند پرو، کلمبیا و برزیل وجود دارند (شریفا، ۲۰۲۱). تحقیقات لیتل (۲۰۰۶) و یونسکو (۲۰۰۷) نشان دادند که حدود ۳۰ درصد از کودکان در سراسر جهان در مدارس چندپایه بودند. بسیاری از پژوهشگران، تدریس در کلاس‌های چندپایه را بسیار دشوار و پیچیده می‌دانند (کمل، ۲۰۱۳؛ لیتل، ۲۰۰۶؛ جوهرت، ۲۰۱۰؛ شریفا، ۲۰۲۱؛ تاله، ۲۰۲۰) و دارای مشکلاتی است از جمله؛ کمبود وقت، کمبود سرانه دانش‌آموزی، نامناسب بودن فضای آموزشی، کمبود وسایل و تجهیزات کمک آموزشی، عدم نظارت کارشناسان آموزشی، تعدد پایه‌ها و مشکلات مربوط به ارزشیابی در کلاس‌های چندپایه (بشیری حدادان و همکاران، ۱۳۹۲). همچنین کمبود وقت، کمبود اطلاعات و تجارب معلمان، استفاده معلمان از شیوه آزمایش و خطا در یادگیری، بومی نبودن معلمان، چندمسئولیتی بودن معلم، ضعف دانش و اطلاعات پیش‌نیاز دانش‌آموزان، مناسب نبودن ترکیب سنی و جنسی دانش‌آموزان و دوزبانه بودن آنها، کمبود امکانات، تجهیزات و وسایل آموزشی و نامناسب بودن فضای آموزشی است (مرتضوی‌زاده، ۱۳۹۷). به علاوه علیرغم رایج بودن کلاس‌های چندپایه در سراسر جهان، به‌نظر می‌رسد بیشتر کشورها در زمینه مدیریت، تأمین مالی، تهیه برنامه درسی و آموزش معلمان دچار مشکل هستند (بورپن و همکاران، ۲۰۱۸). در کلاس چندپایه، بهتر است برنامه درسی به شکل تلفیقی ارائه شود و برای شروع می‌توان به جای یک درس یا پایه خاص بر روی یک موضوع یا یک تم در پایه‌های مختلف متمرکز شد، این کار را می‌توان برای همه فعالیت‌هایی که معلم می‌خواهد کل کلاس در آن درگیر شوند، انجام دهید، معلمان می‌توانند برای بالا بردن کارایی درس‌های تلفیقی در حین تدریس، آنها را با بسیاری از حوزه‌های یادگیری مختلف پیوند بزنند (یونسکو، ۲۰۱۵). درک و تلاش خود معلمان برای اجرای موفق رویکرد تلفیق اهمیت زیادی دارد و آگاهی آنان از رویکرد تلفیقی و نحوه استفاده از آن، به نوبه خود، تأثیرات مثبتی در طراحی دوره‌های تربیت معلم دارد (جادسن، ۲۰۱۳). در بررسی پیشینه پژوهش‌های داخلی و خارجی روشن شد، در زمینه "تأثیر آموزش

تلفیقی بر یادگیری درس ریاضی یادگیری دانش آموزان کلاس‌های چندپایه " به صورت خاص مطالعات خاصی انجام نشده است؛ لذا تحقیقات مرتبط با آموزش تلفیقی در کلاس‌های عادی صورت گرفته که به طور خلاصه برخی از آنها ارائه می‌شود:

هاشم‌زاده (۱۳۹۷) در پژوهشی به بررسی تأثیر رویکرد تلفیق برنامه درسی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه چهارم شهرستان خاش پرداختند. یافته‌ها نشان داد که اجرای برنامه درسی تلفیقی باعث افزایش نمره پیشرفت تحصیلی دروس ریاضی، علوم، مطالعات اجتماعی، فارسی و هنر در سه حیطه شناختی، عاطفی، روانی-حرکتی دانش‌آموزان در گروه آزمایش شد.

نتایج پژوهش آفتاب‌سوار و مؤمنی (۱۳۹۳) نشان داد که رویکرد تلفیقی برنامه درسی بر انگیزه پیشرفت، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. جعفری ثانی و قربانی (۱۳۸۸) نیز در پژوهش خود عنوان می‌کنند که تلفیق و سازمان‌دهی محتوای کتاب علوم پایه اول راهنمایی در مبحث گرما، بر میزان دانش، توانایی درک و کاربرد مطالب درسی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان مورد مطالعه، تأثیر معناداری ایجاد کرده است.

تحقیقات نشان می‌دهد تلفیق مفاهیم ریاضیات و آموزش علوم به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عملکرد خود را در هر دو رشته افزایش دهند و فعالیت‌ها و بحث‌های کلاسی را تسهیل می‌کند (ریودان و همکاران، ۲۰۱۹). توسعه حرفه‌ای با تمرکز بر ارائه آموزش تلفیقی، کاربرد این رویکرد را برای دستیابی به اهداف آموزشی تشویق می‌کند (تریسی و اودانگیو، ۲۰۱۳). زارعی زوارکی و طوفانی نژاد (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان بررسی تأثیر یادگیری تلفیقی بر یادگیری ریاضیات دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی نشان دادند که یادگیری تلفیقی بیش از آموزش عادی (حضور) در میزان یادگیری دانش‌آموزان مؤثر بوده است، این نشان می‌دهد که دوره‌های یادگیری تلفیقی تأثیر مثبتی بر فرایند یادگیری دارند، بنابراین می‌توان از آن برای بهبود و غنی‌سازی فرایند یادگیری استفاده کرد.

چانی (۲۰۱۴) در تحقیقی با عنوان "تأثیر محیط یادگیری تلفیقی بر درک مطلب و یادداری محتوا" به این نتیجه رسید که رویکرد تلفیقی یک مدل مؤثر برای بهبود عملکرد دانشجویان در فرایند یادگیری می‌باشد. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که دانش‌آموزان بازخورد مثبتی از آموزش تلفیقی دارند و میانگین نمره آنها در این آزمون ۸۶ درصد بود و ارزیابی آموزش تلفیقی نشان داد که این نوع تدریس توسط دانش‌آموزان به خوبی پذیرفته شده است؛ افزون بر این، آموزش تلفیقی باعث افزایش یادگیری عمیق می‌شود و دستیابی دانش‌آموزان به اهداف آموزشی را تسهیل می‌کند (ریودان و همکاران، ۲۰۱۶).

لوید اسمیت و لارد (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان بررسی مزایای استفاده از آموزش تلفیقی در دانشگاه‌ها و مدارس، اظهار داشتند که یادگیری تلفیقی نه تنها موجب افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شود، بلکه مقرون به صرفه‌تر و انعطاف‌پذیرتر از روش‌های سنتی آموزش است. بر اساس تحقیقات ریودان و همکاران (۲۰۱۶)، آموزش تلفیقی تفکر انتقادی، توانایی خودآموزی، یادگیری عمیق‌تر را توسعه می‌دهد و مهارت‌های حل مسئله را آموزش می‌دهد و همچنین دانش‌آموزان اظهار داشتند که آموزش تلفیقی اجرا شده، یادگیری را آسان‌تر می‌کند و در درک موضوعات به روش بهتری به آنها کمک کرد. به علاوه، این روش به آنها کمک کرد تا ارتباط بین موضوع‌هایی که آموخته بودند را درک کنند. دانش‌آموزان نیز اظهار داشتند که تلفیق می‌تواند در وقت و تلاشی که آنها برای مطالعه نیاز دارند، صرفه‌جویی کند؛ زیرا آنها موضوعات را به صورت تلفیقی آموخته‌اند و نه به صورت جداگانه (واش و همکاران، ۲۰۱۹).

یافته‌های نور و پونا‌ماسوری (۲۰۱۹) نشان داد که آموزش تلفیقی روشی نوآورانه در تقویت فرایند یاددهی - یادگیری است و مورد استقبال گسترده دانش‌آموزان قرار گرفته است. آدایمی (۲۰۱۰) توضیح می‌دهد که در این رویکرد، معلمان انواع روش‌ها، تکنیک‌ها و طرح‌های فنی را با هم ترکیب می‌کنند. افزون بر این، وی بر این باور است که رویکرد تلفیقی، یادگیری جامع‌تری را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند که غنی و جالب است و در نتیجه فضای روانی کلاس درس را لذت بخش‌تر و قابل تأمل‌تر می‌کند. وی در تحقیق خود دریافت که معلمان مطالعات اجتماعی که از رویکرد تلفیقی استفاده کردند، عملکرد بهتری نسبت به دیگر معلمان داشتند که از روش‌های مرسوم استفاده می‌کردند. همچنین نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که رویکرد تلفیقی مؤثرتر از روش‌های مرسوم است. در حالی که یافته‌های هر دو دانشگاه ثابت بود، نتایج شگفت‌انگیز بود، زیرا قبل از آزمایش، مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان گروه آزمایش به طور قابل توجهی کمتر از گروه کنترل بود. با این حال، پس از آزمایش، مهارت‌های تفکر انتقادی آنها به طور قابل توجهی بالاتر شد؛ لذا رویکرد تلفیقی را می‌توان برای دانش‌آموزانی که سطوح مختلف مهارت انگلیسی، محیط و فرهنگ‌های مختلف دارند، اعمال کرد (نور و پونا‌ماسوری، ۲۰۱۹).

بنابراین پژوهش حاضر با تمرکز بر مبانی نظری و پیشینه پژوهشی به دنبال پاسخ‌گویی به سؤال‌های زیر است:

۱. آیا آموزش تلفیقی بر یادگیری ریاضی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه تأثیر دارد؟
۲. آیا این تأثیر در گذر زمان پایدار است؟
۳. آیا بین آموزش تلفیقی در موضوعات متفاوت ریاضی تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش، از لحاظ ماهیت و هدف از نوع کاربردی و از لحاظ طرح تحقیق در قالب مطالعه کمی است. این پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل است که طی آن تأثیر متغیر مستقل (آموزش تلفیقی) بر روی متغیر وابسته پژوهش (توانایی حل مسائل ریاضی) در دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه بررسی شده است.

جامعه، مشارکت‌کنندگان و روش انتخاب آنها: برای انتخاب جامعه و نمونه آماری ذکر دو نکته ضروری است؛ از یک طرف لزوم توجه به اینکه در تحقیقات نیمه‌آزمایشی باید حجم هر گروه حداقل ۱۵ نفر بوده و در چنین پژوهش‌هایی که نیاز به تلاش زیاد مشارکت‌کنندگان دارد، مشارکت‌کنندگان داوطلب بهترین گزینه انتخابی برای حضور در پژوهش می‌باشند (گال و همکاران، ۲۰۰۴). از طرف دیگر توجه به این‌که کلیه مدارس چندپایه شهرستان بویراحمد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹، ۲۷۳ مدرسه بوده که ۱۴۳ مورد از آنها مشمول دانش‌آموزان پایه‌های دوم تا پنجم ابتدایی می‌شود و از این ۱۴۳ مدرسه، ۱۸ مدرسه دارای جمعیت دانش‌آموزی مورد نظر بودند؛ لذا نمونه از دو مدرسه با شرایط یادشده با مشارکت‌کنندگان به حجم ۳۶ نفر (دو گروه ۱۸ نفره برای آزمایش و کنترل) انتخاب شدند. گفتنی است در طول فرایند مداخله، ریزشی در تعداد شرکت‌کنندگان رخ نداد و در نهایت مداخله با هجده نفر در هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل به پایان رسید.

جدول شماره ۱. مشارکت‌کنندگان در پژوهش

پایه	تعداد افراد گروه آزمایش	تعداد افراد گروه کنترل
دوم	۵	۵
سوم	۴	۴
چهارم	۴	۴
پنجم	۵	۵

ابزار اندازه‌گیری

آزمون محقق‌ساخته توانایی حل مسائل ریاضی: این آزمون با ۳۲ سؤال تشریحی (هر پایه هشت سؤال و هر موضوع در قالب چهار سؤال) در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در ابتدای دوره آموزشی (پیش‌آزمون) و پس از اتمام دوره (پس‌آزمون) و مجدداً بعد از چهل روز (پیگیری) به اجرا در آمد. هدف از اجرای این آزمون بررسی تأثیر آموزش تلفیقی بر یادگیری ریاضی دانش‌آموزان در کلاس‌های چندپایه بود. حداکثر نمره این آزمون در توانایی حل مسائل ریاضی هر کدام از موضوعات ۲۰ و زمان پاسخ‌گویی به ۸ سؤال آزمون هر پایه ۴۵ دقیقه است.

به دلیل عدم وجود یک آزمون استاندارد شده در این خصوص، از آزمون محقق ساخته داخلی (مبنی بر کتاب درسی ریاضی دوم تا پنجم ابتدایی متناسب با آموزش موضوعات تدریس شده) ۶۴ سؤال استخراج و ارائه گردید. به این ترتیب، از سؤالی که از قدرت تمیز بالا و سطح دشواری متوسط برخوردار بودند ۳۲ سؤال انتخاب شد.

جدول شماره ۲. ضریب دشواری و تمیز سؤال‌های آزمون محقق ساخته مسائل ریاضی

سؤال‌ها	ضریب دشواری	ضریب تمیز	سؤال‌ها	ضریب دشواری	ضریب تمیز
۱	۰/۴۲	۰/۷۲	۱۷	۰/۴۲	۰/۷۴
۲	۰/۴۰	۰/۷۳	۱۸	۰/۴۱	۰/۷۳
۳	۰/۴۱	۰/۷۱	۱۹	۰/۴۰	۰/۷۰
۴	۰/۳۸	۰/۸۰	۲۰	۰/۴۰	۰/۶۹
۵	۰/۳۸	۰/۶۸	۲۱	۰/۳۸	۰/۶۹
۶	۰/۳۸	۰/۶۹	۲۲	۰/۳۷	۰/۶۷
۷	۰/۴۰	۰/۷۰	۲۳	۰/۳۹	۰/۶۸
۸	۰/۳۹	۰/۸۱	۲۴	۰/۳۹	۰/۸۲
۹	۰/۳۷	۰/۸۷	۲۵	۰/۳۶	۰/۸۵
۱۰	۰/۴۴	۰/۶۴	۲۶	۰/۴۳	۰/۶۳
۱۱	۰/۴۶	۰/۷۰	۲۷	۰/۴۷	۰/۷۷
۱۲	۰/۴۵	۰/۶۸	۲۸	۰/۴۵	۰/۶۶
۱۳	۰/۴۶	۰/۷۷	۲۹	۰/۴۶	۰/۷۴
۱۴	۰/۴۷	۰/۷۴	۳۰	۰/۴۱	۰/۷۰
۱۵	۰/۴۳	۰/۷۱	۳۱	۰/۴۴	۰/۷۷
۱۶	۰/۴۵	۰/۷۷	۳۲	۰/۴۵	۰/۷۵

روایی آزمون محقق ساخته: برای تعیین روایی این آزمون، از قضاوت متخصصان استفاده شده است. برای این منظور شش نفر متخصص با تجربه شامل دو متخصص موضوعی (آموزشگر ریاضی)، دو متخصص برنامه‌ریزی درسی و دو معلم خبره کلاس‌های چندپایه ابتدایی روایی صوری و محتوایی آزمون را پس از اصلاحات تأیید کردند.

پایایی آزمون محقق ساخته: برای تعیین پایایی آزمون محقق ساخته از شاخص پایایی مصححان استفاده شد. همبستگی بین نمرات مصححان مختلف پایایی مصححان به حساب می‌آید. میزان ضریب همبستگی بین نمرات داده شده توسط دو مصحح (متخصص موضوعی) بر اساس کلید نمره‌گذاری برای موضوع نمودارها در پایه دوم تا پنجم به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۸، ۰/۸۶ و ۰/۸۹ و برای موضوع کسرها در پایه دوم تا پنجم به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۸۱، ۰/۸۹ و ۰/۹۰ بوده است.

روند اجرای آموزش

فرایند اجرای تدریس تلفیقی نیازمند مطالعه عمیق محتوا برای تعیین فعالیت‌های تلفیقی است تا فرصت‌هایی را برای اجرای این راهبرد در کلاس‌های چندپایه فراهم آورد. بدین صورت، ابتدا تفحص در برنامه درسی ریاضیات پایه‌های دوم تا پنجم بر مبنای برنامه درسی تلفیقی انجام شد و مفاهیم مشترک شناسایی و انتخاب شدند. سپس مفاهیم کشف شده در اختیار تعدادی از متخصصان کلاس‌های چندپایه قرار گرفتند تا درباره تلفیق مفاهیم با یکدیگر به داوری بپردازند. آنگاه مفاهیم مشترک انتخاب و جهت اجرا تعیین شدند. بر این اساس در مرحله مداخله با تدوین بسته آموزشی مبتنی بر کتب درسی ریاضی دوم تا پنجم ابتدایی (در مباحث نمودارها و کسرها) به آموزش تلفیقی پرداخته شد و پیش‌آزمون پس‌آزمون‌ها طراحی شدند. جهت اجرای بسته آموزشی از یکی از معلمان خبره کلاس‌های چندپایه استفاده شد. مداخله دربرگیرنده ۱۰ جلسه به مدت ۶۰ دقیقه بود که هفته‌ای یک بار برگزار می‌شد. در این ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای در هر جلسه تکالیف خانگی مرتبط با موضوعات به دانش‌آموزان ارائه گردید. در جلسه اول قبل از آغاز جلسه پیش‌آزمون ارائه شد و پس از پایان تدریس موضوعات (نمودار و کسر) در جلسات پنجم و دهم از آنها پس‌آزمون گرفته شده است. در پایان هر جلسه بازخورد مشارکت‌کنندگان در مورد جلسه دریافت شده است. در آغاز هر جلسه خلاصه‌ای از جلسات قبل و تکالیف هفته پیش مرور شده است. برای پیگیری اثرات مداخله آزمایشی، پیگیری چهل روز بعد صورت گرفت. روند مختصری از جلسات آموزشی در جدول شماره ۳ آمده است.

جدول شماره ۳. مختصری از ساختار و محتوای جلسات آموزش تلفیقی

عنوان	هدف	محتوا
جلسه اول	برقراری ارتباط و ایجاد آمادگی	اجرای پیش‌آزمون نمودارها- آشنایی دانش‌آموزان با نمودار و کاربرد آن- ارائه تکلیف.
جلسه دوم	سرشماری، نمودار ستونی	یادآوری مطالب و مرور تکالیف، معرفی انواع نمودار، سرشماری، نمایش اطلاعات روی نمودار، نمودار ستونی، ارائه تکلیف.
جلسه سوم	نمودار تصویری، دایره‌ای و خط شکسته	یادآوری مطالب و مرور تکالیف، شناخت سه نمودار تصویری، دایره‌ای و خط شکسته، ارائه تکلیف.
جلسه چهارم	نمایش داده‌ها، انواع نمودارها	یادآوری مطالب و مرور تکالیف، آشنایی دانش‌آموزان با کاربرد نمودارهای مذکور، ارائه تکلیف.
جلسه پنجم	سنجش کیفیت مطالب ارائه شده و ارائه بازخورد	مرور کلی بر کلیه جلسات، بررسی مقید بودن تکالیف خانگی و جمع‌بندی نظرات افراد و اجرای پس‌آزمون
جلسه ششم	پیش‌آزمون و آشنایی اولیه با کسرها	اجرای پیش‌آزمون کسرها- آشنایی با کسر به صورت تصاویر و اشکال، آشنایی با کاربرد کسرها در زندگی روزمره - ارائه تکلیف

جلسه هفتم	شناخت کسرها و کاربرد کسر در اندازه-گیری، آن	یادآوری مطالب و مرور تکالیف، قسمتی از واحد، کاربرد کسر در اندازه‌گیری، ارائه تکلیف.
جلسه هشتم	جمع و تفریق کسرها و تساوی کسرها	یادآوری مطالب و مرور تکالیف، نمایش کسر، تساوی کسر، جمع و تفریق کسرها و کسره‌های بزرگتر از واحد، ارائه تکلیف.
جلسه نهم	مقایسه کسرها، ضرب و تقسیم کسرها	یادآوری مطالب و مرور تکالیف، مقایسه کسرها، ضرب و تقسیم کسرها، عددمخلوط، ارائه تکلیف.
جلسه دهم	سنجش کیفیت مطالب و ارائه بازخورد	مرور کلی بر کلیه جلسات، بررسی مقید بودن تکالیف خانگی و جمع‌بندی نظرات افراد و اجرای پس‌آزمون

یافته‌های پژوهش

به منظور پاسخ‌گویی به سؤال‌های پژوهش از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شده است.

سؤال‌های اول و دوم: آیا آموزش تلفیقی بر یادگیری ریاضی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه مؤثر است؟ و آیا تأثیر حاصل‌شده در این فرایند در استفاده مجدد در گذر زمان پایدار می‌ماند؟ در پژوهش با توجه به این‌که یک متغیر وابسته کلی (شامل دو متغیر جزئی) و سه مرحله (پیش-آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) وجود داشت از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شده است. نتایج تحلیل شاخص‌های توصیفی حل مسائل ریاضی در جدول شماره (۴) ارائه شده است.

جدول شماره ۴. شاخص‌های توصیفی آموزش تلفیقی در یادگیری ریاضی در کلاس‌های چندپایه

گروه	تعداد (نفر)	انواع متغیر	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری
			انحراف میانگین استاندارد	انحراف میانگین استاندارد	انحراف میانگین استاندارد	انحراف میانگین استاندارد	
آزمایش	۱۸	آموزش	۱/۲۷	۱/۰۷	۱۸/۲۲	۱/۴۷	۱۸/۶۱
کنترل	۱۸	تلفیقی نمودارها	۲/۰۰	۱/۵۷	۸/۸۸	۳/۲۵	۸/۶۱
آزمایش	۱۸	آموزش	۱/۸۸	۰/۹۶	۱۷/۸۸	۰/۸۳	۱۸/۲۷
کنترل	۱۸	تلفیقی کسرها	۱/۹۴	۱/۵۱	۸/۰۵	۲/۰۴	۶/۷۷

همان‌طور که مشاهده می‌شود جدول شماره (۴) شاخص‌های توصیفی را نشان داده است که شامل میانگین و انحراف استاندارد دو گروه آزمایش و کنترل در سه مرحله (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) است. با توجه به جدول شماره (۴) میانگین آموزش تلفیقی نمودارها در گروه

آزمایشی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به ترتیب ۱/۲۷، ۱۸/۲۲ و ۱۸/۶۱، و آموزش تلفیقی کسرها ۱/۸۸، ۱۷/۸۸ و ۱۸/۲۷ است که نشان‌دهنده این است که روند میانگین نمره‌ها در سه مرحله تفاوت داشته است. همچنین در گروه کنترل میانگین آموزش تلفیقی نمودارها در پیش-آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به ترتیب ۲/۰۰، ۸/۸۸ و ۸/۶۱، و آموزش تلفیقی کسرها ۱/۹۴، ۸/۰۵ و ۶/۷۷ است. مقادیر بیان‌شده نشان می‌دهد که نمره همه آموزش‌های تلفیقی گروه آزمایش از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و از پیش‌آزمون به پیگیری افزایش یافته است؛ ولی در گروه کنترل تغییر محسوسی احساس نمی‌شود.

نتایج بررسی پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل واریانس با سنجش مکرر در پیش‌آزمون
برای استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر باید دو پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها و یکنواختی کوواریانس‌ها تأیید شود. برای تأیید نرمال بودن داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلکس و برای یکنواختی کوواریانس‌ها از آزمون ام‌باکس و کرویت‌ماچلی استفاده شده است.

جدول شماره ۵. نتایج آزمون شاپیرو-ویلکس نرمال بودن متغیر عامل

متغیرها	مرتبه ارزیابی	آزمون شاپیرو-ویلکس	
		آماره	معناداری
آموزش تلفیقی نمودارها	پیش‌آزمون	۰/۸۸۱	۰/۳۸۲
آموزش تلفیقی کسرها	پیش‌آزمون	۰/۹۱۳	۰/۵۲۱

نتایج آزمون شاپیرو-ویلکس برای متغیر آموزش تلفیقی نمودارها ۰/۸۸۱ ($p=0/382$) و آموزش تلفیقی کسرها ۰/۹۱۳ ($p=0/521$) نشان می‌دهد که فرض مبتنی بر نرمال بودن توزیع نمره‌های پیش‌آزمون در تمام متغیرها باقی است؛ یعنی توزیع نمره‌ها نرمال و همسان با جامعه است (همه سطوح معناداری در آزمون شاپیرو-ویلکس بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است).

جدول شماره ۶. نتایج آزمون باکس مربوط به همسانی ماتریس‌های کوواریانس

متغیرها	Box's M	آزمون باکس	
		آماره	معناداری
آموزش تلفیقی نمودارها	۲۶/۷۲۴	۴/۰۲	۰/۳۸۵
آموزش تلفیقی کسرها	۲۵/۲۵۷	۳/۸۰۴	۰/۴۳۲

همچنین نتایج آزمون باکس مربوط به همسانی ماتریس‌های کوواریانس در آموزش تلفیقی نمودارها با آماره ۴/۰۲ ($p=0/385$) و آموزش تلفیقی کسرها با آماره ۳/۸۰۴ ($p=0/432$) بزرگ‌تر از سطح معناداری پیش‌فرض به میزان ۰/۰۵ است؛ لذا نتیجه گرفته می‌شود که تساوی کوواریانس‌ها رعایت شده است و کاربرد تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر مجاز است.

نتایج آزمون لامبدای ویلکز و همچنین مقدار مجذور اتای تفکیکی به منظور تعیین میزان تفاوت متغیرها در مرحله قبل و بعد از آموزش تلفیقی در جدول شماره (۷) ارائه شده است.

جدول شماره ۷. نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای آموزش تلفیقی

متغیر	مقدار لامبدای ویلکز	آماره F	درجه آزادی	سطح معناداری	مجذور اتای تفکیکی
آموزش تلفیقی نمودارها	۰/۱۲۸	۱۱۲/۲۹۴	۲	۰/۰۰۱	۰/۸۷۲
آموزش تلفیقی کسرها	۰/۱۲۴	۱۱۷/۰۹۱	۲	۰/۰۰۱	۰/۸۷۶

با توجه به جدول شماره (۷) مقدار لامبدای ویلکز برای آموزش تلفیقی نمودارها برابر ۰/۱۲۸، و آموزش تلفیقی کسرها ۰/۱۲۴ است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار می‌باشند؛ بدین معنی که تفاوت بین توانایی یادگیری ریاضی گروه آزمایش که تحت آموزش تلفیقی قرار گرفتند و گروه کنترل که چنین آموزشی ندیدند، معنادار است. همچنین مجذور اتای تفکیکی برای آموزش تلفیقی نمودارها ۰/۸۷۲، و آموزش تلفیقی کسرها ۰/۸۷۶ است که این مقادیر اثرات بسیار بالایی محسوب می‌شوند؛ به این معنا که ۸۷٪ از تفاوت در نمره‌های پس‌آزمون آموزش تلفیقی نمودارها و ۸۷٪ از تفاوت در نمره‌های پس‌آزمون آموزش تلفیقی کسرها با تأثیر آموزش تلفیقی تبیین می‌شود.

در ادامه برای بررسی فرض یکنواختی کوواریانس از آزمون کرویت‌ماچلی نیز استفاده شده که نتایج آن در جدول زیر آمده است. اگر p در آزمون کرویت‌ماچلی کم‌تر از ۰/۰۵ باشد نشان دهنده تخطی از مفروضه کرویت‌ماچلی است و به‌طور معمول از آزمون‌های محافظه‌کارانه‌ای چون گرین‌هاوس-گیسر برای تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده می‌شود؛ اما اگر آزمون کرویت‌ماچلی معنادار نشد یا به‌عبارتی، هنگامی که فرض همگنی کوواریانس‌ها برقرار است از فرضیه کرویت برای تفسیر نتایج استفاده می‌شود.

جدول شماره ۸. نتایج آزمون ماچلی در اندازه‌گیری‌های مکرر آموزش تلفیقی در مراحل پیش-آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

اثرات درون آزمودنی	ضریب W ماچلی	ضریب خی‌دو	درجه آزادی	سطح معناداری	اپسیلون	
					ضریب هوبن	ضریب گرین-هاووس-گیسر
آموزش تلفیقی نمودارها	۰/۶۰۰	۱۶/۸۶۰	۲	۰/۰۰۱	۰/۷۱۴	۰/۷۵۹
آموزش تلفیقی کسرها	۰/۵۳۵	۲۰/۶۳	۲	۰/۰۰۱	۰/۶۸۳	۰/۷۲۲

نتایج آزمون ماچلی در اندازه‌گیری‌های مکرر آموزش تلفیقی نمودارها در مراحل مختلف (پیش-آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) نشان می‌دهد که همه آموزش تلفیقی از جمله آموزش تلفیقی نمودارها با $p=0/001$ و آموزش تلفیقی کسرها با $p=0/001$ گویای آن است که آماره ماچلی در سطح $\alpha=0/001$ معنادار است. با توجه به معنادار بودن آزمون ماچلی همگنی کوواریانس‌ها برقرار نیست و از آزمون محافظه‌کارانه‌ی گرین‌هاووس-گیسر برای تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده می‌شود.

جدول شماره ۹. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با آزمون گرین‌هاووس-گیسر

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
آموزش تلفیقی نمودارها	۶۴۹/۵۷۴	۱/۴۲۹	۵۴۵/۷۱۶	۱۵۱/۶۵۵	۰/۰۰۰
آموزش تلفیقی کسرها	۷۰۲/۲۹۶	۱/۳۶۵	۵۱۴/۴۲۱	۲۰۲/۱۰۳	۰/۰۰۰

نتایج جدول شماره ۹) نشان می‌دهد که اثر اصلی آموزش تلفیقی نمودارها $F=151/655$ و $p<0/05$ ، و آموزش تلفیقی کسرها $F=202/103$ و $p<0/05$ ، معنادار است. در فرضیه کرویت مقدار P_value به دست آمده برابر $0/000$ است؛ لذا فرض تأثیرگذاری آموزش همه آموزش تلفیقی‌ها پذیرفته می‌شود؛ به این معنا که بین گروه آزمایش و کنترل در توانایی حل مسائل ریاضی در هر کدام از موضوعات ریاضی تفاوت معناداری وجود دارد؛ لذا دانش‌آموزان گروه آزمایش توانایی بیشتری در پاسخگویی به مسائل ریاضی در قیاس با گروه کنترل داشتند. سؤال سوم: آیا آموزش تلفیقی متفاوت اثرات متفاوتی در تسهیل حل مسائل ریاضی دارند؟

جدول شماره ۱۰. تغییرات آموزش تلفیقی هر آزمون به صورت جداگانه در مراحل پیش‌آزمون، پس-آزمون و پیگیری گروه آزمایش

آزمون‌ها	مراحل		خطای استاندارد	سطح معناداری	فاصله اطمینان	
	مرحله A	مرحله B			حد پایین	حد بالا
آموزش تلفیقی کسرها	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۲۲۹	۰/۰۰۰	-۱۶/۶۰	-۱۵/۳۹
	پیش‌آزمون	پیگیری	۰/۲۵۷	۰/۰۰۰	-۱۷/۰۷	-۱۵/۷۰
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۱۸۳	۰/۰۱	۰/۸۷۵	۰/۰۹۸
آموزش تلفیقی نمودار	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۰/۳۱۸	۰/۰۰۰	-۱۷/۷۸	-۱۶/۱۰
	پیش‌آزمون	پیگیری	۰/۳۲۳	۰/۰۰۰	-۱۸/۱۹	-۱۶/۴۷
	پس‌آزمون	پیگیری	۰/۲۱۶	۰/۱۰۴	-۰/۱۸۵	۰/۹۶۲

$0/05^*=p\leq$

نتایج جدول شماره (۱۰) نشان می‌دهد در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و همچنین پیش‌آزمون و پیگیری گروه آزمایش در دو موضوع تدریس شده تفاوت معنادار وجود دارد؛ به این معنا که میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری هر دو موضوع تدریس شده، به‌طور قابل ملاحظه‌ای از مرحله پیش‌آزمون بیشتر است. بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که ارائه آموزش تلفیقی بر بهبود نمرات مسائل ریاضی دانش‌آموزان در کلاس‌های چندپایه مؤثر بوده است. این در حالی است که بین نمرات پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش تلفیقی بر یادگیری ریاضی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه بود. نتایج نشان داد که میانگین نمرات دانش‌آموزان در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش در آموزش تلفیقی نمودارها و کسرها از گروه کنترل بیشتر بود؛ ولی تفاوت محسوسی در نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه کنترل قابل مشاهده نشد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش تلفیقی بر یادگیری ریاضی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. نتایج استنباطی متغیرهای پژوهش (تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر مطابق جدول شماره (۷) نشان می‌دهد که تفاوت معناداری در همه متغیرهای پژوهش (آموزش تلفیقی نمودارها و کسرها) بین گروه آزمایش و کنترل وجود دارد؛ یعنی در واقع آموزش تلفیقی نمودارها و کسرها سبب اثربخشی و ارتقاء یادگیری ریاضی در دانش‌آموزان شده است. به علاوه بیش از ۸۷ درصد از تفاوت در نمره‌های پس‌آزمون آموزش تلفیقی نمودارها و کسرها (یادگیری ریاضی) با تأثیر آموزش تلفیقی تبیین می‌شود. نتایج پژوهش لوید اسمیت و لارد (۲۰۱۰)، جعفری ثانی و قربانی (۱۳۸۸)، چانی (۲۰۱۴)، آفتاب سوار و مه موئی مؤمنی (۱۳۹۳)، ریودین، جانسون و والش (۲۰۱۶)، زارعی زوارکی و طوفانی نژاد (۲۰۱۱)، هاشم‌زاده (۱۳۹۷)، نور و پوناماسوری (۲۰۱۹)، ریودان و همکاران (۲۰۱۶) همسو با نتایج پژوهش حاضر می‌باشد. همچنین نتایج پژوهش آدایمی (۲۰۱۰) در راستای این واقعیت است که رویکرد تلفیقی، یادگیری جامع‌تری را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند و یافته‌های پایا (۲۰۲۰) هم نشان می‌دهد رویکرد تلفیقی منجر به بهبود روابط بین فردی، یادگیری و توانایی‌ها و مهارت‌های دانش‌آموزان می‌شود. با توجه به اینکه تأثیر بسیاری از مداخله‌های آموزشی تنها در هنگام اجرای آن روش‌ها پایدار است، در این پژوهش نتیجه مداخلات بعد از چهل روز مورد بررسی مجدد قرار گرفتند تا مشخص شود آیا تأثیر اجرای متغیر مستقل در طول زمان پایدار مانده است یا خیر؛ لذا از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده نمودیم. هر دو متغیر در سه نوبت اندازه‌گیری شدند. این سه نوبت

عبارت بودند از: نمرات پیش‌آزمون، نمرات پس‌آزمون و نمرات پیگیری. همان‌گونه که ملاحظه شد نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان داد که نمرات گروه آزمایش در متغیرهای مورد بحث و در اندازه‌گیری پیگیری با نمرات پیش‌آزمون تفاوت معناداری دارند. این عبارت به این معناست که گذشت زمان اثربخشی آموزش تلفیقی نمودارها و کسرها را تثبیت می‌کند.

در تبیین نتایج تحقیق می‌توان این‌گونه ادعا نمود که به‌کارگیری تدریس تلفیقی در کلاس‌های چندپایه، دانش‌آموزان را در کسب درک و فهم بهتری از مسائل ریاضی و تسهیل فرایند حل آن کمک خواهد کرد و این تأثیر مثبت در طی گذشت زمان تقریباً ثابت خواهد ماند و زمان آموزش به‌طور مؤثری مدیریت خواهد شد؛ زیرا در تدریس تلفیقی معلم فرصت بیشتری جهت آموزش مستقیم و تعامل چهره به چهره با دانش‌آموزان پایه‌های مختلف را پیدا می‌کند. بنابراین می‌توان در کلاس‌های چندپایه نیز به‌طور مؤثر از این رویکرد استفاده کرد. بسیاری از راهبردهای تدریس معلمان کلاس‌های چندپایه به‌صورت تدریس مبتنی بر تمرکز بر یک پایه خاص است؛ زیرا وقتی معلم در هر روز مجبور است به دانش‌آموزان بیش از سه پایه آموزش دهد، به زمان بیشتری نیاز دارد و بدانیم که طبق برخی شواهد مهم‌ترین چالش معلمان کلاس‌های چندپایه کمبود وقت است و در چنین شرایطی دانش‌آموزان دیگر پایه‌ها در محور تدریس معلم قرار نمی‌گیرند هر چند ممکن است به فعالیت‌های خودآموز مشغول شوند اما در بیشتر اوقات حتی ممکن است گاهی در یک روز معلم زمان لازم برای آموزش مستقیم و تعامل با آنها را پیدا نکند و این مشکل فرایند یادگیری یادگیری کلاس‌های چندپایه را کند می‌کند. پس در تبیین یافته این پژوهش می‌توان گفت که تلفیق برنامه درسی دو یا سه یا چهار پایه و آموزش همزمان آنها زمان مفید آموزش و یادگیری را افزایش می‌دهد.

در راستای نتایج به‌دست آمده از این پژوهش؛ برای برنامه‌ریزان، مدیران و معلمان کلاس‌های چندپایه به منظور استفاده از رویکرد آموزش تلفیقی چند پیشنهاد کاربردی ارائه می‌شود:

۱. معلمان کلاس‌های چندپایه باید قبل از اجرای این روش خود را آماده کنند و همچنین دانش‌آموزان را با نحوه اجرای آن آشنا کنند تا با آمادگی بیشتری در محور تدریس تلفیقی قرار بگیرند.

۲. برای اجرای تدریس تلفیقی سعی شود تدریس با دو پایه ترجیحاً پایه‌های بالاتر با موضوعات مشابه را مبنای آموزش خود قرار دهند و پس از تدریس، پیرامون اثرات تدریس تلفیقی با دانش‌آموزان گفت‌وگو کنند و از نقاط قوت و ضعف آن مطلع شوند و تلاش کنند در تدریس‌های بعدی با این روش، نقاط ضعف آن را برطرف کنند.

۳. مبانی نظری و چگونگی اجرای آموزش تلفیقی در دوره‌های ضمن خدمت معلمان و دانشگاه فرهنگیان آموزش داده شود تا معلمان و دانشجومعلم‌ان پس از آشنایی با این روش بتوانند، به صورت عملی در کلاس اجرا کنند.

۴. زمینه‌ای فراهم شود تا معلمان کلاس‌های چندپایه بتوانند تجربه‌ها و یافته‌های خود را به اشتراک بگذارند تا از این طریق دانش ضمنی خود را به یکدیگر منتقل کنند. در پایان به نظر می‌رسد پژوهش حاضر زمینه را برای انجام پژوهش‌های بعدی فراهم می‌کند و به طور کلی نتایج این پژوهش نشان‌دهنده تأثیر مثبت تدریس تلفیقی در یادگیری مفاهیم درس ریاضی دارد. بنابراین تدریس تلفیقی، نمود موفق‌تری از آموزش در حوزه کلاس‌های چندپایه می‌باشد که دیگر محققان می‌توانند، تحقیقات مشابهی را در دروس دیگر و با روش‌های پژوهش متفاوت انجام دهند. ولی این تحقیق نیز مانند دیگر پژوهش‌ها از محدودیت‌هایی برخوردار است. با توجه به اینکه این پژوهش در درس ریاضی صورت پذیرفت، در تعمیم نتایج آن به درس‌های دیگر باید احتیاط کرد. از دیگر محدودیت‌های این پژوهش دشواری اجرای طرح آزمایشی در کلاس‌های چندپایه بود. محدودیت دیگر آن است که تعداد کلاس‌هایی که پایه‌های دوم تا پنجم را با تعداد حداقل ۱۵ دانش‌آموز داشته باشند، بسیار کم بود. همچنین عدم تمایل معلمان کلاس‌های چندپایه برای شرکت در طرح از دیگر محدودیت‌های این طرح بود.

فهرست منابع

- Ahmadi, Parvin (2010). Interdisciplinary Curriculum, *Quarterly Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities*, (3), 22-45. (Text in Persian)
- Ahmadi, Parvin (2005). Integrated curriculum model and its place in the elementary school curriculum in Iran. *Shahed bi-quarterly scientific-research journal. Tenth year*. Number 3. March 2004. (Text in Persian)
- Adeyemi, T. O. (2010). Principals' leadership styles and teachers job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 2(6), 83-91.
- Aftab Savar, Davood and Mehmoei Mo'meni, Hossein (2015). *The effect of integrated curriculum approach on achievement motivation, self-efficacy and academic achievement of fifth grade students*, the first national conference on sustainable development in educational sciences and psychology, social and cultural studies. (Text in Persian)
- Bashiri Haddan, Kolsoom et al. (2015). Description of teachers 'and experts' experiences and perceptions of education in multi-grade elementary schools in rural areas of Kalibar. *Teaching and learning research*. 22(7): Pp. 107 - 120.
- Brown, R. E., & Bogiages, C. A. (2019). Professional development through STEM integration: How early career math and science teachers respond to experiencing integrated STEM tasks. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(1), 111-128. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9863-x>.

- Buaraphan, K., Inrit, B., & Kochasila, W. (2018). Current policy and practice concerning multigrade teaching in Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(3), 496-501. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.06.008>
- Chellani, K. (2014). *The Impact of a Blended Learning Environment on Both Content Comprehension and Content Retention* (Doctoral dissertation, CALDWELL COLLEGE).
- Cleveland-Innes, M., & Wilton, D. (2018). *Guide to blended learning*. Translated by Ismail Zarei Zwarki and Maryam Shirdelpour. Tehran: mabnaye kherad. Publications. (Text in Persian)
- Dini, Mentari, Tommy Tanu Wijaya, and Asep Ikin Sugandi. (2018). "Pengaruh Self Confidence Terhadap Kemampuan Pemahaman Matematik Siswa Smp." *Jurnal Silogisme* 3(1): 1-7. <http://dx.doi.org/10.24269/js.v3i1.936>
- Jafari Thani, Hussein; Ghorbani, Narges (1387). The effect of combining the content of the four main sections of the textbook of the first grade of middle school based on the integrated organization approach (project type) on academic achievement and social growth, *Quarterly Journal of Educational Innovations*, seventh year, (28). 1-26 (Text in Persian)
- Joubert, J. (2010). Multi-grade teaching in South Africa. Commonwealth Education Partnerships. Retrieved from <https://bit.ly/3ivc8Xa>.
- Judson, E. (2013). Development of an instrument to assess and deliberate on the integration of mathematics into student-centered science learning. *School Science and Mathematics*, 113(2), 56-68. <https://doi.org/10.1111/ssm.12004>.
- Junevicius, A., Juneviciene, O., Cepeliauskaite, G., & Daugeliene, R. (2021). Development and Implementation of Integrated Curriculum in Management Studies. *European journal of contemporary education*, 10(2), 375-394.
- Graham, C. R., Borup, J., Short, C. R., & Archambault, L. (2019). *K-12 blended teaching: A guide to personalized learning and online integration*. Translated by Mehdi Vahedi and Mohammad Taghi Zairi. Tehran: mabnaye kherad. Publications. (Text in Persian)
- Hashemzadeh. Tahereh. (2016). *The effect of curriculum integration on students' academic achievement and school effectiveness*. Master Thesis in Educational Sciences, majoring in Management and Educational Planning, Postgraduate Studies, Sistan and Baluchestan University (Text in Persian)
- Karma, I., Darma, I. K., & Santiana, I. (2019). Teaching strategies and technology integration in developing blended learning of applied mathematics subject. *International research journal of engineering, IT & scientific research*.
- Kamel, S. (2013). *Multigrade education: application and teacher preparation in Egypt*.
- Little, A. W. (2006). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481-497. [http://dx.doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00011-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00011-6)
- Lloyd-Smith, L. (2010). Exploring the advantages of blended instruction at community colleges and technical schools. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 508-515.
- Mehrmohammadi, Mahmoud (2002). *Curriculum: Views, perspectives and perspectives*. Tehran: Shamat Publications. (Text in Persian)
- Mortazavizadeh, Seyyed Heshmatollah (2019). *Management and planning of multi-grade classes*. Tehran: Kouros Publications. (Text in Persian)
- Naparan, G. B., & Ivy Leigh P Castañeda, M. (2021). Challenges and Coping Strategies of Multi-Grade Teachers. *International Journal of Theory and Application in Elementary and Secondary School Education*, 3(1), 25-34.
- Noor, I. H., & Purnamasari, N. (2019). The Use of Local Context Learning Material in Integrated Teaching and Learning Instruction at Junior Secondary School

- (JSS): A Case Study in Pekanbaru District, Riau Province, Indonesia. *Education Quarterly Reviews*, 2(1), 232-241.
- Popa, C. A. (2020). Integrated Teaching Approach of the Curriculum in Readiness Grade. *Acta Didactica Napocensia*, 13(1), 57-64.
- Ríordáin, M. N., Johnston, J., & Walshe, G. (2016). Making mathematics and science integration happen: key aspects of practice. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(2), 233-255. https://ui.adsabs.harvard.edu/link_gateway/2016IJMES..47..233R/doi:10.1080/0020739X.2015.1078001
- Secretariat of the Higher Education Council. (2012). *Document of fundamental transformation of education*. Tehran: Ministry of Education in cooperation with the Supreme Council of the Cultural Revolution. (Text in Persian)
- Secretariat of the Higher Education Council. (2011). *Curriculum of the Islamic Republic of Iran*. Tehran: Higher Education Council in cooperation with the Educational Research and Planning Organization (Text in Persian)
- Shareefa, M. (2021). Using differentiated instruction in multigrade classes: A case of a small school. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(1), 167-181.
- Taole, M. J. (2020). Diversity and inclusion in rural South African multigrade classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1268-1284. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2018.1520310>
- Treacy, P., & O'Donoghue, J. (2013). Authentic integration: A model for integrating mathematics and science in the classroom. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(5), 703-718. <https://doi.org/10.1080/0020739x.2013.868543>.
- Unesco, Bangkok. (2015). *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes*. Published by United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO Bangkok Office.
- Unesco, E. (2007). *EFA global monitoring report 2008*: Paris: UNESCO Publishing, Oxford University Press
- Vashe, A., Devi, V., Rao, R., Abraham, R. R., Pallath, V., & Umakanth, S. (2019). Using an integrated teaching approach to facilitate student achievement of the learning outcomes in a preclinical medical curriculum in India. *Advances in physiology education*, 43(4), 522-528. <https://doi.org/10.1152/advan.00067.2019>
- Wall A., Leckie, A. (2017). Curriculum Integration: An Overview. *Current Issues in Middle Level Education*, 22 (1), 36-40.
- Zaraii Zavaraki, E. Z., & Toofaninejad, E. (2011, March). *The Effect of Blended Learning on Students Mathematics Learning*. In *Global Learn* (pp. 1913-1916). *Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*.



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/).

نظریه‌های عدالت و کار بردهای آن‌ها در عرصه‌ی سیاست‌گذاری آموزشی ایران

(مطالعه‌ی موردی: سهمیه‌های پذیرش دانشجو)

این قلمبرای^۱، غلامرضا طالقانی^{۲*}

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۲۶	هدف این پژوهش تحلیل یکی از مهمترین سیاست‌های پذیرش دانشجو در ایران یعنی سیاست سهمیه‌بندی و ایجاد سهمیه برای برخی داوطلبان از منظر عدالت است. برای رسیدن به این هدف، از روش توصیفی-تحلیلی بهره برده شد؛ شیوه گردآوری داده‌ها نیز مطالعات کتابخانه‌ای (مطالعه اسناد و ادبیات) بود؛ سپس برای تحلیل آن اسناد از دو نظریه مهم عدالت یعنی نظریه‌های جان رالز و آمارتیا سن استفاده شد. برای به دست آوردن اعتمادپذیری پژوهش نیز، جزئیات مربوط به چگونگی استخراج مفاهیم و دلالت‌ها از دو نظریه یادشده نشان داده شد، جزئیات داده‌ها ذکر شد، مثال‌های فراوان آورده شد و در پایان نیز نتایج پژوهش با پژوهش‌های پیشین مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج تحلیل به‌طور کلی نشان می‌دهند که از آن جهت که جان رالز افزون بر برابری در فرایند، برابری در نتایج را هم لازم می‌دانست، طبق شرایطی بر اساس نظریه او ایجاد سهمیه عادلانه است؛ برخلاف آمارتیا سن که تأکید بیشترش بر برابری در فرایند است تا برابری در نتایج؛ بنابراین بر اساس نظریه آمارتیا سن، توانمندسازی و ایجاد قابلیت به جای دادن سهمیه توصیه می‌شود. همچنین یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که بر اساس کاربست نظریه عدالت به‌مثابه انصاف جان رالز، ایجاد سهمیه زمانی عادلانه خواهد بود که مصداق تبعیض روا باشد و در غیر این صورت، از آن جهت که اصل فرصت برابر داوطلبین برای ورود به دانشگاه‌ها را نقض می‌کند، موجب بی‌عدالتی در جامعه می‌شود. افزون بر این، زمانی می‌توان از منصفانه و عادلانه بودن سهمیه اطمینان حاصل کرد که مسئله تعارض منافع در نظام تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری پذیرش دانشجو حل شود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۲	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
عدالت، سهمیه، پذیرش دانشجو، سیاست‌گذاری آموزشی	

۱. دانشجوی دکتری مدیریت دولتی، گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۲. نویسنده مسئول: استاد گروه مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران

مقدمه

یکی از عرصه‌هایی که می‌تواند زمینه‌های بی‌عدالتی در عرصه‌های مختلف جامعه را کاهش دهد، سیستم آموزشی کشور است؛ چرا که طبقات پایین‌تر جامعه می‌توانند با برخورداری از یک سیستم آموزشی خوب به مشاغل بهتر دسترسی پیدا کنند و سپس در دیگر حوزه‌ها (بهداشت و درمان؛ تغذیه؛ حقوق و ...) نیز از امکانات کافی برخوردار باشند (والزر، ۱۹۸۴، ص. ۱۹۷). سیستم آموزشی کشور براساس سیاست‌های آموزشی که سیاست‌گذاران تدوین می‌نمایند اداره می‌شود. بنابراین یک سیستم آموزشی زمانی می‌تواند منجر به عدالت گردد که سیاست‌های آن از عدالت برخوردار باشند. یکی از بخش‌های مهم سیستم آموزشی کشور بخش پذیرش دانشجو است، چراکه اگر در این مرحله پذیرش به‌درستی صورت نگیرد، در ادامه دستیابی به اهداف و رسالت‌های مهم آموزش عالی که یکی از آنها تحقق عدالت در جامعه است، دشوار به نظر می‌رسد (قنبری، عباسی و امیری، ۱۳۹۸). در کشور ما، مسئله پذیرش دانشجو با مسئله کنکور (و تا حدودی سوابق تحصیلی داوطلبان) به همراه سهمیه‌ها و امتیازاتی برای پذیرش دانشجو شناخته می‌شود که در این پژوهش صرفاً به مسئله سهمیه‌ها پرداخته می‌شود.

پس از انقلاب اسلامی، یکی از سیاست‌هایی که به‌طور جدی در زمینه پذیرش دانشجو مورد توجه سیاست‌گذاران قرار گرفته، سیاست ایجاد سهمیه برای برخی گروه‌هاست. این سیاست در ابتدا، تنها در رابطه با مناطق محروم و خانواده‌های شهدا، ایثارگران و رزمندگان اعمال می‌شد، اما کم‌کم افزون بر افزایش شمولیت و کیفیت اعمال سهمیه‌های یادشده، سهمیه‌ها و تسهیلات جدیدی برای گروه‌های متفاوت ایجاد شد؛ برای نمونه می‌توان به سهمیه‌های استعداد درخشان، کارکنان وزارت علوم و دانشگاه‌ها، بهیاران و معلمان اشاره کرد. سهمیه‌های پذیرش دانشجو از آن جهت که موقعیت برخی داوطلبان را نسبت به دیگر داوطلبان برای ورود به دانشگاه بهتر می‌کند همیشه مورد بحث و اختلاف قرار می‌گیرند به خصوص در کشور ما به دلیل تقاضای بسیار زیاد برای ورود به دانشگاه این بحث‌ها و اختلاف‌ها بسیار زیاد است، اما با این وجود، به‌طور کلی در مورد سهمیه‌های پذیرش دانشجو و به‌طور خاص در مورد مبانی ایجاد سهمیه کمتر پژوهشی صورت گرفته است، در حالی که ایجاد سهمیه دارای مبانی و اصولی است که در صورت رعایت نشدن آنها، سهمیه‌ها به افرادی تعلق می‌گیرند که مستحق سهمیه نیستند. به‌طور کلی یکی از اصول و مبناهای مهمی که برای ایجاد سهمیه مطرح می‌شود، ایجاد عدالت در جامعه است (زارعی و محمودی، ۱۳۹۲). بنابراین لازم است بررسی و تحلیل شود که این سهمیه‌های ایجاد شده چقدر در راستای عدالت هستند. به عبارت دیگر، «آیا این سهمیه‌ها و امتیازاتی که در سیستم پذیرش دانشجو در ایران وجود دارند منجر به عدالت می‌شوند یا اینکه منجر به قانونی و نهادینه کردن بی‌عدالتی در جامعه می‌گردند؟».

بر اساس آنچه گفته شد، در این پژوهش به یکی از مبانی مهم ایجاد سهمیه پرداخته می‌شود. بنابراین هدف این پژوهش، بررسی و تحلیل سیاست ایجاد سهمیه در سیستم پذیرش دانشجو در ایران از منظر عدالت است.

عدالت

مفهوم عدالت^۱ که سطح انتزاع بسیار بالایی دارد، از دیرباز ذهن اندیشمندان را درگیر خود کرده است تا جایی که مباحثه‌ها درباره چیستی این مفهوم، به مثابه یکی از محوری‌ترین سؤالات فلسفه سیاسی، همچنان استمرار دارد (پورعزت، ۱۳۹۶، ص. ۱۳). به طور کلی، مفهوم عدالت باید وقتی ذهن آدمی را به خود مشغول کرده باشد که بشر در جست‌وجوی زیستن به بهترین شیوه برآمد. بنابراین می‌توان گفت که عدالت فضیلت اول و اساسی است؛ از این جهت که ممکن است فردی در رابطه با خوب بودن ارزش‌هایی مانند آزادی و برابری شک و تردید نماید و قائل به محدودیت آزادی شود یا نابرابری را توجیه نماید، اما چنین چیزی در مورد عدالت به ندرت اتفاق می‌افتد؛ حتی می‌توان گفت کسانی که قائل به محدودیت آزادی، برابری و ارزش‌های دیگر می‌شوند، استدلال خود را نیز مبتنی بر برداشتی از عدالت می‌کنند (بشیریه، ۱۳۸۶، صص. ۹۸-۹۷). عدالت اجتماعی از عناصر ثبات و قوام‌بخش هر جامعه‌ای است و هر زمان که این عنصر مهم در جامعه‌ای با مشکل مواجه شود، آن جامعه با پیامدهای خطرآفرینی روبه‌رو خواهد شد؛ حتی ممکن است بنیان حکومت‌ها را تحت تأثیر قرار دهد، به این صورت که زوال عدالت یا افزایش تبعیض در جامعه می‌تواند موجب افزایش اعتراض‌های مردمی علیه حکومت گردد و در انتها باعث سرنگونی حکومت شود. در واقع می‌توان گفت که رابطه عمیقی میان احساس بی‌عدالتی و شورش وجود دارد (آمارتیا سن، ۱۳۸۱، ص. ۵).

عدالت یک مفهوم فلسفی و فرارشته‌ای است به گونه‌ای که رشته یا سازمان خاصی عهده‌دار عدالت در جامعه نیست (باراک، ۲۰۱۵). واژه عدالت از جهت مفهومی بسیار گسترده است و همین امر موجب شده که بنیان مفهومی آن در طول تاریخ، مبهم و مورد بحث و مشاجره باقی بماند و تا هنگامی که از چنین وضعیتی برخوردار باشد افراد و گروه‌ها از فرصت کافی برای طراحی و اجرای سیاست‌های خود زیر چتر بزرگ عدالت برخوردار خواهند بود (وانگ، ۲۰۱۵). واژه عدالت، در لغت‌نامه‌ها، معانی مختلفی از آن ارائه شده است. به طور کلی، فرهنگ لغت‌های دهخدا، معین و عمید (۱۴۰۰)، معانی زیر را برای عدالت به کار برده‌اند: ۱- دادگری، دادگری کردن ۲- انصاف داشتن ۳- استقامت ۴- هماهنگی، تعادل. توسلی (۱۳۷۵)، شش معنی برای عدالت بیان کرده است: ۱. اعطای حقوق ۲. مراعات شایستگی‌ها ۳. مساوات ۴. توازن اجتماعی ۵. بی‌طرفی ۶. وضع بایسته.

قلی‌پور (۱۳۹۵، ب، ص. ۲۹۳) نیز، ابعاد عدالت را در چهار چیز گفته است: ۱. برابری و مساوات ۲. قانون مندی ۳. اعطای حقوق ۴. توازن. معمولاً در کنار مفهوم عدالت، مفاهیمی مثل برابری^۱، انصاف^۲ و مساوات^۳ نیز مطرح می‌شوند که گاهی مترادف با آن و گاهی متفاوت با آن در نظر گرفته می‌شوند (پورعزت، ۱۳۹۶، ص. ۴۱۶).

برای نمونه درباره رابطه مساوات و عدالت دو نظر وجود دارد: یک گروه بیان می‌کنند که این دو، دارای دو مفهوم متفاوت می‌باشند، عدالت دارای ارزش ذاتی است برخلاف مساوات که دارای ارزش ذاتی نیست. گروه دیگری (مساوات طلب‌ها^۴) بیان می‌کنند که این دو واژه دارای یک مفهوم یکسان هستند (میلر، ۱۹۹۹، ص. ۲۳۰).

یکی از حوزه‌های اصلی عدالت، آموزش است (والزر، ۱۹۸۴، ص. ۱۹۷). به‌طور کلی وقتی مباحث عدالت در عرصه آموزش مطرح می‌شود، از اصطلاح عدالت آموزشی^۵ برای آن استفاده می‌گردد. عدالت آموزشی را از سه منظر می‌توان مورد توجه قرار داد: از جهت توزیع منصفانه و عادلانه منابع و فرصت‌های آموزشی؛ از جهت تربیت افرادی عدالت محور؛ و از جهت تولید دانش‌های ضروری برای ایجاد ساختارهای عدالت‌محور و سازوکارهای عادلانه توسعه (یاری‌قلی و ضرغامی، ۱۳۹۳). از دیدگاهی دیگر می‌توان گفت که عدالت آموزشی به موارد زیر اشاره دارد: ۱. یک فرایند است؛ ۲. به دنبال توزیع یا بازتوزیع منابع، امکانات و فرصت‌هاست؛ ۳. محدودیت‌های تربیتی (آموزشی) و ریشه‌های و عوامل بی‌عدالتی آموزشی را به چالش می‌کشد؛ ۴. به دنبال تقویت توانایی‌ها و قابلیت‌های افراد است؛ ۵. با انجام موارد قبلی، زمینه مشارکت اجتماعی داوطلبانه را در میان افراد فراهم می‌کند (جعفری، همایونی بخشایش و علم‌الهدی، ۱۴۰۰). عدالت آموزشی را می‌توان به دو بخش عدالت افقی و عدالت عمودی تقسیم نمود: عدالت افقی در آموزش اشاره به این دارد که تعداد صندلی، کلاس، معلم و دیگر امکانات آموزشی باید هم در شهر و هم در روستا به نسبت جمعیت باشند؛ عدالت عمودی در آموزش نیز اشاره به رفتار برابر یا نابرابر نسبت به افراد مختلف دارد؛ به عبارت دیگر، در عدالت عمودی تلاش می‌شود تا برای هر فرد (دانش‌آموز و دانشجو) مطابق نیاز و شرایط او خدمات و منابع آموزشی فراهم گردد (اسلامی‌هرندی، کریمی و نادری، ۱۳۹۸). به‌طور کلی باید گفت که برای درک عمیق مفهوم عدالت آموزشی، باید ابتدا نظریه‌های عدالت را به درستی درک کنیم تا بر مبنای آنها بتوانیم عدالت آموزشی را تعریف نماییم.

-
1. Equity
 2. Fairness
 3. Equality
 4. Egalitarian Justice
 5. Educational justice

مفهوم عدالت با وجود اینکه قرن‌ها در مورد آن بحث شده است، اما هنوز پاسخ به چستی عدالت به طرز شگفت‌انگیزی دشوار است (وستفلد، ۲۰۲۰). عدالت توسط دانشمندان مختلف به گونه‌های مختلفی تعریف شده است و طبق هر تعریف شاخص‌ها و معیارهای متفاوتی برای طراحی و ارزیابی آن در مقام نظر و عمل وجود دارد. هر کدام از این تعاریف با وجود تفاوت با تعاریف دیگر به جنبه‌ای مهم اشاره می‌نمایند که قابل اغماض نیستند (دانایی فرد و ترابزاده جهرمی، ۱۳۹۴). با توجه به اینکه پرداختن به تمامی نظریه‌هایی که در خصوص مفهوم عدالت وجود دارد از ظرفیت این پژوهش خارج است، بنابراین در این پژوهش صرفاً به دو نظریه مشهور عدالت (نظریه‌های عدالت جان رالز^۱ و آمارتیا سن^۲) پرداخته می‌شود.

جان رالز: عدالت به مثابه انصاف

یکی از فیلسوفان سیاسی که نظریه او درباره عدالت شهرت فراوانی دارد، جان رالز است. رالز به‌طور کلی جامعه را به مثابه یک مشارکت تعاونی گونه منصفانه^۳ بین افراد آزاد و برابر می‌داند که در آن افراد بر اساس تصورات خود از خوبی زندگی خود را دنبال می‌کنند. بر همین اساس، رالز تلاش کند تا اصولی که بر چگونگی سازماندهی و حفظ جامعه حاکم باشد یا به تعبیر دیگر اصول عدالت اجتماعی ارائه نماید (میر و سانکلچا، ۲۰۱۶، ص. ۱۵).

رالز برای تعریف عدالت، آن را با توزیع مناسب سودها و زحمتهای زندگی اجتماعی مرتبط می‌کند و عدالت را در مقابل تفاوت گذاشتن غیرموجه میان افراد می‌داند. اما پرسش این است که ملاک مناسب بودن یا غیرموجه بودن تقسیم سودها و زحمتهای اجتماعی چه چیزی است؟ در این هنگام است که پاسخ‌های متفاوتی ارائه می‌گردد. به نظر رالز، این ملاک، عنصر انصاف است و تنها با قرار گرفتن در شرایط منصفانه قضاوت است که می‌توان نابرابری‌های موجه و ناموجه را از یکدیگر تشخیص داد (حاجی حیدر، ۱۳۸۸). رالز ایده خود درباره عدالت را «عدالت به مثابه انصاف» نامید. ایده عدالت به مثابه انصاف رالز، گامی در جهت آشتی دادن بین دو مفهوم آزادی و برابری است (کوهن، ۱۳۹۷).

ایده عدالت به مثابه انصاف رالز در برگرفته دو اصل است:

اصل اول: افراد در رابطه با آزادی‌های بنیادین، از حق برابری برخوردار باشند (برابری در آزادی‌های بنیادین)؛

اصل دوم: نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی تنها در صورتی باید اتفاق افتد که:

-
1. John Rawls
 2. Amartya Kumar Sen
 3. fair cooperative venture

الف: نابرابری‌ها باید به گونه‌ای باشد که برای همه نفع داشته باشند (یا به تعبیر دیگر، بیشترین نفع را برای افراد کم‌بهره‌تر (پایین‌تر) جامعه داشته باشند)؛

ب: این نابرابری‌ها مربوط به مناصب و موقعیت‌هایی باشند که همگان به آنها از دسترسی برابری برخوردار باشند (رالز، ۱۹۹۹، ص. ۵۳).

از دیدگاه جان رالز، اصل اول ایده عدالت او بر اصل دوم مقدم است؛ همچنین شرط دوم اصل دوم بر شرط اول مقدم است. بنابراین بیشینه‌کردن ثروت طبقه فقر جامعه، تنها در صورتی اعمال می‌شود که قبل از آن آزادی‌های بنیادین برابر و برابری فرصت‌ها در جامعه تحقق پیدا کرده باشند (لسناف، ۱۳۷۸، صص. ۳۸۰-۳۷۷).

رالز به منظور دفاع از این دو اصل، به ایده قرارداد اجتماعی که توسط هابز^۱، لاک^۲، روسو^۳ و کانت^۴ طرح ریزی شده بود رجوع می‌کند. براساس سنت قرارداد اجتماعی، راه درست سازماندهی یک جامعه، راهی است که اعضای آن در یک وضعیت اولیه با آن موافق باشند. براساس این ایده، رالز از ما می‌خواهد خود را در یک موقعیت فرضی قرار دهیم (او نام این موقعیت را وضعیت آغازین می‌گذارد) که در این وضعیت باید اصول عدالتی که در جامعه ما به کار خواهد آمد را انتخاب نماییم. هدف رالز از طراحی این وضعیت آغازین، منعکس نمودن این ایده اخلاقی است که ما اشخاصی آزاد، برابر و اخلاق مدار هستیم که از ظرفیت همکاری با دیگران در شرایط منصفانه برخوردار هستیم، توانایی انتخاب اهداف و تعهدات خود را داریم و قادر به دنبال کردن غایت‌هایی که خودمان انتخاب کردیم، هستیم. بنابراین هدف رالز، انعکاس این ایده است که ویژگی‌هایی که ما را از یکدیگر متمایز می‌کنند، در تصمیم‌گیری در مورد آنچه که ما در امر عدالت، استحقاق آن را داریم، مسئله‌ای نامربوط محسوب می‌شود (کوهن، ۱۳۹۷). رالز می‌گوید که انتخاب ما در مورد اصول عدالت در جایی به نام «پرده جهل»^۵ اتفاق می‌افتد. پرده جهل جایی است که ما از عوامل بی‌ربط که بین ما تفاوت دارند (مانند نژاد، جنسیت، سن، طبقه، طرح‌های زندگی، دیدگاه‌های مذهبی) بی‌اطلاع هستیم و تنها بر آنچه که شریک هستیم (به عنوان اشخاص آزاد، برابر و اخلاق مدار) تمرکز می‌کنیم. به عبارت دیگر در پرده جهل، افراد از شرایط و ویژگی‌های خاص خود و دیگران آگاهی ندارند. رالز می‌گوید در این شرایط، افراد این دو اصل را انتخاب می‌کنند (مارنس، ۲۰۱۴، ص. ۴۵۲؛ کومار، ۲۰۱۸؛ میر و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۱۷). به عبارت دیگر، به نظر رالز افراد هنگام گزینش اصول عدالت، تنها واقعیت‌های کلی درباره جامعه انسانی را می‌دانند و در

1. Hobbes
2. Locke
3. Rousseau
4. Kant
5. Veil of Ignorance

وضعیت پرده جهل قرار دارند. او در این باره بیان می‌کند که: «هیچ‌کس از جایگاه، موقعیت طبقاتی و جایگاه اجتماعی‌اش در اجتماع مطلع نیست». همچنین او نسبت به توانایی‌ها، امکانات طبیعی، هوش و توانایی خود و مانند اینها آگاهی ندارد» (معینی علمداری و ماخانی، ۱۳۹۷). بنابراین از آن‌جا که افراد در موقعیت پرده جهل هستند و نمی‌دانند که گزینه‌های مختلف چه تأثیری در زندگی خاص خودشان دارند ناچار هستند اصول پیشنهادی عدالت را تنها براساس واقعیات و ملاحظات کلی جامعه ارزشیابی نمایند و در این صورت دو اصل مذکور را انتخاب می‌نمایند (درخشه و فخاری، ۱۳۹۵).

نظریه عدالت رالز در رابطه با ساختار جامعه و نهادهای اجتماعی است نه ویژگی‌های فرد عادل. به عبارت دیگر، نظریه رالز درباره عدالت اجتماعی (در مقابل عدالت فردی) است. نهادهای اجتماعی دربردارنده قواعد تعیین حقوق و امتیازات و رسیدن به قدرت هستند و اساساً شیوه دسترسی به منابع و موقعیت‌ها را مشخص می‌کنند (بشیریه، ۱۳۸۲).

افرادی که عدالت را ویژگی نهادهای اساسی جامعه می‌دانند، دو دسته هستند: دسته اول (مانند جان رالز) کارکرد عدالت را رسیدن به بنیادی عقلایی برای توافق میان مردمی است که به منافع همگان توجه دارند، می‌دانند (عدالت به مثابه بی‌طرفی). دسته دیگر (مانند گاتیر و ناروسن) کارکرد عدالت را فراهم کردن ابزارهای اجتماعی برای مردمی که به دنبال منفعت خود هستند می‌دانند و آنها را قادر می‌سازد تا روابط بهتری با یکدیگر داشته باشند (عدالت به مثابه منفعت متقابل). دیدگاه اول ریشه در عقاید کانت دارد و دیدگاه دوم در نظریه‌های هابز ریشه دارد. در دیدگاه اول، افراد صرفاً از دیدگاه خود به مسائل نگاه نمی‌کنند، بلکه به دنبال یافتن بنیادی برای توافق هستند که رضایت دیگران را نیز داشته باشد؛ بنابراین در این دیدگاه، محرک رفتار عادلانه، این ایده است که مسائلی که برای دیگران رخ می‌دهد مهم هستند. اما بر اساس دیدگاه دوم، محرک عدالت، تعقیب منفعت فردی است (نیلسن، ۱۳۸۲).

نکته دیگری که در خصوص اندیشه عدالت جان رالز دارای اهمیت است، این است که رالز عدالت و برابری را هم در فرایند^۱ و هم در نتایج^۲ در نظر می‌گیرد. افرادی مانند رابرت نوزیک^۳ تنها قائل به برابری در فرایند هستند و بر این باورند که فرایند دسترسی به منابع، مزایا، مناصب و ... باید برای همه افراد آزادانه، داوطلبانه و منصفانه باشد. به عبارت دیگر، افراد باید بتوانند به صورت آزاد و برابر در فرایند دسترسی به منابع و ... مشارکت نمایند و در این صورت هر نتیجه‌ای که حاصل شود عادلانه است. بر اساس این دیدگاه، مداخلات حکومت، تنها در رابطه با تضمین آزادی و

1. process

2. outcome

3. Robert Nozick

برابری در فرایند پذیرفته است (کرفت و فورلونگ، ۲۰۱۸، ص. ۲۹۱). در مقابل، جان رالز، افزون بر برابری در فرایند، برابری در نتایج را هم مهم می‌داند؛ زیرا به عقیده او، نهادهای سیاسی و ساختارهای اجتماعی مانند نژادپرستی بر دستیابی به منابع تأثیر می‌گذارند. از این رو، جان رالز، مداخلات حکومت برای توزیع برابر منابع جامعه را قبول می‌نماید.

آمارتیا سن: رویکرد قابلیت^۱

مفهوم قابلیت برای اولین بار توسط آمارتیا سن در سخنرانی خود در سال ۱۹۷۹ مطرح شد (رابینز، ۲۰۱۸) سپس در مقاله معروف «کالاها و قابلیت» که بعدها به صورت کتاب نیز انتشار یافت، پایه‌های رویکرد قابلیت را ایجاد کرد (محمودی و صمیمی فر، ۱۳۸۴). با این همه، باید گفت که برخی از ابعاد رویکرد قابلیت ریشه در نظریه‌های افرادی مانند آدام اسمیت، جان استوارت میل و کارل مارکس دارد و به طور ویژه این رویکرد با الهام از تلاش‌های «محبوب‌الحق» بسط یافته است. اما این رویکرد در شکل معاصرش، مدیون تلاش‌های فیلسوفان و اقتصاددانانی مثل آمارتیا سن و مارتا نوزبام^۲ است (امیری، محمودی، افروغ و نیری، ۱۳۹۲).

رویکرد قابلیت به خودی خود یک نظریه کاملی در رابطه با عدالت توزیعی ارائه نمی‌دهد، ولی تأکید می‌کند که معیار عدالت توزیعی باید کارکردها و قابلیت‌ها باشد. سن در آن سخنرانی خود (۱۹۷۹) سؤال معروف «تساوی چه چیزی؟»^۳ را مطرح کرد؛ اگر از تساوی حمایت می‌کنیم، چه چیزی باید مساوی باشد؛ به عبارت دیگر معیار تساوی چه چیزی باید باشد. اگرچه آمارتیا سن در آن سخنرانی ایده قابلیت‌ها را برای بحث ویژه تساوی مطرح نمود ولی دیری نگذشت که این ایده به عنوان یک پیشنهاد در نظریه‌های عدالت مفهوم‌سازی گردید (رابینز، ۲۰۱۸). از نظر تاریخی می‌توان گفت که خاستگاه و رویکرد قابلیت، مباحث توسعه (به ویژه توسعه اقتصادی) بوده است (اشراقی، محمودی و پورعزت، ۱۳۹۰) جایی که آمارتیا سن زاویه دید را از عنصری به نام «درآمد» به عنصر دیگر یعنی «قابلیت» تغییر داد. او اعتقاد داشت که مهم‌ترین دلیل شکست برنامه‌های توسعه و سیاست‌های مبارزه با فقر و نابرابری، نگاه محدود درآمدمحوری است و به همین دلیل او عنصر «قابلیت» را به عنوان متغیر کانونی در تحلیل‌ها وارد کرد و پارادایم جدید از توسعه را مطرح ساخت (محمودی، ابویی‌اردکان، میلانی و شعبانی، ۱۳۹۷). با این وجود بنیان‌های فلسفی این رویکرد باعث شده است که این رویکرد به سرعت در دیگر حوزه‌های دیگر مطرح شود. در واقع می‌توان گفت که ایده آمارتیا سن، روش و چهارچوب جدیدی برای اندیشیدن و تفکر ارائه کرده است و در پرتو آن می‌توان از منظر دیگر به مسائل نگاه نمود و به همین دلیل برای معرفی این ایده، از واژه

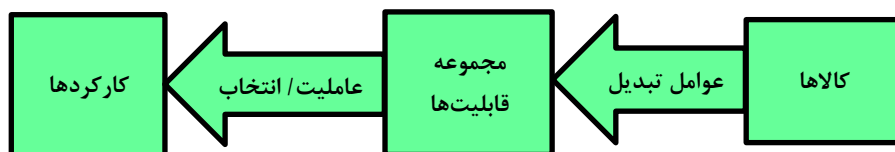
1. Capability approach

2. Martha Nussbaum

3. Equality of what

رویکرد^۱ استفاده می‌شود. تاکنون رویکرد قابلیت در حوزه مفهومی گوناگونی مانند توسعه، عدالت، آموزش، حقوق و سیاست مورد توجه واقع گردیده است (اشراقی و همکاران، ۱۳۹۰).

بر اساس نظریه‌های قابلیت عدالت، باید تمرکز ما بر روی کارکردها و قابلیت‌ها باشد (رابینز، ۲۰۱۸). به عبارت دیگر، هنگام ارزیابی و قضاوت، نباید معیار ما مطلوبیت‌ها (آن‌گونه که فایده‌گراها می‌گویند) و کالاهای اساسی (چنانچه رالز مطرح می‌کند) باشد، بلکه این معیار باید قابلیت‌ها باشد (آمارتیاسن، ۱۳۹۴، ص. ۹۳). آمارتیاسن رویکرد قابلیت را مبتنی بر دیدگاهی از زندگی به عنوان ترکیبی از انجام‌دادن‌ها^۲ و بودن‌های^۳ مختلف به همراه کیفیت زندگی که از جهت قابلیت دستیابی به کارکردهای ارزشمند اندازه‌گیری می‌گردد توصیف می‌کند (گروو، ۲۰۲۱). به عبارت دیگر، تمرکز رویکرد قابلیت بر روی فرصت‌های واقعی افراد است که آنها را قادر می‌سازند تا به سبکی زندگی کنند که برای ارزشمند بودن آن دلیل دارند (ویسر و هایسما، ۲۰۲۱). به‌طور کلی می‌توان گفت که رویکرد قابلیت دارای پنج مؤلفه است (شکل شماره یک).



شکل ۱: مؤلفه‌های رویکرد قابلیت (گورن، ۲۰۱۰)

کالاها^۴: کالاها شامل منابعی (مادی و غیرمادی) است که افراد در اختیار دارند؛ منابع مادی همچون پول، دوچرخه، تلویزیون و ...؛ همچنین کالاهای کمتر مادی (مانند مهارت و دانش) را می‌توان کالا محسوب کرد. با اینکه رویه و سنت رایج، تملک و عدم تملک کالاها را مبنایی برای اندازه‌گیری فقر و محرومیت افراد قرار می‌دهد، رویکرد قابلیت این دیدگاه را مورد انتقاد قرار می‌دهد و به جای اندازه‌گیری کالاها، بر اندازه‌گیری کارکردها و قابلیت‌ها تأکید می‌ورزد (گورن، ۲۰۱۰).

کارکردها^۵: مفهوم کارکردها (که به‌طور خاص در نظریه ارسطویی ریشه دارد)، انواع گوناگون کارهایی را منعکس می‌سازد که شخص آنها را ارزشمند می‌داند. کارهای با ارزش متغیر هستند و شامل عوامل ابتدایی (همچون تغذیه کافی و سلامتی) و عوامل پیچیده (مثل توانایی شرکت در زندگی اجتماعی و برخورداری از عزت نفس) می‌شوند (آمارتیاسن، ۱۳۹۴، ص. ۹۳). کارکردها «بودن‌ها و انجام‌دادن‌ها» هستند، یعنی حالات مختلف انسان‌ها و فعالیت‌هایی که فرد می‌تواند انجام

1. approach
2. doings
3. beings
4. Commodities
5. Functionings

دهد (رابینز، ۲۰۱۸). به عبارت دیگر، کارکردها، شامل فعالیت‌ها و حالات ارزشمند هستند که زندگی انسان‌ها را شکل می‌دهند. کارکردها چیزهایی را که افراد قادر به انجام دادن آنها هستند یا به‌عنوان یک نتیجه قابل کسب هستند، تشریح می‌کنند (امیری و همکاران، ۱۳۹۲).

مجموعه قابلیت‌ها^۱: قابلیت‌ها در واقع ترکیب کارکردهای جایگزینی را که در عمل برای شخص قابل دسترس هستند مشخص می‌سازند. بنابراین قابلیت‌ها نوعی آزادی هستند (آزادی‌های اساسی در رسیدن به ترکیب‌های کارکردهای جایگزین)؛ به عبارت دیگر، آزادی در رسیدن به سبک زندگی مورد علاقه. مجموعه قابلیت‌ها شامل کارکردهای جایگزینی هستند که امکان انتخاب از میان آن کارکردها را به افراد می‌دهد، اما کارکردهای تلفیقی افراد، نشان‌گر دستاوردهای واقعی آنها هستند (آمارتیا سن، ۱۳۹۴، صص. ۹۴-۹۳). به‌طور خلاصه باید گفت که کارکردهای یک فرد، بودن‌ها و انجام‌دادن‌های او هستند درحالی که قابلیت‌ها، توانایی‌های او برای انجام اقدامات ارزشمند یا رسیدن به موقعیت‌های ارزشمند هستند (امیری و همکاران، ۱۳۹۲). بنابراین می‌توان گفت که نسبت میان قابلیت‌ها و کارکردها، همان نسبت فرصت‌ها و نتایج یا نسبت بین بالقوه و بالفعل (آنچه تحقق یافته) است (رابینز، ۲۰۱۸).

عوامل تبدیل^۲: عوامل تبدیل شامل شرایط فردی، محیطی و اجتماعی افراد هستند یا به تعبیر دیگر، عوامل تبدیل همان ساختارهای اجتماعی (در وسیع‌ترین معنای خود) هستند. برای نمونه، دوچرخه به‌عنوان یک کالا، تنها زمانی می‌تواند مفید واقع شود (تبدیل به قابلیت و کارکرد گردد) که همراه با زیرساخت‌های مربوطه (برای نمونه وجود یک مسیر دوچرخه‌سواری) باشد (گورن، ۲۰۱۰). بنابراین از آنجا که افراد توانایی‌های متفاوتی برای تبدیل منابع و کالاها به فرصت‌ها و نتایج ارزشمند (قابلیت‌ها و کارکردها) دارند، عوامل تبدیل یکی از مؤلفه‌های مهم در رویکرد قابلیت است (کیمهور، ۲۰۲۰).

عاملیت/ انتخاب^۳: درحالی که عوامل تبدیل معمولاً به ساختارهای خارجی اشاره دارد، مسئله انتخاب و عاملیت بیشتر با محدودیت‌های درونی مرتبط است. آمارتیا سن خود قابلیت‌ها را «توانایی فرد در انجام امور مورد نظر با در نظر گرفتن همه محدودیت‌های بیرونی و درونی» تعریف می‌کرد. برای نمونه، افرادی که در شرایط محرومیت یا ستم زندگی می‌کنند، اغلب آرزوها و خواسته‌های پایینی دارند (گورن، ۲۰۱۰). بنابراین عاملیت یا عدم آن در فرد، در میزان استفاده او از فرصت‌های واقعی خود برای دستیابی به نتایج ارزشمند، تأثیرگذار است. به‌طور خلاصه باید گفت که عاملیت به توانایی فرد برای بررسی دقیق و نقادانه گزینه‌های خود، تصمیم‌گیری برای خود و اقدام برای

1. Capability set
2. Conversion factors
3. Agency / Choice

تحقق اهداف خود اشاره دارد (ویسر و همکاران، ۲۰۲۱). آمارتیاسن معانی گوناگونی برای واژه عامل در نظر گرفته است. او بیان می‌کند که اصطلاح عامل در متون اقتصادی و نظریه‌سازی معمولاً به فردی گفته می‌شود که از جانب فرد دیگری اقدام می‌کند و در این صورت، موفقیت فرد عامل بر اساس اهداف فرد دیگر (مالک) ارزیابی می‌گردد. اما معنایی که آمارتیاسن برای اصطلاح عامل در رویکرد خود در نظر گرفته بود فرق می‌کند. او می‌گوید عامل یعنی هنگامی که فرد خود اقدام می‌کند و موجب تغییر می‌گردد و موفقیت او بر اساس اهداف و ارزش‌های خود او ارزیابی می‌گردند «چه امکان داشته باشد که موفقیت‌های او براساس معیارهای بیرونی ارزیابی شوند یا این امکان وجود نداشته باشد» (آمارتیاسن، ۱۳۹۴، ص. ۳۳).

به‌طور خلاصه باید گفت که بر اساس رویکرد قابلیت، زمانی سیاست‌های ما عادلانه محسوب می‌شوند که قابلیت‌ها و کارکردهای ارزشمند را به‌صورت برابر در افراد ایجاد نمایند.

به‌طور کلی پژوهش‌های بسیار کمی در خصوص سهمیه‌های پذیرش دانشجو در ایران انجام شده است و به‌طور خاص، پژوهشی که به‌صورت متمرکز به عادلانه بودن سهمیه‌های پذیرش دانشجو در ایران پرداخته باشد انجام نگرفته است. با این‌همه، در ادامه به پژوهش‌هایی که از لحاظ موضوعی نزدیک به این پژوهش هستند اشاره می‌گردد و در انتهای همین بخش به تمایز این پژوهش با دیگر پژوهش‌های مرتبط با سهمیه‌های پذیرش دانشجو پرداخته می‌شود. نورشاهی (۱۳۷۵) در پژوهش خود با عنوان «تحولات نظام گزینش دانشجو برای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی در ایران» چنین نتیجه‌گیری می‌کند که افت تحصیلی دانشجویانی که با سهمیه‌های ایثارگران، رزمندگان و خانواده شهدا وارد دانشگاه شده‌اند نسبت به دیگر دانشجویان بیشتر است. همچنین در تاج و موسی‌پور (۱۳۶۵) در پژوهشی با عنوان «ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان سهمیه‌ای و آزاد رشته‌های علوم انسانی» و صادقی‌جعفری، روشن و شکوری‌گنجوری (۱۳۸۹) در پژوهش خود با عنوان «بررسی مقایسه‌ای عملکرد تحصیلی دانشجویان سهمیه‌های ایثارگری و سهمیه منطقه‌ای در دوره‌های روزانه دانشگاه‌های دولتی» به چنین نتیجه‌ای رسیده‌اند. قنبری و همکاران (۱۳۹۹) نیز در پژوهش «ارزشیابی خط‌مشی نحوه پذیرش دانشجو در ایران از منظر عدالت» به‌طور کلی به سهمیه‌ها پرداخته‌اند. در این پژوهش سیستم پذیرش دانشجو به‌طور کلی در نظر گرفته شده بود و با استفاده از شاخص‌هایی از عدالت که با استفاده از مصاحبه بدست آمده بود و پرسشنامه‌هایی که نظرات دانشجویان در آن منعکس شده بود به بررسی عدالت در سیستم پذیرش دانشجو پرداختند. یافته‌های این پژوهش حاکی از این است که بر اساس دیدگاه‌های دانشجویان، میزان عدالت در سیستم گزینش دانشجو در ایران کمتر از حد متوسط است. همچنین بر اساس یافته‌های این پژوهش، سهمیه‌های پذیرش دانشجو از دیدگاه دانشجویان در راستای عدالت نیستند. زارعی و محمدی (

۱۳۹۲) نیز در پژوهش خود با عنوان «تبعیض روا در آموزش عالی ایران با تأکید بر سهمیه‌های خاص» به بررسی و تبیین مفهوم تبعیض روا در آموزش عالی از منظر حقوقی پرداخته‌اند. یافته‌های این پژوهش بیانگر این هستند که از لحاظ حقوقی امکان اعمال تبعیض روا در نظام آموزش عالی کشور وجود دارد اما تمام اقدامات (تبعیضات) انجام شده در نظام آموزش عالی کشور را نمی‌توان در راستای تبعیض روا توجیه نمود. برقی، دلخوش و گل محمدنژاد بهرامی (۱۴۰۰) نیز در پژوهشی با عنوان «بررسی وضعیت عملکرد تحصیلی دانشجویان بر اساس انواع سهمیه‌های کنکوری» به مقایسه افراد دارای سهمیه خاص و افراد عادی پرداختند و چنین نتیجه‌گیری می‌کنند که عملکرد تحصیلی افراد دارای سهمیه خاص نسبت به افراد عادی پایین‌تر است. پو (۲۰۲۰) نیز در پژوهش خود با عنوان «پذیرش کالج در سه استان چین: سهمیه‌های استانی خاص در مقابل ادغام سهمیه‌ها» به مقایسه سهمیه‌بندی استانی و رقابت به صورت آزاد در چین پرداخته است و چنین نتیجه‌گیری می‌کند که سهمیه بندی استانی باعث بی‌عدالتی و کاهش رفاه اجتماعی می‌گردد. در پژوهشی دیگر با عنوان «سهمیه‌های دانشگاه و موفقیت همتایان»، جیاردیلی (۲۰۱۸) پیامدهای سیاست اعمال سهمیه پنجاه درصدی برای داوطلبانی که از لحاظ تاریخی محروم بودند را در نظام پذیرش دانشجوی برزیل بررسی کرده است و چنین نتیجه‌گیری می‌کند که این سیاست باعث شده است که واریانس توانایی‌های دانشجویان در پیشبرد برنامه‌های تحصیلی بیشتر شود، اما تأثیری بر ترک تحصیل دانشجویان بدون سهمیه نداشته است. دی سیلوا، گاتاما و پرماکومارا (۲۰۲۱) نیز در پژوهشی با عنوان «سهمیه‌های پذیرش در آموزش دانشگاهی: هدف‌گذاری و عدم تطابق بر اساس خط‌مشی اقدام مثبت سریلانکا» به بررسی سیاست سهمیه مناطق محروم در نظام پذیرش دانشجوی سریلانکا پرداخته‌اند و یافته‌های پژوهش آنها نشان می‌دهند که این سیاست، به خوبی از مناطق محروم نمایندگی می‌کند و به‌طور مؤثر دانش‌آموزان محروم را هدف قرار می‌دهد؛ بنابراین این سیاست می‌تواند جایگزین مناسبی برای سیاست اقدام مثبت (تبعیض مثبت) مبتنی بر نژاد و طبقه^۱ باشد، اما با این وجود دانشجویانی که با این سهمیه (سهمیه مناطق محروم) وارد دانشگاه می‌شوند از لحاظ کیفیت کمی پایین‌تر از دیگران هستند. همان‌گونه که مشاهده شد، هیچ کدام از این پژوهش‌ها به صورت متمرکز و مبنایی به بحث سهمیه‌های پذیرش دانشجویان از جهت عدالت پرداخته‌اند، بلکه بیشتر به عملکرد دانشجویان دارای سهمیه در مقایسه با دیگر دانشجویان توجه کرده‌اند. همچنین برخلاف پژوهش‌های یادشده، در این پژوهش سهمیه‌های پذیرش دانشجویان بر اساس نظریه‌های عدالت تحلیل می‌شوند، نه بر اساس دیدگاه‌ها یا عملکرد دانشجویان.

روش پژوهش

این پژوهش، یک پژوهش کیفی و از نوع توصیفی-تحلیلی است و از آنجا که به‌طور خاص سهمیه‌های پذیرش دانشجو را مورد تحلیل و بررسی قرار می‌دهد از میان انواع شیوه‌های توصیفی-تحلیلی، یک مطالعه موردی است. جامعه پژوهش، کلیه اسناد مرتبط با سهمیه‌های پذیرش دانشجو (شامل متون علمی، سیاست‌ها، قوانین، مصاحبه‌ها، روزنامه‌ها و دیگر منابع) است که از میان آنها، اسناد مربوط به سهمیه‌های پذیرش بعد از انقلاب اسلامی برای نمونه پژوهش انتخاب گردید. شیوه گردآوری داده‌ها، مطالعات کتابخانه‌ای است و در همین راستا، اسناد مرتبط با سهمیه‌های پذیرش دانشجو مورد مطالعه و بررسی قرار می‌گیرند. سپس برای تحلیل اسناد مربوط به سهمیه‌ها (سهمیه‌های موجود) از دو نظریه عدالت جان رالز و آمارتیا سن استفاده می‌شود، به عبارت دیگر، مفاهیم و دلالت‌هایی از دو نظریه مذکور برای تحلیل سهمیه‌های پذیرش دانشجو استخراج می‌گردد و سهمیه‌ها بر اساس آنها مورد تحلیل قرار می‌گیرند. برای اعتمادپذیری پژوهش نیز، جزئیات مربوط به چگونگی استخراج مفاهیم و دلالت‌ها از دو نظریه مذکور نشان داده می‌شود، جزئیات داده‌ها ذکر می‌شود، مثال‌های فراوانی ارائه می‌گردد و در انتها نیز نتایج پژوهش با پژوهش‌های پیشین مورد مقایسه قرار می‌گیرد.

یافته‌های پژوهش

همان‌طور که در شرح نظریه عدالت به مثابه انصاف جان رالز مشاهده شد و در جدول شماره یک آمده است، سه مفهوم مهم استخراج شده است که این سه مفهوم کمک می‌کنند مسئله سهمیه‌ها و تسهیلات پذیرش دانشجو را بررسی نماییم. این سه مفهوم عبارتند از: فرصت برابر، تبعیض روا و تعارض منافع. در ادامه کاربرد هر کدام از این سه مفهوم در سیاست سهمیه‌بندی و ایجاد تسهیلات مورد بحث بررسی قرار می‌گیرد.

فرصت برابر: مفهوم فرصت برابر از اصل اول و قسمت ب اصل دوم نظریه جان رالز استخراج شد. مفهوم ابتدایی «فرصت برابر» برای ورود به آموزش عالی، این است که برخورد یکسانی با داوطلبان ورود به آموزش عالی گردد؛ به عبارت دیگر، با داوطلبان به شیوه مشابه رفتار شود و تنها عاملی که بین داوطلبان فرق می‌گذارد، استعداد تحصیلی آنان باشد. در این صورت، هیچ ویژگی دیگری (مانند طبقه جنسیت و طبقه اجتماعی) در گزینش ملاک عمل قرار نمی‌گیرد (جوهری و مسعودی، ۱۳۸۳). اساساً می‌توان گفت که فرصت برابر، اشاره به جلوگیری، حذف

و یا کاهش تبعیض میان داوطلبان از لحاظ طبقات اجتماعی، جنسیت، نژاد و... دارد (بابادی‌عکاشه، شریف و رسولیان، ۱۳۸۸).

در نگاهی عمیق‌تر به مفهوم فرصت برابر، باید گفت که اگر داوطلبان در نقطه آغاز زندگی در شرایط متفاوتی باشند، آیا فرصت برابری برای ورود به دانشگاه وجود دارد؟ حتی در صورتی که با هیچ داوطلبی برخورد تبعیض‌آمیزی صورت نگیرد و یا محدودیتی قانونی برای داوطلبی وجود نداشته باشد. بنابراین برای دسترسی به برابری در فرصت لازم است که برابری در شرایط زندگی هم وجود داشته باشد؛ اما درباره این که برابری در شرایط چگونه به وجود می‌آید باید گفت لازم است برابری در فرصت وجود داشته باشد. به عبارت دیگر، یک رابطه دوسویه‌ای بین برابری در فرصت و برابری در شرایط وجود دارد (نیلسن، ۱۳۸۲).

سیستم پذیرش دانشجو در ایران، بر مبنای کنکور استوار است، اما در کنار آن برای برخی داوطلبان، سهمیه‌ها و تسهیلاتی وجود دارد که ورود آنان به آموزش عالی و دانشگاه‌ها را نسبت به دیگران تسهیل می‌کند. اعمال سهمیه‌ها و تسهیلات در پذیرش دانشجو به این معناست که عواملی غیر از عوامل آموزشی (کنکور و سوابق تحصیلی) در پذیرش آنان تأثیرگذار است؛ به عبارت دیگر، داوطلبان برای ورود به دانشگاه‌ها از فرصت برابر برخوردار نیستند. بنابراین باید گفت که اساس سهمیه و تسهیلات ورود برای برخی داوطلبان (فارغ از انواع مختلف آن)، فرصت برابر داوطلبان برای ورود به دانشگاه‌ها را خدشه‌دار می‌کند.

تبعیض روا: همان‌طور که در قسمت الف اصل دوم نظریه جان رالز گفته شد، اعمال تفاوت به شرطی عادلانه است که به نفع فقرا و افراد طبقه پایین جامعه باشد؛ به عبارت دیگر، اعمال تفاوت باید به نفع کسانی باشد که بی‌عدالتی‌های گذشته یا موجود در ساختارهای جامعه، وضعیت کنونی آنها را شکل داده است. از این اصل، مفهوم تبعیض روا (تبعیض مثبت)^۱ استخراج شد. تبعیض روا اشاره به این دارد که کسانی که در گذشته یا اکنون مورد بی‌عدالتی قرار گرفته‌اند و آن بی‌عدالتی، رقابت برابر فعلی آنان را تحت تأثیر قرار داده است، برای جبران آن بی‌عدالتی، تبعیضی به نفع آنان صورت گیرد. برخی از سهمیه‌های پذیرش دانشجو را می‌توان از مصادیق تبعیض روا دانست؛ سهمیه‌هایی مانند سهمیه مناطق سه‌گانه و سهمیه مناطق محروم. بر اساس سهمیه مناطق، کل کشور به سه منطقه تقسیم می‌شود: منطقه یک، منطقه دو و منطقه سه؛ و مقداری از ظرفیت هر رشته به هر منطقه اختصاص می‌یابد؛ همچنین داوطلبان هر منطقه صرفاً با داوطلبان منطقه خود رقابت می‌کنند. مبنای تقسیم‌بندی مناطق، میزان برخورداری آن مناطق از

امکانات است^۱. این درحالی است که یکی از دلایل مهم وجود این تفاوت در مناطق مختلف، توزیع ناعادلانه منابع و امکانات میان مناطق مختلف است. بنابراین دولت برای اینکه این بی‌عدالتی (که بر رقابت برابر داوطلبان برای ورود به دانشگاه اثر می‌گذارد) را تا حدودی جبران نماید، سهمیه مناطق سه‌گانه را ایجاد نمود و با وجود این سهمیه، امکان ورود به داوطلبان مناطق کم‌برخوردارتر به دانشگاه‌ها تسهیل می‌شود. همچنین منطق سهمیه مناطق محروم مانند سهمیه مناطق است. بر اساس سهمیه مناطق محروم، حداقل ۴۰ درصد^۲ ظرفیت رشته‌های ناحیه‌ای، قطبی و کشوری دوره روزانه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی واقع در استان‌های بوشهر، چهارمحال بختیاری، ایلام، سیستان و بلوچستان، کهگیلویه و بویراحمد، کردستان، هرمزگان و لرستان به داوطلبان بومی این مناطق اختصاص می‌یابد.

تعارض منافع: بر اساس نظریه عدالت به مثابه انصاف جان‌رالز، اصول عدالت در شرایط پرده جهل، تعیین می‌شوند؛ یعنی افراد در این موقعیت، نسبت به وضعیت و منافع خود، آگاهی ندارند. از این مطلب، مفهوم تعارض منافع در ادبیات تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری را استخراج شد. تعارض منافع، به وضعیتی اشاره دارد که منافع شخصی و گروهی در مقابل منافع عمومی قرار می‌گیرد؛ به عبارت دیگر، فرد یا گروهی که مسئولیت تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری در رابطه با پذیرش دانشجو را بر عهده دارد خود یکی از ذی‌نفعان این مسئله نیز باشد. در برخی از سهمیه‌ها و تسهیلات موجود در نظام پذیرش دانشجو، مسئله تعارض منافع پررنگ است. برای نمونه، وزارت علوم که میزبان مسئله پذیرش دانشجو است، از این موقعیت استفاده کرده و یک سهمیه به کارکنان وزارت علوم و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور اختصاص یافته است. بر اساس این سهمیه، ۱۰ درصد ظرفیت نوبت دوم رشته‌ها به کارکنان وزارت علوم و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی اختصاص می‌یابد. سهمیه‌های دیگری نیز در نظام پذیرش دانشجو وجود دارند که هر کدام به نحوی با یکی از بازیگران اصلی در تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری پذیرش دانشجو مرتبط است. برای نمونه می‌توان به سهمیه بهیاران در رشته پرستاری اشاره نمود که به نحوی با وزارت بهداشت در ارتباط است همچنین می‌توان به سهمیه معلم‌ها در رشته مشاوره اشاره نمود که با وزارت آموزش و پرورش مرتبط می‌شود. به‌طورکلی باید گفت از آنجا که مسئله تعارض منافع در کشور ما مسئله حل‌شده‌ای نیست، باعث می‌شود که بعضاً تصمیم‌گیران و سیاست‌مداران، منافع عمومی را فدای منافع شخصی و گروهی خود کنند و تا وقتی که مسئله

۱. بر اساس این تقسیم‌بندی، منطقه یک از لحاظ امکانات نسبت به دو منطقه دیگر برخوردارتر است؛ همچنین منطقه دو نسبت به منطقه سه برخوردارتر است.

۲. در رشته‌های پزشکی، دندانپزشکی و داروسازی، سهمیه مناطق محروم به‌صورت ۳۰ درصد اعمال می‌گردد.

تعارض منافع حل نشود، همیشه این سؤالات مطرح می‌شوند که آیا نمایندگان مجلس هنگام تصویب سهمیه ایثارگران در برنامه ششم توسعه، منافع عموم را در نظر گرفتند یا چون خود نیز از آن نفع می‌برند آن را تصویب کرده‌اند؟ آیا واقعاً وزارت علوم، در هنگام تصمیم‌گیری در مورد سهمیه کارکنان وزارت علوم و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، منافع عمومی را در نظر گرفته است یا منافع خود را؟ و ...

رویکرد قابلیت: مفهوم و هسته مرکزی رویکرد قابلیت آمارتیاسن، مفهوم قابلیت است. بر اساس این رویکرد باید تلاش نمود از طریق فراهم کردن منابع و امکانات برای افراد همچنین از بین بردن موانع محیطی، افراد را توانمند ساخت؛ به تعبیر دیگر، قابلیت‌های آنها را افزایش داد. سپس آنها بر اساس انتخاب‌های خود و به صورت مستقل، به موقعیت‌های ایدئال خود دست پیدا می‌کنند. در بحث پذیرش دانشجو، می‌توان با فراهم کردن منابع و امکانات آموزشی (از جمله مدرسه خوب، معلم خوب، کلاس‌های تقویتی و لوازم کمک آموزشی) برای افراد، توانمندی‌ها و قابلیت‌های آنها را افزایش داد. در این هنگام، افراد خود (به صورت مستقل) می‌توانند با تلاش‌های خود به دانشگاه‌ها و رشته‌های خوب دست پیدا کنند. متأسفانه در کشور ما، به جای اینکه تلاش شود از طریق فراهم کردن منابع و امکانات آموزشی، قابلیت‌ها و توانمندی‌های آموزشی افراد بیشتر گردد، سیاست سهمیه‌دادن به افراد دنبال می‌شود. برای نمونه سهمیه‌هایی که با ادعای «جبران محدودیت» موجود هستند (سهمیه‌های مناطق سه‌گانه، مناطق محروم، ایثارگران، رزمندگان، خانواده شهدا) بدون فراهم کردن منابع و امکانات آموزشی برای گروه‌های هدف و توانمندسازی آنها، احتمال ورود آنها به دانشگاه‌ها و رشته‌های پرطرفدار را به شدت افزایش می‌دهند.^۱ این تسهیل ورود به دانشگاه باعث شده است که بعضاً یک آسودگی خاطری برای گروه هدف در طی فرایند آموزشی ایجاد گردد و کمتر به افزایش توانمندی و قابلیت توجه گردد. برای نمونه، پژوهش‌های بسیاری (نورشاهی، ۱۳۷۵؛ درتاج و موسی‌پور، ۱۳۶۴؛ صادقی‌جعفری، روشن و شکوری‌گنجوری، ۱۳۸۹) نشان می‌دهند که بالاترین افت تحصیلی در دوره‌های دانشگاهی، مربوط به دانشجویانی است که با استفاده از سهمیه‌های ایثارگران، رزمندگان و خانواده شهدا وارد دانشگاه شده‌اند؛ که این حاکی از این مسئله است که دانشجویان مذکور، بدون اینکه قابلیت و توانمندی لازم برای تحصیل در دانشگاه را داشته باشند وارد دانشگاه شده‌اند. به عبارت دیگر، می‌توان گفت از آنجا که این افراد به دلیل نداشتن توانمندی و قابلیت لازم، به صورت مستقل وارد دانشگاه نشده‌اند، در مراحل بعد (دوران تحصیل در دانشگاه) نیز

۱. اگرچه در دهه ۶۰ برای رزمندگان، کلاس‌های تقویتی پیش‌بینی شده بود، اما آن‌طور که بایسته بود اجرا نشد.

وابسته هستند؛ به این معنا که دانشگاه‌ها باید با افت تحصیلی آنها مدارا کنند؛ مدارایی که به قیمت فدا شدن کیفیت آموزش عالی تمام می‌شود.

جدول شماره ۱. خلاصه یافته‌های پژوهش

نظریه	منبع مفاهیم استخراج شده	مفاهیم / دلالت‌های آموزشی استخراج شده	مثال (سهمی)
	اصل اول - قسمت ب اصل دوم	فرصت برابر	-
عدالت به مثابه انصاف	قسمت الف اصل دوم	تبعیض روا	سهمی مناطق محروم - سهمی مناطق سه‌گانه سهمی کارکنان وزارت
	پرده جهل	تعارض منافع	علوم، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی - سهمی بهباران - سهمی معلمان
رویکرد قابلیت	فرایند رویکرد قابلیت (کالاها - عوامل تبدیل - مجموعه قابلیت‌ها - عاملیت - کارکردها)	توانمندسازی (از طریق دادن کالاها و رفع عوامل محدود کننده بیرونی و درونی) به جای دادن سهمیه	سهمی‌های اینترگران، رزمندگان و خانواده شهدا - سهمی مناطق محروم - سهمی مناطق سه‌گانه

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از سیاست‌هایی که بعد از انقلاب تاکنون قویاً در زمینه پذیرش دانشجو دنبال می‌شود، سیاست سهمیه‌بندی و ایجاد سهمیه‌های گوناگون برای گروه‌های مختلف است. در این پژوهش تلاش شد از منظر عدالت به این سیاست نگریسته شود. در همین راستا، دو مورد از مشهورترین نظریه‌های امروزی عدالت (یعنی نظریه عدالت به مثابه انصاف جان رالز و رویکرد قابلیت آمارتیا سن) مبنای تحلیل قرار گرفتند و سهمیه‌های گوناگون با استفاده از این دو نظریه تحلیل شدند. به طور کلی می‌توان گفت که از آن‌جا که جان رالز در نظریه خود هم توجه به برابری در فرایند و هم توجه به برابری در نتیجه داشت، بر اساس دیدگاه او ایجاد سهمیه (که در راستای ایجاد برابری در نتیجه است) با شرایطی عادلانه است. برخلاف نظریه آمارتیا سن که در آن به برابری در فرایند توجه دارد؛ بنابراین براساس این نظریه، ایجاد سهمیه توصیه نمی‌شود. بر اساس نظریه جان رالز باید گفت که سیاست سهمیه‌بندی و ایجاد تفاوت بین داوطلبان تنها زمانی عادلانه است که مصداق تبعیض روا باشد؛ یعنی در ایجاد سهمیه، گروه هدف کسانی باشند که قبلاً یا اکنون مورد یک بی‌عدالتی قرار گرفته‌اند؛ بی‌عدالتی‌ای که بر رقابت برابر این داوطلبان با دیگر داوطلبان برای ورود به دانشگاه تأثیرگذار است. از میان سهمیه‌های موجود در نظام پذیرش

دانشجوی ایران که مصداق تبعیض روا هستند، می‌توان به سهمیه مناطق محروم و سهمیه مناطق سه‌گانه کشور اشاره نمود. این نتیجه‌گیری با یافته‌های دی سیلوا و همکاران (۲۰۲۱) تقویت می‌شوند اما با یافته‌های پو (۲۰۲۰) ناسازگار است؛ چرا که در پژوهش دی سیلوا و همکاران ایجاد سهمیه مناطق محروم در سریلانکا به‌عنوان اعمال تبعیض روا پیشنهاد می‌شود، اما پو در پژوهش خود ایجاد سهمیه استانی را عادلانه نمی‌دانست. چنانچه ایجاد سهمیه مصداق تبعیض روا نباشد از آن جهت که اصل فرصت برابر داوطلبان برای ورود به دانشگاه را نقض می‌کند. موجب بی‌عدالتی در نظام پذیرش دانشجوی می‌شود. این یافته‌ها با یافته‌های قنبری و همکاران (۱۳۹۹) همسو هستند. بر اساس پژوهش آنها طبق دیدگاه‌های دانشجویان سهمیه‌های موجود در نظام پذیرش دانشجوی ایران کمتر از حد متوسط فرصت برابر را ایجاد می‌کنند و از این جهت در راستای عدالت نمی‌باشند. بر اساس کاربست نظریه جان رلز، باید گفت زمانی می‌توانیم از منصفانه و عادلانه بودن ایجاد سهمیه‌ها اطمینان حاصل کرد که تصمیم‌گیران و سیاست‌گذاران منافع شخصی و گروهی خود را لحاظ نکرده باشند؛ به عبارت دیگر، زمانی که مسئله تعارض منافع حل شده باشد؛ زیرا هنگامی که مسئله تعارض منافع حل نشده باشد، خطر انحراف سهمیه‌ها از مسیر عدالت بسیار زیاد است. اساساً در این صورت (هنگامی که تعارض منافع حل نشده باشد)، ایهامات و سؤالات زیادی در ذهن داوطلبان و مردم در رابطه با سهمیه‌ها شکل می‌گیرد؛ به عبارت دیگر، باعث می‌شود جامعه نسبت به سیستم پذیرش دانشجوی در کشور احساس عدالت نداشته باشد. متأسفانه به دلیل پررنگ بودن مسئله تعارض منافع در عرصه سیاست‌گذاری کشور ما (به‌طور کلی) و سیاست‌گذاری پذیرش دانشجوی (به‌طور خاص) همچنین ارتباط داشتن گروه‌های هدف بسیاری از سهمیه‌ها با بازیگران اصلی سیستم پذیرش دانشجوی (برای نمونه؛ گروه هدف سهمیه کارکنان وزارت علوم در ارتباط با وزارت علوم) این شبهه را در ذهن مردم و داوطلبان تقویت می‌کند که سهمیه‌های موجود در راستای منافع بازیگران سیستم پذیرش دانشجوی ایجاد شده‌اند، نه در راستای عدالت؛ به عبارت دیگر، این مسئله باعث شده است منافع سیاسی و صنفی بازیگران در سیاست سهمیه‌بندی و ایجاد سهمیه‌های مختلف تجلی یابد. همچنین بر اساس رویکرد قابلیت نیز باید گفت که هدف اصلی سیاست‌گذاران، باید افزایش قابلیت‌های داوطلبان باشد تا آنها بتوانند بر اساس توانایی‌های خود وارد دانشگاه‌ها و رشته‌های برتر شوند و در صورتی که آنها بر اساس قابلیت‌های خود وارد دانشگاه نگردند (یعنی با استفاده از سهمیه وارد دانشگاه شوند)، پیامدهایی مانند افت تحصیلی و کاهش کیفیت آموزش عالی مورد انتظار خواهد بود و در چنین صورتی، رسیدن به اهداف نظام آموزش عالی بسیار دشوار خواهد بود. چنین یافته‌هایی با یافته‌های درتاج و همکاران (۱۳۶۴)، نورشاهی (۱۳۷۵)، صادقی

جعفری و همکاران (۱۳۸۹)، برقی و همکاران (۱۴۰۰) و جیاردیلی (۲۰۱۸) تقویت می‌گردد چرا که بر اساس این پژوهش‌ها، افت تحصیلی در دانشجویان دارای سهمیه بیش از دیگر دانشجویان بوده و از طرف دیگر کیفیت افراد بدون سهمیه نسبت به دانشجویان سهمیه‌دار بیشتر بوده است. با توجه به آنچه گفته شد، می‌توان به‌طور خلاصه موارد زیر را به‌عنوان پیشنهاد‌های این پژوهش مطرح نمود: ۱) مانند هر سیاستی که باید بر یک مبنای نظری استوار باشد؛ سیاست سهمیه‌بندی نیز باید دارای مبنای نظری قوی باشد؛ ۲) ایجاد سهمیه بر اساس و در قالب اعمال تبعیض روا باشد؛ ۳) مشخص کردن مرجع تصمیم‌گیرنده در رابطه با ایجاد سهمیه؛ ۴) تدوین قانون تعارض منافع در نظام پذیرش دانشجو؛ ۵) توانمندسازی به جای دادن سهمیه: اگر هم سهمیه‌ای داده می‌شود، نباید از افزایش قابلیت‌ها و توانمندی‌های لازم آن دانشجویان برای تحصیل در دانشگاه غافل شد. در پایان ذکر این نکته لازم است که هرکدام از نظریه‌های عدالت، عدالت را از منظری تعریف کرده‌اند که بعضاً در تضاد با هم هستند. بنابراین از آنجا که این پژوهش بر اساس دو مورد از نظریه‌های عدالت انجام شده است، ممکن است برخی سهمیه‌ها که در این پژوهش در راستای عدالت تحلیل نشده‌اند بر اساس نظریه دیگری از عدالت در راستای عدالت باشند.

فهرست منابع

- Amid Dictionary, (2021). (Text in persian)
- Amiri, M., Mahmoudi, V., Afrough, E. and Nairi, S. (2013). Explaining Functional Framework of IRIB for Development of Human Capacities. *Strategy*, 22 (66), 85- 116. (Text in persian)
- Babadi Akasheh, Z., Sharif, S., Jamshidian, A. (2010). Providing and Extending Equal Opportunity and Educational Justice in Education in Isfahan. *Social welfare*, 10 (37), 287-305. (Text in persian)
- Barak, Gregg. (2015). *Social Justice and Social Inequalities*. In james d. wright. (2015). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Second Edition). Elsevier.
- Barqi, Isa, Delkhosh, Vaghef. & Golmohammadnejadbahrami, gholamreza. (2021). Assessing the educational status of students based on the types of entrance exam quotas (Case study: Azerbaijan Shahid Madani University). *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 11 (33), 1-20. (Text in persian)
- Bashirieh, H. (2003). An Introduction to the Philosophy of Justice. *Critic*, No. 1, 11-55. (Text in persian)
- Bashirieh, H. (2007). *Intellect in Politics: Thirty-Five Discourses in Philosophy, Sociology, and Political Development*. Tehran: Contemporary Look. (Text in persian)
- Cohen, J. (2018). *John Rawls respect Conference*. Tehran: House of Humanities Thinkers. (Text in persian)

- Danaeifard, H. and Torabzadeh Jahromi, M. (2017). An analysis of the coherence of the theory of justice in the policies of the Islamic Republic of Iran; Program theory evaluation approach. *Strategic Thought*, 11 (1), 73- 108. (Text in persian)
- De Silva, Tiloka de, Gothama, Supun and Premakumara, Priyantha. (2021). Admissions Quotas in University Education: Targeting and Mismatch Under Sri Lanka's Affirmative Action Policy. *International Journal of Educational Development*, 2021(84),102440. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102440>
- Dorakhshah, J. and Fakhari, M. (2016). Western thinkers' views on justice from the perspective of the conflict between right and good. *Politics*, 46 (3), 613- 632. (Text in persian)
- Dortaj, F. and Musapour, N. (2005). Evaluation of academic performance of quota and free students in Humanities disciplines (case study: five public universities). *Research and Planning in Higher Education*, (37), 79- 102. (Text in persian)
- Dehkhoda Dictionary*, 2021. (Text in persian)
- Eshraghi, A., Mahmoudi, V. and Pourezat, A. (2011). Modeling the relationship between individual capability and e-government. *A Study of Iranian Economic* 2 (2), 1-20. (Text in persian)
- Ghanbari, A., Abbasi, T. and Amiri, M. (2020). The evaluation of student admission policy in iran in terms of justice. *Public policy*, 6(2), 95-114. {in persian}
- Giardil, Soledad. (2018). *University Quotas and Peers' Achievement*. Queen Mary University of London, available at: <https://www.qmul.ac.uk/sef/research/workingpapers/2018/items/854.html>.
- Goerne, Alexander. (2010). *The Capability Approach in social policy analysis. Yet another concept?* (REC-WP 03/2010), Edinburgh: Recwowe Publication.
- Grove, Hannah. (2021). Ageing as well as you can in place: Applying a geographical lens to the capability approach. *Social Science & Medicine*, (288), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113525>
- Haji Heidar, H. (2009). Historical transformation of the concept of justice. *Political Science*, 12(45), 29- 58. (Text in persian)
- Islami Harandi, F., Karimi, F. and Nadi, M. (2019). Identifying the components of educational justice in Iranian education. *Research in Educational Systems*, 13 (47), 55- 75. <https://doi.org/10.22034/jiera.2019.150212.1645> (Text in persian)
- Jafari, E., Homayouni Bakhshaish, N. and Alamolhoda, J. (2021). The lived experiences of students from educational justice in virtual education. *Education Technology*, 15 (2), 223- 238. (Text in persian)
- Javaheri, M. and Masoudi, E. (2003). Prioritizing the indexes of equal opportunity access in the development of scientific-applied education in the country. *Future of Management Research*, 15(4), 1- 16. (Text in persian)
- Kimhur, Boram. (2020). How to Apply the Capability Approach to Housing Policy? Concepts, Theories and Challenges. *Housing, Theory and Society*, 37(3), 257- 277. <https://doi.org/10.1080/14036096.2019.1706630>

- Kraft, Michael E. and Furlong, Scott R. (2018). *Public Policy: Politics, Analysis, and Alternatives*. London: sage .
- Kumar, Rahul. (2018). *Future Generations*. In Serena Olsaretti. *The Oxford Handbook of Distributive Justice*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Lesnaf, M. (1999). *Twentieth Century Political Philosophers*. Translated by Khashayar Deihimi. Tehran: koochak. (Text in persian)
- Mahmoudi, V., Abooyee Ardakan, M., Milani, M. and Shabani, E. (2018) Investigating of Social Assistance System Mechanisms Based on Human Capability Approach. *Public Policy*, 4 (2), 57- 79. <https://doi.org/10.22059/ppolicy.2018.67869> (Text in persian)
- Mahmoudi, V. and Samimifar, S. G. (2005). The concept and methods of measuring and measuring poverty and inequality / poverty capability. *Social Welfare*, (17), 7-32. (Text in persian)
- Marens, Richard. (2014). *The Second Time Farce: Business School Ethicists and the Emergence of Bastard Rawlsianism*. In Paul Adler et al. *The Oxford Handbook of Sociology, Social Theory and Organization Studies*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Meyer, Lukas H. and Sanklecha, Pranay. (2016). *Philosophy of Justice: Extending Liberal Justice. in Space and Time*. In Clara Sabbagh and Manfred Schmitt. *Handbook of Social Justice Theory and Research*. New York: Springer .
- Miller, David. (1999). *Principles of Social Justice*. Harvard University Press.
- Moin Dictionary, 2021. (Text in persian)
- Moini Alamdari, J. and Makhani, S. (2018). John Rawls: Transition from a Theory of Justice to Political Librralism. *Politics*, 48(2), 453-471. <https://doi.org/10.22059/jpq.2018.200984.1006744> (Text in persian)
- Nielsen, K. (2003). An exploration of the concept of justice. Translated by Ali Reza Kaheh. *Strategy*, 30, 363- 388. (Text in persian)
- Nourshahi, N. (1998). Evolutions in the student selection system in universities and public higher education institutions in Iran. *Research and Planning in Higher Education*, 7 (18), 49- 74. (Text in persian)
- Pourezzat, A. (2017). *Fundamentals of knowledge of public administration and government knowledge*. Tehran: Samat. (Text in persian)
- Pu, Yun. (2020). College admission in three Chinese provinces: Province specific versus pooling quotas. *China Economic Review*, 60(3), 101299.
- Rawls, John. (1999). *A Theory of Justice*. United States of America: Harvard University Press.
- Robeyns, Ingrid. (2018). *The Capability Approach*. In Serena Olsaretti. *The Oxford Handbook of Distributive Justice*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Sadeghi Jafari, J., Roshan, M. and Shakoori Ganjavi, H. (2010). A Comparative Study between the Educational Performance of the Isargari (Sacrifice) and Regional Quota Students in Daily Courses of State Universities. *Higher Education Letter*, 3 (10), 51- 75. (Text in persian)
- Sen, Amartya. (2002). *Economic inequality*. Translated by Hossein Raghfar. Tehran: Higher Institute of Social Security Research. (Text in persian)

- Sen, Amartya. (2015). *Development as Freedom*. translated by Vahid Mahoudi. Tehran: University of Tehran. (Text in persian)
- Tavassoli, H. (1996). *Theoretical Fundamentals of social justice*. Tehran: Mostazafan Bonyad of the Islamic Revolution. (Text in persian)
- Visser, Sanne Siete and Haisma, Hinke. (2021). Fulfilling food practices: Applying the capability approach to ethnographic research in the Northern Netherlands. *Social Science & Medicine*, (272), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.113701>
- Wang, Fei. (2015). "Conceptualizing social justice: interviews with principals". *Educational Administration*, 53(5), 667 – 681. <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0080>
- Walzer, Michael. (1984). *Spheres Of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*. New York: basic books.
- Westefeld, John S. (2020). Suicide Prevention: An Issue of Social Justice. *Prevention and Health Promotion*, 1(1), 58-79.
- Yari Gholi, B and Zarghami, S. (2014). Investigating the possibility of using educational justice based on John Rawls's theory of justice in educational systems: a critical hermeneutic approach. *Educational Innovations*, 13 (5), 100-123. (Text in persian)
- Zarei, M. and Mohammadi, H. (2013). Legitimate discrimination in Iranian higher education with emphasis on special quotas. *Parliament and Strategy*, 20 (76), 5-34. (Text in persian)



This article is an open_access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 International (CC BY_NC_ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by_nc_nd/4.0/).


تأثیر تجربه‌ی غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی معلمان با نقش میانجی

مسئولیت اجتماعی

علیه‌کلیا*^۱، سجادیان^۲

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۲۲	پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر تجربه‌ی غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی معلمان با نقش میانجی مسئولیت اجتماعی به روش توصیفی-پیمایشی، مبتنی بر معادلات ساختاری انجام گردید؛ جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تمامی معلمان مقطع متوسطه شهر زاهدان بودند که براساس جدول مورگان و به روش تصادفی ساده تعداد ۳۳۳ نفر به‌عنوان نمونه‌ی آماری انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌های استاندارد تجربه‌ی غرقگی جکسون و اکلند (۲۰۰۲)، رفتار خودتوسعه‌ای احمدی و همکاران (۱۳۹۶)، عملکرد آموزشی زندگی (۱۳۹۲) و مسئولیت اجتماعی کارول و استوارتز (۲۰۰۳) بود که روایی صوری و محتوایی به تأیید صاحب‌نظران و روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تأیید شد و پایایی با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بزرگتر از ۰/۷ محاسبه گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای Spss23 و SmartPLS3 استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد، تجربه‌ی غرقگی با ضریب مسیر (۰/۴۹۱) بر عملکرد آموزشی؛ تجربه‌ی غرقگی با ضریب مسیر (۰/۷۱۶) بر رفتار خودتوسعه‌ای؛ و به‌طور غیرمستقیم تجربه‌ی غرقگی به ترتیب با ضریب مسیر (۰/۲۴۳) و (۰/۳۳۶) بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی تأثیرگذار بوده است.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۵	نوع مقاله: پژوهشی
واژگان کلیدی	تجربه‌ی غرقگی، رفتار خودتوسعه‌ای، عملکرد آموزشی، مسئولیت اجتماعی

۱. نویسنده‌ی مسئول: استادیار مدیریت آموزشی، گروه مدیریت کارآفرینی، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه سیستان و

بلوچستان، زاهدان، ایران. 

۲. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، واحد زاهدان، دانشگاه آزاد اسلامی، زاهدان، ایران.

مقدمه

تغییرات روزافزون در محیط‌های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی موجب شده تا نظام‌های آموزشی نیاز به توسعه مداوم معلمان را ضروری تشخیص دهند؛ لذا رفتار خودتوسعه‌ای که دربرگیرنده مجموعه‌ای از اقدامات مربوط به تغییرات برنامه‌ریزی‌شده بر پایه ارزش‌های انسانی دموکراتیک است و هدف آن بهبود عملکرد آموزشی مدارس و رفتار معلمان می‌باشد؛ یکی از ابزارهای تحقق توسعه حرفه‌ای معلمان است (تقی‌پور و همکاران، ۲۰۱۷) و شامل اقدامات شخصی و دوراندیشانه معلمان جهت گسترش مهارت‌ها و دانش‌های مرتبط با کار است (ایبلی و همکاران، ۲۰۱۴) و می‌تواند فرصت‌هایی برای مشارکت معلمان جهت یادگیری و محیطی ایدئال برای تعامل میان مشارکت‌کنندگان ایجاد نماید (رضایی، ۲۰۱۹).

با توجه به اینکه هرگونه فعالیت و تلاشی در این دستگاه عظیم به دانش‌آموزان و نهایتاً به جامعه برمی‌گردد و فعالان اصلی این صحنه نیز معلمان هستند، لازم است اقداماتی در راستای اثربخشی و کارایی بیشتر آنان صورت گیرد (سلطانی و همکاران، ۲۰۱۶)؛ لذا یکی از متغیرهای مهم و تأثیرگذار که می‌تواند به درک و رضایت درونی معلمان از محیط کار مرتبط باشد، تجربه غرقگی^۱ است. چیکسنت میهای^۲ غرقگی را یک تجربه می‌داند که برای فرد جذاب و دلپذیر است و در این حالت، فعالیت فقط به دلیل ماهیت آن و بدون دخالت و تأثیر انگیزه‌های بیرونی انجام می‌شود (رحیم پور و همکاران، ۲۰۱۹)؛ لذا تجربه غرقگی، به‌نوبه خود بر عملکرد آموزشی نیز تأثیر می‌گذارد. به عبارتی فرد می‌تواند این تجربه را در سطوح مختلف عملکرد خود درک کند. فرد وقتی وارد تجربه غرقگی می‌شود، فعالیت‌ها را در بالاترین سطح ممکن انجام می‌دهد و به ندرت متوجه گذشت زمان می‌شود (کارگر و خلخالی، ۲۰۱۸).

نظریه تجربه غرقگی، توسط برنامه‌ریزان، معلمان و مربیان در طیف گسترده‌ای استفاده شده است و یک حالت ذهنی با توجه و تمرکز زیاد است که درونی شده و معمولاً در هنگام انجام عملکرد فعال شخص نسبت به وظایف چالش‌برانگیز رخ می‌دهد؛ طبق نظریه تجربه غرقگی؛ تمرکز شدید، علاقه و لذت به یک فعالیت باید همزمان تجربه شود تا تجربه غرقگی رخ دهد. این حالت با مشوق درونی با کنترل زیاد، خودآگاهی پایین و لذت همراه است (جلیلی و همکاران، ۲۰۱۸). با توجه به زمان قابل توجهی که معلمان در مدرسه و محل کار صرف می‌کنند، احتمالاً تجربه غرقگی را حین انجام کار تجربه می‌کنند؛ لذا افرادی که به راحتی می‌توانند این تجربه را ایجاد کنند، افراد درون‌گرا هستند. این افراد احساس کنترل در نتایج فعالیت را دارند، مشکلات زندگی روزمره را احساس نمی‌کنند و احساس دل‌بستگی به شغل خود می‌کنند. با توجه به نقش مهم تجربه غرقگی

در بهبود عملکرد معلمان ضروری به نظر می‌رسد که برای پیشرفت علمی و بهسازی کارکنان سیستم آموزشی، باید برنامه‌ریزی اساسی صورت پذیرد که تقویت رفتارهای خودتوسعه‌ای عامل مؤثری در ایجاد این تغییرات است (جعفری و همکاران، ۲۰۱۷) و دربرگیرنده مجموعه‌ای از اقدامات مربوط به تغییرات برنامه‌ریزی شده می‌باشد و هدف آن بهبود عملکرد آموزشی است که یکی از ابعاد مهم مفهوم توسعه، مفهوم فرد به طور کل و مسئولیت فردی است (تقی‌پور و همکاران، ۲۰۱۷). معلمان برای رفتار خودتوسعه‌ای باید خود و مهارت‌های خود را درک کنند. در این فرایند معلمان باید خوداندیشی را ارتقا دهند؛ افزون بر این، معلمان برای رفتار خودتوسعه‌ای در نقش رهبری به ارتباطات فردی با همکاران اهمیت می‌دهند، یعنی رهبران مدرسی که در جست‌وجوی ایده‌های به‌روز و مداوم برای بهبود کارکنان و همکاران هستند و دیگران را اثربخش‌تر در نظر می‌گیرند (خداوینی و سراجی، ۲۰۱۹) و به دنبال بهبود عملکرد آموزشی خود و استفاده از حداکثر توانایی به منظور ثمربخشی بیشتر فعالیت‌ها می‌باشند، اما باید توجه داشت که تقریباً عملکرد بدون انگیزه صورت نمی‌گیرد و اساس انگیزه، ارضای نیازهای مادی و روانی است؛ معلمان مانند هر قشر دیگر اجتماعی دارای نیازهایی هستند، این نیازها که بسیار متنوع‌اند، می‌توان در قالب نیازهای مادی، روانی، فردی، اجتماعی و خدمات رفاهی دسته‌بندی کرد. تا زمانی که این نیازها شناسایی نشوند و مشخص نشود که کدام یک از این نیازها غالب‌ترند و در راستای ارضای آنها اقدامی صورت نگیرد، انتظار افزایش عملکرد آموزشی معلمان چندان منطقی به نظر نخواهد رسید و در همین راستا توجه به مسئولیت‌پذیری سازمان در توجه به نیازهای معلمان مهم است (سلطانی و همکاران، ۲۰۱۶).

با توجه به ارتباط تجربه غرقگی با توانمندسازی معلمان و همچنین احساس رضایت درونی در محیط کار و مسئولیت اجتماعی (محسنیان و همکاران، ۲۰۱۸) معلمان دارای سطوح مناسب از تجربه غرقگی در شاخص‌های عملکردی از جمله مهارت‌های تدریس اعتماد به نفس بالاتری را تجربه می‌کنند و اعتقاد به مؤثر بودن و عزم بیشتری در کار خود خواهند داشت و ایده‌های ارزشمند بیشتری خلق خواهند نمود (وانگ و ژانگ، ۲۰۱۲). بنابراین اگر معلمان مهارت‌های خود را ارتقا دهند و بتوانند سطوحی از چالش‌ها و مهارت‌ها را که در زندگی کاری با آن مواجه هستند را به هم گره بزنند، ممکن است چنان جذب فعالیت‌های خود شوند که از کار خود نهایت لذت را برده و وظیفه خطیر معلمی را نه برای کسب انگیزه‌های بیرونی همچون حقوق و دستمزد، بلکه به دلیل ذات پاداش دهنده شغل خود انجام دهند؛ لذا با توجه به مشکلات معیشتی و همچنین چالش‌های بیشمار معلمان در دوران پاندمی کرونا و آموزش‌های مجازی و غیرحضور و در حال حاضر از

سرگیری آموزش‌ها بعد از شرایط بحران، ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه آشکار می‌گردد. بنابراین با توجه به مطالب یادشده و اینکه درباره تجربه غرقگی، رفتارهای خودتوسعه‌ای، عملکرد آموزشی و مسئولیت اجتماعی معلمان پژوهشی انجام نگرفته است؛ پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا تجربه غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی معلمان با نقش میانجی مسئولیت اجتماعی تأثیر دارد؟

تجربه غرقگی

چیکسنت میهای (۱۹۶۰) اولین کسی بود که مفهوم تجربه غرقگی را به متون مدیریت منابع انسانی وارد کرد. به نظر وی، تجربه غرقگی نوعی وضعیت روان شناختی است که خود وجودی افراد را تحت سلطه نقش کاری‌شان در می‌آورد. بعد از چیکسنت میهای پژوهش‌های متعدد برای تعریف، شناسایی ابعاد و عملیاتی‌سازی تجربه غرقگی انجام گرفت. یافته‌های بیشتر این محققان وجوه اشتراک زیادی با هم دارند (پورعباس و همکاران، ۲۰۱۴). از آنجایی که غرقگی رابطه نزدیکی با هشیاری و انرژی روانی دارد تا جایی که گفته شده است، وقتی افراد احساس افت روانی^۱ می‌کنند (افکار آشفته و مضطرب) افسردگی و استرس را تجربه خواهند کرد؛ اما نبود افت روانی یا غرقگی (طرد هرگونه فکر منفی) برای افزایش اثر مثبت آن تجربه، مطلوب است (چیکسنت میهای، ۲۰۰۹). بنابراین غرقه شدن، تجربه روانی مثبتی است که در آن فرد خود را به فراموشی می‌سپارد و این فراموشی به همراه لذت و سرخوشی است. غرقه شدن تجربه لحظاتی استثنایی است که نورهای مهیج زنده‌ای را به قسمت‌های تیره زندگی روزمره می‌تاباند. تجارب غرقه شدن زمانی رخ می‌دهد که ما در تکالیف یا فعالیت‌های کنترل‌پذیر اما چالش‌انگیز که مستلزم داشتن مهارت قابل ملاحظه بوده و با انگیزه دورنی همراه است اشتغال یابیم، به چنین تجاربی تجارب بهینه گفته می‌شود (نگهداری و همکاران، ۲۰۲۰). در پژوهش حاضر نیز مدل تجربه غرقگی جکسون و اکلند^۲ (۲۰۰۲) با ۹ مؤلفه «چالش-مهارت، اهداف روشن، بازخورد بدون ابهام، تمرکز بر وظیفه، ادغام عملکرد-آگاهی، از دست دادن خودآگاهی، احساس کنترل، احساس تحول زمان و احساس مشوق درونی» استفاده گردید.

رفتار خودتوسعه‌ای

در طول چند دهه اخیر، آلبرت بندورا بر نقش خود در روان‌شناسی و آموزش تأکید کرده است. مفهومی که این علاقه را بازسازی می‌کند، خودکارآمدی است. مفهوم خودکارآمدی که توسط بندورا در ۱۹۷۷ معرفی شد و با پیشنهاد نظریه شناخت اجتماعی بندورا توسعه یافت. امروزه به‌عنوان یک هسته‌ی تحقیقاتی در بسیاری از حوزه‌ها عمل می‌کند. ظهور آثار و برنامه‌های

خودتوسعه‌ای از دهه ۱۹۵۰ آغاز شده و به تازگی در نشریات علمی مستند شده است (هولزینگر، ۲۰۱۹).

رفتار خودتوسعه‌ای، مجموعه‌ای از فعالیت‌های داوطلبانه و غیررسمی مورد نیاز سازمان می‌باشد که کارکنان انجام می‌دهند تا دانش و مهارت شغلی لازم را کسب و حفظ نمایند که می‌تواند شامل فعالیت‌هایی نظیر مطالعه مقاله، مجله، حضور در کنفرانس و گرفتن گواهینامه باشد (فروتی و همکاران، ۲۰۱۴). عنصری که فعالیت خودتوسعه‌ای را متمایز می‌سازد، ماهیت داوطلبانه بودن آن است. همچنین، رفتار خودتوسعه‌ای، برای سازمانی که به برنامه‌های آموزشی نیاز دارد می‌تواند جنبه اقتصادی داشته باشد، زیرا چنین فعالیت‌های خودمحور، خودسرمایه‌گذار و تکمیلی می‌تواند خارج از کار روزانه توسط کارکنان انجام گیرد؛ بر این اساس اهمیت این‌گونه فعالیت‌های نوآوری و خود به‌خودی فراتر از نقش تعیین شده فرد در سازمان و محیط کار می‌باشد (عسکری‌نژاد و سلیمان بیگی، ۲۰۱۷). بنابراین رفتار خودتوسعه‌ای، فرایندی است که افراد بدون کمک‌گرفتن از دیگران، در تشخیص نیازهای یادگیری، تنظیم اهداف یادگیری، تعیین منابع مادی و انسانی برای یادگیری، انتخاب و اجرای مناسب راهبردهای یادگیری و ارزیابی ستاده‌های سازمانی، پیشقدم می‌شوند (تورانی، ۲۰۱۷). مطالعات نشان می‌دهد افرادی که برای شرکت در کلاس‌های آموزشی، آزادی عمل بیشتری دارند، نسبت به کسانی که آزادی عمل کمتری داشتند، نتایج بهتری کسب می‌کردند؛ زیرا انگیزه یادگیری تبدیل به محرک شخصی مهم می‌شود و نقش مثبت و مهمی در نتایج حاصل از فعالیت‌های یادگیری دارد (مرد و همکاران، ۲۰۱۷).

جورج و سینگ (۲۰۰۹) بر این باورند که رفتار خودتوسعه‌ای، مستقیماً از طریق بهبود بهره‌وری، افزایش رضایت کارکنان، بهبود کیفیت زندگی کاری، کمک به رشد سازمانی و توسعه فرهنگ یادگیری در رفع نیاز سازمان‌ها کمک می‌کند؛ فرس و همکاران (۱۹۹۶) بر این باورند که رفتار خودتوسعه‌ای کارکنان حاصل بسط و توسعه مفهوم رفتار شهروندی سازمانی است و آن را از طریق رفتارهای اضافه بر نقش می‌توان شناخت (ایبلی و همکاران، ۲۰۱۷)؛ در این پژوهش نیز از مدل رفتار خودتوسعه‌ای احمدی و همکاران (۲۰۱۷) با ۵ مؤلفه «توانمندسازی، انگیزش، تعهد، حمایت سرپرست و حمایت سازمان» استفاده گردید.

عملکرد آموزشی

عملکرد آموزشی به‌عنوان جوان‌ترین شاخه علمی حوزه تخصصی علوم تربیتی در نیم قرن اخیر رشد یافته است. این حوزه، در دهه (۱۹۶۰) دوران کودکی را سپری کرد و در دهه (۱۹۸۰) با رشد قابل ملاحظه‌ای به دوران پختگی رسید. رالف تایلر^۲ را بایستی بنیانگذار ارزیابی عملکرد آموزشی

به مفهوم جدید آن دانست. شکل‌گیری رسمی ارزیابی عملکرد آموزشی را با فعالیت‌های وی در سال‌های ۱۹۴۰ میلادی مرتبط می‌دانند؛ ضمن اینکه اولین تعریف مشخص و روشن برای عملکرد آموزشی را نیز به او نسبت داده‌اند. حوزه ارزشیابی عملکرد آموزشی قلمروی نسبتاً جدید در آموزش است. پیش از سال ۱۹۶۵ کارهای بسیار کمی در این زمینه صورت گرفته بود و به همین ترتیب تفکر چندانی هم در این زمینه وجود نداشت. ارزیابی عملکرد آموزشی به‌عنوان یک حوزه تخصصی مرسوم تلاش دانشمندانی مانند تایلر، اسکریون، استیک، بیبای، استافیل‌بیم، ورتن، سندرز است. در ایران نیز ارزشیابی عملکرد آموزشی به‌عنوان یک حوزه تخصصی مستقل برای اولین بار در دانشگاه بوعلی سینا همدان در دهه ۱۳۵۰ شمسی رواج پیدا کرد و به دنبال آن چندین مقاله و جزوه در این زمینه چاپ و منتشر گردید (کیامنش، ۲۰۱۹).

واژه عملکرد بر فرایند و بازدهی یک سیستم اشاره می‌کند. عملکرد فعالیتی است که هم برای انجام کاری صورت می‌گیرد و هم نتیجه آن می‌باشد؛ به عبارت دیگر، ارزشیابی عملکرد آموزشی آینه‌ای فراهم می‌آورد تا تصمیم‌گیران و دست‌اندرکاران فعالیت‌های آموزشی تصویری از چگونگی انجام فعالیت‌ها به دست آورند و با استفاده از این تصویر از نظام‌های آموزشی مراقبت بیشتری به عمل آورند تا در راستای پاسخ‌گویی به نیازهای فرد و جامعه کیفیت نظام‌های آموزشی ارتقا یابد (کیخا و همکاران، ۲۰۱۷). عملکرد آموزشی، مجموعه رفتارهای تحصیلی است که در دو بعد پیشرفت تحصیلی و یا پسرفت تحصیلی در زمینه کسب معلومات نشان داده می‌شود. البته این عملکرد می‌تواند در ارتباط با عوامل دیگر تحصیلی از قبیل فعالیت‌های کلاسی و دانشگاهی و ارتباط با همکلاسی‌ها و معلمان نیز، نشان داده شود (شاوران و همکاران، ۲۰۰۹). بنابراین اصطلاح عملکرد آموزشی عبارت است از میزان دستیابی دانش‌آموزان به اهداف آموزشی از پیش تعیین‌شده که از آنان انتظار داریم در کوشش‌های یادگیری خود به آنها برسند (سیفی، ۲۰۰۹). در این میان، ارزشیابی عملکرد آموزشی معلمان به جلوه‌ای از جایگاه تحصیلی دانش‌آموزان اشاره دارد که این جلوه ممکن است بیانگر نمره‌ای برای یک دوره، میانگین نمرات در دوره‌ای مربوط به یک موضوع یا میانگین نمرات دوره‌های مختلف باشد که نشان‌دهنده تلاش معلم برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (تقی‌پور و همکاران، ۲۰۱۷). در پژوهش حاضر نیز مدل عملکرد آموزشی زندی (۱۳۹۲) با ۳ مؤلفه «روش تدریس، ارزشیابی و استفاده از وسایل آموزشی» استفاده شد.

مسئولیت اجتماعی

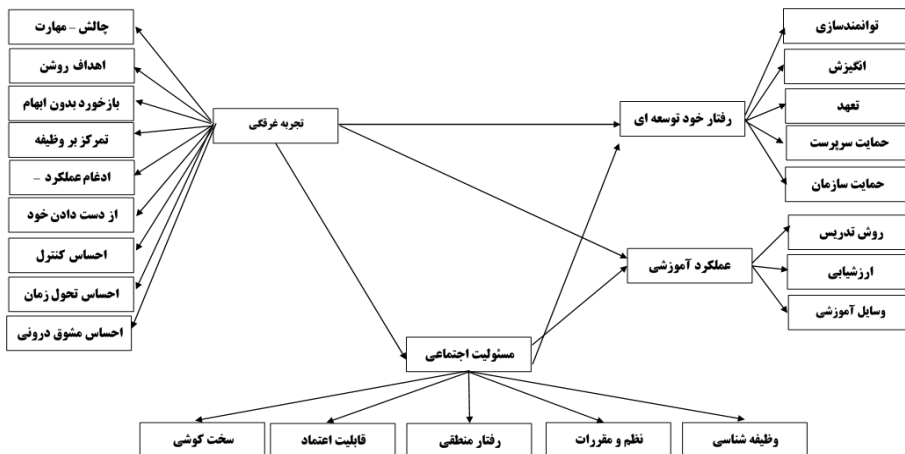
مسئولیت اجتماعی به این معناست که سازمان‌ها و افراد باید بتوانند به صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق انجام فعالیت‌هایی به بهبود رفاه اجتماعی کمک کنند (روشن و حسن‌زاده، ۲۰۱۴). این دیدگاه از این باور ناشی می‌شود که یک کسب و کار با محیط اطرافش بسیار درهم تنیده است و

موفقیت آن وابسته به سلامت جامعه است (بوسو و میچلون، ۲۰۱۰). بوئن در سال ۱۹۵۳ برای اولین بار بحث مسئولیت اجتماعی را در کتابش با همین عنوان مطرح و چنین تعریف می‌نماید؛ مسئولیت اجتماعی عبارت است از یک تعهد اجتماعی برای سازمان به پیروی از خط‌مشی‌ها، تصمیمات و عملیاتی که با توجه به ارزش‌ها و اهداف جامعه مطلوب باشد. دیگر صاحب‌نظران نیز مسئولیت اجتماعی را تلاش اجتماعی سازمان و کارکنان برای ارتقای محصولات و خدماتی که به جامعه عرضه می‌کنند، در حالی که سود چندانی ندارد، تعریف می‌نمایند (تولر، ۲۰۰۹). مسئولیت اجتماعی یعنی مسئولیت سازمان در پاسخ‌گویی به پیامد فعالیت‌هایی که جامعه را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد (بهادری و سیلارکا، ۲۰۱۶). مسئولیت اجتماعی یک باور سازمانی است که به دنبال خلق ارزش مشترک بین ذی‌نفعان است و برنامه‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی نباید فعالیتی جداگانه از فعالیت‌های روزانه سازمان باشد (حسین آبادی، ۲۰۱۶). در توضیح این تعاریف باید گفت که مسئولیت اجتماعی مفهومی در حال تحول و دگرگونی است. این مفهوم در وهله اول کیفی و غیرقابل اندازه‌گیری است؛ به این معنا که نمی‌توان گفت که اقدامات یک سازمان در سطح جامعه تا چه اندازه توجه مردم را به خود جلب کرده است (حجازی و نصیری، ۲۰۱۴). در پژوهش حاضر مدل مسئولیت اجتماعی کارول و استوارتز (۲۰۰۳) با ۵ مؤلفه «وظیفه‌شناسی، نظم و مقررات، رفتار منطقی، قابلیت اعتماد و سخت‌کوشی» استفاده گردید.

درباره پیشینه پژوهش؛ پورکریمی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان رابطه صفات برتر خودتوسعه‌ای، دانش و اطلاعات بنیادی مدیران و عملکرد آنان (مطالعه موردی: مدیران مدارس شهری) نشان دادند که میان صفات برتر خودتوسعه‌ای و دانش و اطلاعات بنیادی و عملکرد ادبیات‌محور و شاخص‌محور مدیران مدارس شهری همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. کاظمی و ایرانی (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان رابطه تجربه غرقگی و فرهنگ سازمانی با عملکرد معلمان ابتدایی (مطالعه موردی: شهر اردبیل) نشان دادند که بین تجربه غرقگی و فرهنگ سازمانی با عملکرد معلمان ابتدایی رابطه معناداری وجود دارد. جلالی و ایمان (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان نقش مسئولیت اجتماعی و اخلاق در عملکرد کارکنان سازمان جهاد کشاورزی شیراز نشان دادند که متغیر مسئولیت اجتماعی تأثیر مستقیم بر عملکرد شغلی دارد. چو و لی (۲۰۲۱) در پژوهشی با عنوان بررسی تأثیر تجربه غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای نشان دادند که تجربه غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای تأثیر مثبت و معناداری دارد. مائران و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان تأثیر تجربه غرقگی بر مسئولیت اجتماعی کارکنان در کشور ایتالیا نشان دادند که بین تجربه غرقگی و مسئولیت اجتماعی کارکنان ارتباط آشکار وجود دارد. آیدین کوچوک (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان تجربه غرقگی در پرتو تئوری تبادل رهبر و عضو و تناسب فرد و شغل نشان می‌دهد که روابط

مدیر و کارکنان با کیفیت بالا تأثیر مثبت و قابل توجهی بر تجربه غرقگی کارکنان دارد، همچنین تناسب بین فرد و شغل نیز تأثیر مثبت قابل توجهی بر ایجاد تجربه غرقگی در کارکنان دارد. فولین (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان تجربه غرقگی دبیران دبیرستان و اثرات آن بر عملکرد آموزشی مدارس در کشور تایوان نشان داد که تجربه غرقگی دبیران بر عملکرد آموزشی آنها تأثیر دارد. نارایاناسوامی و راتو (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان تجربه غرقگی معلمان مدارس راهنمایی در کشور هند و با هدف بررسی اثر چندین متغیر مانند صلاحیت تدریس و جنسیت نشان دادند که هیچ یک از متغیرهای بالا بر تجربه غرقگی معلمان مدارس راهنمایی تأثیر نداشتند.

مرور مبانی نظری و پژوهش‌های پیشین نشان داد مطالعاتی که تأثیر تجربه غرقگی و مسئولیت اجتماعی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی را در سطح معلمان بررسی کرده باشند بسیار اندک است و همین امر از دلایل اصلی انتخاب موضوع پژوهش حاضر بود تا بدین وسیله به غنای نظری و تجربی در حوزه‌های مورد نظر افزوده شود. در ادامه مدل مفهومی پژوهش ارائه شده است.



شکل شماره ۱. مدل مفهومی پژوهش

بر اساس مدل مفهومی ارائه شده، هدف از اجرای پژوهش حاضر «بررسی تأثیر تجربه غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی با نقش میانجی مسئولیت اجتماعی در معلمان مقطع متوسطه شهر زاهدان» است. فرضیه پژوهش نیز عبارت است از «تجربه غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی با نقش میانجی مسئولیت اجتماعی در معلمان مقطع متوسطه شهر زاهدان تأثیر دارد.»

روش پژوهش

تحقیق حاضر از نوع پژوهش‌های توصیفی-پیمایشی با رویکرد مدل‌یابی مبتنی بر الگوی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش عبارت است از کلیه معلمان مقطع متوسطه شهر زاهدان (ناحیه یک و دو) به تعداد ۲۵۰۰ نفر که حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان و بر اساس واریانس جامعه آماری از طریق روش پایلوت برابر با ۳۳۳ نفر برآورد گردید. برای سنجش تجربه غرقگی از پرسشنامه ۳۶ سؤالی جکسون و اکلند (۲۰۰۲) با ۹ مؤلفه (چالش - مهارت، اهداف روشن، بازخورد بدون ابهام، تمرکز بر وظیفه، ادغام عملکرد - آگاهی، از دست دادن خودآگاهی، احساس کنترل، احساس تحول زمان و احساس مشوق درونی)؛ پرسشنامه رفتار خودتوسعه‌ای احمدی و همکاران (۱۳۹۶) با ۵ مؤلفه (توانمند سازی، انگیزش، تعهد، حمایت سرپرست و حمایت سازمان)، پرسشنامه عملکرد آموزشی زندگی (۱۳۹۲) با ۳ مؤلفه (روش تدریس، ارزشیابی و استفاده از وسایل آموزشی) و پرسشنامه مسئولیت اجتماعی کارول و استوارتز (۲۰۰۳) با ۵ مؤلفه (وظیفه شناسی، نظم و مقررات، رفتار منطقی، قابلیت اعتماد و سخت کوشی) استفاده گردید. برای بررسی روایی ابزارها با توجه به مؤلفه‌ها و حجم نمونه علاوه بر روایی صوری و محتوایی که به تأیید صاحب‌نظران رسید، از تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزارهای spss23 و smart PLS استفاده شد و پس از حذف خطاهای کواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی، تحلیل عاملی تأییدی شد که نتایج شاخص AVE و آلفای کرونباخ در جدول شماره (۱) گزارش شده است.

جدول شماره ۱. شاخص‌های مدل

متغیر	AVE	آلفای کرونباخ
تجربه غرقگی	۰/۶۴۲	۰/۷۵۵
رفتار خودتوسعه‌ای	۰/۷۵۱	۰/۸۱۴
عملکرد آموزشی	۰/۷۹۸	۰/۸۷۰
مسئولیت اجتماعی	۰/۶۳۶	۰/۷۸۲

شاخص AVE به بررسی روایی همگرا و میزان همبستگی هر سازه با سؤالات خود می‌پردازد. مقدار مناسب برای AVE را ۰/۵ به بالا معرفی کرده‌اند. حال اینکه AVE هر سه متغیر دارای مقادیر بزرگتر از ۰/۵ هستند و شاخص آلفای کرونباخ مربوط به هر ۳ متغیر بزرگتر از ۰/۷ است که نشان دهنده پایایی مناسب پرسشنامه‌ها می‌باشد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح آمار

استنباطی متناسب با سطح سنجش داده‌ها و مفروضات آزمون‌های آماری از مدل سازی معادلات ساختاری استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

یکی از مهم‌ترین بخش‌های هر کار پژوهشی، تجزیه و تحلیل داده‌های جمع آوری شده است، چرا که ممکن است عدم دقت در تجزیه و تحلیل داده‌ها منجر به نتیجه‌گیری غلط و تعمیم نادرست یافته‌ها شود. به همین دلیل یافته‌های توصیفی متغیرهای دموگرافیک و متغیرهای پژوهش به شرح جدول‌های زیر ارائه می‌گردد؛

جدول شماره ۲. توزیع فراوانی پاسخگویان بر حسب اطلاعات دموگرافیک

درصد	فراوانی	متغیر	
۶۵/۱۶	۲۱۷	مرد	جنسیت
۳۴/۸۴	۱۱۶	زن	
۱۰/۵۲	۳۵	۲۰ تا ۳۰ سال	سن
۳۵/۱۴	۱۱۷	۳۱ تا ۴۰ سال	
۵۴/۳۵	۱۸۱	۴۱ تا ۵۰ سال	تحصیلات
۴/۲۰	۱۴	فوق دیپلم	
۵۸/۸۶	۱۹۶	کارشناسی	
۳۶/۹۴	۱۲۳	کارشناسی ارشد و بالاتر	

جدول شماره ۳. توصیف شاخص‌های گرایش مرکزی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	میان	انحراف معیار
تجربه غرقگی	۳/۴۳	۳/۵۲	۰/۵۷۰
رفتار خودتوسعه‌ای	۳/۵۲	۳/۵۴	۰/۴۵۵
عملکرد آموزشی	۳/۶۳	۳/۹۲	۰/۹۴۶
مسئولیت اجتماعی	۳/۴۷	۳/۵۴	۰/۴۹۵

نتایج جدول شماره ۳ درباره شاخص‌های گرایش مرکزی مربوط به متغیرهای پژوهش، حاکی از آن است که از دیدگاه معلمان بیشترین میانگین مربوط به عملکرد آموزشی (۳/۶۳) و کمترین میانگین مربوط به تجربه غرقگی (۳/۴۳) بوده است. همچنین برای تبیین بهتر نتایج، آمار توصیفی (شاخص‌های گرایش مرکزی) هر متغیر و مؤلفه‌های آن به شرح جدول‌های (۴ تا ۷) گزارش می‌گردد.



جدول شماره ۴. توصیف متغیر تجربه غرقگی و مؤلفه‌های آن

متغیر	مؤلفه‌ها	میانگین	میانه	انحراف معیار
تجربه غرقگی	چالش-مهارت	۳/۷۷	۴	۱/۰۷
	اهداف روشن	۳/۸۶	۴	۱/۰۶
	بازخورد بدون ابهام	۲/۹۵	۲/۷۵	۰/۸۲
	تمرکز بر وظیفه	۳/۴۴	۴	۱/۲۶
	ادغام عملکرد-آگاهی	۳/۸۴	۴	۱/۱۲
	از دست دادن خودآگاهی	۳/۳۰	۳/۲۵	۰/۷۴
	احساس کنترل	۳/۷۷	۴	۰/۸۲
	احساس تحول زمان	۳/۰۹	۳/۲۵	۰/۸۱
	احساس مشوق درونی	۲/۸۸	۲/۷۳	۰/۸۴

نتایج جدول شماره ۴ درباره توصیف متغیر تجربه غرقگی و مؤلفه‌های آن از دیدگاه معلمان، حاکی از آن است که مؤلفه اهداف روشن دارای بالاترین میانگین (۳/۸۶) و مؤلفه احساس مشوق درونی دارای پایین‌ترین میانگین (۲/۸۸) بوده است.

جدول ۵. توصیف متغیر رفتار خودتوسعه‌ای و مؤلفه‌های آن

متغیر	مؤلفه‌ها	میانگین	میانه	انحراف معیار
رفتار خودتوسعه‌ای	توانمند سازی	۳/۵۶	۳/۶	۰/۵۶
	انگیزش	۳/۵۵	۳/۵۷	۰/۴۴
	تعهد	۳/۵۱	۳/۵۵	۰/۶۱
	حمایت سرپرست	۳/۳۱	۳/۳۰	۰/۵۷
	حمایت سازمان	۳/۶۴	۳/۷۲	۰/۵۱

نتایج جدول شماره ۵ درباره توصیف متغیر رفتار خودتوسعه‌ای و مؤلفه‌های آن حاکی از آن است که مؤلفه حمایت سازمان دارای بالاترین میانگین (۳/۶۴) و مؤلفه حمایت سرپرست دارای پایین‌ترین میانگین (۳/۳۱) می‌باشد.

جدول ۶. توصیف متغیر عملکرد آموزشی و مؤلفه‌های آن

متغیرها	مؤلفه‌ها	میانگین	میانه	انحراف معیار
عملکرد آموزشی	روش تدریس	۳/۶۴	۳/۸۷	۰/۹۴
	ارزشیابی	۳/۶۴	۳/۸۷	۰/۹۴
	استفاده از وسایل آموزشی	۳/۶۳	۳/۸۸	۰/۹۴

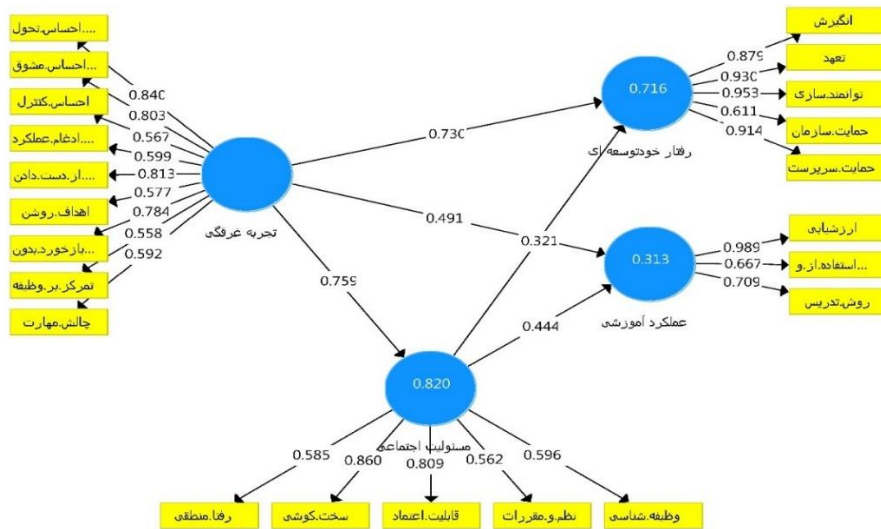
نتایج جدول شماره ۶ درباره وضعیت متغیر عملکرد آموزشی و مؤلفه‌های آن حاکی از آن است که مؤلفه روش تدریس و ارزشیابی دارای میانگین بالاتری (۳/۶۴) نسبت به مؤلفه استفاده از وسایل آموزشی (۳/۶۳) برخوردار بوده است.

جدول شماره ۷. توصیف متغیر مسئولیت اجتماعی و مؤلفه‌های آن

متغیرها	مؤلفه‌ها	میانگین	میانانه	انحراف معیار
مسئولیت اجتماعی	وظیفه‌شناسی	۳/۸۹	۴	۰/۶۴
	نظم و مقررات	۳/۸۲	۴	۱/۰۳
	رفتار منطقی	۳/۶۱	۳/۸۸	۰/۹۶
	قابلیت اعتماد	۳/۲۵	۳/۲۵	۰/۷۵
	سخت‌کوشی	۲/۷۰	۳/۶۲	۰/۷۸

نتایج جدول شماره ۷ درباره متغیر مسئولیت اجتماعی و مؤلفه‌های آن از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه حاکی از آن است که مؤلفه وظیفه‌شناسی دارای بالاترین میانگین (۳/۸۹) و مؤلفه قابلیت اعتماد دارای پایین‌ترین میانگین (۲/۷۰) بوده است.

در بخش آمار استنباطی و برای بررسی فرضیه تحقیق مبنی بر اینکه «تجربه غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی با نقش میانجی مسئولیت اجتماعی در معلمان مقطع متوسطه شهر زاهدان تأثیر دارد» از رویکرد مدل‌سازی معادله ساختاری واریانس محور استفاده گردید، متغیرهای مستقل و وابسته پژوهش به صورت متغیرهای مکنون و در قالب مدل‌های عاملی مرتبه اول وارد مدل معادله ساختاری گردیدند، برآوردهای مربوط به شاخص‌های ارزیابی کلیت مدل معادله ساختاری و پارامترهای اصلی این مدل (اثر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای تجربه غرقگی و مسئولیت اجتماعی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی) در شکل شماره ۲ و جداول ۸ و ۹ گزارش شده است:



شکل شماره ۲. مدل ساختاری اثر تجربه غرقگی و مسئولیت اجتماعی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی

جدول شماره ۸. شاخص‌های ارزیابی کلیت مدل معادله ساختاری

شاخص تناسب	GOF	SRMR	NFI
مقدار به‌دست آمده	۰/۳۹۳	۰/۸۳۶	۰/۹۱۵

شاخص‌های ارزیابی کلیت مدل معادله ساختاری در مجموع بیانگر این است که داده‌ها مدل نظری پژوهش را حمایت می‌کنند، به عبارت دیگر برازش داده‌ها به مدل برقرار است و شاخص‌ها دلالت بر مطلوبیت مدل معادله ساختاری دارند.

جدول شماره ۹. برآورد اثرات متغیرهای تجربه غرقگی و مسئولیت اجتماعی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی

رابطه	ضریب تعیین	اثرات	
		مستقیم	غیرمستقیم
		P	P
تجربه غرقگی -> رفتار خودتوسعه‌ای	۰/۷۱۶	۰/۷۳۰	۰/۰۰۰
تجربه غرقگی -> عملکرد آموزشی	۰/۳۱۳	۰/۴۹۱	۰/۰۲۸
تجربه غرقگی -> مسئولیت اجتماعی -> رفتار خودتوسعه‌ای	۰/۲۵۰	-	۰/۲۴۳
تجربه غرقگی -> مسئولیت اجتماعی -> عملکرد آموزشی	۰/۴۰۷	-	۰/۳۳۶

همان‌طور که نتایج جدول شماره (۹) نشان می‌دهد متغیر تجربه غرقگی به ترتیب (۷۱/۶) و (۳۱/۳) درصد از واریانس متغیرهای رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی را به‌طور مستقیم پیش‌بینی می‌کند، همچنین تجربه غرقگی به‌طور غیرمستقیم (۲۵) درصد رفتار خودتوسعه‌ای و (۴۰/۷) درصد عملکرد آموزشی را از طریق مسئولیت اجتماعی پیش‌بینی می‌کند، با توجه به اینکه ضرایب مسیر مثبت است و مقدار آماره تی بیشتر از بازه بحرانی است (بیشتر از ۱/۹۶ شده است) و سطح معناداری کمتر از ۵٪ می‌باشد؛ لذا می‌توان گفت متغیر مستقل توان تبیین واریانس متغیر وابسته را دارد و متغیر مسئولیت اجتماعی در رابطه بین تجربه غرقگی با رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی نقش میانجی ایفا می‌کند، بنابراین فرضیه پژوهش تأیید می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که تجربه غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی با نقش میانجی مسئولیت اجتماعی در معلمان مقطع متوسطه شهر زاهدان تأثیر مثبت و معناداری ($P < 0/05$) دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

۱. یکی از عوامل اثرگذار در موفقیت و اثربخشی سازمان‌های آموزشی و به‌ویژه مدارس آن است که معلمان آنها افزون برداشتن تعاملات دوسویه و پویایی‌های گروهی، خود را با تغییر و تحولات مداوم محیطی منطبق نموده و با اتخاذ روش‌های مناسب با کسب تجربه؛ مهارت و توانایی‌های خود را توسعه دهند. این‌گونه معلمان، رشد و توسعه دائمی را جزئی از فرهنگ مدرسه می‌نمایند؛ نسبت به وظایف محوله مسئولیت‌پذیرند و در راستای تعالی خود و سیستم آموزشی کوشا هستند. در پژوهش حاضر، پس از تجزیه و تحلیل‌های به‌عمل‌آمده با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری، مدل اندازه-گیری تجربه غرقگی و مسئولیت اجتماعی بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی تأیید گردید. با برآزش الگوی مفهومی پژوهش فرض بر آن شد که تجربه غرقگی و مسئولیت اجتماعی به‌عنوان متغیرهای مکنون به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی تأثیر می‌گذارد. بر اساس نتایج شکل شماره ۲ تجربه غرقگی به‌ترتیب (۷۱/۶) و (۳۱/۳) درصد از واریانس متغیرهای رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی را به‌طور مستقیم پیش‌بینی می‌کند، همچنین تجربه غرقگی به‌طور غیرمستقیم (۲۵) درصد رفتار خودتوسعه‌ای و (۴۰/۷) درصد عملکرد آموزشی را از طریق مسئولیت اجتماعی پیش‌بینی می‌کند، که نتیجه حاضر با نتایج پژوهش‌های کاظمی و ایرانی (۲۰۲۰) که گزارش کردند بین تجربه غرقگی و فرهنگ سازمانی با عملکرد معلمان ابتدایی رابطه معناداری وجود دارد. جلالی و ایمان (۲۰۲۰) که بیان نمودند متغیر مسئولیت اجتماعی تأثیر مستقیم بر عملکرد شغلی دارد. چو و لی (۲۰۲۱) که نتیجه گرفتند تجربه غرقگی بر رفتار خودتوسعه‌ای تأثیر مثبت دارد. مائران و همکاران (۲۰۲۰) که ارتباط بین تجربه غرقگی و مسئولیت اجتماعی کارکنان را آشکار نمودند. کوچوک (۲۰۲۲) که معتقد است روابط مدیر و کارکنان با کیفیت بالا، تأثیر مثبت و قابل توجهی بر تجربه غرقگی کارکنان دارد، همچنین تناسب بین فرد و شغل نیز تأثیر مثبت و معناداری بر ایجاد تجربه غرقگی در کارکنان دارد. فولین (۲۰۲۰) که گزارش نمود تجربه غرقگی دبیران دبیرستان بر عملکرد آموزشی آنها تأثیر معناداری داشته است؛ همسو و همراستا می‌باشد. بر این اساس، در تبیین نتیجه حاضر می‌توان گفت تجربه غرقگی و مسئولیت اجتماعی سازمان می‌تواند عامل مهمی در افزایش رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی معلمان باشد. لازم به ذکر است تجربه غرقگی بیشتر و مسئولیت اجتماعی معلمان برای مدارس، عملکرد آموزشی و اعتماد عمومی

را بهبود می‌بخشد؛ لذا عملکرد مطلوب به عنوان کیفیت و خصیصه واحدهای جمعی می‌تواند آن سیستم را قادر به حفظ نظم اجتماعی در درون نظام سازمانی خود نماید؛ بنابراین، مدیران مدارس متوسطه باید بکوشند تا عملکرد آموزشی مطلوب را با توجه رفتارهای معلمان بهبود بخشند. در این راستا تجربه غرقگی، بستری را فراهم می‌کند که در آن معلمان با شور و شوق به یادگیری، در مورد تحقق هدف‌های آموزشی تلاش جدی نمایند و این امر محقق نخواهد شد مگر اینکه مدیران مدارس و معلمان بر توسعه یا به عبارتی رفتارهای خود توسعه‌ای تمرکز داشته باشند.

اگرچه سیاست‌های آموزش و پرورش به طور مداوم بر کاهش همه هزینه‌های عملیاتی متمرکز شده است، اما ضروری است که مسئولیت بیشتری در مورد معلمان داشته باشند. به عبارتی، نه تنها برنامه‌های آموزشی رسمی را اجرا نماید، بلکه باید سعی کنند افرادی را استخدام نمایند که بتوانند همواره یاد بگیرند و عملکرد خود را توسعه دهند. رفتار خود توسعه‌ای منعکس‌کننده آگاهی و شناخت هر یک از معلمان مدارس متوسطه از خودشان است و تنها ارزیابی از وظایف کاری معلمان نیست؛ بلکه به عنوان زمینه‌ای مانند رابطه متقابل معلمان با مدیران و دانش‌آموزان در کلاس درس است که می‌تواند به ایجاد تجربه غرقگی و در نتیجه عملکرد آموزشی مطلوب، تولید انگیزه برای یادگیری در بین دانش‌آموزان و تحرک اجتماعی در سطح جامعه مورد نظر منجر شود و در نهایت مدارس را تبدیل به یک ابزار مهم پرورش علمی دانش‌آموزان نماید که به دنبال ارائه به‌روزترین خدمات آموزشی، فعالیت در حد استانداردهای مطلوب آموزشی و آگاهی بخشی در ذهن مخاطبان هدف و تمرکز بر تقاطع و همسویی ارزش‌های اصلی آموزش و پرورش و مراکز آموزشی با انتظارات سطح جامعه و خانواده دانش‌آموزان است، تا با فراهم آوردن محیط حمایتگر برای معلمان و با ایجاد تعاملات گرم و صمیمانه بین معلمان و مدیران مدارس، بتوانند رفتار خود توسعه‌ای را ایجاد و تقویت کنند. بنابراین وقتی معلمان محیط شغلی را شامل فرصت‌های زیادی از چالش‌ها که در تعادل با توانایی‌ها و مهارت‌های شخص آنان باشد؛ درک کنند، معلمان نه تنها از بودن در آن لحظه، لذت خواهند برد؛ بلکه تمایل شدیدی به افزایش قابلیت‌های شخصی خود خواهند داشت که از طریق یادگیری مهارت‌های جدید، افزایش خودباوری و پیچیدگی‌های شخصیتی نشان داده می‌شود؛ لذا برای باقی ماندن در حالت تجربه غرقگی، معلمان باید پیچیدگی فعالیتی را متناسب با سطح مهارت‌های خود بالا برده تا چالش بیشتری را دریافت نمایند. در راستای نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود؛ با توجه به اینکه بهبود عملکرد معلمان و بروز رفتارهای خود توسعه‌ای و مسئولیت‌پذیری مستلزم توجه به نیازهای اعلام شده از سوی معلمان و پشتیبانی همه‌جانبه و تأمین منابع مالی و ساختاری مدارس

است (مؤلفه‌های تجربه غرقگی): بنابراین، طراحی و برنامه‌ریزی و نیز اجرای برنامه‌های ضمن خدمت، نیازسنجی و توجه به دیدگاه‌های معلمان در این زمینه ضروری است و مدیران آموزش و پرورش باید به این مهم توجه داشته باشند که تجربه غرقگی، رفتار خودتوسعه‌ای و عملکرد آموزشی در سطح مدارس براساس تجدید نظر در نظام آموزشی و بهبود پویایی در ابعاد سیاست‌ها، برنامه‌های درسی، فلسفه یادگیری فراهم می‌شود. بنابراین باید در این خصوص برنامه‌ریزی مناسب داشته باشند. همچنین برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای توانمندسازی روانشناختی معلمان برای آشنایی با روش‌های کسب تجربه‌های مثبت در محیط کار و در نهایت احساس غرقگی بیشتر، توصیه می‌گردد.

فهرست منابع

- Abili, k; Pourkarimi; Mazari, I; khabareh 'k; Badheban, S. (2014) Explaining the role of self-improvement of school principals in improving their performance (Case study: urban school principals). *Scientific Journal of Education and Evaluation*, 7 (26): 103-124. (Text in Persian)
- Ahmadi, S. A. A; Askari Nejad, M; Ahmadian, M. (2017) Investigating the Relationship between Self-Developing Behavior and the Factors Affecting It with the Productivity of the Human Resources Deputy of the Iranian Police Force. *NAJA Scientific Quarterly of Human Resources*, 8 (47): 39-62. (Text in Persian)
- Askari Nejad, M; Soleiman Beigi, Sh. (2017) A Study of the Relationship between Quality of Work Life and Self-Development of Payame Noor University Staff in Tehran, Iranian and World New Research Conference in Psychology and Educational Sciences, *Law and Social Sciences*. (Text in Persian)
- Aydin Kucuk, B. (2022). Work Flow Experience in the Light of Leader-Member Exchange and Person-Job Fit Theories. *Psychological Reports*, 125(1), 464-497. <https://doi.org/10.1177/0033294120981927>
- Bhaduri, S.N. & Selarka, E. (2016). Corporate governance and corporate social responsibility of Indian companies' part of the series CSR, *sustainability. Ethics & Governance*, 11-32.
- Bosso, G. & Michelon, G. (2010). The effects of stakeholder prioritization on corporate financial performance: an empirical investigation", *International Journal of Management*, 27(3), PP: 470-579.
- Carroll, A.B. & Schwartz, M.S. (2003) Corporate Social Responsibility: A Three-Domain Approach. *Business Ethics Quarterly*, 13(4), 503-530.
- Chu, L., & Lee, C. (2021). The effect of Flow Experience on self-development behavior. *TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*. 20. 13-26.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow and the Foundations of Positive Psychology, Toward a Psychology of Optimal Experience*. (Chapter 14), 209-226.

- Forotani, Z; Azar, A; Ahmadi, S. A. A; Mubarak, H; Askari Nejad, M. (2014). Investigating the relationship between job motivation and its effective factors with nurses' self-development behavior. *Quarterly Journal of Nursing Management*. 3 (2): 70-78 (Text in Persian)
- Frese, M.; Kring, W.; Soose, A.; Zempel, J. (1996). Personal Initiative at Work: Differences between East and West Germany. *Academy of Management Journal*, 39(1), 37-63. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/256630>
- Fulin, C. (2020) *Experience of high school teachers drowning and its effects on school educational performance, Proceedings of ISER 78th International Conference, Hong Kong, 27th-28th.*
- George, T. and Sing, S., (2009) *Human resource development in organization.*, Tehran: Farmanesh 1st edition. (Text in Persian)
- Hejazi, R; Nasiri, S. S. (2014). Corporate Citizen Concepts and Corporate Social Responsibility, *Accounting Research*, No. 15.163-183. (Text in Persian)
- Holzinger, C. (2019). Interactive whiteboards: Real beauty or just “lipstick”? *Computers & Education*, 51(3), 1321-1341.
- Hosseinabadi, F. (2016). *Corporate Social Responsibility and How to Measure It, National Conference on New Achievements in Accounting and Management, Tehran.* (Text in Persian)
- Jackson, S. A. Eklund, R. C. (2002). Assessing Flow in Physical Activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24(2), 133-150.
- Jafari, H; abolghasemi M; Qahramani, M; Khorasani, A. (2017). Model of professional development of primary teachers (Case study: Exceptional schools of the mentally retarded group in Tehran). *Psychology of Exceptional People*, 7 (25): 75-95. (Text in Persian)
- Jalali, M., iman, M. (2020). The role of ethics & social responsibility in employees' performance. *Progress and Excellence Research*, 3(1), 1-19. (Text in Persian)
- Jalili F; Arefi, M; Qamrani, A; Monshi, Gh. (2018). Psychometric Properties of Academic Fascination Scale in Students. *Scientific Journal of Education and Evaluation*, 11 (41): 155-172. (Text in Persian)
- Kargar, K; Khalkhali, V. (2018). *The Relationship between Cognitive Judgment and Perception of Autonomy with the Experience of Psychology in Female Students*, National Conference on New Iranian and World Research in Psychology, Tehran. (Text in Persian)
- Kazemi, Z, Irani, Kh. (2020). *The relationship between drowning experience and organizational culture with the performance of elementary teachers (Case study: Ardabil city)*, 3rd International Conference on Interdisciplinary Studies in Psychology, Counseling and Education of Educational Sciences, Tehran. (Text in Persian)
- Keikha, A., Hoveyda, R., Yghoubi, N. (2017). Studying the effect of intelligent leadership on educational performance of faculty members of public universities in Zahedan city with the mediating role of critical thinking. *Management Researches*, 10(35), 61-83. <https://doi.org/10.22111/jmr.2017.3253> (Text in Persian)

- Khodavisi, S; Seraji, F. (2019). Teacher Professional Development Using Cyberspace: A Phenomenological Study of Teachers in Hamadan. *Education Technology*, 14 (1):109-121. <https://doi.org/10.22061/jte.2018.3771.1939> (Text in Persian)
- Kiamanesh, A. (2019) *Educational Evaluation Methods, MSc Thesis in Educational Sciences*, Payame Noor University, Tehran. (Text in Persian)
- Maeran, R., Cangiano, F., PADOVA, U. (2020). The impact of Flow experience on employees' social responsibility. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 20(1): 13–26.
- Mard, S. M; Zeinabadi, H. R; Abdullahi, B; Arasteh, H. R. (2017). Indicators of a successful educational leader; Findings of a Phenomenological Study. *School Management*, 5 (2): 109-128. (Text in Persian)
- Narayanaswamy. M., Rao, S. (2019). The experience of drowning middle school teachers, *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)* 3, 2.
- Negahdari, S., Seif, M., Sarmadi, M., Farajollahi, M., Rastegar, A. (2020). Providing The Causal Model on The Basis of The Relationship Between the Need for Cognition and Immersion in Digital Games Among Secondary School Students. *Social Cognition*, 9(1), 67-86. <https://doi.org/10.30473/sc.2020.48026.2423> (Text in Persian)
- Pourkarimi, J., Mazari, E., KHabareh, K., Farzaneh, S. (2021). A study on the relationship between Self-development meta-qualities, basic knowledge and information of administrators and their performance (Case Study: School administrators of Rey city). *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 7(25): 63-86.
- Purabbas, A., Abedi, M.R., Baghban, I. (2014) Effect of Career Self Efficacy Workshop on Work Engagement of Esfahan University Staffs, *Quarterly Journal of Career & Organizational Counseling*, 5. 17: 37-50. (Text in Persian)
- Rahimpour, Sh; Arefi, M; Monshi, G. R. (2019). The effectiveness of mindfulness training on drowning and gait stability of female high school students. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 11 (1): 70-91. (Text in Persian)
- Rezaei, M. (2019). Teachers' professional competencies: past, present, future. *Quarterly Journal of Education*, 35 (2): 129-150 <http://dorl.net/dor/20.1001.1.10174133.1398.35.2.6.5> (Text in Persian)
- Rowshan, S., Hassanzadeh, F J. (2014). The Impact of CSR on Organizational Relationship Quality and Outcomes. *Organizational Behaviour Studies Quarterly*, 2(3), 136-109 (Text in Persian)
- Seif, A. A. (2009). *Methods of educational measurement and evaluation*, Tehran: Doran Publishing, (Text in Persian)
- Shavaran, H, Salimi, G.A, Homaei, R. (2009). Evaluation of Academic Performance of Students of Isfahan University Based on Their Multiple Cultures, *Journal of Research, University of Isfahan*. 1: 147-160. (Text in Persian)

- Soltani, M. R; Azgoli, M; Ahmadnia Alashti, S. (2016). An Introduction to Critique of Maslow's Theory of Hierarchy of Needs. *Organizational Behavior Studies*, 5, 1: 148-177. (Text in Persian)
- Taghipour, H. A; Lashkanari keshavarz, R; Yousef Rashidi, A. A. (2017). Content knowledge of teaching methods and its impact on students' academic achievement, Conference on New Iran and World Research in Management, Economics, *Accounting and Humanities*. (Text in Persian)
- Turani, H. (2017). Farhangian University as a learning organization (dimensions, components and solutions). *Research in Teacher Education*, 1 (3): 165-195. (Text in Persian)
- Turler, D. (2009). "How corporate social responsibility influences organizationalcommitment?" *Journal of Business Ethics*, 89(2): 189-204.




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/).

ارائه مدل پیش‌بینی یادگیری خودگردان برخط براساس فراشناخت (با

واسطه‌گری آمادگی یادگیری برخط): کاربرد تحلیل مسیر

نوش آفرین صفری*^۱، محمود اکرامی^۲، حسین حاضی^۳، احمد کریمی دستقی^۲

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۱۲	با توجه به اهمیت یادگیری خودگردان برخط ضروری است که بیش از پیش به این موضوع و عوامل پیش‌بینی‌کننده آن پرداخته شود. در همین راستا، پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل علی پیش‌بینی یادگیری خودگردان برخط براساس فراشناخت با واسطه‌گری آمادگی یادگیری برخط صورت گرفت. شرکت‌کنندگان شامل ۳۵۰ نفر از دانشجویان دوره‌های برخط در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. به منظور اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، از پرسشنامه‌های فراشناخت، آمادگی یادگیری برخط و یادگیری برخط خودگردان استفاده شد. برای ارزیابی مدل پیشنهادی از نرم‌افزار آموس استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که، ۱. داده‌ها با مدل تحقیق برازش دارد؛ ۲. فراشناخت، متغیرهای آمادگی یادگیری برخط و یادگیری خودگردان برخط را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند؛ ۳. متغیر آمادگی یادگیری برخط، یادگیری خودگردان برخط، فراشناخت، آمادگی یادگیری برخط، معنادار پیش‌بینی کند؛ ۴. فراشناخت از طریق آمادگی یادگیری برخط، تمامی ابعاد یادگیری خودگردان برخط را به صورت معناداری پیش‌بینی کند. بنابراین و با توجه به نتایج به دست آمده، افزایش آمادگی یادگیری برخط و در پی آن افزایش سطح فراشناخت باعث ارتقای میزان یادگیری خودگردان برخط در دانشجویان دوره‌های برخط می‌شود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۱۲	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
یادگیری خودگردان برخط، فراشناخت، آمادگی یادگیری برخط، دوره‌های برخط	

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری رشته برنامه‌ریزی آموزش از دور، گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. 
۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

مقدمه

حوزه آموزش و یادگیری در آموزش عالی امروزه تغییرات زیادی کرده است؛ از جمله این تغییرات ایجاد دوره‌های یادگیری برخط است. در سال‌های اخیر محققان روی آمادگی برای دوره‌های یادگیری برخط تمرکز کرده‌اند. آنها آمادگی یادگیری برخط را از سه بعد تعریف کرده‌اند: آموزش دانشجویان در این دوره‌ها برخلاف کلاس‌های چهره به چهره ارائه می‌شود؛ راحتی دانشجویان در استفاده از ارتباطات الکترونیک برای یادگیری و به‌ویژه صلاحیت و اعتماد به نفس در استفاده از اینترنت و ارتباطات مبتنی بر کامپیوتر؛ توانایی درگیر شدن در یادگیری مستقل. (مین و همکاران، ۲۰۱۰).

متغیرهایی مانند نگرش فراگیران در جریان یادگیری برخط، مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی و مهارت‌های تعامل و همکاری، آمادگی یادگیری برخط را تعیین می‌کنند (اشمائل و اسی، ۲۰۱۹). امروزه تعداد دانشجویان دوره‌های آنلاین رو به افزایش است. مزیت‌های زیادی برای دوره‌های آنلاین وجود دارد، از جمله: راحتی، انعطاف‌پذیری و دسترسی پذیری. دانشجویان دوره‌های آنلاین بدون اینکه جابه‌جا شوند، می‌توانند به راحتی به برنامه‌ها و تخصص‌ها دسترسی داشته باشند. این نوع دوره‌ها در هر مکانی و هر زمانی در دسترس هستند. اما چندین چالش به‌خاطر امکان‌پذیر نبودن ارتباط چهره به چهره بین دانش‌آموزان و دانش‌آموز با معلم وجود دارد. بسیاری از منابع به فقدان تعامل بین شرکت‌کنندگان در تدریس دوره‌ها در محیط‌های آموزش از دور اشاره کرده‌اند. و همچنین این اعتقاد وجود دارد که انزوا و قطع ارتباط دانش‌آموزان دو عامل اصلی در ترک تحصیلی دانش‌آموزان در محیط‌های یادگیری برخط می‌باشد (دوریس و فتی، ۲۰۱۲). فراشناخت به‌عنوان شناخت شناخت یا تفکر درباره تفکر تعریف شده است و به توانایی شخص برای درک و توسعه آگاهی در مورد فرایندهای شناختی خود و کنترل این فرایندها برای به‌دست آوردن بیشترین استفاده از فعالیت‌های یادگیری اشاره دارد (میشل و سارا، ۲۰۱۸).

دانش شناختی شامل سه نوع دانش بیانی، دانش درباره خودمان و دانش روش کاری است. در واقع، دانش فراشناخت، دانشی درباره شناخت عمومی و شناخت فردی است. تنظیم شناختی، جزء دوم این الگو، نیز دارای سه بخش طراحی، نظارت و ارزیابی است (زین و همکاران، ۲۰۱۵)؛ به نقل از میشل و سارا، ۲۰۱۸).

یانگ (۲۰۰۵) در تحقیق خود این چنین بیان کرده است: «راهبردهای شناختی و فراشناختی ابزاری قدرتمند برای آشکار کردن چگونگی توسعه فرایند یادگیری به شمار می‌آیند و این راهبردها باعث افزایش مهارت خودآموزی، ارتقای استقلال یادگیرنده و تسهیل توانایی‌های یادگیری دانشجویان می‌شود» (نسیم و همکاران، ۱۳۸۹). همچنین، نقش تعامل در یادگیری به عنوان عنصری اساسی

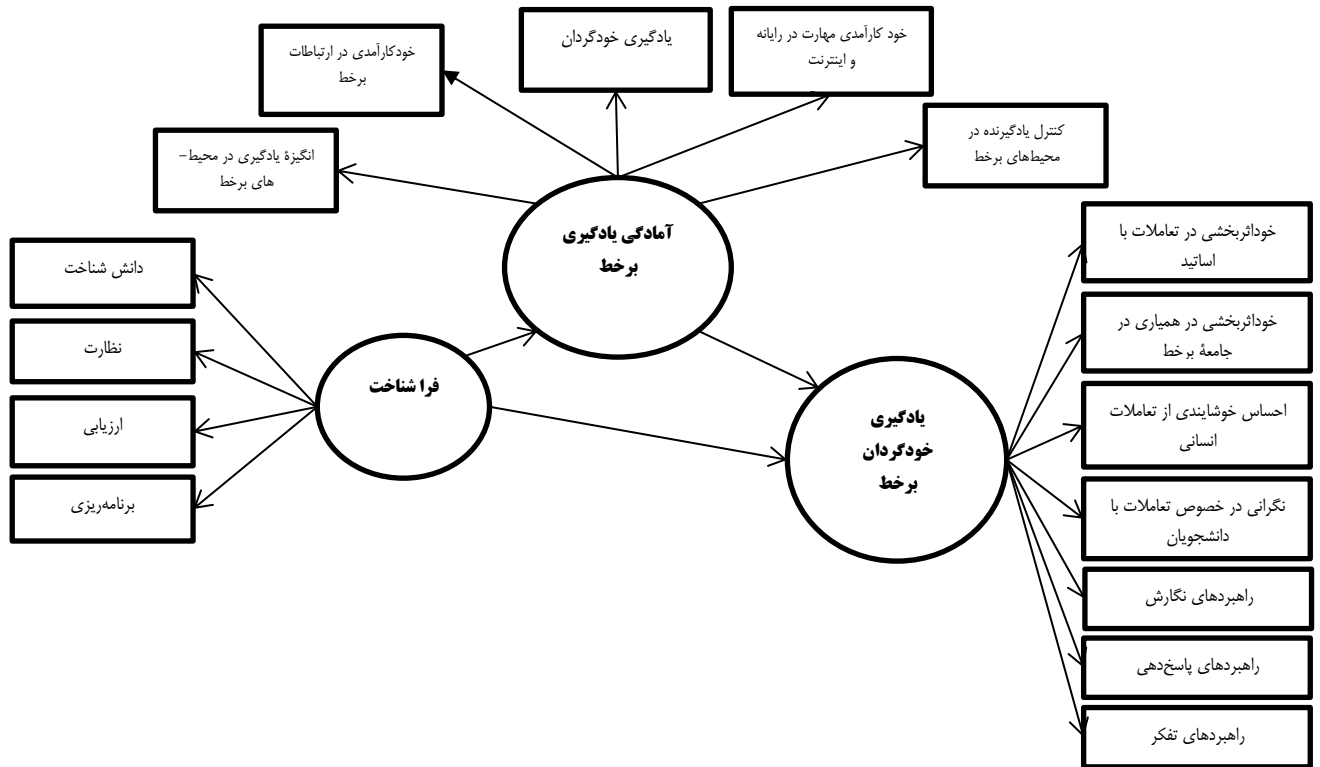
برای پردازش محتوا و خلق مفاهیم جدید نشان داده شده است. تعامل می‌تواند شامل تعامل درونی با محتوا توسط فرد یا تعامل با دیگران در شکل وسیع‌تر آن در نظر گرفته شود که برای یادگیری بسیار ضروری و حیاتی در نظر گرفته شده است (مورو، ۲۰۰۷). بررسی این مسئله که چگونه یادگیرندگان راهبردها را برای یادگیری در مباحثات برخط به کار می‌برند و نیز چگونگی درک یادگیرندگان از کاربرد راهبردها برای کسب دانش، نکته‌ای اساسی و کلیدی برای جست‌وجوی یادگیری شخصی در محیط یادگیری برخط به حساب می‌آید (شورای تحقیقات ملی، ۲۰۰۰؛ به نقل از نسیم و همکاران، ۱۳۸۹).

با افزایش یادگیری از راه دور آنلاین، علاقه به یادگیری خودتنظیم نیز افزایش می‌یابد (بوکر، پرینتیچو زیندر، ۲۰۰۰). خود تنظیمی نوعی فرایند فعال و سازمان یافته است که در طی آن فراگیران اهدافی را برای یادگیری خود انتخاب کرده و سپس سعی می‌کنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم و کنترل کنند (فلنیگان، ۲۰۱۴).

به نظر می‌رسد، خود تنظیمی به فعالیت مستقل دانش آموزان در یادگیری می‌انجامد. دانش‌آموزان خودتنظیم برای رسیدن به اهدافشان، کنش‌های شناختی، رفتاری و عاطفی خود را به کار می‌گیرند. دوره‌های یادگیری از دور یا یادگیری الکترونیک، یادگیرندگان را با تجربیات یادگیری منعطف و مستقل آماده می‌کند؛ چون یادگیرندگان می‌توانند دوره‌ها را در هر زمانی در طول سال شروع کنند و می‌توانند آن را بر اساس سرعت خودشان کامل کنند (اندرسون، آناند و وارک، ۲۰۰۵). یادگیرندگان از دور می‌توانند در هر زمانی و هر مکانی، هر آنچه را که می‌خواهند یاد بگیرند؛ به هر حال آنها خود مسئول برنامه‌ریزی، مدیریت و ارزیابی یادگیری خود هستند (مور و کیرسلی، ۲۰۱۲). این فراگیران باید راه‌های دستیابی به موفقیت و رشد مستقل مهارت‌های خود را بشناسند (دباغ و کیتسانتاس، ۲۰۰۹؛ ویلسون، ۱۹۹۷). مطالعات قبلی این تئوری را پشتیبانی می‌کند که یادگیرندگان خودتنظیم در یادگیری از راه دور موفق‌تر هستند (کو، واکر، شرودر و بلند، ۲۰۱۴؛ یاکسلترک و بالت، ۲۰۰۷؛ سرفیل، عبدالقدیر، آراس و کوکسال، ۲۰۱۸). برعکس، مطالعات نشان داده است که بیشتر فراگیران از راه دور در مدیریت فرایندهای یادگیری خود مشکل دارند و بنابراین در معرض شکست قرار می‌گیرند (بارنارد-براک، لان، و پاتون، ۲۰۱۰؛ لمان، هونلین و ایفتالر، ۲۰۱۴). این شکست‌ها اغلب در شروع دوره اتفاق می‌افتد؛ افزون بر این، عدم مهارت‌های خودتنظیمی منجر به ترک تحصیل زیاد و میزان ماندگاری پایین می‌شود (میلیگان، لیتلجان و مارگاریان، ۲۰۱۳؛ لیتلجان، هود، میلیگان و ماستین، ۲۰۱۶).

شناسایی مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی از اهمیت بسزایی برخوردار است و معلم می‌تواند به فراگیران در دستیابی به این مهارت‌ها کمک کند (ازبودو و کراملی، ۲۰۰۴؛ دباغ و کیتسانتاس، ۲۰۱۲؛ و کودر، ۲۰۱۵). مفهوم یادگیری خودتنظیم، که بر مسئولیت‌های فراگیران در فرایندهای یادگیری و استقلال خود تأکید دارد، اولین بار در دهه ۱۹۸۰ مطرح شد (کودر، ۲۰۱۵؛ وایپ و چریل، ۲۰۰۴). با این حال، حتی اگر درصدی از فراگیرانی که در برنامه‌های آموزش از راه دور شرکت می‌کنند، مهارت‌های خودتنظیمی دارند، یافته‌های تحقیق موجود نشانگر دشواری در به کارگیری این مهارت‌ها در چهارچوب یادگیری خاص است. به‌طور خاص، مشکل مدیریت و انطباق فرایندها و استراتژی‌های خودتنظیمی وجود دارد که به‌ویژه با مدیریت زمان، مدیریت خود، سازماندهی، حافظه، آماده‌سازی و تکمیل آزمون مرتبط هستند (چمیلیار، ۲۰۱۱). در دیدگاه‌های جدید یادگیری بر ماهیت اجتماعی ساخت دانش تأکید شده است و یادگیری به وسیله مشارکت فعال فرد در فعالیت‌های اجتماعی شکل می‌گیرد. در نتیجه، تمایل به دیدگاه فرهنگی اجتماعی ویگوتسکی (۱۹۷۸).

نتایج برخی مطالعات به‌صورت مستقیم و یا غیرمستقیم ارتباط بین فراشناخت با یادگیری خودگردان برخط و یا ارتباط بین آمادگی یادگیری برخط را با فراشناخت و یادگیری خودگردان برخط تأیید کرده‌اند (نسیم و همکاران، ۱۳۸۹؛ نادی، گردان‌شکن و گلپور، ۱۳۹۰؛ کارشکی و گراوند، ۱۳۹۱؛ سالاری فر و پاکدامن، ۱۳۹۱؛ کاظمی و امیدی نجف‌آبادی، ۱۳۹۱؛ صیف، ۱۳۹۴؛ خطیب زنجانی و همکاران، ۱۳۹۶؛ مقدم، ۱۳۹۸؛ دمیر و همکاران، ۲۰۱۳؛ گرین و همکاران، ۲۰۱۹؛ پژوهش ملیسا، ۲۰۲۰ و کرکیچ و همکاران، ۲۰۲۰) ولی تاکنون مطالعه‌ای که به بررسی نقش واسطه‌ای آمادگی یادگیری برخط در ارتباط بین فراشناخت و یادگیری خودگردان برخط به‌ویژه در بین دانشجویان ایرانی که دوره‌های برخط را گذرانده باشند انجام نشده است و از این حیث در مطالعات قبلی شکاف علمی وجود دارد و انجام این پژوهش ضروری به‌نظ می‌رسد. بنابراین و با توجه به مطالب بیان شده، هدف اصلی مطالعه حاضر می‌باشد. مدل مفهومی بین متغیرهای مورد پژوهش در مطالعه حاضر در شکل شماره ۱ ارائه شده است.



شکل شماره ۱. مدل مفهومی متغیرهای پژوهش

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی و به لحاظ گردآوری داده‌ها از جمله مطالعات همبستگی (مقطعی-توصیفی) موسوم به مدل‌یابی معادلات ساختاری می‌باشد که در آن تلاش می‌شود روابط علی میان متغیرهای برونزاد، میانجی و درونزاد در یک الگوی نظری مورد آزمون واقع شود. در این پژوهش، فراساخت به‌عنوان متغیر مستقل برونزا، آمادگی یادگیری برخط به‌عنوان متغیر واسطه‌ای و یادگیری خودگردان به‌عنوان متغیر وابسته درونزای اصلی در نظر گرفته شده‌اند. جامعه آماری مورد نظر (یا هدف) شامل تمامی دانشجویان دانشگاه‌های کشور در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود که دوره‌های برخط داشتند. با توجه به اینکه در مطالعه حاضر ۱۴ پارامتر مشاهده‌شده وجود دارد، در تعیین حجم نمونه تقریباً از نسبت ۲۵ به ۱ استفاده شد و تعداد ۳۵۰ نفر (با در نظر گرفتن احتمال داشتن افت آزمودنی‌ها، پرسشنامه‌های مخدوش و داده‌های پرت انتخاب شد (دلاور، ۱۳۹۵)). پرسشنامه‌ها به‌طور تصادفی در بین نمونه پژوهش توزیع و پس از تکمیل گردآوری شد. مشارکت دانشجویان برای تکمیل پرسشنامه کاملاً داوطلبانه

بود. ابزار مورد استفاده در این مطالعه پرسشنامه‌های فراشناخت، آمادگی یادگیری برخط و یادگیری خودگردان برخط بودند.

پرسشنامه فراشناخت: این پرسشنامه شامل ۴ عامل: دانش شناخت^۱، برنامه‌ریزی^۲، نظارت^۳ و ارزیابی^۴ می‌باشد. این پرسشنامه ۲۰ گویه دارد. خرده‌مؤلفه "دانش شناخت" شامل سؤالات ۱-۵-۳-۲، خرده‌مؤلفه "برنامه‌ریزی" شامل سؤالات ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، خرده‌مؤلفه "نظارت" شامل سؤالات ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵ و خرده‌مؤلفه "ارزیابی" شامل سؤالات ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰ می‌باشد. سؤالات پرسشنامه در یک طیف ۴ درجه‌ای از کاملاً موافقم=۴، نسبتاً موافقم=۳، نسبتاً مخالفم=۲ و کاملاً مخالفم=۱ تنظیم شده است. حداقل و حداکثر نمره کل، در پرسشنامه فراشناخت به ترتیب ۲۰ و ۸۰ است. حداقل و حداکثر نمره در خرده‌مؤلفه‌های "برنامه‌ریزی" به ترتیب ۵ و ۲۰، خرده‌مؤلفه "نظارت" به ترتیب ۵ و ۲۰، خرده‌مؤلفه "ارزیابی" به ترتیب ۵ و ۲۰ و خرده‌مؤلفه "دانش شناخت" به ترتیب ۵ و ۲۰ می‌باشد. میشل و سارا (۲۰۱۸) این آزمون را در کشور ایتالیا با اجرای آن روی ۳۶۲ نفر از دانشجویان دانشگاه هنجاریابی کرده است. پایایی این آزمون طبق روش آلفای کرونباخ در هر کدام از عامل‌ها و کل مقیاس به شرح زیر می‌باشد: دانش شناخت ۰/۸۶، برنامه‌ریزی ۰/۸۰، نظارت ۰/۸۲ و ارزیابی ۰/۸۱ و کل مقیاس ۰/۹۱. در پژوهش حاضر، روایی محتوا به روش کیفی "پرسشنامه فراشناخت"، با استفاده از نظر استادان گروه روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه پیام نور مطلوب گزارش شد. همچنین در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی، با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای "پرسشنامه فراشناخت"، که روی ۳۵۰ نفر از دانشجویان دانشگاه‌های کل کشور که دوره‌های برخط را گذرانده بودند اجرا شد و برای خرده‌مؤلفه‌های دانش شناخت، برنامه‌ریزی، نظارت، ارزیابی و کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۰، ۰/۸۳ و ۰/۸۹ به دست آمد، که نشان دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه مورد استفاده در پژوهش حاضر است.

مقیاس آمادگی یادگیری برخط: شامل ۱۸ سؤال تستی است که با پنج عامل نشان داده می‌شوند. این عامل‌ها عبارتند از: خودکارآمدی و مهارت در رایانه و اینترنت که با ۳ سؤال (سؤالات ۱، ۲، ۳)، یادگیری خودگردان که با ۵ سؤال (سؤالات ۴، ۵، ۶، ۷، ۸)، کنترل یادگیرنده در محیط‌های یادگیری برخط که با ۳ سؤال (سؤالات ۹، ۱۰، ۱۱)، انگیزه یادگیری در محیط‌های برخط که با ۴ سؤال (سؤالات ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵)، و خودکارآمدی در ارتباطات برخط که با ۳ سؤال (سؤالات ۱۶، ۱۷، ۱۸) سنجیده می‌شود. سؤالات مقیاس در یک طیف ۴ درجه‌ای از کاملاً موافقم=۴، نسبتاً

1. Knowledge
2. Planning
3. Monitoring
4. Evaluation

موافقم=۳، نسبتاً مخالفم=۲ و کاملاً مخالفم=۱ تنظیم شده است. حداقل و حداکثر نمره کل، در مقیاس آمادگی یادگیری برخط به ترتیب ۱۸ و ۷۲ است. حداقل و حداکثر نمره در خرده مؤلفه‌های "خودکارآمدی و مهارت در رایانه و اینترنت" به ترتیب ۳ و ۱۲، خرده مؤلفه "یادگیری خودگردان" به ترتیب ۵ و ۲۰، خرده مؤلفه "کنترل یادگیرنده در محیط‌های یادگیری برخط" به ترتیب ۳ و ۱۲، خرده مؤلفه "انگیزه یادگیری در محیط‌های برخط" به ترتیب ۴ و ۱۶، و خرده مؤلفه "خودکارآمدی در ارتباطات برخط" به ترتیب ۳ و ۱۲ می‌باشد. مین و همکاران (۲۰۱۰) این آزمون را در کشور تایوان با اجرای آن روی ۱۰۵۱ نفر از دانشجویان دانشگاه در ۵ دوره آن لاین هنجاریابی کرده است. پایایی این آزمون طبق روش آلفای کرونباخ در هر کدام از عامل‌ها به شرح زیر می‌باشد: خودکارآمدی و مهارت در رایانه و اینترنت ۰/۷۳، یادگیری خودگردان ۰/۸۷، کنترل یادگیرنده ۰/۷۲ (در محیط‌های یادگیری برخط)، انگیزه یادگیری در محیط‌های برخط ۰/۸۴، و خودکارآمدی در ارتباطات برخط ۰/۸۶.

در پژوهش حاضر روایی محتوا به روش کیفی "مقیاس آمادگی یادگیری برخط"، با استفاده از نظر استادان گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه پیام نور مطلوب گزارش شد. همچنین در پژوهش حاضر ضرایب پایایی، با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای "مقیاس آمادگی یادگیری برخط"، که روی ۳۵۰ نفر از دانشجویان دانشگاه‌های کل کشور که دوره‌های برخط را گذرانده بودند اجرا شد و برای خرده مؤلفه‌های "خودکارآمدی و مهارت در رایانه و اینترنت"، "یادگیری خودگردان"، "کنترل یادگیرنده در محیط‌های یادگیری برخط"، "انگیزه یادگیری در محیط‌های برخط"، "خودکارآمدی در ارتباطات برخط" و کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۹۰، ۰/۹۱، ۰/۸۸ و ۰/۹۴ به دست آمد، که نشان دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه مورد استفاده در پژوهش حاضر است.

پرسشنامه یادگیری برخط خودگردان: این پرسشنامه شامل ۲۸ آیتم و ۷ مؤلفه خوداثربخشی در تعاملات با استادان (با ۳ سؤال)، خوداثربخشی در همیاری در جامعه برخط (با ۳ سؤال)، احساس خوشایندی از تعاملات انسانی (با ۷ سؤال)، نگرانی در خصوص تعاملات با دانشجویان (با ۴ سؤال)، راهبردهای نگارش (با ۴ سؤال)، راهبردهای پاسخ‌دهی (با ۴ سؤال) و راهبردهای تفکر (با ۳ سؤال) طراحی شده است. در این پرسشنامه از طیف چهار درجه‌ای (کاملاً مخالف، مخالف، موافق، کاملاً موافق) که به ترتیب دارای نمره ۱، ۲، ۳ و ۴ هستند. حداقل و حداکثر نمره کل، در پرسشنامه یادگیری برخط خودگردان به ترتیب ۲۸ و ۱۱۲ است. مون و دیوید (۲۰۰۹) این آزمون را در میان ۲۴۴ دانشجو در ۶۴ دوره آموزشی برخط اجرا نمود. ایشون پایایی این آزمون را طبق روش آلفای کرونباخ در هر کدام از خرده مؤلفه‌های خوداثربخشی در تعاملات با استادان ۰/۸۵،

خوداثربخشی در همیاری در جامعه برخط ۰/۸۰، احساس خوشایندی از تعاملات انسانی ۰/۹۰، نگرانی در خصوص تعاملات با دانشجویان ۰/۹۴، راهبردهای نگارش ۰/۷۹، راهبردهای پاسخ‌دهی ۰/۸۷ و راهبردهای تفکر ۰/۹۳ گزارش نموده است. در پژوهش حاضر روایی محتوا به روش کیفی "پرسشنامه یادگیری برخط خودگردان" با استفاده از نظر استادان گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه پیام نور مطلوب گزارش شد. همچنین در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی، با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای "پرسشنامه یادگیری برخط خودگردان"، که روی ۳۵۰ نفر از دانشجویان دانشگاه‌های کل کشور که دوره‌های برخط را گذرانده بودند اجرا شد و یادگیری خودگردان برخط و خرده‌مؤلفه‌های خوداثربخشی در تعاملات با استادان، خوداثربخشی در همیاری در جامعه برخط، احساس خوشایندی از تعاملات انسانی، نگرانی در خصوص تعاملات با دانشجویان، راهبردهای نگارش، راهبردهای پاسخ‌دهی و راهبردهای تفکر به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۰، ۰/۸۵، ۰/۹۱، ۰/۹۲، ۰/۸۳ و ۰/۹۳ به دست آمد، که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه‌های مورد استفاده است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای تجزیه تحلیل داده‌های پژوهش از روش‌های آماری توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی پیرسون) و استنباطی (تحلیل معادلات ساختاری) استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

جدول شماره ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره	کجی	کشیدگی
فراشناخت	دانش‌شناخت	۱۵/۲۳	۶/۳۶	۵	۲۰	-۰/۱۸	۰/۲۷
	برنامه‌ریزی	۱۷/۴۱	۷/۲۲	۵	۲۰	۰/۱۲	-۰/۲۴
	نظارت	۱۷/۵۴	۶/۸۹	۵	۲۰	۰/۰۳۵	-۰/۲۳
	ارزیابی خودکارآمدی و مهارت در رایانه و اینترنت	۱۶/۲۴	۶/۰۲	۵	۲۰	-۰/۱۴	-۰/۳۴
آمادگی یادگیری برخط	یادگیری خودگردان	۱۰/۷۸	۳/۶۸	۳	۱۲	۰/۰۲۸	-۰/۲۷
	کنترل یادگیرنده	۱۶/۹۶	۶/۷۴	۵	۲۰	۰/۱۵	-۰/۱۴
	در محیط‌های یادگیری برخط	۱۱/۵۲	۳/۶۵	۳	۱۲	-۰/۰۴	۰/۳۱



۰/۳۲	-۰/۱۲	۱۶	۴	۵/۳۶	۱۴/۴۵	انگیزه یادگیری در محیط‌های برخط
۰/۰۶	۰/۱۵	۱۲	۳	۳/۸۰	۱۰/۶۸	خودکارآمدی در ارتباطات برخط خوداثربخشی در تعاملات با استادان
-۰/۲۹	۰/۰۱۱	۱۲	۳	۳/۹۸	۱۱/۳۹	خوداثربخشی در همیاری در جامعه برخط احساس
۰/۳۰	۰/۱۴	۱۲	۳	۳/۲۵	۹/۷۱	خوشایندی از تعاملات انسانی نگرانی در خودگردان
-۰/۲۰	-۰/۰۳۲	۱۶	۴	۳/۹۹	۱۳/۷۸	خصوص تعاملات با دانشجویان راهبردهای نگارش
-۰/۲۴	۰/۱۴	۱۶	۴	۳/۷۳	۱۴/۲۰	راهبردهای پاسخ‌دهی
-۰/۴۱	۰/۲۴	۱۶	۴	۳/۴۷	۱۳/۲۵	راهبردهای تفکر
-۰/۲۶	۰/۰۸	۱۲	۳	۳/۵۶	۱۰/۹۰	

در جدول شماره ۱ یافته‌های توصیفی برای هر خرده‌مؤلفه به تفکیک میانگین و انحراف استاندارد و پایین‌ترین و بالاترین نمره آورده شده است. بر اساس یافته‌های جدول شماره ۱ پایین‌ترین میانگین برای خرده‌مؤلفه خوداثربخشی در همیاری در جامعه برخط با ۹/۷۱ و بالاترین میانگین برای خرده‌مؤلفه احساس خوشایندی از تعاملات انسانی با ۲۲/۱۹ است. همچنین دو شاخص کجی و کشیدگی بین ± 2 بود که نشان‌دهنده نرمال بودن داده‌های پژوهشی است. ماتریس همبستگی بین متغیرهای مورد مطالعه و مؤلفه‌های آنها در جدول‌های ۲ و ۳ آورده شده است.

جدول شماره ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

ردیف	مؤلفه	۱	۲	۳
۱	فراشناخت	۱		
۲	آمادگی یادگیری برخط	۰/۵۷*	۱	
۳	یادگیری برخط خودگردان	۰/۲۷*	۰/۶۹*	۱



در	نگرانی	خصوص	تعاملات با	دانشجویان	راهبردهای	نگارش	راهبردهای	پاسخ‌دهی	راهبردهای	تفکر
	۷۸/۰	۷۸/۰	۷۸/۰	۷۸/۰	۷۸/۰	۷۸/۰	۷۸/۰	۷۸/۰	۷۸/۰	۷۸/۰
	۷۰/۰	۷۰/۰	۷۰/۰	۷۰/۰	۷۰/۰	۷۰/۰	۷۰/۰	۷۰/۰	۷۰/۰	۷۰/۰
	۶۰/۰	۶۰/۰	۶۰/۰	۶۰/۰	۶۰/۰	۶۰/۰	۶۰/۰	۶۰/۰	۶۰/۰	۶۰/۰
	۵۰/۰	۵۰/۰	۵۰/۰	۵۰/۰	۵۰/۰	۵۰/۰	۵۰/۰	۵۰/۰	۵۰/۰	۵۰/۰
	۴۰/۰	۴۰/۰	۴۰/۰	۴۰/۰	۴۰/۰	۴۰/۰	۴۰/۰	۴۰/۰	۴۰/۰	۴۰/۰
	۳۰/۰	۳۰/۰	۳۰/۰	۳۰/۰	۳۰/۰	۳۰/۰	۳۰/۰	۳۰/۰	۳۰/۰	۳۰/۰
	۲۰/۰	۲۰/۰	۲۰/۰	۲۰/۰	۲۰/۰	۲۰/۰	۲۰/۰	۲۰/۰	۲۰/۰	۲۰/۰
	۱۰/۰	۱۰/۰	۱۰/۰	۱۰/۰	۱۰/۰	۱۰/۰	۱۰/۰	۱۰/۰	۱۰/۰	۱۰/۰
	۰/۰	۰/۰	۰/۰	۰/۰	۰/۰	۰/۰	۰/۰	۰/۰	۰/۰	۰/۰

در جدول شماره ۳ ضرایب همبستگی بین خرده‌مؤلفه‌های پژوهش گزارش شده است. با توجه به جدول شماره ۲، متغیر فراشناخت با متغیرهای آمادگی یادگیری برخط ($P < 0/001$)، ($r = 0/57$) و یادگیری برخط خودگردان برخط ($P < 0/001$) دارای رابطه مثبت و معنی‌دار است. افزون بر این همبستگی بین آمادگی یادگیری برخط و یادگیری برخط خودگردان ($r = 0/69$)، مثبت و معنادار است. جهت آزمون همزمان الگو روابط مفروض در پژوهش حاضر، از الگویابی معادلات ساختاری استفاده شد. پیش از تحلیل داده‌ها با استفاده از روش آماری الگویابی معادلات ساختاری ابتدا می‌بایست پیش‌فرض‌های بهنجاری چندمتغیری، خطی بودن، هم‌خطی چندگانه و استقلال خطاها آزمون شوند که در این پژوهش نیز آزمون و تأیید شدند.

کلاین و همکاران (۲۰۱۳) تأکید می‌کند که در استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری، پیش از انجام تحلیل داده‌ها، بررسی پی‌فرض‌های این روش ضروری است. در این بخش، برخی از مهمترین پیش‌فرض‌های روش مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفته است. از ملاک‌های متداول در بررسی مفروضه بهنجاری بودن محاسبه آماره‌های چولگی^۱ و کشیدگی^۲ می‌باشد. به باور کلاین و همکاران (۲۰۱۳) قدر مطلق ضریب چولگی کمتر از ۳ و ضریب کشیدگی کمتر از ۱۰ ملاک بهنجاری بودن متغیرهاست. جدول شماره ۴ نتایج آزمون بهنجاری بودن متغیرها را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۴. نتایج آزمون بهنجاری بودن متغیرهای پژوهش

خطای معیار	چولگی		متغیرها
	کشیدگی	شاخص	
	خطای معیار	شاخص	
۰/۲۳	۲/۶۶	۰/۱۱	دانش‌شناخت

1. skewness

2. kurtosis

۰/۲۳	۱۱/۰۹	۰/۱۱	۳/۰۹	برنامه‌ریزی
۰/۲۳	۹/۷۱	۰/۱۱	۲/۸۹	نظارت
۰/۲۳	۰/۵۳	۰/۱۱	۰/۹۱	ارزیابی
۰/۲۳	۰/۵۶	۰/۱۱	۰/۹۹	خودکارآمدی و مهارت در رایانه و اینترنت
۰/۲۳	۰/۱۷	۰/۱۱	۰/۵۲	یادگیری خودگردان کنترل یادگیرنده در محیط‌های یادگیری برخط
۰/۲۳	۳/۰۲	۰/۱۱	۱/۶۴	انگیزه یادگیری در محیط‌های برخط
۰/۲۳	۱/۳۱	۰/۱۱	۱/۵۲	خودکارآمدی در ارتباطات برخط
۰/۲۳	۱/۸۹	۰/۱۱	۱/۴۰	خوداثربخشی در تعاملات با اساتید
۰/۲۳	۰/۸۶	۰/۱۱	۱/۱۷	خوداثربخشی در همیاری در جامعه برخط
۰/۲۳	۰/۸۹	۰/۱۱	۰/۱۶	احساس خوشایندی از تعاملات انسانی
۰/۲۳	۰/۵۶	۰/۱۱	۰/۶۸	نگرانی در خصوص تعاملات با دانشجویان
۰/۲۳	۰/۸۵	۰/۱۱	۱/۰۳	راهبردهای نگارش
۰/۲۳	۱/۴۰	۰/۱۱	۱/۴۱	راهبردهای پاسخ‌دهی
۰/۲۳	۰/۷۳	۰/۱۱	۱/۲۳	راهبردهای تفکر

همان‌طوری که جدول شماره ۴ نشان می‌دهد، تنها متغیر برنامه‌ریزی ($r=۳/۰۹$ =چولگی، $r=۱۱/۰۹$ =کشیدگی) از مفروضه بهنجاری تخطی ناچیزی کرده است که نمی‌تواند مشکل جدی ایجاد کند (کلاين، ۲۰۱۱) ولی دیگر متغیرها مفروضه بهنجاری را رعایت کرده‌اند.

عدم هم‌خطی چندگانه: اگر دو متغیر همبستگی بالایی داشته باشند ($r>۰/۸۰$) آنها واریانس یکسانی از متغیر ملاک را تبیین می‌کنند. این وضعیت را هم‌خطی چندگانه می‌نامند. برای بررسی هم‌خطی چندگانه از بررسی ماتریس همبستگی و دو عامل تحمل^۱ و تورم واریانس^۲ (VIF) استفاده می‌شود. آماره تحمل نسبتی از واریانس است که به‌وسیله دیگر متغیرها تبیین نمی‌شود و ارزش‌ها تحمل کمتر از ۰/۱۰ نشان دهنده هم‌خطی چندگانه است. مشکل دیگر هم‌خطی چندگانه آن است که همبستگی بالای میان متغیرهای پیش‌بین، خطای استاندارد ضرایب آنها را افزایش

1. tolerance
2. variance inflation factor (VIF)



می‌دهد، این پدیده عامل تورم واریانس شناخته می‌شود و ارزش‌ها بزرگتر ۱۰ نشان‌دهنده هم-خطی چندگانه می‌باشد.

بررسی ماتریس همبستگی جدول شماره ۳ ضرایب بالای ۰/۸۰ را نشان نمی‌دهد، بنابراین مفروضه عدم هم‌خطی چندگانه رعایت گردیده است (کلاین و همکاران، ۲۰۱۳). همچنین جدول شماره ۵ عامل تحمل و عامل تورم واریانس را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۵. عامل تحمل و عامل تورم واریانس

متغیرها	شاخص	هم‌خطی چندگانه
	عامل تحمل	عامل تورم واریانس
دانش شناخت	۰/۴۳	۲/۳۲
برنامه‌ریزی	۰/۵۴	۱/۸۶
نظارت	۰/۶۷	۱/۶۷
ارزیابی	۰/۴۳	۲/۱۳
خودکارآمدی و مهارت در رایانه و اینترنت	۰/۵۰	۲/۰۰
یادگیری خودگردان	۰/۶۷	۱/۴۹
کنترل یادگیرنده در محیط‌های یادگیری برخط	۰/۴۵	۲/۳۵
انگیزه یادگیری در محیط‌های برخط	۰/۵۱	۱/۹۶
خودکارآمدی در ارتباطات برخط	۰/۵۲	۱/۹۳
خوداثربخشی در تعاملات با اساتید	۰/۴۷	۲/۱۶
خوداثربخشی در همیاری در جامعه برخط	۰/۵۲	۱/۹۴
احساس خوشایندی از تعاملات انسانی	۰/۳۹	۱/۴۷
نگرانی در خصوص تعاملات با دانشجویان	۰/۴۵	۲/۱۸
راهبردهای نگارش	۰/۴۹	۲/۱۰
راهبردهای پاسخ‌دهی	۰/۴۷	۱/۹۳
راهبردهای تفکر	۰/۴۸	۱/۶۸

همان‌طوری که جدول شماره ۵ نشان می‌دهد ارزش‌های تحمل هیچ‌کدام از متغیرها کمتر از ۰/۱۰ نیست و همچنین ارزش‌های تورم واریانس هیچ‌کدام از متغیرها از ۱۰ بالاتر نیست (کلاین و همکاران، ۲۰۱۳). نتایج، بنابراین مفروضه عدم هم‌خطی چندگانه رعایت گردیده است.

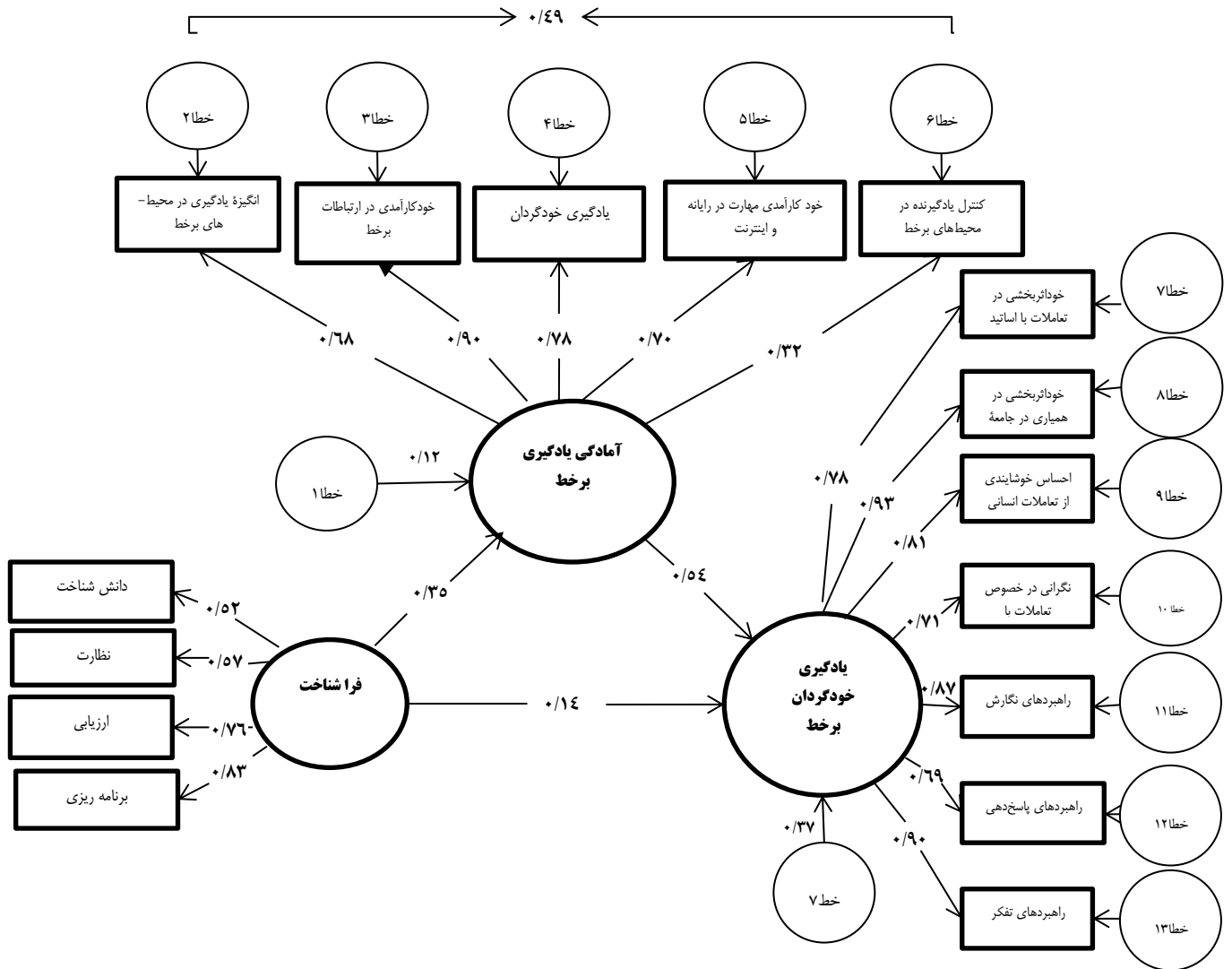
خطی بودن: در روش مدل‌یابی معادلات ساختاری، فرض می‌شود که بین متغیرهای پیش‌بین روابط خطی وجود دارد. از آنجا که هیچ نمره ساده‌ای برای آزمون این مفروضه وجود ندارد، از

روش ترسیم نمودارهای پراکندگی استفاده شد. در این مطالعه، با استفاده از روش نمودارهای پراکندگی، مفروضه خطی بودن را تأیید کرد.

برای آزمون مفروضه استقلال خطاها از آزمون دوربین واتسون استفاده شد. مقدار به دست آمده در این پژوهش، ۲/۰۵ بود و چون در طیف ۱/۵-۲/۵ قرار دارد بیانگر رعایت مفروضه استقلال خطاهاست.

برای بررسی نرمال بودن توزیع مانده‌ها از نمودار p-p استفاده شد که با توجه به قرار گرفتن تمام نقاط روی نیمساز ربع اول، مشخص شد که داده‌ها از توزیع نرمال تبعیت می‌کنند. پس از کسب اطمینان از رعایت پیش‌فرض‌های لازم، برای ارزیابی مدل پیشنهادی از روش تحلیل مسیر در محیط نرم‌افزار AMOS-22 استفاده شد و به منظور افزایش برازش مدل، مسیرهایی که ضریب آنها به لحاظ آماری معنادار نبود حذف شد.

برازش الگوی نهایی آزمون شده براساس شاخص‌های برازندگی نشان داد که شاخص‌های الگو اولیه به ترتیب، $X^2=26/88$ ، $df=8$ ، $IFI=0/95$ ، $TLI=0/91$ ، $CFI=0/95$ ، $NFI=0/93$ ، $RMSEA=0/11$ و $PCLOSE=0/01$ و شاخص‌های الگو نهایی به ترتیب $X^2=18/17$ ، $df=7$ ، $IFI=0/97$ ، $TLI=0/94$ ، $CFI=0/97$ ، $NFI=0/95$ ، $RMSEA=0/08$ و $PCLOSE=0/06$ می‌باشد.



شکل شماره ۲. ضرایب استاندارد مسیر الگو نهایی آزمون شده کل نمونه

جدول شماره ۶. شاخص‌های برازش مدل اصلاح شده

شاخص‌ها	مقادیر	دامنه مورد قبول	نتیجه
مجذور خی (X^2)	۳۶۲/۲۰	> ۰/۰۵	نامطلوب
سطح معناداری (P .value)	۰/۰۰۰۱		مطلوب
مجذور خی بر درجه آزادی (X^2/DF)	۲/۸۷	< ۵	مطلوب
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۱	> ۰/۹۰	مطلوب
ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۶۵	< ۰/۱	مطلوب
شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)	۰/۹۳	> ۰/۹۰	مطلوب
شاخص توکر-لویس (TLI)	۰/۹۲	> ۰/۹۰	مطلوب
برازندگی هنجار شده بنتلر-بانن (NFI)	۰/۹۰	> ۰/۹۰	مطلوب
شاخص برازش هنجاری شده ایجاز (PNFI)	۰/۷۴	> ۰/۵۰	مطلوب

همان‌طوری که جدول شماره ۶ نشان می‌دهد مدل اصلاح شده از برازش مطلوبی برخوردار بوده با داده‌ها برازش دارد.

الگوی ساختاری، مسیرها و ضرایب استاندارد متغیرها نشان داد که برای مسیر فراشناخت به یادگیری خودگردان برخط ضریب β و P به ترتیب ۰/۱۴ و ۰/۰۳، برای مسیر آمادگی یادگیری برخط به یادگیری خودگردان برخط ضریب β و P به ترتیب ۰/۵۴ و ۰/۰۰۱ و مسیر فراشناخت به آمادگی یادگیری برخط ضریب β و P به ترتیب ۰/۳۵ و ۰/۰۰۱ می‌باشد. بر اساس ضرایب پارامتر استاندارد و مقدار احتمال متناظر ارائه شده تمام مسیرهای الگوی نهایی معنادار می‌باشند. به این صورت که بین فراشناخت به یادگیری خودگردان برخط همبستگی مستقیم، مثبت و معنادار وجود دارد ($P \leq ۰/۰۵$ و $\beta = ۰/۱۴$) بین فراشناخت به آمادگی یادگیری برخط همبستگی مستقیم، مثبت و معنادار دارد ($P \leq ۰/۰۱$ و $\beta = ۰/۳۵$). همبستگی مستقیم بین آمادگی یادگیری برخط با یادگیری خودگردان برخط نیز مثبت و معنادار است ($p \leq ۰/۰۱$ و $\beta = ۰/۵۴$).

در این پژوهش برای تعیین معناداری همبستگی غیرمستقیم متغیرها و بررسی نقش میانجی‌گری آمادگی یادگیری برخط، از آزمون بوت‌استرپ صدکی و بوت‌استرپ سوداری تصحیح شده استفاده شده است (کلاین و همکاران، ۲۰۱۳). نتایج آزمون میانجی‌گری با روش بوت‌استرپ برای مسیر فراشناخت به یادگیری خودگردان برخط با میانجی‌گری آمادگی یادگیری برخط، نشان داد که برای همبستگی کلی ضریب $\beta = ۰/۲۷$ و $P = ۰/۰۰۱$ ، برای همبستگی غیرمستقیم $\beta = ۰/۱۹$ و $P = ۰/۰۱$ و برای همبستگی مستقیم $\beta = ۰/۱۴$ و $P = ۰/۰۳$ است که نتیجه آن است که میانجی‌گری آمادگی یادگیری برخط در ارتباط بین فراشناخت به یادگیری خودگردان برخط یک میانجی‌گری ضعیف است. به این منظور، ابتدا همبستگی کلی متغیر پیش‌بین به ملاک بدون حضور میانجی تعیین شد که نتایج نشان داد بین فراشناخت به یادگیری خودگردان برخط بدون

حضور میانجی همبستگی معنادار وجود دارد. در مسیر غیرمستقیم، نشان داده شد که با حضور متغیر میانجی، همبستگی فراشناخت به یادگیری خودگردان برخط همچنان معنادار بود. این بدان معناست که آمادگی یادگیری برخط بخشی از فراشناخت به یادگیری خودگردان برخط را جذب و این همبستگی را به‌طور جزئی میانجی‌گری می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل علی پیش‌بینی یادگیری خودگردان برخط براساس فراشناخت با واسطه‌گری آمادگی یادگیری برخط انجام شد. نتایج نشان داد که فراشناخت، افزون بر همبستگی مستقیم از طریق آمادگی یادگیری برخط نیز بر یادگیری خودگردان برخط اثر می‌گذارد. به این معنا که این متغیر در این پژوهش قسمتی از همبستگی خود را بر یادگیری خودگردان برخط از طریق آمادگی یادگیری برخط گذاشت. در خصوص همبستگی فراشناخت با یادگیری خودگردان برخط مطالعات پیشین حکایت از معنادار بودن این همبستگی دارند (نسیم و همکاران، ۱۳۸۹؛ نادی، گردان شکن و گلپور، ۱۳۹۰؛ کارشکی و گراوند، ۱۳۹۱؛ سالاری فر و پاکدامن، ۱۳۹۱؛ ملیسا، ۲۰۲۰ و کرکیچ و همکاران، ۲۰۲۰).

در تبیین آن می‌توان گفت با توجه به اینکه یکی از دلایل مهمی که دانشجویان در امور تحصیلی خود در حوزه برخط و مجازی جدیت به خرج نمی‌دهند، فراشناخت پایین است، این در حالی است که همبستگی مثبت بین فراشناخت و یادگیری خودگردان برخط بر میزان یادگیری برخط، توجه و تمرکز و وظیفه‌شناسی دانشجویان بررسی و تأیید شده است؛ لذا دانشجویانی که سطح بالایی از فراشناخت و ابعاد آن نظیر برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی دارند، ذهن و جسم خویش را به‌طور عملکردی درگیری فعالیت‌های برخط کرده و به اهداف اصلی خود یعنی توجه، یادگیری و مطالعه خودگردان برخط می‌رسند که این خود بر نتایج و عملکرد تحصیلی آنان تأثیر مثبت گذاشته و بالطبع این نتایج بر علاقه‌مندی و انگیزه پیشرفت آنها در زمینه یادگیری برخط و خودگردان تأثیرگذار خواهد بود. بنابراین و به‌طور کلی می‌توان گفت که در نتیجه یک چرخه مثبت شکل می‌گیرد و فراشناخت با توجه به مؤلفه‌های یادگیری خودگردان برخط موجب افزایش سطح یادگیری خودگردان برخط در دانشجویان می‌گردد. در خصوص همسو بودن یا نبودن میانجی‌گری آمادگی یادگیری برخط در همبستگی بین فراشناخت با یادگیری خودگردان برخط، با یافته‌های پیشین، می‌توان گفت که قبلاً چنین پژوهشی انجام نشده است و فقط در پژوهش‌های تقریباً مشابهی، به تبیین نقش میانجی‌گری آمادگی یادگیری برخط پرداخته شده است (کاظمی و

امیدی نجف‌آبادی، ۱۳۹۱؛ صیف، ۱۳۹۴؛ خطیب زنجانی و همکاران، ۱۳۹۶؛ مقدم، ۱۳۹۸؛ دمیر و همکاران، ۲۰۱۳؛ گرین و همکاران، ۲۰۱۹).

با توجه به اینکه میانجی‌گری از دو همبستگی مستقیم تشکیل شده، به تبیین هر یک از آنها پرداخته می‌شود. در تبیین همبستگی فراشناخت و آمادگی یادگیری برخط همسو با نتایج یافته‌های مشابه پیشین از متغیرهایی مانند آمادگی یادگیری برخط به‌عنوان عاملی برای همبسته اصلی فراشناخت و مؤلفه‌های آن نام برده‌اند (گرین و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین برخی مطالعات پیشین نشان داده‌اند که فراشناخت بر میزان آمادگی یادگیری برخط دانشجویان دوره‌های برخط اثر دارد (مقدم، ۱۳۹۸)، که بر اساس این مطالعات می‌توان گفت فراشناخت با افزایش سطح آمادگی یادگیری برخط ارتباط نزدیکی دارد و فراشناخت و خرده‌مؤلفه‌های آن زمینه را برای آمادگی بیشتر و بهتر در همه زمینه‌های تحصیلی به‌ویژه آموزش‌های برخط فراهم کرده و موجب تلاش برای آمادگی برخط بهینه و مطلوب می‌شود.

همبستگی آمادگی یادگیری برخط با یادگیری خودگردان برخط دومین مسیر از فرضیه میانجی - گری آمادگی یادگیری برخط در همبستگی بین میزان فراشناخت و یادگیری خودگردان برخط می‌باشد. نتایج پژوهش حاضر با نتایج حاصل از پژوهشگران دیگر هماهنگ است (کاظمی و امیدی نجف‌آبادی، ۱۳۹۱).

در مطالعات گوناگون نشان داده شده است که یک مجموعه توانایی‌ها و استعدادها درونی وجود دارند که سازگاری فرد را در موقعیت‌های تحصیلی برخط فراهم می‌آورند و او را در مقابل تهدیدها، موانع و فشارهای ناشی از نداشتن توانمندی در حیطه تحصیلی برخط، توانمند می‌سازند.

از جمله این توانایی‌ها می‌توان آمادگی یادگیری برخط را مورد توجه قرار داد. امروزه تعداد دانشجویان دوره‌های آنلاین رو به افزایش است مزیت‌های زیادی برای دوره‌های آنلاین وجود دارد، از جمله: راحتی، انعطاف پذیری و دسترسی پذیری. دانشجویان دوره‌های آنلاین بدون اینکه جابه‌جا شوند می‌توانند به راحتی به برنامه‌ها و تخصص‌ها دسترسی داشته باشند. این نوع دوره‌ها در هر مکانی و هر زمانی قابل دسترس هستند. اما چندین چالش به خاطر نداشتن ارتباط چهره به چهره بین دانش‌آموزان و دانش‌آموز با معلم وجود دارد. بسیاری از منابع به فقدان تعامل بین شرکت‌کنندگان در تدریس دوره‌ها در محیط‌های آموزش از دور اشاره کرده‌اند. همچنین این اعتقاد وجود دارد که انزوا و قطع ارتباط دانش‌آموزان دو عامل اصلی در ترک تحصیلی دانش - آموزان در محیط‌های یادگیری برخط می‌باشد (دوریس و فتی، ۲۰۱۲).

بر این اساس، می‌توان اظهار کرد که رسیدن به چنین یافته‌ای در پژوهش حاضر می‌تواند معقول و مستدل باشد. با در نظر گرفتن این دو همبستگی به صورت همزمان می‌توان گفت در واقع فراشناخت در الگو مفروض این پژوهش افزون بر همبستگی مستقیم از طریق تأثیری که بر آمادگی یادگیری برخط دارد، بر یادگیری خودگردان برخط نیز همبستگی دارد و در واقع آمادگی یادگیری برخط به صورت جزئی این همبستگی را میانجی‌گری می‌کند. یافته‌های مطالعه حاضر به طور کلی نشان داد که پس از اصلاحات الگو برازش مطلوبی داشت و بین فراشناخت با یادگیری خودگردان برخط و آمادگی یادگیری برخط همبستگی مستقیم، مثبت و معنادار بود. همچنین بین آمادگی یادگیری برخط و یادگیری خودگردان برخط همبستگی مستقیم، مثبت و معنادار بود. آمادگی یادگیری برخط همبستگی بین فراشناخت با یادگیری خودگردان برخط را به صورت جزئی میانجی‌گری کرد.

پیشنهاد‌های پژوهشی

بنابراین با توجه به جامعیت الگوی آموزشی یادگیری برخط، می‌توان با بومی‌سازی برنامه یادشده، از فواید و مزایای این برنامه بیشترین بهره را برد. با توجه به یافته‌های مطالعه حاضر، یکی از پیشنهاد‌های پژوهشی برای مطالعات آینده این است که بر روی دیگر میانجی‌گرهای بین آمادگی یادگیری برخط و یادگیری خودگردان برخط مانند متغیر خودکارآمدی برخط پژوهش انجام دهند. همچنین پیشنهاد می‌شود که با توجه به اهمیت روزافزون آموزش‌های برخط برای دانشجویان دوره‌های مجازی مدیران ارشد و مسئولان، در خصوص فراهم ساختن زمینه‌های مناسب برای استفاده از این الگو اقدام لازم را انجام دهند. از آنجایی که نمونه‌های مطالعه حاضر، تنها از جامعه هدف صورت گرفت، ملاحظات بومی و فرهنگی ممکن است در نتایج نقش داشته باشد؛ لذا در تعمیم نتایج آن به دیگر جوامع آماری لازم است احتیاط بیشتری به عمل آید.

تشکر و قدردانی: این مقاله برگرفته از رساله دکتری خانم نوش‌آفرین صفری با راهنمایی دکتر محمود اکرامی و مشاوره دکتر حسین حافظی و دکتر احمد کریمی دشتکی در دانشگاه پیام نور مرکز تحصیلات تکمیلی تهران که با کد مصوب ایران‌داک ۱۵۲۲۱۴۶۹ در تاریخ ۱۳۹۹/۱۰/۰۹ در شورای پژوهشی دانشگاه به تصویب رسیده است، می‌باشد.

فهرست منابع

- Abedi, S., Saeedipoor, B., Seif, M.H., & Faraj Elahi, M. (2018). Structural pattern of relationships between epistemological beliefs and self-regulatory learning strategies: The mediating role of academic self-efficacy and achievement goals. *Quarterly Journal of New Approach in Educational Management*, 8 (3): 325-339. (Text in Persian)

- Ally, M. (2008). Foundations Educational Theory for Online Learning INI. Anderson and G. Sanders (EDS); Theory and Practice of Online Learning, Athabasca; Canada: Athabasca University, 5 (2): 115-122.
- Anderson, T., Annand, D., & Wark, N. (2005). The search for learning community in learner paced distance education: Or, 'Having your cake and eating it, too!'. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(2), 222-241. <http://dx.doi.org/10.14742/ajet.1336>
- Arami, Z., Manshei, G., Abedi, A., & Sharifi, T. (2017). Comparison of motivational beliefs, metacognitive skills and self-regulated learning of gifted and normal students in Isfahan. *New Educational Approaches*, 11 (2): 70-59. <https://doi.org/10.22108/nea.2016.21381> (Text in Persian)
- Artino, A. R. (2007). Self-regulated learning in online education: A review of the empirical literature. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 4(6), 3-18.
- Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia?. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523-535. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.96.3.523>
- Azizi Shamami, M., Jafari Karfestani, Z., & Abedini Belterk, M. (2017). Investigating the Relationship between Attitudes Towards E-Learning and Self-Regulation in Academic Achievement of Babol University of Medical Sciences Students. *Journal of Yazd Center for the Study and Development of Medical Education*, 6 (2): 114-127. (Text in Persian)114-127.
- Barnard-Brak, L., Lan, W. Y., & Paton, W. O. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1), 61-80. <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v11i1.769>
- Flanigan, A. (2014). Combating the Motivational Interference Potential of Technological During Academic Tasks: The Role of Academic Delay of Gratification. Open Access These and Dissertations from the College of Education and Human Sciences.
- Ghadmaporeh, E., Kamkar, P., Ground, H., & Jamshidi Kia, S. (2015). Relationship between self-regulatory learning strategies and tendency to critical thinking with students' readiness to attend e-learning courses. *Journal of Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 5 (1): 21-42. (Text in Persian)
- Greene, J.A., Plumley, R.D., Urban, C.J., & Bernacki, M.L. (2019). Modeling temporal self-regulatory processing in a higher education biology course. *Learning and Instruction Available online*. 10 (15): 115-122. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.04.002>
- Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2004). *Distance education*. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*. (2nd ed., pp. 355-396). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hamidi, F., & Heidarizadeh Shirazi, S. (2014). Investigating the relationship between mindfulness and metacognitive strategies with students' learning styles. *Cognitive Science Quarterly*, 17 (4): 115-122. (Text in Persian)
- Hartley, K., & Bendixen, L. D. (2001). Educational research in the Internet age: Examining the role of individual characteristics. *Educational Researcher*, 30(9), 22-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X030009022>
- Hassani, F. (2015). The effect of cultural intelligence on self-directed learning of nursing students. *Bimonthly Journal of Education Strategies in Medical Sciences*. 8 (2): 115-122. (Text in Persian)

- Heidari, M.H., Amini Naghani, S., & Shirvani Shiri, A. (2013). The role of self-efficacy, self-regulation (cognitive and metacognitive strategies) and self-esteem in the academic performance of third year students of experimental sciences in Shahrekord high schools. *New Educational Approaches*, 12 (20): 70-81. (Text in Persian)
- Ishmael, K., & Forson, E.V. (2019). Online learning readiness: perspective of students enrolled in distance education in Ghana. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 4 7 (4): 115-122. (Text in Persian)
- Javadi, M., Keyvan Ara, M., Yaghoubi, M., Hassanzadeh, A., & Ebadi, Z. (2011). Relationship between metacognitive knowledge of study strategies and educational status of students of Isfahan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*. 10 (3), 254-246. (Text in Persian)
- Karimi Amoochin, J., Fathabadi, J., Pakdaman, S., & Shokri, O. (2015). Meta-analysis of the findings on the effectiveness of teaching metacognitive learning strategies on improving academic performance. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 4 (8), 139-160. (Text in Persian)
- Kazemi, H., & Omidi Najafabadi, M. (2013). Factors affecting the level of self-directed learning (SDLR) readiness of students of the Faculty of Agriculture, Tehran Research Sciences Branch. *Agricultural Extension and Education Research*, 5 (2): 115-122. (Text in Persian)
- Kleine-Budde, K., Ullrich, R., Kawohl, W., Bramesfeld, A., Moock, J., & Ossler, W. (2013). The cost of depression- A cost analysis from a large database. *Journal of Affective Disorders*, 147, 137-143 <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.10.024>
- Khatib Zanjani, N., & Rezaei, M. (2019). *Investigating the relationship between teachers' classroom management style and self-regulated learning and academic achievement of Payame Noor University students*. Fifth National Conference on New Research in the Field of Educational Sciences and Psychology in Iran (with a participatory culture approach).
- Khatib Zanjani, N., Ajam, A.A., Badenova, S. (2018). Relationship between self-directed learning readiness and e-learning acceptance and students' academic achievement. *Iranian Nursing*. 4 (19): 11-22. <http://dx.doi.org/10.29252/ijn.30.106.11> (Text in Persian)
- Koçdar, S. (2015). Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar [Strategies and tools used for developing self-regulated skills of learners in online environments]. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-55.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *Internet and Higher Education*, 20(14): 35-50.
- Lehmann, T., Hähnlein, I., & Ifenthaler, D. (2014). Cognitive, metacognitive and motivational perspectives on reflection in self-regulated online learning. *Computers in Human Behavior*, 32(5), 313-323. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.051>
- Linda, D.M.D. (2019). The roles of motivation and metacognition in producing self-regulated learners of college physical science: a review of empirical studies. *International Journal of Science Education* <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2019.1689584>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S15326985EP3702_2

- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., & Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and selfregulated learning in MOOCs. *The Internet and Higher Education*, 29(11), 40-48. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.003>
- Lucani, G.A., Ejei, J., & Davoodi, M. (2014). The effect of teaching self-regulatory learning strategies on self-regulatory skills, academic engagement and test anxiety. *Journal of Psychology*, 17 (2): 169-181. (Text in Persian)
- Melissa, N.L. Y. (2020). The influence of self-regulation processes on metacognition in a virtual learning environment. *Educational Studies*, 46(1): 1-17. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2018.1516628>
- Michele, B., & Sara, F. (2018). Group metacognition in online collaborative learning: validity and reliability of the group metacognition scale (GMS). *Education Tech Research Dev*, published online <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-018-9583-0>
- Milligan, C., Littlejohn, A., & Margaryan, A. (2013). Patterns of engagement in connectivist MOOCs. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 149-152.
- Miltiadou, M., & Savenye, W. C. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. *Association for the Advancement of Computing in Education Journal*, 11(1), 78-95.
- Min, L. H., Chien, C., Chao-Hsiu, C., & Zang-Yuan, O. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55 (20): 1080-1090 <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.004>
- Moghadam, Z. (2020). A comparative study of motivational beliefs and self-regulated learning strategies of postgraduate students of public and Payame Noor universities in Hamadan province. *Journal: Education and Learning Research*. 29 (20): 91-110. (Text in Persian)
- Moon, H. C., & David, J. (2009). Development of the human interaction dimension of the Self-Regulated Learning Questionnaire in asynchronous online learning environments, *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29:1, 117-138.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Belmont, CA: Wadsworth-Cengage Learning. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1766204>
- Morrow, R. G. (2007). *Interactivity in an Online Learning Environment: A Case Study of Participant Experience in Professional Development*, Griffin University. Doctoral Dissertation.
- Murtagh, A. M., & Todd, S. A. (2004). Self-regulation: A challenge to the strength model. *Journal of Articles in Support of the Null Hypothesis*, 3(1), 19-51.
- Nadi, M., Gardaneshkan, M., & Golparvar, M. (2012). The effect of teaching critical thinking, problem solving and metacognition on self-directed learning in students. *Research in Curriculum Planning*, 7 (2): 53-61. (Text in Persian)
- National Research Council. (2000). *How People Learn: Brain, Experience, and School Committee on Developments in the Science of Learning, and National Research Council (U.S.)*; Committee on Learning Research and Educational, Washington, D.C.: National, Academy Press.
- Niemi, H., Launonen, A., & Raehalme, O. (2002). Towards self-regulation and social navigation in virtual learning spaces. Paper presented at the European Conference on Educational Research 11-14 September 2002. University of Lisbon, Portugal. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002589.htm>



- Osuli, A., Shariatmadar, A., & Sheriff Hormozi, A. (2017). Investigating the relationship between metacognitive beliefs and academic self-regulation and parent-adolescent conflict. *Quarterly Journal of Counseling and Psychotherapy Culture*, 7 (27): 100-108. (Text in Persian)
- Paris S. G., & Winograde P. (2001). The role of self-regulation learning in contextual teaching; principle and practice for prepration. Available on: www.ciera.org/library/achieve.
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V.(1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *J Educ Psycho*; 82(1):33-40. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Poorasghar, N., Kiamanesh, A., Sarmadi, M.R., & Zare, H. (2019). Predictive model of academic performance of traditional education students based on individual variables of motivational beliefs and self-regulated learning strategies. *New psychological research*. 11 (2): 41-72. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.27173852.1397.13.49.3.1> (Text in Persian)
- Qanaat Pisheh, M., & Salehi, M. (2019). Comparison of social skills and self-directed learning of smart and traditional high school students. *A new approach in educational management*. 33 (2): 73-88. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20086369.1397.9.33.4.3> (Text in Persian)
- Qomi, M., Muslimi, Z., & Mohammadi, SD. (2017). Investigating the relationship between metacognitive strategies and self-directed learning among students of Qom University of Medical Sciences. *Education Strategies in Medical Sciences (Educational Strategies)*, 9 (4), 248-259. (Text in Persian)
- Sabbaghian, S., Liaqatdar, M., & Abedi, A. (2011). *Teaching metacognitive strategies in better learning of high school students*. The first national conference on education in Iran. (Text in Persian)
- Sadeghi, Z., & Mohtashami, R. (2011). The role of metacognition in the learning process. *Education Strategies (Education Strategies in Medical Sciences)*, 3 (4): 143-148. (Text in Persian)
- Safarzadeh, S., & Jairvand, H. (2020). Predicting academic self-efficacy based on self-regulated learning styles, metacognitive strategies and goal-achievement orientation in students. *Growth Psychology*. 8 (11): 67-76 (Text in Persian)
- Salarifar, M.H., & Mazaheri, M.A. (2010). The relationship between metacognition and metaphor with self-regulation. *Cognitive Science News*, 48 (3): 115-122. (Text in Persian)
- Salarifar, M.H., & Pakdaman, S. (2011). The role of metacognitive state components in self-regulation. *Applied Psychology*, 6 (2): 50-59. (Text in Persian)
- Schleifer Lydia, L. F., & Dull Richard, B. (2009). Meta Cognition and Performance in the Accounting Classroom. *Issues in Accounting Education*, 24(3):339-367 <https://doi.org/10.4236/psych.2017.812125>
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. D. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(20): 111–139. <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- Seif, M.H. (2016). Expanded causal model of behavioral inclination to web-based learning: The role of goal-oriented learning and self-regulated learning. *Research in School and Virtual Learning*: 3 (9): 45-56. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.23456523.1394.3.9.4.5> (Text in Persian)
- Sengul, S., & Katranci, Y. (2012). Metacognitive aspects of solving function problems. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 46(15): 2178 – 2182. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.450>

- Serhat, A. (2014). An Investigation of the Relationships between Metacognition and Self-Regulation with Structural Equation. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (3), 603-611
- Serpil, K., Abdulkadir, K., Aras, B., & Koksall, B. (2018). Measuring Self-Regulation in Self-Paced Open and Distance Learning Environments. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(1):287-299. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i1.3255>
- Sharafi, M., & Davoodi, M. (2019). The effectiveness of teaching metacognitive strategies on self-directed learning and academic achievement of mathematics and Persian literature of first grade high school students in Shousha. *Journal of New Approach in Educational Management*, 9 (36), 147-170. (Text in Persian)
- Skogster, P. (2008). Learning Property Management-Self- regulation in Distance Learning. Iskander M. (Eds.), *Innovative Techniques in Instruction Technology, E-learning, E- assessment and Education*, 5 (2): 416-421.
- Sobhannejad, M., & Abedi, A. (2007). A study of self-regulated learning strategies and motivation for academic achievement of high school students in Isfahan with their academic performance in mathematics. *Psychology of Tabriz University*.
- Victor, L., Xun, G., & Deniz, E. (2016). The Development of a Self-regulation in a Collaborative Context Scale. *Tech Know Learn*, <https://link.springer.com/article/10.1007/s10758-016-9274-z>
- Whipp, J. L., & Chiarelli, S. (2004). Self-regulation in a web-based course: A case study. *Educational Technology Research and Development*, 52(4), 5-22.
- Wilson, J. (1997). Self-regulated learners and distance education theory [Electronic document]. Retrieved from <http://etad.usask.ca/802papers/wilson/wilson.html>
- Wiskermi, H.A., Gravand, H., Naserian Hajiabadi, H., Afsharizadeh, S.E., Montazeri, R., & Mohammadzadeh Qasr, A. (2013). Comparative study of thinking style functions with self-directed learning in nursing and midwifery students of Mashhad University of Medical Sciences. *Research in medical education*. 4 (2): 53-62. (Text in Persian)
- Yarmohammadian, M.H., & Ajami, S. (2011). The effect of teaching metacognitive package on self-direction in learning of medical students of Isfahan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 2 (26), 140-131. (Text in Persian)
- Yousefi, A., & Gordanshekan, M. (2015). Relationship between self-directed learning and academic motivation of medical students of Isfahan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*. 14 (12): 1066-1073(Text in Persian)
- Yukselturk, E., & Bulut, S. (2007). Predictors for student success in an online course. *Educational Technology & Society*, 10(2), 71-83.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. Pintrinch, ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.80.3.284>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag.



Zion, M., Adler, I., & Mevarech, Z. (2015). The effect of individual and social metacognitive support on students' metacognitive performances in an online discussion. *Journal of Educational Computing Research*, 52(1), 50–87.
<http://dx.doi.org/10.1177/0735633114568855>



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 مقایسه‌ای از مؤلفه‌های آموزش صلح در کتاب‌های درسی علوم اجتماعی قبل و بعد از سند تحول

زینب سبزی‌کاریان^۱، زینب السادات اطهری^{۲*}

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۲۶	امروزه آموزش برای صلح، در کنار رشد و توسعه پایدار، برابری، حقوق بشر و اهداف مربوط به آن، نقش بسیار مهمی را ایفا می‌کند. در واقع انسان‌ها باید خود را به‌عنوان جزئی از یک اجتماع مردمی آرام و صلح طلب بدانند و از طریق گفت‌وگو و مذاکره، به مشارکت و همکاری بپردازند؛ چنین دستاوردی تنها از طریق آموزش صلح به صورت نظام‌مند امکان‌پذیر خواهد بود. هدف اصلی این پژوهش، بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی علوم اجتماعی دوره ابتدایی قبل و بعد از سند تحول بنیادین بر مبنای مؤلفه‌های هفت‌گانه آموزش صلح یونسکو (۱۹۹۹) بوده است. این تحقیق از نظر هدف کاربردی و بر مبنای روش کیفی-کمی و با استفاده از تحلیل محتوای قیاسی مایرینگ انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که در کتاب‌های قبل از سند مؤلفه‌های بین‌المللی گرایبی، دموکراسی و حفظ فرهنگ‌ها بیشتر از بقیه مؤلفه‌ها مورد توجه و اهمیت بوده، ولی مؤلفه خود و دیگری کمترین اهمیت را داشته است، در حالی که این مؤلفه در کتاب‌های بعد از سند، از بیشترین توجه و اهمیت برخوردار شده است. این پژوهش می‌تواند به مسئولان نظام آموزش و پرورش یادآوری کند که نسبت به افزایش فراوانی مؤلفه‌های صلح یونسکو در محتوای این کتاب‌ها اهتمام ورزیده و طبق مدل رودخانه‌ای برانتمایر، هر یک از مؤلفه‌ها به‌طور متوازن در بین پایه‌ها توزیع شوند؛ تا فراگیران با شناخت خود، همدلی و احترام نسبت به هم و با رعایت برابری و عدالت و بیان آزادانه عقاید خود با دیگران به‌صورت مؤثر و سازنده ارتباط برقرار کنند.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۱۳	
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	
واژگان کلیدی	
آموزش صلح، دوره ابتدایی، سند تحول، صلح، کتاب علوم اجتماعی	

۱. کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

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

مقدمه

ضرورت و اهمیت دستیابی به صلح و آرامش از دیرباز از مهم‌ترین انتظارات و خواسته‌های جامعه بشری بوده است. تلاش‌های گسترده سازمان‌های بین‌المللی، ملی و مدنی و تغییر و تحولات ایجادشده در مفهوم صلح و جلب همکاری کشورها برای دستیابی به صلح را می‌توان از نتایج جنگ‌ها، به سبب از دست رفتن زندگی میلیون‌ها انسان و تباہ شدن سرمایه‌های عظیم معنوی و مادی به حساب آورد (بازرگان، ۲۰۱۸، ص. ۲). اگر نظام‌های آموزشی، از مسئولیت آموزش صلح و تربیت شهروندان صلح‌جو اجتناب ورزند، ما نخواهیم توانست شاهد توقف خشونت و جنگ، که عامل نابودی نژاد انسان‌ها و نابودی زندگی دیگران روی زمین است، باشیم (عابدینی بلتروک و میرشاه جعفری، ۲۰۱۴، ص. ۱۵۷؛ به نقل از لین، ۲۰۰۷، ص. ۳۶۶)؛ لذا برای اینکه کودکان برای زندگی صلح‌آمیز و تعلیم و تربیتی همه‌جانبه آماده شوند، باید مدارس آگاهی اجتماعی و فرهنگی و خودآگاهی را با برنامه‌های متنوع پرورشی و اجرای قوانین، روش‌های مختلف آموزشی و روابط موجود در مدرسه (به‌ویژه در مدارس ابتدایی که آمادگی بیشتری برای جامعه‌پذیری دارند) بالا برند و با اجرای این برنامه‌ها، آموزش صلح دنبال شود (فتیحی واجارگاه و اسلامی، ۲۰۰۸، ص. ۵۴؛ به نقل از مک فارلند، ۱۹۹۹). پس نقش ویژه آموزش صلح، تأمل مجدد در برنامه‌ریزی درسی مدارس، به‌ویژه مدارس پیش‌دبستان و ابتدایی را که آغازگر آموزش هستند، بیشتر هویدا ساخته و وجود یک محتوای آموزشی مناسب در راستای دستیابی به زندگی متعادل و سازگار با صلح و حساس نسبت به چالش‌های جامعه جهانی، لازم و ضروری است. از این روی، ضرورت دارد جامعه آموزشی، از نقش و مسئولیت‌های خود در قبال هدایت نسل جدید برای حل مشکلات این جهان پر از خشونت آگاهی یابد (تیغ‌بخش و سعادت‌مند، ۲۰۱۷، ص. ۶۹) و با آموزش دانش‌ها، ارزش‌ها، دیدگاه‌ها و توانایی‌ها و همچنین از طریق تمرین‌های روزانه، مفاهیم عدالت اجتماعی را که برای برقراری صلح در جهان لازم است، به اجرا درآورد (یونسکو، ۲۰۱۰). هم‌اکنون سازمان‌ها و نهادهای متعددی در راستای تأمین صلح و حفظ آن در سطح جهان می‌کوشند و با برگزاری سمینارها، کنفرانس‌ها و گردهمایی‌های ملی و بین‌المللی به دنبال توانمندسازی افراد و گروه‌ها برای متحول‌کردن ارزش‌ها و رفتارهای فردی هستند؛ از جمله این سازمان‌ها یونسکو می‌باشد. هدف اصلی سازمان یونسکو، تغییر انسان از لحاظ آگاهی است، تا شرایط اجتماعی به سوی عدالت تحول یابد. یونسکو سال ۲۰۰۰ میلادی را سال فرهنگ و صلح و سازمان ملل سال ۲۰۱۰-۲۰۰۱ را دهه بین‌المللی فرهنگ صلح نام‌گذاری نموده‌اند (یونسکو، ۱۹۹۹). یونسکو در سال ۱۹۹۹ مؤلفه‌های آموزش صلح (CHIPSS)^۱ را به شرح زیر تعریف کرده است:

۱. این نام اختصاری از حروف اول هر مؤلفه گرفته شده است.

۱. تعاون و همبستگی^۱: همکاری و احترام بین افراد در جوامع و درک ارزش آن، وابستگی متقابل در راستای یک هدف مشترک.
 ۲. حقوق بشر و دموکراسی^۲: اعتقاد به اینکه تمامی افراد در مقابل قانون برابرند و در زمینه مشارکت و ابراز عقیده آزادی دارند.
 ۳. بین‌المللی‌گرایی^۳: همه ملت‌ها در مقابل قانون جهانی برابرند. احترام نسبت به برابری ملت‌ها، هماهنگی منافع ملی، منطقه‌ای، بین‌المللی، آگاهی از موضوعات و مشکلات جهان و حل مسالمت‌آمیز آن می‌باشد.
 ۴. حفظ فرهنگ‌ها^۴: ارزش قائل شدن برای میراث فرهنگی جهان و دستاوردهای بشری و فرهنگ شخصی، احترام به خانواده و اعضایش و آگاهی از تغییرات اجتماعی و فرهنگی.
 ۵. حفاظت از محیط زیست^۵: وابستگی بین افراد در طبیعت، تعهد به حفظ و بهبود محیط‌زیست که به نفع بقای تمام موجودات می‌باشد.
 ۶. خود و دیگری^۶: آگاهی و احترام به خود، ابراز همدلی نسبت به دیگران، ملاحظه کردن و مهربانی با دیگران، اعتماد داشتن به خود و دیگران.
 ۷. معنویت^۷: صلح درونی، آزادی فکر، وجدان و آزادی عمل را شامل می‌شود.
- با توجه به مطالب یادشده از آموزش صلح و بیانیه صلح جهانی یونسکو چنین دریافت می‌شود که می‌توان آموزش صلح را به صورت موضوعی مستقل در برنامه درسی یا به همراه موضوع‌های درسی دیگر مطرح نمود. در میان کتاب‌های درسی یکی از کتاب‌هایی که می‌توان از طریق آن به آموزش صلح پرداخت، کتاب «مطالعات اجتماعی»^۸ است.
- مطالعات اجتماعی یک حوزه یادگیری بین رشته‌ای می‌باشد که از مفاهیم رشته‌های علمی چون جغرافیا، تاریخ، اقتصاد، علوم سیاسی، جامعه‌شناسی و همچنین مطالعات مختلف مانند آموزش‌های مدنی، مطالعات شهروندی و زیست‌محیطی، دین و اخلاق بهره می‌جوید و تقریباً در تمام کشورهای دنیا آموزش داده می‌شود (راهنمای برنامه درسی، ۱۹۹۶).
- در نظام آموزشی ایران بعد از تصویب سند تحول، تغییرات اساسی در کتب درسی در تمامی پایه‌ها بر طبق ساحت‌های تعلیم و تربیت مندرج در مبانی نظری این سند ایجاد شد. ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی ناظر به کسب شایستگی‌هایی است

1. Co_operation and Solidarity
2. Human Rights and Democracy
3. Internationalism
4. Preservation of Cultures
5. Protection of the Environmen
6. Self and Others
7. Spirituality
8. Social Studies

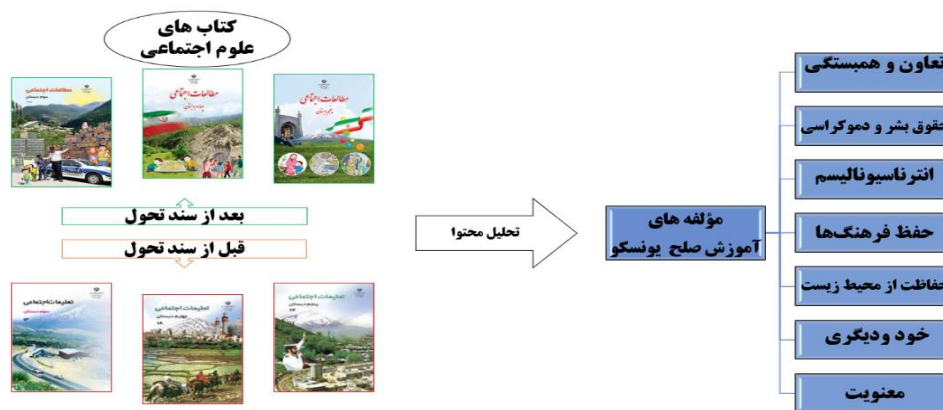
که متریبان را قادر می‌سازد تا شهروندانی فعال و آگاه باشند و در فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی مشارکت کنند. جهت‌گیری این ساحت، تربیت برای عضویت فضیلت‌مدارانه در «خانوادهٔ صالح و جامعهٔ صالح» می‌باشد، رسیدن به این هدف و همچنین تحقق حیات طیبه، هم ابعاد فردی و هم ابعاد اجتماعی زندگی انسان را دربرمی‌گیرد که بعد اجتماعی حیات طیبه نیز ناظر بر مفاهیم ارزشی متعددی است، مانند: تعاون و نیکوکاری، احسان، عدالت اجتماعی، ستم‌ستیزی، اتحاد اجتماع، صلح، اطاعت از قوانین، حسن معاشرت و ایثار و مدارا، که همهٔ آنها را می‌توان به منزله خصوصیات جامعهٔ مطلوب اسلامی یعنی جامعهٔ صالح در نظر گرفت (مبانی نظری تحول بنیادین، ۲۰۱۱).

حال با توجه به تعریف جامعهٔ صالح و لزوم تربیت شهروندانی صلح‌جو و صلح‌طلب در بعد اجتماعی ساحت تربیتی و اینکه ایجاد و برپایی جامعهٔ صالح یا همان جامعهٔ مطلوب اسلامی از اهداف مهم و ضروری در مبانی نظری سند تحول بنیادین است؛ همچنین کتاب‌های درسی در فرایند یاددهی و یادگیری بسیار ارزشمند هستند و تنها منبع آموزشی (متمرکز) مورد استفادهٔ معلم و شاگرد می‌باشد و محتوای اصلی آموزشی در برنامه‌ریزی درسی است؛ لذا نگارنده کتاب‌های درسی را به‌عنوان ابزار اصلی و اساسی در راستای تحقق اهداف می‌شناسد و قصد دارد به بررسی کتاب‌های علوم اجتماعی در قبل و بعد از سند تحول بنیادین، در دورهٔ ابتدایی پردازد؛ چراکه ذهن آدمی در این دوران مانند لوح سفیدی است که هیچ‌گونه فکری در آن نقش نبسته است و وظیفهٔ نظام آموزشی تهیه و اجرای برنامه‌هایی است که در فراگیران عادت‌های مطلوب و شایسته را به وجود آورد. همچنین هدف از انتخاب این کتاب‌ها این است که حوزهٔ مطالعات اجتماعی یک حوزه یادگیری اصلی و کلیدی است و می‌تواند ابعاد اجتماعی ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی، به ویژه آموزش صلح را انتقال دهد. با تحلیل محتوایی این کتاب‌ها، میزان توجه آنها نسبت به مؤلفه‌های آموزش صلح بررسی می‌شود و به مقایسهٔ آنها در قبل و بعد از تصویب سند تحول بنیادین پرداخته می‌شود.

لذا نگارندگان در پژوهش حاضر، ضمن ارائه مؤلفه‌های صلح یونسکو به عنوان مضامین و تم‌ها، به تجزیه و تحلیل کتاب‌های درسی علوم اجتماعی قبل و بعد از سند تحول می‌پردازند تا میزان پرداختن آموزش صلح را در محتوای این کتاب‌ها بررسی نماید؛ چراکه هدف اصلی مطالعات اجتماعی، تربیت شهروند مطلوب است و بر همین مبنا افزایش سواد اجتماعی، گسترش ارزش‌ها و تقویت رفتارها و مهارت‌های آموزش صلح را در سه حیطه یا قلمرو اساسی «دانش و شناخت»، «مهارت»، «ارزش‌ها و نگرش‌ها» به حد مطلوب و با تکیه بر منابع متعدد در زمینهٔ محتوا برساند. با توجه به رابطهٔ عمیق برنامهٔ درسی آموزش صلح و کتاب مطالعات اجتماعی، این درس می‌تواند در نهادینه و درونی کردن ارزش‌های آموزش صلح خصوصاً در برنامهٔ درسی دورهٔ ابتدایی و تربیت شهروند صلح‌جو و صلح‌طلب را یاری رساند، بنابراین در پژوهش حاضر میزان توجه به این



مؤلفه‌ها را در کتاب‌های مورد نظر در قبل و بعد از سند تحول بررسی کرده‌ایم و به این مسئله پرداخته‌ایم که بعد از تصویب سند تحول، در محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی با توجه به اینکه تربیت افراد صلح‌جو، از اهداف این سند نیز هست؛ چه تغییراتی ایجاد شده است. چهارچوب مفهومی پژوهش، در شکل (۱) آورده شده است:



شکل شماره ۱. چهارچوب مفهومی پژوهش (پژوهشگران، ۱۴۰۰)

در این قسمت به مجموعه پژوهش‌های داخلی و خارجی انجام گرفته که به نوعی با تحقیق حاضر ارتباط دارد، پرداخته شده است:

جدول شماره ۱. پژوهش‌های داخلی و خارجی

پژوهشگر / پژوهشگران	سال	عنوان پژوهش	یافته‌های پژوهش
فتحی و اجارگاه	۲۰۰۳	جایگاه صلح و جنگ در کتاب-های درسی دوره ابتدایی	مفاهیم برابری و عدالت و گفت‌وگو و مفاهیم در پایین‌ترین میزان قرار دارند. کمترین میزان تأکید بر مفاهیمی چون نژادپرستی، زور و تجاوز متمرکز بوده است، تخریب محیط زیست نیز ۱۱ درصد از کل محتوا را به خود اختصاص داده است.
فتحی و اجارگاه، اسلامی	۲۰۰۸	بررسی میزان توجه به آموزش صلح در برنامه درسی دوره ابتدایی	معلمان و متخصصان تعلیم و تربیت و کارشناسان برنامه‌ریزی درسی با آموزش مفاهیم و مؤلفه‌های مطرح‌شده آموزش صلح در حد بسیار و نسبتاً زیاد موافق بوده‌اند. کارشناسان و معلمان میزان توجه به آموزش صلح از بسیار تا نسبتاً کم ارزیابی نموده‌اند و بین نظرات آنها تفاوت معناداری وجود نداشته است.
فلاح نودهی	۲۰۰۹	بررسی مؤلفه‌های آموزش صلح یونسکو در اسناد و مدارک	در سند چشم‌انداز بیست‌ساله نظام جمهوری اسلامی ایران مؤلفه‌های حقوق بشر و دموکراسی، تعاون و همبستگی دارای بیشترین فراوانی می‌باشد و به مؤلفه بین‌المللی‌گرایی توجهی نکرده است. در اهداف کلی آموزش و پرورش مؤلفه خود و

جمهوری اسلامی ایران	دیگری دارای بیشترین فراوانی و مؤلفه‌های حقوق بشر و دموکراسی، تعاون و همبستگی، بین‌المللی‌گرایی کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. در اهداف دوره متوسطه، بیشترین فراوانی مربوط به مؤلفه خود و دیگری و کمترین فراوانی مربوط به مؤلفه‌های حفاظت از محیط زیست می‌باشد.	۲۰۱۰	هاشمی
تحلیل محتوای کتاب‌های دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی بر اساس مؤلفه صلح	جهت‌گیری اصلی کتاب‌های درسی در ارتباط با آموزش صلح بر حفظ انسجام ملی و تمامیت ارضی کشور، شناسایی دشمن، آشنا ساختن یادگیرندگان با سیاست‌های استعماری کشورهای قدرتمند غربی، عدم توازن قدرت و مبادلات سیاسی، اقتصادی و فرهنگی کشورها در سطح بین‌المللی و مقابله با فتنه و تهاجم دشمنان می‌باشد.		
بررسی میزان توجه به مفاهیم صلح در کتب تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی	کتاب سال اول بیش‌ترین فراوانی و کتاب سال سوم کمترین فراوانی در مؤلفه‌های آموزش صلح داشته و تکالیف گروهی، نظم، همبستگی، برقراری روابط اجتماعی بیشترین میزان را داشته و به ترتیب گذشت اجتماعی، حفظ میراث فرهنگی، مبارزه با جنگ‌طلبی کمترین میزان را داشته است.	۲۰۱۰	داعی‌الاسلامی
بررسی محتوای دو کتاب بخوانیم و بنویسیم فارسی ابتدایی براساس میزان مفاهیم آموزش صلح	در ارائه مؤلفه‌های مرتبط با صلح بیشترین فراوانی مربوط به گفت‌وگو و مفاهمه و بعد به ترتیب مسئولیت‌پذیری اجتماعی، همکاری و تشریک مساعی و در درجه پایین‌تر برابری و عدالت و مؤلفه علاقه‌مندی به حفظ محیط زیست بوده است و حل تضادها و برخوردها آخرین درجه را به خود اختصاص داده است.	۲۰۱۲	پیرمرادی
بررسی مؤلفه‌های دموکراسی در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی	مؤلفه‌های دموکراسی در پایه سوم دارای عملکردی بسیار کم و کتاب‌های پایه چهارم در حد مناسب و پایه پنجم دارای وضعیتی بسیار خوب بوده است. میزان توزیع مؤلفه‌ها در کل محتوا، به طور معناداری نامتوازن بوده است.	۲۰۱۲	فریده درخواه
بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر مبنای مؤلفه‌های آموزش صلح	بیشترین فراوانی و ضریب اهمیت را مربوط به مؤلفه حس همبستگی یافته و کمترین فراوانی را مؤلفه نفی تمایزات قومی، نژادی و مذهبی به‌دست آورده است.	۲۰۱۴	عابدینی بلتورک، میرجعفری
تأثیر برنامه آموزش صلح در تربیت شهروند جهانی	بین پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل پس از اجرای برنامه آموزش صلح، تفاوتی معنادار مشاهده گردید. براین اساس، برنامه آموزش صلح در بهبود تربیت شهروند جهانی و همچنین، در افزایش دانش، توانش و پرورش نگرش شهروند جهانی فراگیران تأثیر دارد.	۲۰۱۲	کاظم‌پور، خلخالی، جانعلی‌پور

اصالت جنگ یا صلح از منظر دین با تأکید بر آیات قرآن کریم	۲۰۱۳	تقی زاده اکبری	الگوی مناسب سیاست خارجی حکومت اسلامی تلاش برای از بین بردن حاکمیت شرک و کفر با تحقق شرایط و ضوابط تعیین شده در کتب فقهی و در عین حال، در رابطه با غیرمسلمانان، اصل بر صلح و هم‌زیستی مسالمت‌آمیز است. این مؤلفه‌ها در کتاب‌های درسی مورد نظر چندان مورد توجه نبوده است. بیشترین توجه مربوط به مؤلفه تعاون و همبستگی است که در محتوای دروس کتاب اجتماعی دارای بیشترین فراوانی است. همچنین کمترین میزان توجه، مربوط به مؤلفه‌های دموکراسی و حفاظت از محیط زیست است که کتاب‌های اجتماعی بیشترین را به مؤلفه دموکراسی اختصاص داده است.
تحلیل برنامه درسی قصد شده و اجرا شده دوره راهنمایی براساس مؤلفه‌های آموزش صلح یونسکو تحلیل کتاب هدیه‌های آسمانی براساس میزان ویژگی‌های انسان کامل بررسی دیدگاه دبیران در مورد محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه هشتم براساس مؤلفه‌های آموزش صلح تحلیل کتب تعلیمات اجتماعی ابتدایی براساس مؤلفه قانون‌مداری و قانون‌پذیری بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های (پایه چهارم) بر اساس آموزش صلح	۲۰۱۴	حاجی‌زاده، کرمی	این مؤلفه‌ها در کتاب‌های درسی مورد نظر چندان مورد توجه نبوده است. بیشترین توجه مربوط به مؤلفه تعاون و همبستگی است که در محتوای دروس کتاب اجتماعی دارای بیشترین فراوانی است. همچنین کمترین میزان توجه، مربوط به مؤلفه‌های دموکراسی و حفاظت از محیط زیست است که کتاب‌های اجتماعی بیشترین را به مؤلفه دموکراسی اختصاص داده است.
مطالعات اجتماعی پایه هشتم براساس مؤلفه‌های آموزش صلح تحلیل کتب تعلیمات اجتماعی ابتدایی براساس مؤلفه قانون‌مداری و قانون‌پذیری بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های (پایه چهارم) بر اساس آموزش صلح	۲۰۱۵	پردل رودی	طبق یافته‌ها بیشترین توجه به مؤلفه عبادت در پایه سوم و ششم بوده است. در پایه چهارم توجه بیشتر به مؤلفه عشق بوده است.
مطالعات اجتماعی پایه هشتم براساس مؤلفه‌های آموزش صلح تحلیل کتب تعلیمات اجتماعی ابتدایی براساس مؤلفه قانون‌مداری و قانون‌پذیری بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های (پایه چهارم) بر اساس آموزش صلح	۲۰۱۶	ساسانی	بر اساس نظر دبیران، کتاب مطالعات اجتماعی در حد مطلوب به دانش، نگرش و توانش صلح پرداخته که در سطح معناداری بوده، در بخش اجتماعی کتاب بیشتر از دیگر بخش‌ها به مؤلفه‌ها در سطح دانش و توانش توجه شده است.
مطالعات اجتماعی ابتدایی براساس مؤلفه قانون‌مداری و قانون‌پذیری بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های (پایه چهارم) بر اساس آموزش صلح	۲۰۱۵	شوکتی رودی، صحرانورد	به مقوله قانون‌پذیری در پایه سوم نسبت به پایه چهارم توجه بیشتری صورت گرفته، در صورتی که در کتب مطالعات اجتماعی پایه سوم و چهارم ابتدایی کمتر پرداخته شده است.
مطالعات اجتماعی ابتدایی براساس مؤلفه قانون‌مداری و قانون‌پذیری بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های (پایه چهارم) بر اساس آموزش صلح	۲۰۱۶	فولادی، موتاب	مؤلفه احساس مسئولیت، بیشترین فراوانی و مؤلفه نفی تمایزات قومی، نژادی و مذهبی کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده است.
تأثیر آموزش صلح بر	۲۰۱۸	کاظم پور، باباپور واجاری	دانش‌آموزان طی آشنایی با مفاهیم صلح می‌آموزند که از خودمحوری و خودخواهی خارج شده و نسبت به ساختار اجتماعی بزرگتر احساس تعهد کنند و مشارکت در زندگی

مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان	جمعی، مستلزم پذیرش مسئولیت در قبال یکدیگر و فهم تنوع و تعدد باورها و ارزش‌ها و تحمل آن می‌باشد.		
اسدی، شمشیری، یوسفی، کریمی	ویژگی‌های برنامه درسی صلح محور بر اساس آموزه‌های فلسفه میان فرهنگی بررسی و تحلیل محتوای	۲۰۱۹	باید محتوای آموزشی‌ای تدوین شود که کثرت‌های فکری، فرهنگی، قومی، نژادی و امثال اینها در آن دیده شود و افق نگاه دانش‌آموزان را در پهنه زمان و مکان گسترش دهد.
خاکزاد بناب، همتی، تنهای قولنجی	کتاب‌های فارسی ابتدایی براساس مؤلفه‌های آموزش صلح یونسکو	۲۰۱۹	نشان از توجه نامتقارن، به مؤلفه‌های آموزش صلح یونسکو است. بیشترین توجه به مؤلفه تعاون و هم‌بستگی و کمترین میزان توجه مربوط به مؤلفه بین‌المللی‌گرایی است.
تمیزال	اگر ما فقط خود را اسیر تعصب‌های نژادی، مذهبی، ملیتی، حزبی و در یک کلمه خود را اسیر خودخواهی‌ها کنیم و دیگران را نبینیم، مسلماً نمی‌توانیم محیطی مناسب برای تبادل عقاید و دوستی و برادری با دیگران ایجاد کنیم.	۲۰۲۰	صلح و دوستی از دیدگاه مولانا
رستمی و همکاران	اثربخشی آموزش صلح بر سرمایه‌های روانشناختی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول	۲۰۲۱	یافته‌ها نشان داد که اجرای آموزش صلح در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل مؤلفه‌های چهارگانه، سرمایه روان-شناختی را در دانش‌آموزان پسر به صورت معناداری تحت تأثیر قرار داده است. همچنین در مرحله پیگیری در مقایسه با مرحله پس‌آزمون تفاوت چندانی نشان نداد و بر این اساس چنین نتیجه‌گیری شد که آموزش صلح به دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول، سرمایه‌های روان‌شناختی را در آنان به صورت پایدار افزایش می‌دهد.
برانتمایر	آموزش صلح: تلفیق آموزش صلح در آموزش معلمان	۲۰۰۳	با طراحی مدل رودخانه صلح نشان می‌دهد که چگونه شکل-های مختلف آموزش، مانند آموزش حقوق بشر، آموزش توسعه، آموزش چندفرهنگی، آموزش جهانی، آموزش مدنی و آموزش محیطی می‌توانند بر شرایط مشارکتی و پویا تأثیر بگذارند.
دوچی	درک معلمان قبل از خدمت از آموزش صلح	۲۰۰۸	معلمان پیش از خدمت با استفاده از مفاهیم مشابه، مانند رفاه، صلح، عشق، احترام و دوستی، مفاهیم صلح و رفاه را توضیح می‌دهند. آنها می‌گویند دوره‌های مدنی، مطالعات اجتماعی و دانش زندگی برای آموزش صلح مهم هستند؛ زیرا شامل آموزش مسائل اجتماعی، مانند جنگ، صلح، دموکراسی، شهروندی و حقوق بشر است.

یافته‌های این مطالعه پیامدهای استفاده از گفت‌وگو به‌عنوان تعلیماتی برای صلح در مدرسه رسمی و تزریق آموزش صلح در کل برنامه درسی مدرسه را ایجاد می‌کند. به‌طور خاص، یافته‌ها، بینش در مورد ویژگی‌های مربیان صلح که می‌توانند گفت‌وگو را به‌طور مؤثر در کلاس‌های خود پیاده کنند و ویژگی‌های حیاتی لازم در مدارس رسمی برای استفاده از گفت‌وگوی آزاد را ارائه می‌دهند.	گفت‌وگو در تئوری و عمل آموزش صلح	۲۰۲۰	جورسل
در این مطالعه از روش هرمنوتیک رابطه‌ای برای تجزیه و تحلیل سازگاری نسبی عناصر سه روش اصلی آموزش صلح (برای نمونه، یکپارچه، مهم و جامع) با زمینه فرهنگی اجتماعی کویت استفاده شده است. یافته‌ها چندین عنصر سازگار را نشان می‌دهد: تأمل، گفت‌وگو، یادگیری خلاق و عمل. از این عناصر برای پیشنهاد چهارچوبی برای رویکرد کویت به آموزش صلح (KAPE) و بحث در مورد چندین پیامد عملی و تحقیقاتی استفاده می‌شود.	بازسازی آموزش صلح: توسعه رویکرد کویتی برای آموزش صلح (KAPE)	۲۰۲۰	آلنوفیشن
ارائه آموزش صلح به‌عنوان نوعی آموزش دموکراتیک، جهانی، سیاسی برای همه شهروندان آینده از نظر اخلاقی ضروری است. استدلال می‌شود که ما باید شهروندان آینده را به‌عنوان عاملان عدالت جهانی با ساختن یک سنگر بزرگ در برابر قدرت خودسرانه و ایجاد ابزارهایی برای تحقق صلح عادلانه، آموزش دهیم. آموزش صلح باید به‌عنوان یک وظیفه مدنی در قلب دموکراسی در جهانی وابسته تأیید شود.	ضرورت آموزش صلح: منطق دموکراتیک برای آموزش صلح به-عنوان یک وظیفه مدنی	۲۰۲۰	اسنواورت

با آنکه تحقیقات متعددی در مورد تحلیل محتوای کتب درسی انجام گرفته، اما تا آنجا که محقق، جست‌وجو و بررسی‌های متعدد انجام داده است؛ موضوعی که در آن به بررسی و تحلیل کتاب‌های علوم اجتماعی بر اساس آموزش صلح یونسکو پرداخته باشد، یافت نشد. بنابراین با توجه به خلأ احساس شده، در پژوهش حاضر به بررسی و تحلیل این کتاب‌ها در قبل و بعد از سند تحول پرداخته می‌شود.

با توجه به آنچه بیان شد، هدف اصلی این پژوهش، پاسخ به پرسش زیر است:
میزان توجه و اهمیت به آموزش صلح و مؤلفه‌های آن (دموکراسی، حفظ فرهنگ‌ها، تعاون و همبستگی، خود و دیگری، بین‌المللی‌گرایی، حفاظت از محیط زیست و معنویت) در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی قبل و بعد از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش چقدر است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر در گروه پژوهش‌های کاربردی قرار می‌گیرد. واحد زمینه^۱ همهٔ قسمت‌های (متون، فعالیت‌ها، کاربرگ‌ها، پرسش‌ها) کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دورهٔ ابتدایی قبل از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۳ جلد، ۳۷۰ ص) مطابق با جدول (۲) و همهٔ قسمت‌های (متون، فعالیت‌ها، کاربرگ‌ها، پرسش‌ها) کتاب‌های مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی بعد از سند تحول (۳ جلد، ۳۳۶ ص) مطابق با جدول (۳) می‌باشد.

جدول شمارهٔ ۲. کتاب‌های تعلیمات اجتماعی قبل از سند تحول بنیادین آپ

تعداد صفحات	محتوا	تعداد بخش	تعداد درس	سال چاپ	پایهٔ تحصیلی
۷۳	متون، فعالیت در کلاس، پرسش‌ها	-	۲۰	۱۳۹۰	سوم
۱۳۳	متون، کار در کلاس، گفت‌وگو، پرسش‌ها	۳	۲۹	۱۳۹۱	چهارم
۱۶۴	متون، کار در کلاس، گفت‌وگو، پرسش‌ها	۳	۴۰	۱۳۹۰	پنجم
۳۷۰			جمع		

جدول شمارهٔ ۳. کتاب‌های مطالعات اجتماعی بعد از سند تحول بنیادین آپ

تعداد صفحات	محتوا	تعداد فصل	تعداد درس	سال چاپ	پایهٔ تحصیلی
۹۶	متون، گفت‌وگوها، پرسش‌ها	۷	۲۳	۱۳۹۵	سوم
۱۱۲	متون، فعالیت‌ها، پرسش‌ها	۶	۲۲	۱۳۹۸	چهارم
۱۲۸	متون، فعالیت‌ها، پرسش‌ها	۵	۲۲	۱۳۹۸	پنجم
۳۳۶			جمع		

(پژوهشگران، ۱۴۰۰)

در این پژوهش واحد تحلیل^۲، مضامین یا تم‌آهایی است که با تحلیل محتوای مؤلفه‌های هفتگانه صلح یونسکو (دموکراسی، تعاون و همبستگی، حفظ فرهنگ‌ها، خود و دیگری، بین‌المللی‌گرایی، حفظ محیط زیست و معنویت) برای دست‌یافتن به مقوله‌ها و تحلیل محتوای کتاب‌های علوم

1. Context Unit
2. Analysis Unit
3. Theme



اجتماعی قبل و بعد از سند تحول به روش تماتیک^۱ صورت گرفته است. همچنین در این پژوهش نمونه‌گیری انجام نگرفته است، بلکه کلیه کتاب‌های علوم اجتماعی مورد بررسی دقیق و علمی واقع شده است. برای گردآوری داده‌ها در پژوهش حاضر از روش تحلیل محتوای کیفی و رویکرد جهت‌دار و مبتنی بر نظریه قیاسی مایرینگ^۲ استفاده شده است.

جدول شماره ۴. مؤلفه‌ها و مقوله‌ها

ردیف	مؤلفه	ردیف
۱	تعاون و همبستگی	۱. مسئولیت‌پذیری و ایجاد زمینه برای مشارکت در انجام کارها، ۲. ایجاد زمینه تبادل افکار از طریق گفت‌وگو و بحث‌های گروهی در راستای انجام فعالیت، ۳. تقویت یادگیری مشارکتی، ۴. اتحاد و وحدت.
۲	حقوق بشر و دموکراسی	۱. آگاهی از آزادی اندیشه، عقیده و باور از طریق گفت‌وگو و رعایت آن، ۲. تقویت روحیه قانون‌مداری و قانون‌گذاری و رعایت آن، ۳. آموزش برابری و برادری و رعایت آن.
۳	بین‌المللی‌گرایی	۱. آگاهی از مشخصات محل زندگی، ۲. آگاهی و رعایت حقوق و وظایف شهروندی، ۳. آگاهی از موضوعات داخل و خارج کشور و بیانیه صلح‌آمیزشان.
۴	حفظ فرهنگ‌ها	۱. آگاهی بخشی و پذیرش تنوع فرهنگی، قومی، نژادی و دینی در جامعه و دیگر ملل، ۲. آشنایی و حمایت از دستاوردهای علمی ایران و جهان، ۳. حفظ میراث فرهنگی و هویت ملی و مذهبی.
۵	حفاظت از محیط زیست	۱. حفظ منابع طبیعی و رعایت بهداشت محیطی، ۲. ترویج نگرش خودکفایی.
۶	خود و دیگری	۱. پذیرش تفاوت‌ها و اختلافات، ۲. احترام و دوستی با خود و دیگری، ۳. تقویت تفکر و روحیه پرسشگری، ۴. تقویت مهارت خوب گوش دادن و خوب صحبت کردن، ۵. محافظت از جان و مال خود و دیگران.
۷	معنویت	۱. توجه و قدردانی از نعمت‌های خدا، ۲. تقویت روحیه آرامش و شادمانی و آشتی طلبی، ۳. انجام فرایض دینی و عبادت کردن، ۴. خدمت به خلق، ۵. رعایت هنجارهای اخلاقی و اجتماعی.

از دیگر ابزار، بیانیه سازمان یونسکو پیرامون آموزش صلح و هفت مؤلفه آن می‌باشد که در هر مؤلفه تعدادی مقوله، با بررسی‌های مکرر در مقاله‌ها و تحقیقات در این زمینه توسط نگارندگان نوشته شد و بعد از چند بار رفت و برگشت و حذف و ادغام تعدادی از آنها، ۲۶ مقوله آن به تأیید متخصصان رسید که در جدول شماره (۴) آورده شده است، سپس با استفاده از دستورالعمل و برگه کدگذاری، دو دوره کتاب‌های علوم اجتماعی مربوط به سال‌های قبل و بعد از سند تحول بنیادین که شامل ۶ جلد کتاب و ۷۰۶ صفحه است، مورد بررسی قرار گرفت. روایی برگه

1. Thematic
2. Deductive Mayring

کدگذاری توسط متخصصین بعد از چندین بار بررسی دقیق مورد تأیید قرار گرفت، همچنین برای تعیین میزان توافق از آزمون ضریب اسکات^۱ استفاده شد که به شرح زیر می‌باشد:

$$\pi = \frac{p_o - p_e}{1 - p_e} = \frac{0.9683 - 0.7803}{1 - 0.7803} = 0.8557$$

$$p_e = \sum p_i^2 = 0.7803$$

$$p_o = 0.9683$$

π = ضریب پایایی، p_o = درصد توافق مشاهده شده، p_e = درصد توافق مورد انتظار

p_i = نسبت مشاهده شده در هر یک از ارزش‌های طبقات

پس از تأیید روایی، کار تحلیل محتوا با کتاب تعلیمات اجتماعی سوم قبل از سند تحول بنیادین و به ترتیب سوم بعد از سند و چهارم قبل و بعد و پنجم قبل و بعد ادامه یافت و به مدت ۲ ماه و ۱۷ روز، معادل با ۱۷۰ ساعت (۱۰۲۰۰ دقیقه) مضامین شناسایی شده هر مقوله، به همراه شماره صفحه و فراوانی آن در جداولی برای هر پایه تحصیلی، به تفکیک متن و فعالیت ثبت شد. پس از آن براساس سؤالات پژوهش تغییراتی در فرم‌های اولیه صورت گرفت تا فرم‌های نهایی ساخته شدند و برای ورود اطلاعات به نرم افزار اکسل برای اجرای آنتروپی شانون آماده شدند.

یافته‌های پژوهش

در این قسمت از پژوهش، از طریق محاسبه فراوانی و درصد مؤلفه‌ها و مقوله‌ها و تحلیل آنتروپی شانون به سؤالات پژوهش پاسخ داده می‌شود.

۱. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه‌های آموزش صلح در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی

قبل و بعد از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش چقدر است؟

جدول شماره ۵. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه‌های آموزش صلح در قیل و بعد از سند تحول

مؤلفه‌ها	فراوانی		درصد فراوانی		بار اطلاعاتی (Ej)		ضریب اهمیت شاخص‌ها نسبت به هم (Wj)	
	قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد
دموکراسی (حقوق بشر)	۱۶۰	۱۳۰	٪ ۱۲/۰۹	٪ ۸/۸۰	۰/۹۶۷	۰/۸۹۰	۰/۱۵۵۳	۰/۱۳۳۶
تعاون و همبستگی	۳۱۸	۳۲۹	٪ ۲۴/۰۴	٪ ۲۲/۲۷	۰/۸۹۳	۰/۹۷۳	۰/۱۴۳۳	۰/۱۴۶۰
حفظ فرهنگ‌ها	۲۴۰	۲۷۰	٪ ۱۸/۱۴	٪ ۱۸/۲۸	۰/۹۵۶	۰/۸۲۵	۰/۱۵۳۴	۰/۱۲۳۸
خود و دیگران	۸۹	۲۴۳	٪ ۶/۷۳	٪ ۱۶/۴۵	۰/۶۶۴	۱/۰۰۱	۰/۱۰۶۶	۰/۱۵۰۳
بین‌المللی‌گرایی	۹۶	۱۲۳	٪ ۷/۲۶	٪ ۸/۳۳	۰/۹۹۳	۰/۹۸۵	۰/۱۵۹۳	۰/۱۴۷۹
حفاظت از محیط زیست	۱۳۲	۱۶۶	٪ ۹/۹۸	٪ ۱۱/۲۴	۰/۸۴۹	۰/۹۹۸	۰/۱۳۶۳	۰/۱۴۸۳
معنویت	۲۸۸	۲۱۶	٪ ۲۱/۷۶	٪ ۱۴/۶۳	۰/۹۰۹	۱/۰۰	۰/۱۴۵۸	۰/۱۵۰۱
جمع	۱۳۲۳	۱۴۷۸	٪ ۱۰۰	٪ ۱۰۰			۱	۱

همان‌گونه که در جدول شماره (۵) بیان شده است، از ۱۳۲۳ مورد فراوانی دریافت‌شده از آموزش صلح در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی قبل از سند، بیشترین فراوانی به تعاون و همبستگی با مجموع فراوانی ۳۱۸ مورد و کمترین فراوانی به خود و دیگران با مجموع فراوانی ۸۹ مورد مربوط می‌شود. در ادامه برای ارزیابی بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه‌های هفت‌گانه از روش آنتروپی شانون بهره گرفته شده است تا بدین ترتیب مشخص شود که در کتاب‌های علوم اجتماعی قبل از سند تحول بیشترین میزان توجه و اهمیت، به کدام مؤلفه تعلق دارد. آنتروپی شانون بیان‌کننده مقدار عدم اطمینان در یک توزیع احتمال است. به عبارت دیگر، هر چه پراکندگی در مقادیر یک شاخص بیشتر باشد آن شاخص از اهمیت بیشتری برخوردار است. در بررسی ضریب اهمیت مؤلفه‌های هفت‌گانه صلح یونسکو، مؤلفه «بین‌المللی‌گرایی» با ضریب اهمیت ۰/۱۵۹۳ بیشترین اهمیت و مؤلفه «خود و دیگران» با ضریب اهمیت ۰/۱۰۶۶، کمترین اهمیت را دارد و دیگر مؤلفه‌ها به ترتیب اولویت عبارتند از: دموکراسی (حقوق بشر)، حفظ فرهنگ‌ها، معنویت، تعاون و همبستگی، حفاظت از محیط زیست.

اما در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی بعد از سند تحول از ۱۴۷۸ مورد فراوانی مربوط به مضامین دریافت شده، بیشترین فراوانی به تعاون و همبستگی با فراوانی ۳۲۹ مورد و کمترین فراوانی به بین‌المللی‌گرایی با فراوانی ۱۲۳ مورد مربوط می‌شود. در بررسی ضریب اهمیت مؤلفه‌های هفت‌گانه صلح یونسکو، مؤلفه «خود و دیگران» با ضریب اهمیت ۰/۱۵۰۳ بیشترین

اهمیت و مؤلفه «حفظ فرهنگ‌ها» با ضریب اهمیت ۰/۱۲۳۸، کمترین اهمیت را دارد و دیگر مؤلفه‌ها به ترتیب اولویت عبارتند از: معنویت، حفاظت از محیط زیست، بین‌المللی‌گرایی، تعاون و همبستگی، دموکراسی (حقوق بشر). همان‌طور که نتایج نشان می‌دهد قبل از سند تحول میزان توجه و اهمیت به مؤلفه‌های بین‌المللی‌گرایی، دموکراسی و حفظ فرهنگ‌ها بیشتر از دیگر مؤلفه‌ها بوده است، این درحالی‌است که بعد از سند تحول بنیادین میزان اهمیت دموکراسی و حفظ فرهنگ‌ها کاهش یافته و توجه به مؤلفه‌هایی مثل خود و دیگران افزایش محسوس و چشم‌گیری داشته است.

۲. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه دموکراسی (حقوق بشر) در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی قبل و بعد از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش چقدر است؟

جدول شماره ۶. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه دموکراسی (حقوق بشر) در قبل و بعد از سند

تحول

مقوله‌ها	فراوانی		درصد فراوانی		بار اطلاعاتی (Ej)		شاخص‌ها نسبت به هم (Wj)	ضریب اهمیت
	قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد		
آگاهی از آزادی اندیشه، عقیده و باور از طریق گفت‌وگو و رعایت آن	۳۷	۳۳	۲۳/۱۳٪	۵/۳۸٪	۰/۸۸۱	۰/۸۲۱	۰/۳۶۸	۰/۳۲۹
تقویت روحیه قانون‌مداری و قانون‌گذاری و رعایت آن	۱۱۵	۹۰	۷۱/۸۸٪	۶۹/۲۳٪	۰/۹۷۹	۰/۸۶۷	۰/۳۸۸	۰/۳۶۵
آموزش برابری و برادری و رعایت آن	۸	۷	۵٪	۲۵/۳۸٪	۰/۸۱۹	۰/۵۴۵	۰/۲۴۴	۰/۳۰۶
جمع	۱۶۰	۱۳۰	۱۰۰٪	۱۰۰٪	۱	۱	۱	۱

همان‌گونه که در جدول شماره (۶) مشخص است تعداد کل مضامین دریافت شده از مؤلفه دموکراسی (حقوق بشر) در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی قبل از سند عبارت است از ۱۶۰ مورد که از این تعداد بیشترین فراوانی به مقوله «تقویت روحیه قانون‌مداری و قانون‌گذاری و رعایت آن» با فراوانی ۱۱۵ مورد و کمترین فراوانی به مقوله «آموزش برابری و برادری و رعایت آن» با فراوانی ۸ مورد مربوط می‌شود. در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های دموکراسی قبل از سند تحول، مقوله «تقویت روحیه قانون‌مداری و قانون‌گذاری و رعایت آن» با ضریب اهمیت ۰/۳۶۵ بیشترین اهمیت را دارد و دیگر مقوله‌های دموکراسی به ترتیب اهمیت «آگاهی از



آزادی اندیشه، عقیده و باور از طریق گفت‌وگو و رعایت آن» و «آموزش برابری و برادری و رعایت آن» می‌باشند.

اما از ۱۳۰ مورد مضامین دریافت‌شده از مؤلفه دموکراسی (حقوق بشر) در کتاب‌های علوم اجتماعی بعد از سند، بیشترین فراوانی به مقوله «تقویت روحیه قانون‌مداری و قانون‌گذاری و رعایت آن» با فراوانی ۹۰ و کمترین فراوانی به مقوله «آموزش برابری و برادری و رعایت آن» با فراوانی ۷ مربوط می‌شود. در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های دموکراسی بعد از سند تحول، مقوله «تقویت روحیه قانون‌مداری و قانون‌گذاری و رعایت آن» با بار اطلاعاتی ۰/۸۶۷ و ضریب اهمیت ۰/۳۸۸ بیشترین اهمیت را دارد و دیگر مقوله‌ها به ترتیب اهمیت «آگاهی از آزادی اندیشه، عقیده و باور از طریق گفت‌وگو و رعایت آن» و «آموزش برابری و برادری و رعایت آن» می‌باشند. ۳. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه تعاون و همبستگی در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی قبل و بعد از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش چقدر است؟

جدول شماره ۷. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه تعاون و همبستگی در قبل و بعد از سند تحول

مقوله	فراوانی		درصد فراوانی		بار اطلاعاتی (EJ)		ضریب اهمیت شاخصها نسبت به هم (WJ)	
	قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد
	مسئولیت‌پذیری و ایجاد زمینه برای مشارکت در انجام کارها	۱۲۸	۱۹۲	٪ ۴۰/۲۵	٪ ۵۸/۳۶	۰/۹۲۷	۰/۹۴۱	۰/۲۹۷
ایجاد زمینه تبادل افکار از طریق گفت‌وگو و بحث‌های گروهی در راستای انجام فعالیت	۷۰	۷۰	٪ ۰۱/۲۲	٪ ۲۱/۲۸	۰/۲۷۸	۰/۷۴۸	۰/۰۸۹	۰/۲۱۰
تقویت یادگیری مشارکتی	۱۴	۹	٪ ۴/۴	٪ ۲/۷۴	۰/۹۸۲	۰/۹۶۶	۰/۳۱۴	۰/۲۷۱
اتحاد و وحدت	۱۰۶	۵۸	٪ ۳۳/۳۳	٪ ۱۷/۶۳	۰/۹۳۸	۰/۹۰۷	۰/۳۰۰	۰/۲۵۵
جمع	۳۱۸	۳۲۹	٪ ۱۰۰	٪ ۱۰۰			۱	۱

همان‌گونه که در جدول شماره (۷) بیان شده است تعداد کل مضامین دریافت‌شده از مؤلفه تعاون و همبستگی در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی قبل از سند عبارت است از ۳۱۸ مورد که از این تعداد بیشترین فراوانی به مقوله «مسئولیت‌پذیری و ایجاد زمینه برای مشارکت در انجام

کارها» با فراوانی ۱۲۸ و کمترین فراوانی به مقوله «تقویت یادگیری مشارکتی» با فراوانی ۱۴ مربوط می‌شود. در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های تعاون و همبستگی، مقوله «تقویت یادگیری مشارکتی» با ضریب اهمیت ۰/۳۱۴ بیشترین اهمیت و مقوله «ایجاد زمینه تبادل افکار از طریق گفت‌وگو و بحث‌های گروهی در راستای انجام فعالیت» با ضریب اهمیت ۰/۰۸۹ کمترین اهمیت را دارد. دیگر مقوله‌ها به ترتیب اهمیت «اتحاد و وحدت» و «مسئولیت‌پذیری و ایجاد زمینه برای مشارکت در انجام کارها» می‌باشند. اما از ۳۲۹ مورد مضامین دریافت‌شده از مؤلفه تعاون و همبستگی در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی بعد از سند، بیشترین فراوانی به مقوله «مسئولیت‌پذیری و ایجاد زمینه برای مشارکت در انجام کارها» با فراوانی ۱۹۲ و کمترین فراوانی به مقوله «تقویت یادگیری مشارکتی» با فراوانی ۹ مربوط می‌شود. در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های تعاون و همبستگی، مقوله «تقویت یادگیری مشارکتی» با ضریب اهمیت ۰/۲۷۱ بیشترین اهمیت و مقوله «ایجاد زمینه تبادل افکار از طریق گفت‌وگو و بحث‌های گروهی در راستای انجام فعالیت» با ضریب اهمیت ۰/۲۱۰ کمترین اهمیت را دارد و دیگر مقوله‌ها به ترتیب اهمیت «مسئولیت‌پذیری و ایجاد زمینه برای مشارکت در انجام کارها» و «اتحاد و وحدت» می‌باشند.

۴. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه حفظ فرهنگ‌ها در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی قبل و بعد از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش چقدر است؟

جدول شماره ۸. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه حفظ فرهنگ‌ها در قبل و بعد از سند تحول

مقوله‌ها	فراوانی		درصد فراوانی		بار اطلاعاتی (Ej)		ضریب اهمیت شاخص‌ها نسبت به هم (wj)	
	قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد
آگاهی بخشی و پذیرش تنوع فرهنگی، قومی، نژادی و دینی در جامعه و دیگر ملل	۷۱	۵۰	٪ ۲۹/۵۸	٪ ۱۸/۵۲	۰/۷۸۸	۰/۸۸۷	۰/۲۸۹	۰/۴۲۷
آشنایی و حمایت از دستاوردهای علمی ایران و جهان	۳۸	۲۸	٪ ۱۵/۸۳	٪ ۱۰/۳۷	۰/۹۴۹	۰/۳۱۰	۰/۳۴۸	۰/۱۵۰
حفظ میراث فرهنگی و هویت ملی و مذهبی	۱۳۱	۱۷۹	٪ ۵۴/۵۸	٪ ۶۶/۳	۰/۹۹۲	۰/۶۲۷	۰/۳۶۴	۰/۳۰۳



تکریم خانواده	۱۳	۴/۸۱٪	۰/۲۴۷	۰/۱۱۹
جمع	۲۴۰	۱۰۰٪	۱	۱

همان‌گونه که در جدول شماره (۸) بیان شده است از ۲۴۰ مورد مضامین دریافت‌شده از مؤلفه حفظ فرهنگ‌ها در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی قبل از سند، بیشترین فراوانی به مقوله «حفظ میراث فرهنگی و هویت ملی و مذهبی» با فراوانی ۱۳۱ و کمترین فراوانی به مقوله «آشنایی و حمایت از دستاوردهای علمی ایران و جهان» با فراوانی ۳۸ مربوط می‌شود. در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های حفظ فرهنگ‌ها، مقوله «حفظ میراث فرهنگی و هویت ملی و مذهبی» با ضریب اهمیت ۰/۳۶۴ بیشترین اهمیت و مقوله «آگاهی بخشی و پذیرش تنوع فرهنگی، قومی، نژادی و دینی در جامعه و دیگر ملل» با ضریب اهمیت ۰/۲۸۹ کمترین اهمیت را دارد. اما از ۲۷۰ مورد مضامین دریافت‌شده از مقوله حفظ فرهنگ‌ها در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی بعد از سند، بیشترین فراوانی به مقوله «حفظ میراث فرهنگی و هویت ملی و مذهبی» با فراوانی ۱۷۹ و کمترین فراوانی به مقوله «تکریم خانواده» با فراوانی ۱۳ مربوط می‌شود. در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های حفظ فرهنگ‌ها، مقوله «آگاهی بخشی و پذیرش تنوع فرهنگی، قومی، نژادی و دینی در جامعه و دیگر ملل» با ضریب اهمیت ۰/۴۲۷ بیشترین اهمیت و مقوله «تکریم خانواده» با ضریب اهمیت ۰/۱۱۹ کمترین اهمیت را دارد و دیگر مقوله‌های حفظ فرهنگ‌ها به ترتیب اهمیت «حفظ میراث فرهنگی و هویت ملی و مذهبی» و «آشنایی و حمایت از دستاوردهای علمی ایران و جهان» می‌باشند.

۵. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه خود و دیگری در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی قبل و بعد از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش چقدر است؟

جدول شماره ۹. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه خود و دیگری در قبل و بعد از سند تحول

مقوله‌ها	فراوانی		درصد فراوانی		بار اطلاعاتی (E_j) شاخص‌ها نسبت به هم		ضریب اهمیت (w_j)	
	قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد
پذیرش تفاوت‌ها و اختلافات	۸	۲۲	% ۸/۹۹	% ۹/۰۵	-	۰/۴۳۲	-	۰/۱۳۹
احترام و دوستی با خود و دیگری	۲۳	۷۱	% ۲۵/۸۴	% ۲۹/۲۲	۰/۷۲۵	۰/۶۸۱	۰/۳۷۳	۰/۲۲۰
تقویت تفکر و روحیه پرسشگری	۱۴	۱۵	% ۱۵/۷۳	% ۶/۱۷	۰/۵۹۳	۰/۹۱۹	۰/۳۰۵	۰/۲۹۷
تقویت مهارت خوب گوش دادن و خوب صحبت کردن	۱۸	۵۲	% ۲۰/۲۲	% ۲۱/۴	۰/۶۲۵	۰/۴۸۳	۰/۳۲۲	۰/۱۵۶
محافظت از جان و مال خود و دیگران	۲۶	۸۳	% ۲۹/۲۱	% ۳۴/۱۶	-	۰/۵۸۱	-	۰/۱۸۸
جمع	۸۹	۲۴۳	% ۱۰۰	% ۱۰۰			۱	۱

همان‌گونه که در جدول شماره (۹) بیان شده است، از ۸۹ مورد مضامین دریافت شده از مؤلفه خود و دیگری در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی قبل از سند، بیشترین فراوانی به مقوله «محافظت از جان و مال خود و دیگران» با فراوانی ۲۶ و کمترین فراوانی به مقوله «پذیرش تفاوت‌ها و اختلافات» با فراوانی ۸ مربوط می‌شود. در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های خود و دیگری، مقوله‌های «پذیرش تفاوت‌ها و اختلافات» و «محافظت از جان و مال خود و دیگران» تنها در یکی از کتاب‌های مورد مطالعه ذکر شده بود و لذا از فرایند تحلیل شانون کنار گذاشته شد و از بین ۳ مقوله دیگر، مقوله «احترام و دوستی با خود و دیگری» با ضریب اهمیت ۰/۳۷۳ بیشترین اهمیت را دارد و دیگر مقوله‌های خود و دیگری به ترتیب اهمیت «تقویت مهارت خوب گوش دادن و خوب صحبت کردن» و «تقویت تفکر و روحیه پرسشگری» می‌باشند؛ اما از ۲۴۳ مورد مضامین دریافت شده از مؤلفه خود و دیگری در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی بعد از سند، بیشترین فراوانی به مقوله «محافظت از جان و مال خود و دیگران» با فراوانی ۸۳ و کمترین فراوانی به مقوله «تقویت تفکر و روحیه پرسشگری» با فراوانی ۱۵ مربوط می‌شود. در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های خود و دیگری بعد از سند تحول، مقوله «تقویت تفکر و روحیه

پرسشگری» با ضریب اهمیت ۰/۲۹۷ بیشترین اهمیت و مقوله «پذیرش تفاوت‌ها و اختلافات» با ضریب اهمیت ۰/۱۳۹ کمترین اهمیت را دارد و دیگر مقوله‌های خود و دیگری بعد از سند تحول به ترتیب «احترام و دوستی با خود و دیگری»، «محافظت از جان و مال خود و دیگران» و «تقویت مهارت خوب گوش دادن و خوب صحبت کردن» می‌باشند.

۶. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه بین‌المللی‌گرایی در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی قبل و بعد از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش چقدر است؟

جدول شماره ۱۰. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه بین‌المللی‌گرایی در قبل و بعد از سند تحول

مقوله‌ها	فراوانی		درصد فراوانی		بار اطلاعاتی (Ej)		ضریب اهمیت	
	قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد	شاخص‌ها	نسبت به هم (wj)
آگاهی از مشخصات محل زندگی	۲۰	۳۹	۳۱/۷۱٪	۲۰/۸۳٪	۰/۹۶۰	۰/۹۴۵	۰/۴۲۳	۰/۴۶۴
آگاهی و رعایت حقوق و وظایف شهروندی	۳۵	۴۶	۳۷/۴٪	۳۶/۴۶٪	۰/۵۱۹	۰/۹۰۲	۰/۲۲۸	۰/۴۴۳
آگاهی از موضوعات داخل و خارج کشور و بیانیه صلح‌آمیزشان	۴۱	۳۸	۳۰/۸۹٪	۴۲/۷۱٪	۰/۷۹۳	۰/۱۸۸	۰/۳۴۹	۰/۰۹۲
جمع	۹۶	۱۲۳	۱۰۰٪	۱۰۰٪			۱	۱

همان‌گونه که در جدول شماره (۱۰) بیان شده است، از ۹۶ مورد مضامین دریافت شده از مؤلفه بین‌المللی‌گرایی در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی قبل از سند، بیشترین فراوانی به مقوله «آگاهی از موضوعات داخل و خارج کشور و بیانیه صلح‌آمیزشان» با فراوانی ۴۱ و کمترین فراوانی به مقوله «آگاهی از مشخصات محل زندگی» با فراوانی ۲۰ مربوط می‌شود. در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های بین‌المللی‌گرایی قبل از سند تحول، مقوله «آگاهی از مشخصات محل زندگی» با ضریب اهمیت ۰/۴۲۳ بیشترین اهمیت را دارد و دیگر مقوله‌ها به ترتیب اهمیت «آگاهی از موضوعات داخل و خارج کشور و بیانیه صلح‌آمیزشان» و «آگاهی و رعایت حقوق و وظایف شهروندی» می‌باشند؛ اما از ۱۲۳ مورد مضامین دریافت شده از مؤلفه بین‌المللی‌گرایی در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی بعد از سند، بیشترین فراوانی به مقوله «آگاهی و رعایت حقوق و وظایف شهروندی» با فراوانی ۴۶ و کمترین فراوانی به مقوله «آگاهی از موضوعات داخل و خارج کشور و بیانیه صلح‌آمیزشان» با فراوانی ۳۸ مربوط می‌شود. در بررسی ضریب

اهمیت مقوله‌های بین‌المللی‌گرایی بعد از سند تحول، مقوله «آگاهی از مشخصات محل زندگی» با ضریب اهمیت ۰/۴۶۴ بیشترین اهمیت را دارد و دیگر مقوله‌های بین‌المللی‌گرایی بعد از سند تحول به ترتیب اهمیت «آگاهی و رعایت حقوق و وظایف شهروندی» و «آگاهی از موضوعات داخل و خارج کشور و بیانیه صلح‌آمیزشان» می‌باشند.

۷. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه حفاظت از محیط زیست در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی قبل و بعد از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش چقدر است؟

جدول شماره ۱۱. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه حفاظت از محیط زیست در قبل و بعد از

سند تحول

مقوله‌ها	فراوانی		درصد فراوانی		بار اطلاعاتی (Ej)		ضریب اهمیت	
	قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد	شاخص‌ها	نسبت به هم (Wj)
حفظ منابع طبیعی و رعایت بهداشت محیطی	۳۳	۱۳۸	٪ ۲۵	٪ ۸۲/۱۳	۰/۸۳۴	۰/۹۶۰	قبل	۰/۵۰۸
ترویج نگرش خودکفایی	۹۹	۲۸	٪ ۷۵	٪ ۱۶/۸۷	۰/۸۰۷	-	قبل	۰/۴۹۲
جمع	۱۳۲	۱۶۶	٪ ۱۰۰	٪ ۱۰۰			بعد	۱

همان‌گونه که در جدول شماره (۱۱) بیان شده است از ۱۳۲ مورد مضامین دریافت شده از مقوله حفاظت از محیط زیست در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی قبل از سند، بیشترین فراوانی به مقوله «ترویج نگرش خودکفایی» با فراوانی ۹۹ و کمترین فراوانی به مقوله «حفظ منابع طبیعی و رعایت بهداشت محیطی» با فراوانی ۳۳ مربوط می‌شود. در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های حفاظت از محیط زیست قبل از سند تحول، مقوله «حفظ منابع طبیعی و رعایت بهداشت محیطی» با ضریب اهمیت ۰/۵۰۸ بیشترین اهمیت را دارد و مقوله «ترویج نگرش خودکفایی» با ضریب اهمیت ۰/۴۹۲ در رتبه دوم قرار دارد. اما از ۱۶۶ مورد مضامین دریافت‌شده از مقوله حفاظت از محیط زیست در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی بعد از سند، بیشترین فراوانی به مقوله «حفظ منابع طبیعی و رعایت بهداشت محیطی» با فراوانی ۱۳۸ و کمترین فراوانی به مقوله «ترویج نگرش خودکفایی» با فراوانی ۲۸ مربوط می‌شود. در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های حفاظت از محیط زیست بعد از سند تحول، مقوله «حفظ منابع طبیعی و رعایت بهداشت محیطی» با ضریب اهمیت ۱ بیشترین اهمیت را دارد و مقوله «ترویج نگرش خودکفایی» به دلیل بی‌توجهی در کتاب‌های پایه‌های سوم و چهارم از فرایند تحلیل شانون کنار گذاشته شد.



۸. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه معنویت در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی قبل و بعد از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش چقدر است؟

جدول شماره ۱۲. میزان توجه و اهمیت به مؤلفه معنویت در قبل و بعد از سند تحول

مقوله‌ها	فراوانی		درصد فراوانی		بار اطلاعاتی (Ej)		ضریب اهمیت	
	قبل	بعد	قبل	بعد	قبل	بعد	نسبت به هم (Wj)	شاخص‌ها
توجه و قدردانی از نعمت‌های خدا	۱۷	۲۷	٪ ۵/۹	٪ ۱۲/۵	۰/۹۳۶	۰/۸۸۳	۰/۲۲۸	۰/۲۲۵
تقویت روحیه آرامش و شادمانی و آشتی طلبی	۶۷	۹۵	٪ ۲۳/۲۶	٪ ۴۳/۹۸	۰/۹۱۸	۰/۹۶۱	۰/۲۲۴	۰/۲۴۵
انجام فرایض دینی و عبادت	۶۰	۵۰	٪ ۲۰/۸۳	٪ ۲۳/۱۵	۰/۹۷۱	۰/۹۷۲	۰/۲۳۷	۰/۲۴۸
خدمت به خلق	۹۱	۱۳	٪ ۳۱/۶	٪ ۶/۰۲	۰/۵۹۱	۰/۲۴۷	۰/۱۴۴	۰/۰۶۳
رعایت هنجارهای اخلاقی و اجتماعی	۵۳	۳۱	٪ ۱۸/۴	٪ ۱۴/۳۵	۰/۶۸۰	۰/۸۵۵	۰/۱۶۶	۰/۲۱۸
جمع	۲۸۸	۲۱۶	٪ ۱۰۰	٪ ۱۰۰			۱	۱

همان‌گونه که در جدول شماره (۱۲) بیان شده است از ۲۸۸ مورد مضامین دریافت شده از مؤلفه معنویت در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی قبل از سند، بیشترین فراوانی به مقوله «خدمت به خلق» با مجموع فراوانی ۹۱ و کمترین فراوانی به مقوله «توجه و قدردانی از نعمت‌های خدا» با فراوانی ۱۷ مربوط می‌شود. در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های معنویت قبل از سند تحول، مقوله «انجام فرایض دینی و عبادت» با ضریب اهمیت ۰/۲۳۷ بیشترین اهمیت و مقوله «خدمت به خلق» با ضریب اهمیت ۰/۱۴۴ کمترین اهمیت را دارد و دیگر مقوله‌های معنویت قبل از سند به ترتیب اهمیت «توجه و قدردانی از نعمت‌های خدا»، «تقویت روحیه آرامش و شادمانی و آشتی طلبی» و «رعایت هنجارهای اخلاقی و اجتماعی» می‌باشند. اما از ۲۱۶ مورد مضامین دریافت شده از مؤلفه معنویت در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره ابتدایی بعد از سند، بیشترین فراوانی به مقوله «تقویت روحیه آرامش و شادمانی و آشتی طلبی» با فراوانی ۹۵ و کمترین فراوانی به مقوله «خدمت به خلق» با فراوانی ۱۳ مربوط می‌شود. در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های معنویت بعد از سند تحول، مقوله «انجام فرایض دینی و عبادت» با ضریب اهمیت ۰/۲۴۸ بیشترین اهمیت و مقوله «خدمت به خلق» با ضریب اهمیت ۰/۰۶۳ کمترین اهمیت را دارد و دیگر مقوله‌های معنویت بعد از سند به ترتیب اهمیت «تقویت روحیه آرامش و شادمانی

و آشتی طلبی»، «توجه و قدردانی از نعمت‌های خدا» و «رعایت هنجارهای اخلاقی و اجتماعی» می‌باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

در تحقیقات علمی در راستای دستیابی به نتیجه نهایی، لازم است به تشریح و تفسیر یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها پرداخته شود؛ در واقع این قسمت از پژوهش از اهمیت خاصی برخوردار است؛ زیرا به هر یک از سؤالات پژوهش براساس یافته‌ها پاسخ داده می‌شود و با یافته‌های دیگر محققان (همسو یا ناهمسو) مورد مقایسه قرار می‌گیرد.

- در کتاب‌های بعد از سند تحول بنیادین بر خلاف کتاب‌های قبل از سند میزان اهمیت «دموکراسی و حفظ فرهنگ‌ها» کاهش داشته و توجه به مؤلفه‌های «خود و دیگران» افزایش محسوس و چشم‌گیری داشته است و مؤلفه تعاون و همبستگی نیز با اینکه در هر دو دوره از فراوانی بالایی برخوردار بوده، اما فاقد پراکندگی مناسب در پایه‌های مختلف بوده است و در هر دو دوره نسبت ضریب اهمیت آن به یک میزان و در حد متوسط برآورد شده است. متأسفانه مؤلفان این کتاب‌ها توجه هدفمند یا ویژه‌ای به امر دموکراسی و حفظ فرهنگ‌ها - چه از لحاظ مفهوم‌پردازی و چه از نظر شناخت مقوله‌های آنها - نداشته‌اند. بر این اساس می‌توان چنین استدلال کرد که یکی از علل بسیار مهم توجه کمتر به دموکراسی در کتاب‌های اجتماعی نگاه تخصص‌گرایانه و مبتنی بر معلومات قالب و متمرکزی است که در کشور وجود دارد، در حالی که در جامعه دموکراتیک باید همه افراد را برای اشتراک در کارهای اجتماعی تربیت کرد و زمانی این میسر می‌شود که جنبه اجتماعی برنامه درسی بر جنبه حرفه‌ای آن تقدم یابد. در واقع در یک مدرسه دموکراتیک، دانش‌آموزان تنها پذیرنده محتوای یادگیری متمرکز نیستند، بلکه خود می‌توانند محتوا را انتخاب کنند و حتی محیط یادگیری و همه فرایندهای آموزشی را نیز تعیین کنند. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های دویچی (۲۰۰۸)، فتحی و اجارگاه و اسلامی (۲۰۰۸)، کاظم‌پور و همکاران (۲۰۱۲)، تقی‌زاده اکبری (۲۰۱۳) و ساسانی (۲۰۱۶) همسویی دارد، ولی با یافته‌های برانتمایر (۲۰۰۳) و یافته‌های هریس (۲۰۰۴) که تئوری آموزش صلح را مطرح کرده است، هم‌سو نیست.

- در کتاب‌های بعد از سند فراوانی مربوط به مؤلفه دموکراسی به مقدار ۳۰ مورد کاهش داشته است که این کاهش در مقوله «تقویت روحیه قانون‌مداری و قانون‌گذاری» نمایان‌تر است، اما میزان پراکندگی آن در کتاب‌های بعد از سند به نسبت بالا رفته است. میزان پراکندگی مقوله «آگاهی از آزادی اندیشه، عقیده و باور» نیز با وجود کاهش در فراوانی در بین کتاب‌های بعد از سند افزایش یافته است. چنانکه می‌دانیم، آزادی موهبتی الهی است که باعث بروز استعدادها

و تکامل انسان است. در واقع آزادی یکی از اصول اساسی حقوق بشر است که از سوی دموکراسی‌های کلاسیک مورد تأیید واقع شده است. امروزه در مسابقات علمی جهان، برای حضور یک طراح افکار و ایده‌پرداز و تئوری‌پرداز علمی، توجه به آزادی در عرصه اندیشه نمایان می‌شود. اندیشه آزاد امکان کشف قوانین حاکم بر جهان و تدبیر آفرینش را مهیا ساخته و حقیقت علوم را روشن می‌کند. بنابراین فکر سالم، علم کامل و عمل دقیق و به عبارت دیگر تفکر متعهدانه توأم با تخصص ارزشمند، تعالی‌بخش است که در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی مغفول مانده است. مقوله «آموزش برابری و برادری» با این‌که در کتاب‌های بعد از سند نسبت به قبل تنها یک فراوانی اختلاف دارد، ولی میزان پراکندگی آن به صورت محسوسی کاهش یافته است. یافته‌های این پژوهش با پژوهش درخواه (۲۰۱۲)، حاجی‌زاده و کرمی (۲۰۱۴)، شوکتی (۲۰۱۵) همسویی دارد. البته با یافته‌های تمیزال (۲۰۲۰) همسویی ندارد که دیدگاه مولانا را در راستای ایجاد صلح و دوستی، تبادل عقاید و برادری و برابری با دیگران معرفی می‌کند، زیرا که پژوهش حاضر مغفول ماندن و نادیده گرفته شدن مقوله آموزش برابری و برادری را در بین کتاب‌های بعد از سند نمایان می‌کند.

- در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های مؤلفه تعاون و همبستگی در قبل از سند، باید اذعان داشت که با وجود فراوانی بسیار پایین مقوله «تقویت یادگیری مشارکتی»، از پراکندگی بالایی برخوردار بوده و بیشترین اهمیت را به خود اختصاص داده است و مقوله «ایجاد زمینه تبادل افکار از طریق گفت‌وگو و بحث‌های گروهی» دارای کمترین اهمیت می‌باشد. در کتاب‌های بعد از سند، مقوله «تقویت یادگیری مشارکتی» دارای بیشترین اهمیت و مقوله «ایجاد زمینه تبادل افکار از طریق گفت‌وگو و بحث‌های گروهی در راستای انجام فعالیت» دارای کمترین اهمیت می‌باشد و دیگر مقوله‌ها به ترتیب اهمیت «مسئولیت‌پذیری و ایجاد زمینه برای مشارکت در انجام کارها» و «اتحاد و وحدت» می‌باشند. تمام مقوله‌های تعاون و همبستگی به کار رفته در این پژوهش، زیر سایه مسئولیت‌پذیری دارای ارزش و اعتبار می‌شود؛ افراد مسئولیت‌پذیر هم قابل اعتمادند و هم بدون داشتن سرپرست، تصمیمات مؤثری می‌گیرند. آموزش فراگیران برای پذیرش مسئولیت روش بسیار مطلوبی برای آماده کردن آنها در پذیرش وظایف و مسئولیت‌های بی‌شماری است که با آنها مواجه خواهند شد و وسایل لازم را برای استقلال آنها فراهم می‌سازد. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های حاجی‌زاده و کرمی (۲۰۱۴) و فولادی (۲۰۱۶) همسویی دارد، اما با یافته‌های پیرمادی (۲۰۱۲) که در کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم ابتدایی مؤلفه گفت‌وگو و مفاهمه را با فراوانی بالا یافته است، همخوانی ندارد و این شاید به خاطر تفاوت در انتخاب نوع کتاب باشد، زیرا پژوهش حاضر در باب تحلیل کتاب‌های اجتماعی می‌باشد.

- در بررسی میزان اهمیت مقوله‌های حفظ فرهنگ‌ها در کتاب‌های قبل از سند، «حفظ میراث فرهنگی و هویت ملی و مذهبی» افزون بر فراوانی بالا، بیشترین اهمیت را نیز به خود اختصاص داده است و کمترین اهمیت به مقوله «آگاهی‌بخشی و پذیرش تنوع فرهنگی، قومی، نژادی و دینی در جامعه و دیگر ملل» مربوط می‌شود. با اینکه مقوله «آشنایی و حمایت از دستاوردهای علمی ایران و جهان» از فراوانی پایینی برخوردار است، ولی پراکندگی نسبتاً خوبی در بین پایه‌ها داشته و در حد متوسط در بین مقوله‌ها است. در بررسی ضریب اهمیت مؤلفه حفظ فرهنگ‌ها در کتاب‌های بعد از سند مقوله «آگاهی‌بخشی و پذیرش تنوع فرهنگی، قومی، نژادی و دینی در جامعه و دیگر ملل» بیشترین اهمیت را دارد و مقوله «تکریم خانواده» کمترین اهمیت را به خود اختصاص داده است. این در حالی است که خانواده مؤثرترین نقش را در انتقال فرهنگ دارد و بعد از خانواده، مدرسه مهم‌ترین سازمان مؤثر در تکمیل شخصیت و رشد جنبه‌های مختلف انسانی است. آموزش مسائل زندگی خانوادگی به دانش‌آموزان می‌تواند در استحکام خانواده و کاهش ناهنجاری‌ها نقش اساسی داشته باشد. پژوهش حاضر با یافته‌های داعی الاسلامی (۲۰۱۰) و عابدینی بلتروک (۲۰۱۴) همسویی دارد، زیرا پژوهش حاضر نیز مقوله آگاهی‌بخشی و پذیرش تنوع فرهنگی، قومی، نژادی و دینی در جامعه و دیگر ملل را با فراوانی کم یافته است. در حالی که اسدی و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهش خود تدوین محتوای آموزشی را توصیه نموده که کثرت‌های فکری، فرهنگی، قومی، نژادی و مانند اینها در آن دیده شود تا افق نگاه دانش‌آموزان را در پهنه زمان و مکان گسترش دهد؛ لذا با پژوهش حاضر همسویی ندارد. با توجه به اینکه به‌طور کلی درگیری‌های امروز بین گروه‌های فرهنگی درون ملت‌های کمتر توسعه یافته رخ می‌دهد و نه صرفاً در بین دولت‌های ملی درگیر؛ لذا لازمه هر ملتی ابتدا شناخت تنوع فرهنگی و آشنا سازی این تنوع بین افراد می‌باشد؛ بعد از آن شناخت و آشنایی با تنوع فرهنگی، قومی، نژادی و حتی دینی در بین دیگر ملل بسیار اهمیت دارد.
- در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های خود و دیگری در قبل از سند، در بین ۵ مقوله عنوان‌شده، دو مقوله «پذیرش تفاوت‌ها و اختلافات» و «محافظت از جان و مال خود و دیگران» که تنها در یکی از کتاب‌های تعلیمات اجتماعی از آنها یاد شده بود، کنار گذاشته شد و از بین ۳ مقوله دیگر، بیشترین اهمیت به مقوله «احترام و دوستی با خود و دیگری» تعلق دارد و کمترین اهمیت به مقوله «تقویت مهارت خوب گوش دادن و خوب صحبت کردن» مربوط می‌شود. با این‌که مقوله «محافظت از جان و مال خود و دیگران» از فراوانی بالایی برخوردار بود، ولی به دلیل عدم پراکندگی از تحلیل کنار گذاشته شد. در کل، مؤلفه خود و دیگری در کتاب‌های قبل از سند از فراوانی بسیار پایینی برخوردار بوده است. مقوله «تقویت تفکر و روحیه پرسشگری» در کتاب‌های بعد از سند با اینکه از فراوانی پایینی برخوردار بوده، ولی بیشترین

اهمیت را دارد. در جامعه امروز، تربیت دانش‌آموز پرسشگر، متفکر و منتقد، لازم و ضروری است و اگر آنها به جای درگیر شدن با مهارت‌های ساده و مجزا از هم، با فعالیت‌های پیچیده و کل‌نگر درگیر شوند، از این طریق برای چالش‌های دنیای فردا آمادگی بیشتری به دست خواهند آورد. مقوله «پذیرش تفاوت‌ها و اختلافات» کمترین ضریب اهمیت را دارد و دیگر مقوله‌ها به ترتیب اهمیت شامل «احترام و دوستی با خود و دیگری»، «محافظت از جان و مال خود و دیگران» و «تقویت مهارت خوب گوش دادن و خوب صحبت کردن» می‌باشد. در تبیین یافته‌های این پژوهش باید اذعان کرد که مقدار فراوانی کتاب‌های بعد از سند نسبت به قبل در مؤلفه خود و دیگری به مقدار ۱۵۴ مورد افزایش داشته است و هر ۵ مقوله در حد قابل قبولی در بین پایه‌ها پراکنده شده است و توانسته نسبت به قبل از سند که از پایین‌ترین ضریب اهمیت برخوردار بوده، در بعد از سند در بین دیگر مؤلفه‌ها دارای بیشترین ضریب اهمیت باشد. یافته‌های تمیزال (۲۰۲۰) و کاظم‌پور و باباپور (۲۰۱۸) با پژوهش حاضر همسویی ندارد.

- در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های بین‌المللی‌گرایی در قبل از سند مقوله «آگاهی از مشخصات محل زندگی» با اینکه از کمترین فراوانی برخوردار بوده ولی با پراکندگی قابل قبولی، بیشترین اهمیت را دارد و مقوله «آگاهی و رعایت حقوق و وظایف شهروندی» کمترین اهمیت را دارد. اما در بعد از سند بیشترین ضریب اهمیت به مقوله «آگاهی از مشخصات محل زندگی» تعلق دارد و کمترین ضریب اهمیت به مقوله «آگاهی از موضوعات داخل و خارج کشور و بیانیه صلح آمیزشان» مربوط می‌شود. با توجه به این‌که فراوانی دو مقوله «آگاهی از مشخصات محل زندگی» و «آگاهی از موضوعات داخل و خارج کشور و بیانیه صلح آمیزشان» تنها در یک مورد اختلاف دارند ولی مقوله «آگاهی از موضوعات داخل و خارج کشور و بیانیه صلح آمیزشان» نتوانسته به صورت قابل قبولی پراکندگی در پایه‌ها داشته باشد و از ضریب اهمیت بسیار پایین برخوردار شده است. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های فلاح نودهی (۲۰۰۹) و هاشمی (۲۰۱۰) و خاکزاد بناب (۲۰۱۹) همسوست. در پژوهش حاضر نیز این مؤلفه مورد کم‌توجهی قرار گرفته است. در واقع مؤلفه بین‌المللی‌گرایی از مؤلفه‌های مهم آموزش صلح محسوب می‌شود که آموزش آن نیز ضروری است. فراگیران باید از حقوق و وظایف شهروندی خود و موضوعات جهانی، در راستای ایجاد هماهنگی‌های منافع ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی آگاهی داشته باشند.

- در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های حفاظت از محیط زیست در کتاب‌های قبل از سند، مقوله «حفظ منابع طبیعی و رعایت بهداشت محیطی» بیشترین اهمیت را دارد و مقوله «ترویج نگرش خودکفایی» کمترین اهمیت را داراست و در رتبه دوم قرار می‌گیرد. در بین این دو مقوله، «ترویج نگرش خودکفایی» گرچه فراوانی بالایی داشته، ولی نتوانسته پراکندگی قابل قبولی

داشته باشد و ضریب اهمیت آن از مقوله «حفظ منابع طبیعی و رعایت بهداشت محیطی» پایین‌تر شده است. در بررسی ضریب اهمیت مقوله «حفظ منابع طبیعی و رعایت بهداشت محیطی» در کتاب‌های بعد از سند بیشترین اهمیت را دارد ولی مقوله «ترویج نگرش خودکفایی» به دلیل بی‌توجهی در کتاب‌های پایه‌های سوم و چهارم، از تحلیل آنتروپی شانون کنار گذاشته شد و تمام مقادیر ضریب اهمیت به مقوله «حفظ منابع طبیعی و رعایت بهداشت محیطی» اختصاص یافته است. در مقایسه مؤلفه حفاظت از محیط زیست در کتاب‌های قبل از سند و بعد از سند می‌توان چنین عنوان کرد که هم مقدار فراوانی نسبت به قبل در کتاب‌های بعد از سند ۳۴ مورد افزایش داشته است و هم ضریب اهمیت آن در بعد از سند افزایش داشته است. با این اوصاف، مقدار فراوانی این مؤلفه هم در قبل و هم در بعد از سند در رتبه پنجم از هفت مؤلفه قرار گرفته است و این ضعف در فراوانی را نسبت به دیگر مؤلفه‌ها می‌رساند، لذا یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های فلاح نودهی (۲۰۰۹) و فتحی و اجارگاه (۲۰۰۳) همسویی دارد و با یافته‌های هریس (۲۰۰۴) همسویی ندارد؛ زیرا که در ارائه تئوری آموزش صلح، آموزش محیط زیست را نیز در آغاز قرن بیست و یکم مورد نظر داشته است؛ در حالی که در کتاب‌های مورد مطالعه پژوهش حاضر، این مؤلفه به‌طور قابل قبولی از نظر مقدار فراوانی اهمیت داده نشده است. برای دانش‌آموزانی که در قرن ۲۱ زندگی می‌کنند، کسب و تقویت دو شایستگی دانش و نگرش نسبت به محیط زیست بسیار مهم و حیاتی می‌باشد. ایجاد رویکرد آموزش محیط زیست به منظور پرورش شهروندانی که بتوانند در یک جامعه دموکراتیک زندگی کنند، ایجاب می‌کند تا آموزش‌ها به سمتی جریان یابند که دانش‌آموزان به درک و بینشی از آثار علم و فناوری در جامعه، محیط زیست و آشنایی و انجام اقداماتی در پیشگیری یا رفع معضلات زیست محیطی دست یابند؛ لذا وارد کردن مفاهیم و مؤلفه‌های آموزش محیط زیست مرتبط با محتوای برنامه درسی در پایه‌ها و مقاطع تحصیلی مختلف موجب می‌شود هم‌زمان با تکوین شخصیت دانش‌آموزان، محافظت از محیط زیست را نه تنها به‌عنوان یک درس، بلکه به‌عنوان یک تکلیف و وظیفه انسانی فرا گرفته و در زندگی خود به‌کار بندند.

- در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های معنویت قبل از سند بیشترین ضریب اهمیت به مقوله «انجام فرایض دینی و عبادت» تعلق دارد و کمترین اهمیت به مقوله «خدمت به خلق» مربوط می‌شود. با اینکه مقوله «خدمت به خلق» از فراوانی بالایی برخوردار بوده، ولی در بین پایه‌ها به‌صورت قابل قبول پراکنده نشده است. در بررسی ضریب اهمیت مقوله‌های معنویت بعد از سند تحول بیشترین اهمیت به مقوله «انجام فرایض دینی و عبادت» مربوط می‌شود و کمترین ضریب اهمیت به مقوله «خدمت به خلق» تعلق دارد. این مقوله با کمترین فراوانی، از کمترین ضریب اهمیت نیز برخوردار شده است. بر طبق این یافته، پژوهش حاضر با پژوهش پردل

رودی (۲۰۱۵) و حاجی‌زاده و کرمی (۲۰۱۴) همسویی دارد و با یافته‌های فلاح نودهی (۲۰۰۹) که مؤلفه معنویت را در اهداف کلی آموزش و پرورش با کمترین فراوانی یافته است، همسویی ندارد. در تبیین یافته‌های این مقوله باید اذعان داشت که تعداد ۷۲ مورد از فراوانی مؤلفه معنویت در کتاب‌های بعد از سند نسبت به قبل کاهش داشته است، در حالی که در کتاب‌های بعد از سند نه تنها می‌بایست افزایش در فراوانی وجود می‌داشت بلکه مقوله‌های با فراوانی بالا ثبات خود را حفظ و مقوله‌های با فراوانی پایین به حد قابل قبول می‌رسیدند. مقوله خدمت به خلق که بیشترین فراوانی را داشته، در بعد از سند به کمترین فراوانی رسیده است، در صورتی که یکی از ارکان اصلی معنویت، انسانیت است و آن نیز از نظر قرآن خدمتگزار خلق خدا بودن است. می‌توان گفت یکی از اهداف آموزش صلح توسعه ابعاد معنوی دانش‌آموزان است و تصمیمات گرفته شده بر اساس سیستم ارزش‌های اخلاقی و معنوی می‌باشد. در سال‌های اخیر، با اصلاحاتی که در برنامه‌های آموزشی شده، تأکید بیشتر بر توجه به ارزش‌های انسانی شده تا کلاس‌های درس انسان‌گرایانه‌تر باشند و محیطی خالی از خشونت فراهم شود تا دانش‌آموزان احساس امنیت و آرامش کنند که تا حدودی طبق پژوهش حاضر توانسته‌اند در بین کتاب‌های درسی اجتماعی به آن توجه کنند، اما هنوز با وضعیت مطلوب آن فاصله دارد.

محدودیت‌های پژوهش

محدودیت‌ها در همه پژوهش‌ها وجود دارد و هیچ تحقیقی از آن مستثنا نیست؛ در پژوهش حاضر نیز محدودیت‌هایی وجود داشته است که در این بخش به ذکر آنها پرداخته می‌شود.

- این پژوهش تنها بر اساس کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی انجام شده است؛ لذا نتایج آن قابلیت تعمیم به دیگر کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و مقاطع دیگر را ندارد.
- نبودن دستورالعملی برای اجرای تحقیقات کیفی و تفسیر داده‌ها باعث می‌شود امکان تفسیرهای متفاوت وجود داشته باشد، به این معنا که محقق دیگر همین تحقیق را با نتایجی متفاوت گزارش کند. بنابراین، تکرارپذیری نتایج در تحقیقات کیفی به سختی اتفاق می‌افتد.

پیشنهاد‌های کاربردی

در این قسمت با توجه به نتایج به دست آمده از پژوهش، پیشنهاد‌های کاربردی در راستای ایجاد تغییراتی در میزان پرداختن به مؤلفه‌های صلح یونسکو در کتاب‌های درسی علوم اجتماعی دوره ابتدایی و به ترتیب علائم اختصاری ارائه می‌شود.

_ افزایش فعالیت‌ها با هدف گفت‌وگو و بحث گروهی از مؤلفه تعاون و همبستگی (C)

با توجه به میزان برخورداری کتاب‌های علوم اجتماعی از مؤلفه تعاون و همبستگی، پیشنهاد می‌شود با طرح فعالیت‌هایی که در حد توانایی دانش‌آموزان و با هدف افزایش گفت‌وگو در بین

آنها در تمامی پایه‌ها باشد، به مقوله ایجاد زمینه تبادل افکار از طریق گفت‌وگو و بحث‌های گروهی بیشتر اهمیت داده شود.

– افزایش مقوله برابری و برادری در قالب داستان از مؤلفه حقوق بشر و دموکراسی (H)

پیشنهاد می‌شود آموزش برابری و برادری در قالب اثرگذار داستان در این کتاب‌ها جای گیرد، بدین صورت که با ایجاد شخصیت‌های خواهر و برادری و به نمایش گذاشتن چگونگی برخورد صحیح آنها نسبت به هم و رابطه پدر و مادر با آنها و اینکه تفاوتی در انجام مسئولیت و مشارکت در امور منزل ندارند، ارزش و اهمیت این آموزش را در کتاب‌های اجتماعی افزایش دهند.

– توجه بیشتر به مقوله‌های بین‌المللی‌گرایی مانند آگاهی و رعایت حقوق و وظایف شهروندی

و آگاهی از موضوعات داخل و خارج کشور (I)

توصیه می‌شود مقوله‌های یادشده از این مؤلفه مانند آگاهی از مشخصات محل زندگی، آگاهی و رعایت حقوق و وظایف شهروندی و آگاهی از موضوعات داخل و خارج کشور در این کتاب‌ها افزایش یابد، برای رسیدن به این هدف لازم است فعالیت‌هایی در قالب انجام مسئولیت و مشارکت در مدرسه در کتاب‌ها افزایش یابد و در حین انجام آن به حقوق و وظایف دانش‌آموزان نسبت به مدرسه اشاره شود. از سوی دیگر، با بسط دادن این حقوق و وظایف نسبت به جامعه شهری و در سطح کلان‌تر در موضوعات کشور و جهان به این مقوله‌ها بیشتر پرداخته شود.

– توزیع مقوله حفظ میراث فرهنگی و هویت ملی مذهبی به صورت متوازن در بین پایه‌ها از

مؤلفه حفظ فرهنگ‌ها (P)

مقوله حفظ میراث فرهنگی و هویت ملی و مذهبی از مؤلفه حفظ فرهنگ‌ها از فراوانی قابل قبولی در هر دو دوره برخوردار بوده است، ولی در کتاب‌های بعد از سند از پراکندگی قابل قبول و بالایی برخوردار نیست؛ لذا پیشنهاد می‌شود در تمامی پایه‌ها نیز به صورت متوازن توزیع گردد تا ضریب اهمیت آن نیز افزایش یابد.

– افزایش فراوانی و ضریب اهمیت مقوله ترویج نگرش خودکفایی از مؤلفه حفاظت از محیط

زیست در بین پایه‌ها (P)

در بین کتاب‌های اجتماعی، مطالبی با عنوان‌های معرفی ذخایر زیرزمینی کشور، چگونگی استفاده درست و بهینه از این ذخایر، چگونگی استخراج و مراحل رساندن آن به منازل و ...، در راستای افزایش فراوانی و میزان اهمیت این مقوله پیشنهاد می‌شود.

– افزایش فراوانی و ضریب اهمیت مقوله تقویت مهارت خوب گوش دادن و خوب صحبت

کردن از مؤلفه خود و دیگری (S)

پیشنهاد می‌شود هم فراوانی و هم ضریب اهمیت این مقوله مهم را با قرار دادن فعالیت‌هایی به صورت تمرینی در کتاب‌های اجتماعی در بین دانش‌آموزان افزایش داده تا مهارت سخنوری و مهم‌تر از آن گوش سپردن به صحبت‌های دیگران در همه پایه‌های ابتدایی افزایش یابد.

– افزایش فراوانی مؤلفه معنویت خصوصاً مقوله خدمت به خلق (S)

طبق یافته‌های این پژوهش مؤلفه معنویت در قبل از سند از فراوانی بالاتری نسبت به دیگر مؤلفه‌ها برخوردار بوده است، در صورتی که در بعد از سند ضریب اهمیت بالایی دارد، ولی فراوانی آن در حد متوسط است، همچنین مقوله خدمت به خلق هم از نظر فراوانی و هم ضریب اهمیت مغفول مانده است؛ از این رو پیشنهاد می‌شود برای نهادینه شدن ارزش‌های معنوی در بین دانش‌آموزان نسبت به افزایش فراوانی این مقوله در کتاب‌های مورد پژوهش اقدام گردد.

فهرست منابع

- Abedini baltork, M., Mirshahjaferi, E. (2014). Analysis of the components of peace education in primary school. *Journal of Educational Sciences*, 20(2), 151_170. (Text in Persian)
- Alnufaishan, S. (2020). Peace education reconstructed: developing a Kuwaiti approach to peace education (KAPE). *Journal of Peace Education*, 17(1), 83–106. <https://doi.org/10.1080/17400201.2019.1627516>
- Asadi H, Shamshiri B, Yousefi H, Karimi M. (2019). Features of A Peace_Axis Curriculum Based on the Teaching of Intercultural Philosophy. *Journal of Curriculum Research*. 9(2) 18, 104_138. (Text in Persian)
- Bazargan Z. (2018). Peace education. *Iranian Encyclopedia Curriculum*. (Text in Persian)
- Brantmeier, E.J. (2003). *Peace pedagogy: Exposing and integrating peace education in teacher education*. (Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Education). Jacksonville, FL, February 18, 2003. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 472 625).
- Daialleslami M. (2010). *Investigating the concepts of peace education in the content of middle school textbooks academic year (2009_2010)*. Master Thesis in Educational Sciences, Allameh Tabatabai University. Faculty of Psychology and Educational Sciences. (Text in Persian)
- Darkhah F. (2012). A Study of the Components of Democracy in Elementary School Textbooks, *Scientific Research Journal Curriculum, Iranian Curriculum Studies Association*, 2(1), 121_152. (Text in Persian)
- Deveci, H., Yilmaz, F., & Karadag, R. (2008). Pre_service teachers' perceptions of peace education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 63_80.
- Fallah Nodehi, M. (2009). Unesco'S Peace Education Themes in The Islamic Republic of Iran'S Prospective Document For 20 Years. *Daneshvar raftar*, 55_68. (Text in Persian)
- Fathi Vajargah, K. (2003). A Study on The Position of Peace and War in The Primary School Textbooks in Iran. *JOURNAL OF HUMAN SCIENCES*, 38(2), 25_48. (Text in Persian)
- Fathi Vajargah, K., Eslami, M. (2008). Investigating the degree of attention to peace education in primary school curriculum from the educationalists, experts of

- curriculum planning, and primary school teachers' points of view. *Educational Innovations*, 7(2), 49_76. (Text in Persian)
- Fiala A, (2014). *Pacifism*. Translator: Hashemian M, Stanford encyclopedia of philosophy, Tehran: GHoghoos. (Text in Persian)
- Foladi ardakani S, Motab befroie Z (2016). *Review and analysis of the content of elementary school textbooks based on the level of attention to peace education and its components*. The first national conference on education in the Iranian educational system. (Text in Persian)
- Gamshidi M.H. (2017). Investigating and explaining the category of peace in the theory of the city of peace Farabi and Kant's theory of lasting peace. *Contemporary Political Essays, Institute of Humanities and Cultural Studies*. 8(3). (Text in Persian)
- Gursel_Bilgin, G. (2020). Dialogue in peace education theory and practice1. *Educational Practice and Theory*, 42(1), 27_46.
<http://dx.doi.org/10.7459/ept/42.1.03>
- Hajizade H, Karami M. (2014). The Analysis of the intended and implemented curriculum in junior high school (*According to UNESCO's elements in Peace education*). *Research in Curriculum Planning*, 11(42), 92_109. (Text in Persian)
- Harris, I. (2008). History of Peace Education. *Encyclopedia of Peace Education*, Teachers College, Columbia University. <http://www.tc.edu/centers/epe>
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of peace education*, 1(1), 5_20.
- Hashemi S. (2010). Content Analysis of High School Humanities Track Textbooks on Peace Education. *JOURNAL OF CURRICULUM STUDIES (J.C.S.)*, 4(15), 83_104. (Text in Persian)
- Kazempour E, Khalkhali A, Janalipour R (2012). The Effect of a Peace Education Program on Training Global Citizens. *JOURNAL OF NEW APPROACH IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION*, 49_62. (Text in Persian)
- Kazempour, E., Babapour Vajary, M. (2018). The Effectiveness of Peace Education on students' responsibility. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 8(32), 65_82. (Text in Persian)
- Khakzad Bonab M, Hemti A, Tanhaigholany M. (2019). *Review and analysis of the content of the third to sixth grade Persian textbooks based on the components of UNESCO peace education*. Third International Conference on Innovation and Research in Management Education and Psychology. (Text in Persian)
- Mirhadi T (2018). *Peace must be learned from childhood*. Thanks to the efforts of Parichehr Nasrin Pi, World Children's Research Institute. 3, Tehran: Children's workshop. (Text in Persian)
- Pardel rodi F, Partners. (2015). Content analysis of the book of heavenly gifts in the third, fourth and sixth grades of elementary school print 2015, Based on the degree of attention to the characteristics of a perfect human being. *National Conference on Primary Education*. (Text in Persian)
- Pirmoradi F. (2012). *Reviewing the content of textbooks Read and write elementary school based on the concepts of peace education Academic year (2012_2013)*. Master Thesis. Faculty of Psychology and Social Sciences, Department of Educational Sciences. Islamic Azad university. (Text in Persian)
- Rostami, A., Ahadi, H., Abolmaali Alhoseini, K., Dortaj, F. (2021). Effectiveness of Peace Education on Psychological Capital in Male High School Students. *Iranian Journal of Educational Society*, 14(1), 342_352. (Text in Persian)
- Sahranavard, M. (2013). The first steps of anti_war art. *International Cube Journal*, 12_30. (Text in Persian)
- Sanei darebidi, M. (2005). *The place of man in Kant's thought*, Tehran: GHoghoos. (Text in Persian)

- Sasani N. (2016). *A thematic analysis of the book social study at eighth grade first coursew based on elements of teaching peace at the academic year 2015_2016*. Islamic Azad university Central Tehran Branch Faculty of Psychology and Educational Sciences Department of Educational Sciences Thesis. (Text in Persian)
- SHokati rodi A, Sahranavard S. (2015). *Analysis of third and fourth grade social education textbooks based on the component of legality and legality*. National Conference on Primary Education. Birjand University. Iranian Curriculum Studies Association. (Text in Persian)
- Snauwaert, D. T. (2020). The peace education imperative: a democratic rationale for peace education as a civic duty. *Journal of Peace Education*, 17(1), 48_60.
- Social Studies Curriculum Guide for the Elementary School (1996). *Textbook planning and writing office and social studies curriculum guide*. http://chap.sch.ir/sites/default/files/books/91_92/24/001_016_C6000.pdf
- Taghizadeh akbari A, Hoseini fazel S.M. (2013). The originality of war or peace from the perspective of religion with emphasis on the verses of the Holy Quran. *Islamic Research Site*. 1(1) (Text in Persian)
- Tamizal A. (2020). Peace and friendship from Rumi's point of view. *Persian Language and Literature Quarterly SHafaye del*, 3(6), 123_134. (Text in Persian)
- The Holy Quran*, the divine translation of Ghomshei. Qom, Alhadi Publishing.
- Theoretical foundations of fundamental change in the public formal education system (2011). Secretariat of the Higher Education Council of the Ministry of Education of the Higher Council of the Cultural Revolution.
- Tighbakhsh, S., saadatmand, Z. (2017). Curriculum Based to Peace Education for Elementary System. *Qualitative Research in Curriculum*, 3(7), 66_89. <https://doi.org/10.22054/qric.2019.19378.134> (Text in Persian)
- UNESCO (1999). Educational Innovation and Information. *International Bureau of Education*. Available online at: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Innovation/inno100e.pdf
- UNESCO (2008). IBE Strategy 2008–2013. *International Bureau of Education*. Available online at: http://www.ibe.unesco.org/en/document/ibe_strategy_2008_2013
- Unesco. (2010). Preliminary Consolidated Report to the United Nation on a Culture of Peace, Available from: <http://www.Unesco.org>.



This article is an open_access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 International (CC BY_NC_ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by_nc_nd/4.0/).

واکاوی تجربه‌ی زیسته‌ی دانش‌آموزان متوسطی اول از ارضای نیازهای

اساسی روان‌شناختی در کلاس درس: یک مطالعه‌ی پدیدارشناسانه

آیادصفی^۱، آیه‌مرادی^{۲*}، خدامدومونی^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۰۳	پژوهش حاضر با هدف بررسی تجربه‌ی زیسته‌ی دانش‌آموزان متوسطی اول از ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در کلاس درس، انجام پذیرفت. روش تحقیق پژوهش نیز حاضر کیفی و از نوع پدیدارشناسی بود. جامعه‌ی هدف پژوهش، تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطی اول مدارس دولتی پسرانه و دخترانه‌ی شهرستان کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و از نوع ملاک‌محور بود. مشارکت‌کنندگان این پژوهش از تمام نواحی آموزش و پرورش شهرستان کرمانشاه انتخاب شدند (ناحیه‌ی ۱، ۲ و ۳)، پس از انجام مصاحبه‌ی نیمه‌ساختاریافته با ۱۸ دانش‌آموز (۹ دختر و ۹ پسر) اشباع نظری داده‌ها حاصل شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش راهبردی هفت مرحله‌ای کلایزی صورت گرفت، با ارجاع داده‌ها به استادان و دانش‌آموزان اعتباریابی یافته‌ها حاصل شد و ۳۳ مضمون فرعی در پنج مضمون اصلی شامل متناسب بودن روش تدریس آموزگار، یافتن دوست و کیفیت برقراری ارتباط، ویژگی‌های رفتاری آموزگار، ادراک مثبت فرد از توانایی خویش و احساس توانمند و مفید بودن، داشتن احساس استقلال و آزادی عمل، تجمع‌گرایی، نتایج پژوهش نشان داد ارضای نیاز به شایستگی با تسلط یافتن دانش‌آموزان به چالش‌های بهینه به دست می‌آید، این نیاز در هر دو جنس بالا ارزیابی شد، نیاز به ارتباط در دانش‌آموزان دختر بالاتر بود فعالیت‌ها را به صورت گروهی ترجیح دادند و نیاز به خودمختاری بیشتر مورد تأکید پسران بود. نتایج این پژوهش می‌تواند آگاهی آموزگاران را نسبت به شناخت نیاز دانش‌آموزان بالا ببرد و باعث ایجاد کلاسی پویاتر و غنی‌تر شود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۰۶	
نوع مقاله: تحقیق کیفی	
واژگان کلیدی	
تجربه‌ی زیسته، نیازهای اساسی روان‌شناختی، پدیدارشناسی	

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.

مقدمه

آموزش و پرورش بخش قابل توجهی از دستاوردهای کشور را به خود اختصاص می‌دهد و نقش بسیار مهمی در پرورش افراد جامعه ایفا می‌کند. این سیستم می‌تواند بر کودکان تأثیرات پایداری بر جای بگذارد؛ چرا که آموزش و پرورش بر سلامت روان، آرامش و رفتار کودکان در جامعه تأثیرگذار است (وسمان، ۲۰۱۶، ص. ۶). توجه به امور تربیتی و آموزشی و مسائل سلامت روان دانش‌آموزان در هر جامعه‌ای موجب پرورش افرادی می‌شود که در آینده قادرند امور مختلفی را در دست گیرند و جامعه خود را با شایستگی اداره و هدایت کنند؛ در این بین توجه به نیازهای اساسی روان‌شناختی بسیار حائز اهمیت است (فیروزآبادی و ملتفت، ۲۰۵، ص. ۱۳۹۶).

انسان‌ها دارای نیازهای فیزیکی، اجتماعی و روان‌شناختی گوناگونی هستند که در صورت ارضا شدن این نیازها، رضایت آنها از زندگی را به ارمغان می‌آورد (صالحی، قمرانی و صالحی، ۱۳۹۲، ص. ۶). اصطلاح نیاز در علم روان‌شناسی به معنی حالتی از کمبود در ارگانیزم است؛ مانند کمبود آب یا در مجموع کمبود هر حالتی که برای وجود و ادامه حیات یک موجود زنده و بهزیستی فرد ضرورت دارد (ترکدوگان، ۲۰۱۰، ص. ۲۴). در سده اخیر نظرات مختلفی درباره نیازهای اساسی انسان توسعه و گسترش یافته است که از به‌روزترین آنها می‌توان به نظریه خودتعیین‌گری اشاره کرد (لاینز، پیتزو و گریسون، ۲۰۱۳، ص. ۷۹). این نظریه سه نیاز روان‌شناختی اساسی را تحت عنوان نیاز به خودمختاری، نیاز به احساس شایستگی و نیاز به ارتباط معرفی کرده و ارضای این نیازها را برای عملکرد بهینه در هر زمینه‌ای ضروری دانسته است. طبق مفروضات نظریه خودتعیین‌گری در صورتی که نیازهای اساسی روان‌شناختی فراگیران در محیط آموزشی برآورده شود، مهارت‌های مرتبط با عملکرد تحصیلی آنها نیز افزایش می‌یابد (ریان و دسی، ۲۰۲۰)، چرا که این ارضای نیازها انگیزه لازم را برای کمک به درگیری فعال با محیط تحصیلی، پرورش مهارت‌ها و رشد سالم فراهم می‌آورد (لئو، موراتیدیس، پولیدو، لویز و سانچز، ۲۰۲۰، ص. ۵).

طبق نظریه خودتعیین‌گری، نیاز به خودمختاری به‌عنوان نخستین نیاز از سه نیاز، اشاره به تمایل فرد برای پیگیری آزادانه فعالیت‌ها دارد که همان خواست و اراده فرد در انجام کار است (روکا و گن، ۲۰۰۸، ص. ۱۵۸۸). خودمختاری اشاره به تجربه ذهنی از آزادی روان‌شناختی دارد (وندن، وانستینکست، لنز و دیوت، ۲۰۱۰، ص. ۲۹۸). محیط‌های مختلف از جمله محیط آموزشی از این نظر که تا چه اندازه از نیاز خودمختاری افراد حمایت می‌کنند تفاوت دارند، برخی از خودمختاری حمایت می‌کنند و به آنها محیط‌های حامی خودمختاری گفته می‌شوند و برخی محیط‌ها خودمختاری را تضعیف می‌کنند و محیط کنترل‌کننده نامیده می‌شوند (رایان، لینچ و وانستینکست، ۲۰۱۰، ص. ۱۹۷) حمایت از خودمختاری به مقدار آزادی که دانش‌آموزان برای تعیین رفتار خود

تجربه می‌کنند، اشاره دارد (اسکینز و بلمونت، ۱۹۹۳، ص. ۵۷۹). معلمان حامی خودمختاری نیازها، تمایلات و ترجیحات دانش‌آموزان را شناسایی کرده و آنها را حمایت می‌کنند و برعکس معلمان تابع محیط کنترل‌کننده شیوه‌ها و دستورالعمل‌های از پیش تعیین‌شده‌ای به دانش‌آموزان ارائه می‌کنند و می‌گویند چگونه رفتار یا احساس کنند (ریو، بولت و کای، ۱۹۹۹، ص. ۵۳۸).

آموزگاران حامی خودمختاری در مدرسه برنامه‌دستی را با تمایلات، ترجیحات و شایستگی‌های دانش‌آموزان هماهنگ می‌کنند، در مقابل یک آموزگار کنترل‌کننده، منابع انگیزش درونی دانش‌آموزان را نادیده می‌گیرد و به جای آن، ایشان را مجبور به فرمانبرداری کورکورانه می‌کند، به برانگیزاننده‌های بیرونی مانند مشوق‌ها، پیامدها، رهنمودها، تکالیف و ضرب‌العجل‌ها متوسل می‌شود (گلستانه و چگینی، ۱۳۹۶، ص. ۳). افرادی که از شیوه با انگیزه کردن حامی خودمختاری بهره گرفته‌اند با بی‌علاقگی‌ها، عملکرد بد و رفتار نامناسب افراد به عنوان مشکلات انگیزشی که باید حل شوند نگاه می‌کنند نه هدف‌هایی برای انتقاد کردن، این افراد به جای مجبور کردن دیگران به انجام دادن عملی، با زبان اطلاع‌رسانی به این امر می‌پردازند (گو، ۲۰۱۸، ص. ۲۵۶). نتایج پژوهشی که توسط پور حسین، احسانی، انسانی‌تبار و نبی‌زاده (۱۳۹۷، ص. ۸۵) انجام شد، نشان داد که آموزگاران حامی خودمختاری شنوندگان خوبی هستند، در استدلال‌های خود دلایل منطقی را مطرح می‌کنند، تلاش کردن را در دانش‌آموزان ترغیب می‌کنند، مهارت‌های دانش‌آموزان را تشویق و تحسین می‌کنند، رغبت‌ها و ترجیحات دانش‌آموزان را در نظر می‌گیرند، پاسخگوی سؤالات دانش‌آموزان هستند و به نقاط ضعف دانش‌آموزان احترام می‌گذارند.

نیاز به شایستگی به‌عنوان دومین نیاز اساسی روان‌شناختی از دنبال کردن چالش‌های بهینه و کوشش برای چیرگی بر آنها سرچشمه می‌گیرد، شایستگی در افراد منجر به این احساس می‌شود که در تعامل با محیط مؤثر هستند. شایستگی به معنای توانایی فرد برای انجام تکالیف است، به این معنی که تا چه اندازه فرد در رسیدن به اهداف مورد نظر نقش دارد (آسور، کاپلان، کانات-مایمون، روس، ۲۰۰۵، ص. ۳۹۹) در کل، آموزگاران که هم برای دانش‌آموزان خود چالش‌هایی در سطح توانایی (چالش بهینه) یا کمی بالاتر از توانایی دانش‌آموزان فراهم می‌کنند به نیاز شایستگی آنها پاسخ می‌دهند، همچنین ارضای این نیاز به عنصر بازخورد عملکرد نیاز دارد؛ به‌طور مثال آموزگاران با امتحان گرفتن دانش‌آموزان را به چالش می‌طلبند؛ در نتیجه امتحان گرفتن و ارائه بازخورد سبب ایجاد احساس شایستگی در دانش‌آموزان می‌شود (ریان و دسی، ۲۰۰۲، ص. ۳۲۳).

سومین نیاز اساسی روان‌شناختی، ارتباط است؛ انسان به منظور برآورده ساختن نیازهای خود و ابراز توانایی‌ها و صلاحیت‌های خود نیازمند برقراری رابطه با دیگران است؛ به نظر می‌رسد برآورده شدن نیازهای انسان به شیوه برقراری ارتباط با دیگران بستگی دارد (مایتر، رسکام، استیونارت،

و نمورتل، براون و کومار، ۲۰۱۱، ص. ۲۲). نیاز به ارتباط به‌عنوان آخرین نیاز روان‌شناختی اساسی نیاز برای احساس اطمینان هنگام داشتن رابطه با دیگران و نیاز به پذیرش فرد به‌عنوان فردی شایسته عشق و احترام توسط دیگران است (میزران‌دینو، ۱۹۹۶، ص. ۲۰۴). بررسی کیفیت ارتباط در بافت کلاسی نشان می‌دهد با وجود اهمیت کیفیت تعامل معلمان با دانش‌آموزان در محیط کلاس، این مسئله کمتر مورد توجه واقع شده است، ادراک دانش‌آموزان از کیفیت تعامل معلمان بر درگیری آنها در فعالیت‌های یادگیری مؤثر است، یکی از ابعاد تعامل معلمان با دانش‌آموزان عنصر مشارکت است که ارتباط هیجانی بین معلم و دانش‌آموز و ماهیت متقابل این رابطه را نشان می‌دهد (فرکاما و اسکینر، ۲۰۰۳، ص. ۱۵۱).

ارتباط به‌عنوان یک مولفه مهم و اساسی از نیازهای اساسی روان‌شناختی نقش مهمی در درگیری هیجانی و عاطفی دانش‌آموزان با مدرسه دارد. به‌عبارتی، وقتی روابط معلمان با دانش‌آموزان از عنصر ارتباط برخوردار باشد، دانش‌آموزان درگیری عاطفی پیدا کرده و بهتر انجام وظیفه می‌کنند و در برابر استرس مقاوم‌تر هستند؛ در عین انعطاف‌پذیری از مشکلات تحصیلی و روان‌شناختی کمتری رنج می‌برند؛ همچنین ارضای نیاز به شایستگی در دانش‌آموزان با تلاش بیشتر برای دستیابی به چالش‌های بهینه و نیز تسلط بر این چالش‌ها ارتباط دارد و برای دانش‌آموزان انگیزش فطری به ارمغان می‌آورد (برین، فورست، مگوو و بودریاس، ۲۰۱۲، ص. ۱۶۹).

یکی از مؤلفه‌های اساسی و مهم در مدرسه، شاخص نشاط ذهنی و خلق مثبت و نبودن خلق منفی در دانش‌آموزان است که نتایج تحقیقات نشان داده‌اند در صورت ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان، می‌توان به این هدف مهم نائل گردید (رایان و همکاران، ۲۰۱۰، ص. ۱۹۶). از سویی داشتن فارغ‌التحصیلان بیشتر و ترک تحصیل‌کنندگان کمتر از نشانه‌های موفقیت یک نظام آموزشی است. پژوهش‌های هاهن و ایوشی (۲۰۰۶، ص. ۶۹۶) نشان داد ارضای این نیازها با کاهش اخراج دانش‌آموزان از مدرسه ارتباط دارد. نیمیک و ریان (۲۰۰۹، ص. ۱۴۱) در پژوهشی نشان دادند، دانش‌آموزانی که نیازهای روان‌شناختی اساسی در آنها ارضا شود بیشتر جهت‌گیری هدف تسلطی را بر می‌گزینند که این باعث می‌شود خود آنها و همچنین نظام آموزشی از فواید آن بهره‌مند شوند. همچنین ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در دانش‌آموزان با خودکارآمدی بیشتر و یادآوری بهتر مطالب ارتباط دارد و از آنجایی که ارضای نیاز به ارتباط باعث نوع دوستی بیشتر دانش‌آموزان شده و احتمال کمک آنها به هم‌تایان را افزایش می‌دهد پس اهمیت اجتماعی و عاطفی ارضای این نیازها را نشان می‌دهد و ضرورت پرداختن به این موضوع را بیش از پیش جلوه‌گر می‌کند (چیابورو، ماریبو و لیم، ۲۰۰۷، ص. ۲۲۹۱).

تجربه زیسته به‌عنوان یک تجربه بی‌واسطه و حضوری از چیزی؛ تجربه‌ای که در آن بین عالم و معلوم، بین تجربه‌گر و تجربه‌شونده، اتحاد و هویت برقرار می‌کند تعریف شده است. تجربه زیسته در مقابل تجربه دست دوم قرار دارد که با واسطه و حصولی است. برای درک تجربه زیسته فردی، او را باید بفهمیم، فهم با تفاهم همراه است و از طریق ارتباط میان جوینده فهم و موضوع مطالعه او، که همان عالم زندگی یا تجربه زندگی است فراهم می‌آید (خوی‌نژاد، ۱۳۹۳). ارضا یا عدم ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان مسئله مهمی است که موجب عمق، دوام و اثربخشی یادگیری می‌شود و در امر آموزش و پرورش دانش‌آموزان از اهمیت زیادی برخوردار است، پژوهشگر با در نظر گرفتن شرایط محیط یادگیری و مدارس، شواهدی را مبنی بر عدم ارضای کامل نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان در محیط آموزشی مشاهده کرده است، همچنین با توجه به کاوش‌های صورت‌گرفته در پایگاه‌های پژوهشی و بررسی پیشینه پژوهش حاضر در ایران با رویکرد پدیدارشناختی به بررسی موضوع تجربه زیسته دانش‌آموزان از ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی با روش کیفی پرداخته نشده است، از این رو پژوهش حاضر می‌تواند به غنای دانش موجود کمک کند. دغدغه اصلی پژوهشگر، پرداختن به این موضوع است که دانش‌آموزان چه نیازهای اساسی روان‌شناختی دارند و تفسیر آنها از ارضا یا عدم ارضای نیازها چیست؟ همچنین این پژوهش در صدد پاسخگویی به این پرسش است که تجربه زیسته دانش‌آموزان از ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی چگونه است؟

روش پژوهش

روش تحقیق پژوهش حاضر کیفی و از نوع پدیدارشناسی هوسرلی بود. جامعه هدف پژوهش تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول مدارس دولتی پسرانه و دخترانه شهرستان کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و از نوع ملاک محور بود. مشارکت کنندگان این پژوهش از تمام نواحی آموزش و پرورش شهرستان کرمانشاه بودند (ناحیه ۱، ۲ و ۳)، ملاک انتخاب تمایل دانش‌آموز برای مشارکت در پژوهش بود. پس از انجام مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۸ دانش‌آموز (۹ دختر و ۹ پسر) اشباع نظری داده‌ها حاصل شد. (با توجه به رویکرد اشباع نظری در هجدهمین مصاحبه اطلاعات جدیدی به‌دست نیامد و مصاحبه متوقف شد؛ محقق به منظور اطمینان از رسیدن به نقطه اشباع مصاحبه را با چند نفر دیگر ادامه داد، اما نتیجه جدیدی حاصل نشد). به‌طور نسبی زمان انجام هر مصاحبه به‌صورت آنلاین چیزی بین ۴۰ تا ۶۰ دقیقه متغیر بود و همچنین ابتدا زمانی برای ایجاد ارتباط و صمیمیت با مصاحبه‌شونده اختصاص داده شد، سپس فرایند مصاحبه با پرسش سؤالات تخصصی ادامه یافت. بعد از اینکه

کار گردآوری داده‌ها به اتمام رسید، مرحله بعد تجزیه و تحلیل داده‌ها بود. کار تجزیه و تحلیل با تبدیل مصاحبه‌ها به متن آغاز شد. در این مطالعه تحلیل داده‌ها با استفاده از روش کلاسیکی انجام شد، روش کلاسیکی متأثر از پدیدارشناسی هوسرل است، این روش شامل هفت مرحله است: ۱. خواندن دقیق همه توصیف‌ها و یافته‌های مهم شرکت‌کنندگان ۲. استخراج عبارت‌های مهم و جمله‌های مرتبط با پدیده ۳. مفهوم بخشی به جمله‌های مهم استخراج شده ۴. مرتب‌سازی توصیف‌های شرکت‌کنندگان و مفاهیم مشترک در دسته‌های خاص ۵. تبدیل همه نظرات استخراج شده به توصیف‌های جامع و کامل ۶. تبدیل توصیف‌های کامل پدیده به یک توصیف واقعی خلاصه و مختصر ۷. اعتبارسازی نهایی. طبق توصیه کلاسیکی نتایج تحقیق به شرکت‌کنندگان برگردانیده شد و نظر آنها در این مورد سؤال گردید که آنان متفق‌القول بودند که نتایج ارائه شده نمایانگر تجربیات آنان از ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در کلاس درس است. همچنین برای اعتبار دادن به پژوهش، مضامین به دست آمده از پژوهش به شش تن از استادان دانشگاهی آشنا به پژوهش کیفی نشان داده شد و در خصوص نتایج متفق‌القول بودند. ملاحظات اخلاقی پژوهش حاضر بدین شرح بود: پس از ارائه توضیحات لازم در مورد اهمیت و هدف‌های پژوهش، رضایت شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش و ضبط مصاحبه اخذ شد و به آنان توضیح داده شد که در خصوص انصراف از ادامه مصاحبه آزاد هستند. در حین مصاحبه حریم خصوصی شرکت‌کنندگان رعایت شد و به آنان اطمینان داده شد که مشخصات فردی آنان محرمانه است و فایل ضبط شده پس از تکمیل یادداشت‌ها پاک خواهد شد، همچنین به آنان اعلام شد که در صورت تمایل می‌توانند از نتایج پژوهش مطلع شوند.

یافته‌های پژوهش

اطلاعات جمعیت شناختی پژوهش حاضر بدین شرح است: مشارکت‌کنندگان مربوط به پایه هفتم متوسطه اول ۵ نفر (۳ دختر و ۲ پسر)، مشارکت‌کنندگان مربوط به پایه هشتم متوسطه اول ۶ نفر (۳ دختر و ۳ پسر) و مشارکت‌کنندگان پایه نهم متوسطه اول ۷ نفر (۴ پسر و ۳ دختر) بودند؛ میانگین سنی پسران ۱۴.۵ و میانگین سنی دختران ۱۴.۲ بود.

بعد از تحلیل داده‌ها از ترکیب و ادغام ۲۳۷ کد پایه، تعداد ۳۳ مضمون فرعی استخراج گردید که عبارت‌اند از: نوع چیدمان کلاس، استفاده از لوازم کمک‌آموزشی مناسب و آوردن مثال، استفاده از منابع مشخص و عدم استفاده از منابع متعدد و اجباری، فعال بودن دانش‌آموز در کلاس و استفاده از روش بحث گروهی، استفاده از تکالیف متناسب با سطح توانایی دانش‌آموزان، ارائه مطالب چالش‌برانگیز و کاربردی، مشارکت دادن دانش‌آموز در فرایند آموزش و تعیین اهداف

آموزشی، دریافت بازخورد از آموزگار، مهارت در برقراری ارتباط با همکلاسی‌ها، سازگار بودن در کلاس درس، ثبات در روابط دوستانه، امکان به اشتراک گذاشتن احساسات و عواطف، احساس محبوبیت در کلاس، انجام کارها به صورت گروهی، داشتن شناخت نسبی از تک‌تک دانش‌آموزان، نامیدن دانش‌آموزان با اسم کوچک، بیان تجارب شخصی در کلاس توسط آموزگار، داشتن ظاهر آراسته در کلاس توسط معلم، عدم تأکید بر رقابت بیش از حد، به اشتراک گذاشتن احساسات و عواطف شخصی توسط معلم، همدلی آموزگار با دانش‌آموزان، رعایت عدالت و عدم تبعیض، توجه معلم به پرورش دانش‌آموزان، کسب مهارت‌ها یا دانش جدید توسط دانش‌آموز، مشارکت دادن دانش‌آموز در فرایند تدریس، داشتن تجارب موفقیت‌آمیز در کلاس، تجربه داشتن نقش کلیدی یا مسئولیت خاص در کلاس درس، آزادی بیان در کلاس و داشتن حق اظهار نظر، داشتن حق آزادی انتخاب از بین چند گزینه در کلاس درس، انجام تکالیف و حل مسئله با میل و رغبت فرد و آزادی در شیوه انجام آنها، اجازه داشتن برای بیرون رفتن از کلاس برای انجام امور، آزادی برای انتخاب هم‌گروهی‌ها، آزادی در انتخاب کلاس و جای نشستن در کلاس. این مضامین فرعی به ۵ مضمون اصلی شامل: متناسب بودن روش تدریس آموزگار، یافتن دوست و کیفیت برقراری ارتباط در کلاس، ویژگی‌های رفتاری آموزگار، ادراک مثبت فرد از توانایی خویش و احساس توانمند و مفید بودن در کلاس، داشتن احساس استقلال و آزادی عمل در کلاس، تجمیع شدند، سپس هر کدام از این مضامین به نیازهای اساسی روان-شناختی مورد اشاره، ارتباط داده شدند. در جدول شماره ۱ مضامین اصلی، مضامین فرعی و برخی از کدهای اولیه ارائه شده است.

جدول شماره ۱. مضامین اصلی، مضامین فرعی و کدهای اولیه

مضامین اصلی	مضامین فرعی	نیاز اساسی روان‌شناختی مربوطه	کد اولیه
کلاس چیدمان	توجه چیدمان	نیاز به شکل گروهی و دایره‌ای می‌چینه باعث میشه ما همدیگه رو ببینیم و باهم حین تدریس بحث و گفت‌وگو داشته باشیم و این خیلی بهتر از حالت معمولی و همیشگیه من احساس می‌کنم تو بحث مهمی مشارکت دارم (کد ۳۲).	
استفاده از لوازم کمک آموزشی مناسب و آوردن مثال	استفاده از لوازم کمک آموزشی مناسب و آوردن مثال	نیاز به استفاده از لوازم کمک آموزشی مناسب و آوردن مثال	

بیشتر وقتاً بعضی از معلم‌ها میان چند تا منبع معرفی می‌کنند که ما سردرگم میشیم آخر سر هم هیچ کدام آنها را خوب نمی‌فهمیم و باید هزینه زیادی هم برای تهیه آنها پرداخت کنیم، اما بعضی معلم‌ها این کار را اجباری نمی‌کنند و استفاده از منابع دیگر را اختیاری می‌کنند که من این شیوه را ترجیح می‌دهم (کد ۶۰). به نظر من نباید کسی رو که شرایط خرید کتاب کمک آموزشی رو نداره رو مجبور به این کار کنیم باید به دانش‌آموز آزادی بدیم تا کتابی که دوست داره رو بخره نه تحت فشار باشند (۲۱۱).

بعضی کلاس‌ها اصلاً عالین مثلاً کلاس مطالعات اجتماعی که معمولاً بحثی پیش می‌افتاد و همه در بحث شرکت می‌کردند هم با همدیگر تعامل داشتیم و بیانمان بهتر می‌شد، هم اینکه خوب شنیدن را هم یاد می‌گرفتیم، توی این کلاس دیگه تفاوتی بین شاگرد قوی و ضعیف نبود چون همه شرکت داشتند توی بحث و هرکس احساس می‌کرد چیزی بلده و حرفی برای گفتن داشت (کد ۱۱۷). در کلاس درس خانم... که درس جغرافیا داشتیم معلم فقط سخنرانی می‌کرد از روی کتاب یا پاورپوینت می‌خواند و ما خیره به دهن معلم خوابمون می‌برد (کد ۴۹).

معلم ریاضی داشتیم مسائل بسیار سخت ریاضی را از کتاب تیزهوشان انتخاب می‌کرد و می‌داد ما حل کنیم هیچ‌کس نمی‌توانست آنها را حل کند و فقط اعتماد به نفس ما را در این درس کمتر می‌کرد (کد ۹۲). من بشخصه یک کلاس ریاضی خصوصی رفتم که در آن معلم در پایان کلاس یک سری تکالیف به ما می‌داد که در چهار سطح از دشواری طرح می‌شد و هرکس با توجه به میزان توانایی‌اش به سؤالات متناسب با سطح خودش پاسخ می‌داد من این معلم را خیلی دوست داشتم (کد ۸).

راستش من درس حرفه و فن رو خیلی دوست داشتم، وقتی معلم ما می‌گفت چیزی بسازید، اونقدر غرق کار می‌شدم که با خستگی به خانه می‌رفتم، ولی باز هم می‌نشستم با حوصله روی پروژه‌ام کار می‌کردم (کد ۱۶).

وقتی معلمی میاد و از همون اول در مورد روش تدریسش و انتخاب منبع درسی و نوع فعالیت‌ها و نحوه گرفتن امتحان با ما صحبت می‌کنه و نظر مارو در تصمیم‌گیری‌ها اعمال می‌کنه من بشدت احساس مهم بودن و مؤثر بودن می‌کنم (کد ۶۶). معلم تاریخ داشتم روز اول اومد بدون هیچ توضیحی فقط شروع کرد تند تند درس دادن و تازه آخر کلاس بود گفت ببخشید یادم رفت خودمو معرفی کنم من ... هستم و جلسه بعد درس امروز امتحان دارید، هرچی گفتیم نه زیاده امتحان نگیر انگار نه انگار، سر این طور کلاسی حس می‌کنم اصلاً آدم نیستم (۲۰۱).

خودمختاری

ارتباط و شایستگی

شایستگی

شایستگی

ارتباط و خودمختاری

استفاده از منابع مشخص و عدم استفاده از منابع متعدد و اجباری

فعال بودن دانش‌آموز در کلاس و استفاده از روش بحث گروهی

استفاده از تکالیف متناسب با سطح توانایی دانش‌آموزان

ارائه مطالب چالش برانگیز و کاربردی

مشارکت دادن دانش‌آموز در فرایند آموزش و تعیین اهداف آموزشی

مناسب بودن روش تدریس آموزگار

<p>من معلمی را دوست دارم که به اندازه امتحان بگیره و در مورد پیشرفتم بهم اطلاع بده چون همون باعث میشه من احساس خوبی کنم و امیدوارتر شم (کد ۱۸۴).</p>	شایستگی	دریافت بازخورد از آموزگار
<p>من خیلی موفق نمیشم دوست پیدا کنم این خیلی بده، مخصوصاً موقع گروه‌بندی سریع نمیری تو گروه یا موقع یارکشی توی بازی دیرتر انتخاب میشی بعد اصلاً بودن سر کلاس خیلی برات لذت‌بخش نیست و دوست داری زودتر تمام شه (۱۹۷).</p>	ارتباط	مهارت در برقراری ارتباط با همکلاسی‌ها
<p>من معمولاً خیلی کاری به کسی ندارم و می‌تونم با همه کنار بیام، کلاس هفت بودیم یه بار معلم اجتماعی بود رأی‌گیری کرد کی سر کلاس از همه محبوب‌تره من نفر اول شدم (کد ۱۹).</p>	ارتباط و شایستگی	سازگار بودن در کلاس درس
<p>معمولاً خیلی با کسی صمیمی نمی‌شم، اما اگر دوستی پیدا کنم به شدت دقت می‌کنم که رابطه‌مون خراب نشه سه چهارتا دوستیم که حداقل چهار سالی هست با همیم، این باعث میشه که سر کلاس بیشتر بهم خوش بگذره و از طرفی هم کارایی من توی درس‌ها بیشتر بشه (کد ۱۲۶).</p>	ارتباط	ثبات در روابط دوستانه
<p>سر کلاس خانم... معمولاً حین درس ما اجازه داریم از تجربیات شخصی مون صحبت کنیم یا مثلاً خاطره‌ای بگیم یا اگه از کلاس و جوش ناراحتیم مشکل خاصی داریم در موردش صحبت کنیم، من این کلاس و معلم و حتی درسش رو خیلی دوست داشتم چون حس خوبی به هم منتقل می‌شد (۲۲۲).</p>	ارتباط و شایستگی	امکان به اشتراک گذاشتن احساسات و عواطف
<p>من مدال ورزشی کشوری دارم، همیشه زنگ‌های ورزش همه دوست دارن با من بازی کنند معلم‌ها اکثراً خبر دارن من مدال طلای کشوری دارم و به همین دلیل خیلی مورد توجه معلم‌ها هستم همین‌ها باعث می‌شه رفتن به مدرسه برام لذت بخش باشه (۲۳۷).</p>	شایستگی	احساس محبوبیت در کلاس
<p>وقتی کارها رو گروهی انجام میدیم هم چند تا دوست جدید پیدا می‌کنیم و بیشتر با بقیه بچه‌ها دوست می‌شیم هم اینکه بار انجام تکلیف سبک‌تر میشه، اما وقتی همه چی انفرادیه، استرست میره بالا (کد ۸۰).</p>	ارتباط و شایستگی	انجام کارها به صورت گروهی
<p>وقتی معلمی هیچ کدوم از بچه‌ها رو نمی‌شناسه و حتی نمی‌دونه کی شاگرد زرنگه کی تنبله، اصلاً نمیشه با خودش و درسش ارتباط برقرار کرد (کد ۲).</p>	ارتباط	داشتن شناخت نسبی از تک‌تک دانش‌آموزان
<p>معلم ریاضیمون بچه‌هارو با اسم کوچیک صدا می‌زنه. باورتون نمیشه همین موضوع چقدر جو کلاس ریاضی رو عوض کرده و از اون حالت خشک دراومده. یه جورایی انگار راحت‌تر شده (کد ۱۷۹).</p>	ارتباط و شایستگی	نامیدن دانش‌آموزان با اسم کوچک

یافتن دوست و کیفیت برقراری ارتباط با سایر همکلاسی‌ها

من شخصاً وقتی معلمی از تجربه‌های شخصی‌اش حین یادگیری صحبت می‌کنه و ما را وارد بخشی از تجارب گذشته خودش می‌کنه اون کلاس رو بیشتر دوست دارم و اون تجربه هرگز از ذهنم پاک نمیشه (کد ۱۱۱).

ارتباط

بیان تجارب شخصی در کلاس توسط آموزگار

وقتی معلمی به سرو وضع و ظاهرش اهمیت میده این یعنی که برای ما و کلاس و همه چی اهمیت قائله و مارو مهم می‌دونه (کد ۱۲۵).

شایستگی و ارتباط

داشتن ظاهر آراسته در کلاس توسط معلم

بعضی معلم‌ها به‌خاطر چند صدم معدل بین شاگرد اول و دوم رقابت سنگین میندازن و این استرس قطعاً برای سلامتی اونا مضره و حتی عملکردشونم توی امتحان پایین میاره (کد ۱۷۳).

شایستگی

عدم تأکید بر رقابت بیش از حد

یه معلم داشتیم وقتی عصبانی بود دلیلش رو بهمون می‌گفت و یا یه روز کلی لطیفه برامون تعریف کرد اون روز خیلی خوش گذشت و بعد دلیل خوشحالیشو بهمون گفت، سر کلاس ایشون من اصلاً استرس نداشتم چون می‌دونستم علت ناراحتی یا خوشحالیش چیه و به‌خاطر کلاسه یا خارج از کلاس و اینو توضیح می‌داد (کد ۱۵۲). چند ماه پیش پدرم فوت کرد و معلم عربی‌مون مراسم خاکسپاری پدرم اومد و منو تو بغلش گرفت این کارشو هیچ وقت فراموش نمی‌کنم (کد ۲۰۵). معلم علوم امسال هر وقت می‌خواد امتحان بگیره از بچه‌ها جويا میشه اون روز امتحان درس دیگه‌ای رو نداشته باشیم. خیلی حس خوبی که مارو درک می‌کنه و فشار رومون نمیاره (کد ۵۳).

ارتباط

به اشتراک گذاشتن احساسات و عواطف شخصی توسط معلم

شایستگی و ارتباط

همدلی آموزگار با دانش‌آموزان - رعایت عدالت و عدم تبعیض

به نظرم معلم وظیفه داره همه دانش‌آموزان را به یک چشم ببینه و بین اون‌ها هیچ تبعیضی قائل نشه، چون تبعیض قائل شدن باعث ناامیدی میشه و آدم انگیزه نداره اون درس رو بخونه چون فایده نداره (کد ۱۳۹).

شایستگی و ارتباط

رعایت عدالت و عدم تبعیض

معلم اجتماعی امسالمون کلاً فقط و فقط متن درس رو توضیح می‌ده اونم به صورت طولی‌وار و اصلاً هیچی در مورد مسائلی نمی‌گه که توی جامعه یا زندگی اجتماعی به دردمون بخوره (کد ۱۷۷).

ارتباط، شایستگی، خودمختاری

توجه معلم به پرورش دانش‌آموزان

یه بار خونه مادر بزرگم بودم، می‌خواست یه رشته لامپ بکشه برای آشپزخانه، من عاشق برقم، این کارو توی کارگاه حرفه‌وفن یاد گرفته بودم، قشنگ براش انجام دادم، اینقد احساس غرور و افتخار کردم. تازه مادرم خیلی خوشش اومد (کد ۱۱۳).

شایستگی و خودمختاری

کسب مهارت‌ها یا دانش جدید توسط دانش‌آموز

ویژگی‌های رفتاری آموزگار در کلاس درس

<p>وقتی توی درس دادن معلم مارو مشارکت میده و مثلاً میگه فلان بخش کنفرانس بدید، خیلی بهتره به نظر من، اونم به دو دلیل: یکی اینکه باعث میشه ما یک بخش نسبتاً زیادی از مطالب درسی رو به اجبار بخونیم و خوب یادش بگیریم و بار مطالب برای شب امتحان کمتر شه و یکی دیگه این‌که باعث میشه قدرت بیانمون بهتر شه (کد ۱۴۵).</p>	شایستگی	مشارکت دادن دانش آموز در فرایند تدریس	ادراک مثبت فرد از توانایی خویش و احساس مؤثر بودن در کلاس
<p>معمولاً نسبت به تلاشم توی امتحانا نمرات خوبی می‌گیرم و از خیلیا که زیاد می‌خونن نتیجهٔ بهتری می‌گیرم، به‌خاطر همین فکر می‌کنم باهوشم (۲۰۱).</p>	شایستگی	داشتن تجارب موفقیت آمیز در کلاس	
<p>من از کلاس اول تا الان همیشه یا انتظامات بودم یا اینکه مبصر بودم به‌خاطر همین فکر می‌کنم آدم توانایی هستم (کد ۳۶).</p>	شایستگی و مختاری	تجربه داشتن نقش کلیدی یا مسئولیت خاص در کلاس درس	
<p>وقتی کار اشتباهی سر کلاس از من یا کسی سر می‌زند و معلم مارو بابت انجام آن کار توبیخ می‌کنه، اگر به ما حق و اجازه توضیح بابت انجام آن کار رو بده، این خیلی خوبه. یه بار زنگ تفریح فرصت نشد چیزی بخورم، بعد سر کلاس یه تیکه شکلات گذاشتم دهنم. معلم منو دید. انگار قاتل دستگیر کرده گفت، پاشو برو بیرون اینجا کلاسه، رستوران نیست غذا بخوری، یعنی حتی اجازهٔ توضیح دادن هم به من نداد (کد ۱۲۶).</p>	مختاری	آزادی بیان در کلاس و داشتن حق اظهار نظر	
<p>معمولاً بیشتر معلم‌ها یک سری تکالیف تعیین می‌کنند و به ما میگن که اینارو انجام بدید یعنی یه جورایی ما دیگه مجبوریم اون کار رو انجام بدیم، ولی اگه بین چند گزینه بشه یکی رو انتخاب کنیم، تمایلم به انجام تکلیف بیشتر میشه (کد ۱۰۳).</p>	مختاری	آزادی انتخاب از بین چند گزینه در کلاس درس	
<p>به نظر من انجام تکالیف خارج از درس باید به‌عنوان یک امتیاز اضافی و فوق‌برنامه در نظر گرفته بشه، نه به‌عنوان یک اجبار یا یک بخشی از نمره. من بشخصه علاقه‌ای به انجام این فعالیت‌های فوق درسی ندارم و ترجیح می‌دم اصل درس و کتاب رو بخونم (کد ۵۱).</p>	مختاری	انجام تکالیف و حل مسئله با میل و رغبت فرد و آزادی در شیوه انجام امور	
<p>بعضیا هستند سر کلاس الکی میرن بیرون. اونا که مشخص و شناخته شدن، اما در کل به نظر من حق بیرون رفتن از کلاس یه حق مسلممه و باید تا حد معمول به همه داده بشه (کد ۲۱۷).</p>	مختاری	اجازه داشتن برای بیرون رفتن از کلاس برای انجام امور	
<p>من معمولاً از کارهای گروهی خوشم میاد، اما خیلی بدم میاد معلم بدون اینکه نظر ما رو بخواد گروه‌بندی می‌کنه و ممکنه ما رو با کسانی بذاره که اصلاً باهاشون دوستی نداشته باشیم. ترجیح می‌دم خودم گروهم رو انتخاب کنم (کد ۱۶۰).</p>	خودمختاری، ارتباط	آزادی برای انتخاب هم گروهی‌ها	

نسخه در کلاس
کلاس و جی
آزادی در انتخاب

وقتی اول سال میشه عزا می‌گیرم که حالا یعنی کلاس‌بندی‌ها
چجوریه؛ یعنی با دوستانم تو یک کلاس می‌افتیم یا نه؟ به نظر من
داشتن دوست خوب و قدیمی سر کلاس خیلی مهمه، باعث میشه
بتونی از بودن سر کلاس لذت ببری و تمرکز بیشتری داشته باشی و
استرس کمتری باشه (کد ۱۵).

بحث و نتیجه‌گیری

بعد از بررسی مصاحبه‌ها ۲۳۷ کد پایه به دست آمد که بعد از ترکیب و ادغام آنها، تعداد ۳۳ مضمون فرعی استخراج گردید، سپس در ۵ مضمون اصلی شامل: ۱. متناسب بودن روش تدریس آموزگار ۲. دوست‌یابی و کیفیت برقراری ارتباط در کلاس ۳. ویژگی‌های رفتاری آموزگار ۴. ادراک مثبت فرد از توانایی خویش و احساس توانمند و مفید بودن در کلاس و ۵. داشتن احساس استقلال و آزادی عمل در کلاس، تجمیع شدند، نتایج بررسی تجربه زیسته دانش‌آموزان از ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی نشان داد، ارضای هر سه نیاز اساسی روان‌شناختی در کلاس درس بسیار مهم و دارای اهمیت است. از بین سه نیاز اساسی روان‌شناختی، نیاز به ارتباط در بین دانش‌آموزان دختر اهمیت بیشتری دارد از این رو در کلاس درس سعی در برقراری ارتباط و ایجاد پیوند صمیمانه با آموزگاران و همکلاسی‌ها دارند و بیشتر خواهان روابطی باثبات هستند، همچنین تمایل بیشتری برای انجام کارهای گروهی دارند، فقدان محیطی صمیمانه با پیوندهای سست در کلاس پیامد نامطلوب خود را بیشتر متوجه دانش‌آموزان دختر می‌سازد و ظاهراً تأثیر کمتری بر عملکرد پسران دارد. از جمله مواردی که بر نیاز ارتباط مؤثر است، نحوه چیدمان کلاس است، در این خصوص دختران چیدمان مدولار یا غیر خطی را ترجیح می‌دهند، در حالی که پسران چینش خطی را می‌پسندند. طراحی فیزیکی کلاس و نحوه چیدمان کلاس می‌تواند بر رفتار دانش‌آموزان و آموزگار تأثیر بگذارد، نوع چیدمان کلاس مستقیماً به تعاملات بین آموزگار و دانش‌آموز و کیفیت این تعاملات تأثیر می‌گذارد این نتایج با یافته‌های مارتین (۲۰۰۲، ص. ۱۵۲) همسوست. مضمون اصلی یافتن دوست و برقراری ارتباط و تمامی مضامین فرعی زیرشاخه آن بیشترین و پرتکرارترین مضمون در بین دختران بودند و آنچه بیشتر برای دختران مطرح است کیفیت برقراری روابط است. دانش‌آموزان انتظار رفتاری از آموزگار را دارند که ضمن مؤدبانه بودن صمیمیت کافی را نیز داشته باشد و همین طور از هرگونه تحقیر یا توهین نیز به دور باشد. این یافته‌ها به صورت ضمنی با یافته‌های کدیور (۱۳۹۰) همسوست. در خصوص به اشتراک گذاشتن احساسات باید گفت، هرچه فضای کلاس به گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان بتوانند بیشتر احساسات خود را به اشتراک بگذارند، رضایت آنها از این ارتباط بیشتر خواهد بود این نتایج با پژوهش‌های آرنون، بینولدز و مارشال (۲۰۰۹، ص. ۱۲۹) همسوست. سومین مضمون

اصلی اشاره به یک سری از ویژگی‌های شخصیتی آموزگاران دارد که می‌تواند به‌طور مستقیم بر ارضا یا عدم ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد، به‌نظر می‌رسد مواردی همچون، نامیدن دانش‌آموزان با اسم کوچک و یا داشتن شناخت نسبی و نسبتاً کامل از دانش‌آموزان سبب می‌شود عنصر صمیمیت، اهمیت دادن به فرد در ارتباط‌های آموزگاران با دانش‌آموزان بسیار پررنگ‌تر و برجسته‌تر گردد و بر کیفیت پیوندها تأثیر زیادی بگذارد، این یافته‌ها با نتایج پژوهش صالحی، قهرمانی و صالحی (۱۳۹۲، ص. ۱) همسو بود. مضمون فرعی، توجه معلم به پرورش دانش‌آموزان، نشان می‌دهد، هدف دانش‌آموزان از مدرسه رفتن و تعامل با آموزگار صرفاً یاد گرفتن و آموزش نیست، بلکه به دنبال چیزی فراتر از آن هستند که از طریق ارتباطی صمیمانه و خالصانه با آموزگاری که نقش منجی و هدایت‌گر دارد حاصل می‌شود، وقتی آموزگار چیزی فراتر از یک آموزش دهنده صرف باشد، در نتیجه بیشتر به رشد و شکوفایی دانش‌آموزان و رسیدگی به نیازهای اساسی روان‌شناختی آنها توجه می‌کند، با توجه به بررسی مصاحبه‌های این مضمون برای دانش‌آموزان بیشتر معنای راهنما بودن آموزگار را تداعی می‌کند که لذت از تحصیل را به همراه دارد؛ این نتایج با پژوهش ساکیز (۲۰۰۷، ص. ۱۰۳) همسوست. در خصوص نیاز به خودمختاری، تحلیل مصاحبه‌ها خبر از بالاتر بودن سطح این نیاز در میان دانش‌آموزان پسر می‌دهد، که بیشترین تعداد مضمون‌های فرعی در پسران مربوط به نیاز به خودمختاری بود، پسران به بحث انتخاب تکالیف و حل کردن تکالیف از روش دلخواه بیشتر اشاره نمودند. در این خصوص زیر مضمونی با عنوان استفاده از منابع مشخص و عدم استفاده از منابع متعدد و اجباری، باید گفت وقتی دانش‌آموزان اجازه داشته باشند از بین چند منبع پیشنهادی یکی را با مشورت و میل خود انتخاب کنند، کمتر احساس می‌کنند که خودمختاری آنها به مخاطره افتاده است، این نتایج با پژوهش‌های ریو، نیکس و هام (۲۰۰۳، ص. ۳۷۵) همسوست. یکی از تجارب خوشایند برای دانش‌آموزان واگذاری مسئولیت در محیط آموزشی به آنهاست، به‌نظر می‌رسد واگذاری مسئولیت ضمن دادن احساس شایستگی به دانش‌آموزان، آنها را خودمختار می‌کند؛ چرا که حداقل در یک مسئولیت که به آنها واگذار شده، لازم نیست از کسی فرمانبرداری کنند؛ در عوض خود آنها نقش کنترل‌گر محیط را دارند، این نتایج با نتایج پژوهش‌های اولسون، دسی، و هالواری (۲۰۰۸، ص. ۱۸۶) همسو بود. از جمله مسائل مهم در بحث خودمختاری، نیاز دانش‌آموزان به آزادی برای انتخاب هم‌گروهی و جای نشستن در کلاس و همچنین انتخاب کلاس است، از منافع داشتن خودمختاری در خصوص اجازه دادن به دانش‌آموزان برای دنبال کردن مطالب مورد علاقه خویش و همچنین حل کردن تکالیف از روش مطلوب و مورد نظر باید گفت این کار منجر به افزایش خلاقیت و بارش فکری در آنها می‌شود،

پس لازم است آموزگاران از اجبار دانش‌آموزان به هر کاری خودداری نمایند، نتایج بررسی این مضمون با پژوهش اسکینر و ایچ (۲۰۰۸) هم راستا بود. آخرین مضمون اصلی اشاره به تجارب مربوط به استقلال و آزادی دانش‌آموزان در کلاس درس دارد، در خصوص آزادی در سطح تکالیف شناختی، اکثر دانش‌آموزان به داشتن حق آزادی برای انتخاب تکالیف اشاره کرده، و همچنین آزادی برای شیوه حل تکالیف نیز از جمله مواردی است که بسیار به آن اشاره شد، معلمانی که برای تکالیف اجازه استفاده از راه حل‌های مختلف را به دانش‌آموزان می‌دهند و آنها را مجبور به استفاده از تنها یک راه حل نمی‌کنند، در نتیجه این اقدامات احساس خودمختاری را در دانش‌آموزان تقویت می‌کنند. این نتایج با نتایج پژوهش ویلیام و دسی (۱۹۹۶، ص. ۷۶۷) همسو بود.

نتایج بررسی مصاحبه‌ها در مورد نیاز به شایستگی نشان داد که تفاوت چندانی در بین دختران و پسران در خصوص این نیاز وجود ندارد. با توجه به مصاحبه‌ها باید گفت آموزگارانی که امکان موفقیت بیشتر در کلاس را برای دانش‌آموزان خویش فراهم می‌کنند و از تکالیفی با سطح دشواری متوسط یا بهینه استفاده می‌کنند، بیشترین تأثیر را در افزایش شایستگی دانش‌آموزان دارند، آموزگارانی که تکالیف یا آزمون‌ها را به گام‌های کوچکتر و آسان‌تری تقسیم می‌کنند و شانس دانش‌آموزان را برای موفقیت در تکالیف بیشتر کرده، بسیار می‌توانند به شایستگی و کفایت دانش‌آموزان کمک کنند. از طرفی هر چه بیشتر اجازه دیده شدن و اظهار وجود به دانش‌آموزان داده شود، به همان میزان هم شایستگی آنها افزایش می‌یابد؛ یکی از موارد بسیار مهم که بیشتر دانش‌آموزان به آن اشاره کردند، دریافت بازخورد از آموزگار است، دریافت بازخورد از آموزگار یک بخش بسیار مهم از فرایند پیشرفت و اطلاع یافتن فرد از احساس شایستگی خویش است، ابهام در این مورد یک وضعیت بسیار نامطلوب برای دانش‌آموزان به وجود می‌آورد که تهدیدی برای شایستگی آنها محسوب می‌شود این یافته‌ها با یافته‌های ژین، لیو، دینگ، ونگ و اکسو (۲۰۱۷، ص. ۲۱۳) و شلدون و هون (۲۰۰۷، ص. ۳۲۵) همسوست. تأکید نکردن بر رقابت بیش از حد از مسائل بسیار مهم در کیفیت آموزش دانش‌آموزان است، وجود جو رقابتی بیش از حد می‌تواند بر احساس شایستگی دانش‌آموزان تأثیر منفی بگذارد، با توجه به بررسی مصاحبه‌ها مشخص شد از عوامل مهمی که سبب می‌شود دانش‌آموزان در مورد خویش به احساس شایستگی و کفایت برسند، داشتن تجارب موفقیت‌آمیز و همچنین کسب بینش یا تجارب مؤثر جدید در کلاس درس است، که با نتایج چن و جانگ (۲۰۱۰، ص. ۷۴۹) همسو بود. یک معنای واضح و ملموس از شایستگی برای دانش‌آموزان میزان توجه و اهمیتی است که آموزگاران به آنها مبذول می‌دارند که ممکن است این توجه و رسیدگی در زمینه آموزش

هر چه بیشتر و بهتر دانش‌آموزان باشد و یا ممکن است در زمینه اهمیت در حوزه عاطفی باشد، معلمانی که بیشتر به علایق و احساسات و ترجیحات دانش‌آموزان اهمیت دهند و یا در هنگام حاضر شدن در کلاس درس ظاهری آراسته داشته باشند، رعایت همه این موارد از سوی آموزگاران برای دانش‌آموزان به معنای شایسته بودن است، این یافته‌ها با یافته‌های دسی و ریان (۲۰۱۱، ص. ۱۷) همسو بود.

برآورده شده یا نشدن نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان مسئله مهمی است که موجب عمق، دوام و اثربخشی یادگیری می‌شود و در امر آموزش و پرورش دانش‌آموزان از اهمیت زیادی برخوردار است، گرچه دانش‌آموزان به‌طور مستقیم اشاره‌ای به سبک‌های مدیریت کلاس نداشتند، اما جمع‌گفته‌های آنها نشان داد که سبک برتر از نظر آنها سبک مبتنی بر تعامل است و در این سبک نیازهای اساسی دانش‌آموزان هرچه بهتر ارضا می‌شوند. همچنین نتایج این پژوهش، می‌تواند آگاهی و درک معلمان و مربیان را نسبت به شناخت نیاز دانش‌آموزان بالا ببرد و باعث ایجاد کلاسی پویاتر و غنی‌تر شود.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز همراه بود؛ از جمله به دلیل فراگیری ویروس کرونا، دسترسی به دانش‌آموزان با دشواری‌هایی همراه بود و مصاحبه‌ها به‌صورت آنلاین ضبط شد، همچنین از آنجا که این پژوهش با روش کیفی و پدیدارشناسی سعی در بررسی تجربه زیسته دانش‌آموزان از ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی داشته است و تا به حال پژوهشی با روش کیفی به موضوعی مشابه آن نپرداخته است، لذا امکان مقایسه این پژوهش با پژوهش‌های مشابه خود از نظر روش‌شناسی و موضوع فراهم نبود، تا از این طریق بتوان هر چه بیشتر نتایج مطالعه را غنا بخشید و حالتی تطبیقی و مقایسه‌ای به آن داد. از این رو محققان این پژوهش پیشنهاد می‌کنند، موضوع پژوهش در مقاطع تحصیلی و سنین مختلف اجرا گردد تا بتوان به تجارب زیسته دانش‌آموزان و دانشجویان از ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مقاطع مختلف دست یافت و از این طریق امکان مقایسه آنها با یکدیگر را فراهم نمود. همچنین پیشنهاد می‌شود با برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌هایی برای آموزگاران در راستای آگاه‌سازی آنان از چگونگی برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان، محیط کلاس خود را غنی‌تر کنند.

فهرست منابع

- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*, 397-413. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>
- Arnone, M. P., Reynolds, R., & Marshall, T. (2009). The effect of early adolescents' psychological needs satisfaction upon their perceived competence in

- information skills and intrinsic motivation for research. *School Libraries Worldwide*, 15(2), 115-134.
- Brien, M., Forest, J., Mageau, G. A., Boudrias, J.-S., Desrumaux, P., Brunet, L., & Morin, E. M. (2012). The Basic Psychological Needs at Work Scale: Measurement Invariance between Canada and France. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(2), 167-187. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2012.01067.x>
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Journal of Computers in Human Behavior*, 26, 741-752 <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011>
- Chiaburu, D. S., Marinova, S. V., & Lim, A. S. (2007). Helping and proactive extra role behaviors: The influence of motives, goal orientation, and social context. *personality and individual Differences*, 43, 2282-2293. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2007.07.007>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior and wellbeing: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry*, 22, 17-22. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2011.545978>
- Ferrer-Cama, E., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Firoozabadi S., Moltafet, G. (2017). The Mediating Role of Satisfying Basic Psychological Needs on The Relationship Between Parenting Styles and Mental Health in Gifted Students. *Iran J Health Educ Health Promot*, 5 (3) :203-212. <http://dx.doi.org/10.30699/acadpub.ijhehp.5.3.203> (Text in Persian)
- Golestaneh M, Chegini S. (2017) Investigating the relationship between basic psychological needs and student statistics anxiety Psychology. *Journal of Teaching and Learning Studies*. 9(1), 1-22. (Text in Persian)
- Guo, Y. (2018). The Influence of Academic Autonomous Motivation on Learning Engagement and Life Satisfaction in Adolescents: The Mediating Role of Basic Psychological Needs Satisfaction. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 254-261. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v7n4p254>
- Hahn, J., & Oishi, S. (2006). Psychological needs and emotional well-being in older and younger Koreans and Americans. *Personality and Individual Differences*, 40(4), 689-698. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.09.001>
- Kadivar P. (2011). *Educational Psychology*. Tehran: Samt (Text in Persian)
- Khoynnejad, G. (2013) *Research methods in educational sciences* (edition 2) Tehran: Samt. (Text in Persian)
- Leo, F. M., Mouratidis, A., Pulido, J. J., López-Gajardo, M. A., & Sánchez-Oliva, D. (2020). Perceived teachers' behavior and students' engagement in physical education: the mediating role of basic psychological needs and self-determined motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17, 1-18 <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1850667>
- Lyons, A., Pitts, M., & Grierson, J. (2013). Factors Related to Positive Mental Health in a Stigmatized Minority: An Investigation of Older Gay Men. *Journal of Aging Health* *publishedonline*, 34(16),78-83. <https://doi.org/10.1177/0898264313495562>
- Martin, S. H. (2002). The classroom and its effects on the practice of teacher, *Journal of environmental psychology* 22,139-156.
- Meunier, J. C., Roskam, I., Stievenart, M., van de Moortele, G., Browne, D. T., & Kumar, A. (2011). Externalizing behavior trajectories: The role of parenting, sibling relationships and child personality. *Journal of Applied Developmental*



- Psychology*, 32(1), 20-33.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.appdev.2010.09.006>
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203-214.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.88.2.203>
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
<https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Olfen, H., Deci, L., & Halvari, H. (2018). Basic psychological needs and work motivation: Alongitudinal test of directionality. *Journal of school psychology*, 42, 178-189. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11031-017-9646-2>
- Pourhossein R, Ehsani S, Ensanimeh N, Nabizadeh R. (2018). The relationship between meeting basic psychological needs and satisfaction from life: The mediating role of motivation for progress and psychological investment. *Quarterly Journal of Educational Psychology*. 14(50), 71-87. (Text in Persian)
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.91.3.537>
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of experience of self determination in intrinsic motivation and choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375-392. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.2.375>
- Roca, J. C., & Gagne, M. (2008). Understanding e-learning continuance intention in the workplace: A self-determination theory perspective. *Computers in Human Behavior*, 24(4), 1585-1604.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chb.2007.06.001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 67, 319-558.
- Ryan, R. M., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2010). Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy, and behavior change: A look at theory and practice. *Couns Psychol*, 39(2), 193-260.
<https://doi.org/10.1177/0011000009359313>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 10186.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sakiz, G. (2007). *An Investigation of the relationship among perceived teacher affective support, sense of belonging, academic emotion, academic self-efficiency beliefs, and academic effort in middle school mathematics classroom* (Unpublished Doctoral dissertation). Ohio State University, Ohio.
- Salehi H, Ghamarani A, Salehi Z. (2013). The Relationship between Basic Psychological Needs and Mental Health of Veterans in Hazrat Hospital Amir al-Momenin of Isfahan. *Journal of Veteran Medicine* 6(22), 9-1 (Text in Persian)
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kimy. & Kasser, T. Ryan. T. 2001. What is satisfying events. Testing 10 candidate psychological needs, *journal of personality and social psychology*, 80, 325-339. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.80.2.325>

- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E. A., & Edge, K. (2008). *Handbook of self determination Theory: Extension and applications*. New York, NY: University of Rochester Press.
- Turkdogan, T. (2010). The role of fulfillment level of basic needs in predicting level of subjective wellbeing in university students *Journal of Educational Psychology*, 32(1), 20-33.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.4.767>
- Woessmann, L. (2016). The importance of school systems: Evidence from international differences in student achievement. *Journal of Economic Perspectives*, 30(3), 3-32.
- Vanden, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & De Witte, H. (2010). Unemployed Individuals' Work Values and Job Flexibility: An Explanation from Expectancy-Value Theory and Self-Determination Theory. *Applied Psychology*, 59(2), 296-317. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1464-0597.2009.00391.x>
- Zhen, R., Liu, R. D., Ding, Y., Wang, J., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Journal learning and Individual Differences*. 54, 210-216. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.017>



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/).

ارزیابی خوانایی کتاب جغرافیای یازدهم انسانی و مقایسه‌ی سطح خوانایی

دانش آموزان این پایه به تفکیک جنسیت و نوع مدرسه

علیرضا صادقی نیا* 

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۲۹	هدف این مطالعه، ارزیابی سطح خوانایی کتاب جغرافیای پایه یازدهم انسانی و مقایسه سطح خوانایی دانش آموزان این پایه به تفکیک جنسیت و نوع مدرسه است. روش تحقیق بر اساس تحلیل محتوای کمی، با استفاده از سه شاخص گانینگ، فلش و کلوز است. برای انجام آزمون‌های فلش و گانینگ، از هر درس یک نمونه یک‌صد کلمه‌ای به صورت تصادفی انتخاب و تحلیل شد. برای اجرای روش کلوز، ۳۴۱ دانش آموز به شیوه تصادفی انتخاب شدند و به سؤالات پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های t و همبستگی استفاده شد. نتایج نشان داد که کتاب از نظر خوانایی در سطح دوره کارشناسی است و برای دانش آموزان یازدهم انسانی مناسب نیست. مقایسه نمرات خوانایی درس‌های یک تا یازده نشان داد که محتوای کتاب کاملاً بر اساس اصل ساده به دشوار تنظیم نشده است، اما در کل نیمه دوم کتاب از نظر خوانایی دشوارتر از نیمه اول کتاب است. میانگین پاسخ‌های صحیح آزمون کلوز برای دانش آموزان پایه یازدهم انسانی ۳۴٪ است. در نتیجه، متن در سطح فشار روانی و نامیدی است و درک آن برای فراگیران مشکل است. میانگین نمرات خوانایی مدارس نمونه به طور معناداری بالاتر از مدارس عادی است ($P < 0/01$). گرچه میانگین خوانایی دانش آموزان دختر بیشتر از دانش آموزان پسر بود، اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نیست. بین نمره خوانایی دانش آموزان و نمره درس جغرافیای یازدهم انسانی همبستگی مثبت معنادار ($P < 0/01$) وجود دارد. پیشنهاد می‌شود تا جملات طولانی و کلمات چند هجایی کتاب به ساختارهای کوچک‌تر تبدیل شود تا فهم و خوانایی کتاب آسان‌تر شود.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۱۵	
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
آزمون فلش، آزمون کلوز، آزمون گانینگ فوگ، خوانایی، کتاب جغرافیای پایه یازدهم انسانی	

مقدمه

کتاب‌های درسی به‌عنوان مهم‌ترین رسانه برای انتقال دانش و اطلاعات در بیشتر مؤسسه‌های آموزشی شناخته شده‌اند (کلاین، ۱۹۷۲، ص. ۱۱۰؛ جانز، ۱۹۹۷، ص. ۵). کتاب‌های درسی مواد آموزشی متناسب با سن، سطح شناختی و عاطفی دانش‌آموزان هستند که در راستای اصولی که برنامه درسی هر کشور بر آن استوار است تهیه شده‌اند و دانش‌ها و اطلاعات لازم را انتقال می‌دهند. کتاب‌های درسی باید قابل درک باشند تا برای دانش‌آموزان مفید باشند (اسنایمن، ۲۰۰۴، ص. ۱۶؛ اسمیت و تافلر، ۱۹۹۲، ص. ۸۵). فراگیران با درک محتوای کتاب‌های درسی، دانش جدید را با دانش قبلی ادغام می‌کنند و از آن در ساختن شخصیت یکپارچه خود بهره می‌برند. برای دستیابی به اهداف آموزشی، متن کتاب درسی باید با اهداف برنامه درسی مرتبط باشد، تفاوت‌های فراگیران را در نظر بگیرد و درک آن برای فراگیرانی با توانایی شناختی گوناگون مناسب باشد. طراحی کتاب‌های درسی چالش مهمی برای برنامه‌ریزان است. برنامه‌ریزان درسی برای دست یافتن به اهداف، در هنگام انتخاب و سازماندهی محتوای کتاب‌های درسی، لازم است استانداردهای متعددی را مد نظر قرار دهند. یکی از استانداردهایی که طراحان کتاب‌های درسی باید به آن توجه کنند، خوانایی متن است (پلوسینکی، السوسکی و حال، ۲۰۰۹، ص. ۱۲۰).

پژوهشگران تعاریف متعددی برای خوانایی ابراز کرده‌اند. یکی از قابل درک‌ترین تعاریفی که در مورد خوانایی ارائه شده، مربوط به دال و چال (۱۹۴۸) است. از دیدگاه آنها، خوانایی مجموع همه عناصر یک متن است که بر موفقیت خواننده در درک محتوا تأثیر می‌گذارد. منظور از بررسی خوانایی یعنی تعیین سختی متن با توجه به طول جملات و کلمات و تعداد واژه‌های ناشناخته متن. به عبارت دیگر، خوانایی به وضوح متن و تناسب آن با سطح فهم دانش‌آموز اشاره دارد، به گونه‌ای که تعامل دانش‌آموز را با کتاب تضمین کند. هدف از درک متن این است که خواننده بتواند دانش و اطلاعات متن را به‌صورت مستقیم یا ضمنی استخراج کند. فولچر (۱۹۹۷) بر این باور است که خوانایی یا سطح متن به‌عنوان ایجاد تعادلی مناسب بین پشتیبانی‌ها و چالش‌های متن در نظر گرفته می‌شود. پشتیبانی‌ها ویژگی‌هایی هستند که خواندن متن را آسان می‌کنند و چالش‌ها مشکلات بالقوه برای خوانندگان هستند. دیویدز (۲۰۰۲) همچنین خوانایی را به‌عنوان آسان یا سخت بودن متن برای گروهی از خوانندگان تعریف می‌کند.

خوانایی کتاب‌های درسی تحت تأثیر عوامل زیادی قرار دارد. برخی از عوامل به ویژگی‌های دانش‌آموز و برخی به ویژگی‌های ساختاری متن مربوط می‌شود. عواملی مانند سطح شناختی دانش‌آموز، درجه انگیزشی او، میزان علاقه و درگیر شدنش با متن، میزان تمرکز و زمانی که برای مطالعه صرف می‌کند، بر خوانایی مؤثرند. همچنین عواملی که مربوط به ویژگی‌های متن است، مانند تعداد

کلمات در یک جمله (طول متوسط جملات)، تعداد هجاها در یک کلمه، میزان دشواری واژگان، میزان جملات ساده و مرکب، میزان کاربردی بودن متن برای خواننده، تعداد ایده‌هایی که در یک متن مورد تأکید قرار می‌گیرند و پیوستگی ایده‌های یک متن مهم هستند. عوامل یادشده جدا از هم نیستند، بلکه به‌طور مشترک بر خوانایی متن تأثیر می‌گذارند (تکیک، ۲۰۰۶، ص. ۴۴۲). طبق نظر گونز (۲۰۰۳) کلمات و جملات ساده‌تر و کوتاه‌تر از کلمات و جملات پیچیده (مرکب) و طولانی راحت‌تر آموخته می‌شوند و در طراحی متون کتاب درسی، باید طول کلمات و جملات را مدنظر داشت. بر اساس این دو شاخص، با افزایش سن یادگیرنده، طول کلمات و جملات نیز افزایش می‌یابد.

محققان برای تعیین سطح خوانایی و میزان دشواری یک متن از فرمول‌های خوانایی استفاده می‌کنند (کلر، ص. ۱). فرمول‌های خوانایی برای کمک به تعیین مناسب بودن یک کتاب درسی برای دانش‌آموزان یک پایه کاربرد دارند (ویسینگ و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۱۵۷). روش‌های مختلفی برای ارزیابی خوانایی مطالب مکتوب وجود دارد. از زمان معرفی فرمول‌های مختلف خوانایی در اوایل نیمه قرن بیستم، این ابزارها به‌طور گسترده در حوزه‌های مختلف مورد استفاده قرار گرفته‌اند. با این حال، هیچ اتفاق نظری درباره اینکه کدام فرمول خوانایی برای ارزیابی مواد آموزشی مناسب‌ترین است، وجود ندارد. مهم‌ترین و پرکاربردترین روش‌هایی که برای تعیین خوانایی کتاب‌های درسی استفاده شده‌اند شامل روش خوانایی فلتش^۱ (هدایت الله و زینیل، ۲۰۲۰، ص. ۱۴۴؛ فریدمن و هافمن-گوتز، ۲۰۰۶، ص. ۳۵۲؛ ایزگی و سکر، ۲۰۱۲، ص. ۱۷۸؛ طباطبایی و باقری، ۲۰۱۳، ص. ۳۴۵؛ جسیت، ۲۰۱۰، ص. ۲۲۰۵؛ اودو، ۲۰۱۸، ص. ۷۵۰؛ آنته، ۲۰۲۲)، روش خوانایی کلوز^۲ (ولینگتن، ۱۹۹۴، ص. ۱۷۸؛ کولویاشی، ۲۰۰۲، ص. ۵۷۱؛ هایلات، ۲۰۱۴، ص. ۷۴؛ ابا، ۲۰۱۵، ص. ۷۹؛ گیاسی، ۲۰۱۳، ص. ۹)، روش گانینگ فوگ^۳ (ایزگی و سکر، ۲۰۱۲، ص. ۱۷۸؛ گیاسی، ۲۰۱۳، ص. ۹)، نمودار خوانایی فرای^۴ و روش مک‌لافلین^۵ (کایا، ۱۹۹۸، ص. ۳۰؛ جسیت، ۲۰۱۲، ص. ۲۲۰۵؛ گوردجیوا، ۲۰۲۲) است. به‌طور کلی پژوهشگران ترجیح می‌دهند از بیش از یک روش خوانایی برای بهبود اعتبار نتایج استفاده کنند. در حالی که ممکن است برخی از فرمول‌های خوانایی نسبت به دیگر آزمون‌ها برتری‌هایی داشته باشند، اما هیچ آزمون خوانایی استاندارد طلایی وجود ندارد (بدرودین و صبحاروال، ۲۰۱۰، ص. ۲۵۷۴). روش فلتش یکی از پرکاربردترین ابزارها برای ارزیابی خوانایی است و توسط محققان مختلفی استفاده شده است

1. Flesch

2. Cloze test

3. Gunnig Fog

4. Fry

5. Mc Laughlin

(آلبرایت و همکاران، ۱۹۹۶، ص. ۱۳۹؛ کولی و همکاران، ۱۹۹۵، ص. ۱۳۴۵). همچنین نمودار خوانایی فرای به دلیل سادگی مورد علاقه برخی از کارشناسان است. شاخص گانینگ فوگ بیشتر برای تعیین اینکه کتاب درسی برای چه پایه‌ای مناسب است استفاده شده است (فریدمن و هافمن-گوتز، ۲۰۰۶، ص. ۳۵۲). در مجموع، سابقه تحقیق نشان می‌دهد که بیش از ۸۰ سال است که محققان با استفاده از روش تحلیل محتوای کمی و فرمول‌های خوانایی، سطح خوانایی منابع مکتوب را بررسی کرده‌اند (دوبی، ۲۰۰۴، ص. ۲). اعتبار این روش‌ها و فرمول‌ها بیشتر توسط بسیاری از پژوهشگران بررسی و تأیید شده است (فرای، ۱۹۸۹، صص. ۲۹۲-۲۹۷؛ چن، صص. ۶۴-۸۱). روش تحلیل محتوای کمی به محققان کمک کرده است تا با شمارش تعداد جملات، کلمات، هجاها و واژه‌های سخت، بتوانند مقوله‌هایی مانند طول متوسط جملات، طول متوسط کلمات، تعداد کل هجاهای یک متن و تعداد کل واژه‌های سخت یک متن را به دست آورند. سپس با قرار دادن این نمرات در فرمول‌های خوانایی، اعدادی حاصل می‌شود که می‌توان بر اساس آنها، میزان سخت یا دشوار بودن یک متن را ارزیابی کرد.

در سال‌های اخیر، پژوهشگران زیادی از این روش‌ها برای تعیین میزان دشواری کتاب‌های درسی در ایران استفاده کرده‌اند (کندری، ۲۰۲۰، ص. ۲۲؛ سراج و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۱۱۴؛ نظری و همکاران، ۲۰۱۶، ص. ۸۵؛ شکاری و نجاریان، ۲۰۱۲، ص. ۷۲). بر اساس نتایج پژوهش قادری مقدم و سبحانی نژاد (۲۰۱۶) با توجه به نتایج آزمون‌های فلش و فرای، میزان خوانایی کتاب‌های بخوانیم چهارم و پنجم ابتدایی مناسب این پایه‌ها تشخیص داده شد. نتایج شاخص فلش نشان داد که متن کتاب‌های فارسی اول تا ششم آسان است، اما کتاب‌ها بر اساس شاخص‌های گانینگ فوگ و فرای مناسب یک یا دو پایه بالاتر می‌باشند (سراج و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۱۱۴). یافته‌های فضل الهی و ملکی توانا (۲۰۱۱) نشان داد که اصل ساده به دشواری در کتاب علوم تجربی سوم ابتدایی رعایت نشده است و مطالب کتاب از نظر شاخص خوانایی فراتر از پایه سوم ابتدایی است. کندری (۲۰۲۰) با مطالعه خوانایی کتاب فارسی خوانداری پایه سوم ابتدایی نشان داد که سطح خوانایی کتاب بسیار دشوار و بالاتر از سطح درک و توانایی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی است.

مطالعات متعددی سطح خوانایی کتاب‌های درسی جغرافیا را در سطح جهان بررسی کرده‌اند (بدناراز، ۲۰۰۴، ص. ۲۲۳؛ جیت نارا، ۲۰۰۱؛ جسیت، ۲۰۱۰، ص. ۲۲۰۵؛ هایلات و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۷۴). جسیت (۲۰۱۰) با استفاده از آزمون‌های کلوز، فلش و گانینگ فوگ سطح خوانایی کتاب‌های جغرافیای پایه نهم و یازدهم کشور ترکیه را بررسی کرد. نتایج مطالعه او نشان داد که کتاب‌ها از نظر خوانایی مناسب سطح سنی دانش‌آموزان پایه‌های نهم و یازدهم نیستند. همچنین هایلات و همکاران (۲۰۱۴) با استفاده از آزمون کلوز خوانایی کتاب‌های درسی جغرافیای کشور

اردن را در مقطع متوسطه تحلیل نمودند. نتایج آزمون کلوز مشخص کرد که متن کتاب‌های جغرافیا در سطح فشار روانی و ناامیدی است و فراگیران توان مطالعه و درک صحیح متن‌ها را ندارند. تنها تحقیقی که در زمینه خوانایی کتاب‌های درسی جغرافیا در ایران انجام شده است، تحقیق یوسفی و همکاران (۲۰۱۹) است که از فرمول‌های خوانایی فلش، فرای و گانینگ برای بررسی خوانایی کتاب جغرافیای کاربردی (۳) پایه دوازدهم انسانی استفاده کرده‌اند. نتایج این پژوهش نشان داد که سطح خوانایی کتاب در سطح دانشگاه است و مناسب پایه دوازدهم نیست. مرور ادبیات و پیشینه تحقیق نشان می‌دهد که نیازمند تحقیقات بیشتر در زمینه خوانایی کتاب‌های درسی جغرافیا در ایران هستیم، زیرا یکی از سؤالات مهمی که برنامه‌ریزان درسی در تألیف هر کتاب درسی باید به آن پاسخ دهند این است که:

آیا کتاب نوشته شده با ظرفیت درک و فهم مخاطبان کتاب سازگار است یا ناسازگار؟ اگر کتاب درسی از نظر معیار خوانایی برای گروه هدف (دانش‌آموزان پایه مورد نظر) مناسب تشخیص داده نشود، ارزش آموزشی خود را از دست می‌دهد و در نتیجه باید اصلاح شود. آنچه مهم به نظر می‌رسد این است که با توجه به اهمیت معیار خوانایی، باید سطح خوانایی کتاب‌های درسی جغرافیا و میزان تناسب خوانایی هریک از آنها با سطح درک و فهم دانش‌آموزان پایه تحصیلی آنها مورد پژوهش قرار گیرد. نظر به اینکه تا به حال هیچ تحلیل جامعی، خوانایی کتاب جغرافیای پایه یازدهم انسانی و تناسب آن را با میزان درک و فهم دانش‌آموزان این پایه تحصیلی انجام نداده است، پژوهش حاضر می‌کوشد تا با استفاده از تحلیل محتوای کمی و سه روش خوانایی سنج گانینگ فوگ، فلش و کلوز به این مهم دست یابد. بنابراین، مهم‌ترین هدف این پژوهش ارائه پاسخ به این پرسش اساسی است: آیا متن کتاب جغرافیای یازدهم انسانی متناسب با سطح خوانایی و درک و فهم دانش‌آموزان پایه یازدهم طراحی شده است یا نه؟ نتایج این مطالعه اطلاعات مفیدی را در مورد وضعیت خوانایی کتاب در اختیار برنامه‌ریزان درسی قرار می‌دهد تا مطابق با سطح خوانایی به اصلاح و بهبود آن بپردازند. در مجموع، پژوهش حاضر به سؤالات زیر پاسخ می‌دهد:

۱. آیا خوانایی کتاب درسی جغرافیای یازدهم انسانی در سطح درک و فهم دانش‌آموزان پایه یازدهم انسانی است؟
۲. با توجه به معیار خوانایی، آیا سازمان‌دهی متون در کتاب جغرافیای یازدهم انسانی با رعایت اصل ساده به دشوار بوده است؟
۳. به‌طور متوسط، میزان خوانایی و درک مطلب دانش‌آموزان پایه یازدهم انسانی چقدر است؟
۴. آیا بین میانگین نمره آزمون خوانایی دانش‌آموزان پسر و دختر پایه یازدهم انسانی تفاوت معنادار وجود دارد؟

۵. آیا بین میانگین نمره آزمون خوانایی دانش‌آموزان یازدهم انسانی مدارس عادی و نمونه دولتی تفاوت معنادار وجود دارد؟
۶. آیا بین نمره خوانایی دانش‌آموزان پایه یازدهم انسانی و نمره درس جغرافیای یازدهم انسانی ارتباط معنادار وجود دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش، روش تحلیل محتوای کمی است که از فرمول‌های خوانایی گانینگ فوگ، فلش و کلوز برای تعیین میزان خوانایی کتاب جغرافیای یازدهم انسانی استفاده نموده است. نوع تحلیل محتوای به کار گرفته شده، تحلیل محتوای کمی است. تحلیل محتوا، فن پژوهشی برای توصیف عینی، نظام‌مند و کمی محتوای مطالب است (برلسون، ۱۹۵۹، به نقل از کریپندورف، ۲۰۱۱، ص. ۲۶). جامعه آماری تحقیق، کتاب جغرافیای پایه یازدهم انسانی است که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ برای تدریس استفاده شده است. این کتاب در قالب چهار فصل، یازده درس و ۱۵۶ صفحه تنظیم شده است. برای انجام آزمون فلش و گانینگ فوگ، یازده نمونه یک‌صد کلمه‌ای از یازده درس، به صورت تصادفی انتخاب شد. نمونه‌ها از متن‌هایی انتخاب شده‌اند که صد یا اندکی بیش از صد کلمه داشته باشند. سپس با استفاده از روش تحلیل محتوای کمی، ابتدا فراوانی تعداد جملات، کلمات، هجاها و واژه‌های سخت محاسبه و سپس مقوله‌هایی مانند طول متوسط جملات، طول متوسط کلمات، تعداد کل هجاها، یک متن و تعداد کل واژه‌های سخت یک متن به دست آمد. سپس با قرار دادن این شاخص‌ها در فرمول‌های خوانایی گانینگ فوگ و فلش، سطح خوانایی متن‌ها مشخص شد. برای عملی شدن روش کلوز، نیاز به سنجش سطح خوانایی فراگیران پایه یازدهم انسانی بود که ابزار آن یک آزمون محقق ساخته با ۵۰ جای خالی از متون تدریس نشده کتاب بود. با توجه به اینکه آزمون کلوز در نیمه دوم سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ اجرا شد، از هر یک از درس‌های ۷، ۸، ۹، ۱۰ و ۱۱ کتاب یک متن و در مجموع ۵ متن به صورت تصادفی انتخاب شد. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پایه یازدهم انسانی دبیرستان‌های دولتی و نمونه دولتی شهرستان‌های قرچک، پاکدشت، ورامین، پیشوا و جوادآباد بود. تعداد کل دانش‌آموزان یازدهم انسانی در این پنج ناحیه تقریباً ۳۰۰۰ نفر برآورد شد. با توجه به جدول کرجسی- مورگان^۱، حجم نمونه ۳۴۱ نفر تعیین شد. برای اجرای آزمون، تعداد ۳۴۱ دانش‌آموز از پنج ناحیه به شیوه تصادفی سهمیه‌ای انتخاب شدند و به سؤالات پاسخ دادند. تعداد نمونه هر ناحیه، بر اساس نسبت تعداد جمعیت دانش‌آموزان یازدهم انسانی آن ناحیه به کل جامعه (۳۰۰۰)

نفر) تعیین شد. برای نمونه، از ناحیه‌ای که ۸۰۰ دانش‌آموز داشت، بر اساس سهم ۲۶٪، ۸۳ نمونه انتخاب شد. در ادامه شیوه محاسبه آزمون‌های خوانایی گانینگ فوگ، فلش و کلوز تشریح می‌شود.

الف. شاخص گانینگ فوگ

شاخص گانینگ فوگ یک فرمول ریاضی است که توسط روبرت گانینگ در ۱۹۵۲ با هدف ارزیابی و تعیین سطح خوانایی مطالب کتاب‌های درسی بر اساس کلاس‌های آموزش رسمی طراحی شد. اصل اساسی فرمول گانینگ فوگ این است که درک جملات کوتاه‌تر در مقایسه با جملات طولانی‌تر آسان‌تر است. هدف اصلی این روش، ارزشیابی و تعیین سطح کلاسی مطالب کتاب‌ها است و به این پرسش پاسخ می‌دهد که مطالب مناسب کدام کلاس از پایه‌های تحصیلی آموزش و پرورش رسمی است (قادری مقدم و سبحانی نژاد، ۲۰۱۶، ص. ۴۷). بر اساس شاخص گانینگ فوگ، نمره ایده‌آل برای خوانایی ۷ یا ۸ است. اگر نمره خوانایی بالاتر از ۱۲ باشد، خواندن و درک کردن متن برای اکثر افراد سخت خواهد بود (ایوان، ۲۰۱۰). مایلز (۱۹۹۰) اظهار می‌دارد که نمرات خوانایی ۱ تا ۸ برای دانش‌آموزان دبستانی، ۹ تا ۱۲ برای دانش‌آموزان دبیرستان و ۱۳ تا ۱۶ برای سطح دانشگاه مناسب است. با توجه به نظر باری (۲۰۱۲) اگر نمره خوانایی بیش از ۱۵ باشد متن پیچیده تلقی می‌شود. شاخص گانینگ فوگ از طریق فرمول زیر به دست می‌آید.

$$\text{Grade level} = 0.4 \times (\text{طول متوسط جملات} + \text{بیشتر سه سیلابی و بیشتر})$$

عدد حاصل از این فرمول نشان‌دهنده پایه تحصیلی مناسب کتاب مورد بررسی است که در جدول شماره ۱ نشان داده شده است.

جدول شماره ۱. تعیین پایه‌های تحصیلی بر اساس شاخص گانینگ فوگ

نمره	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷
پایه	ششم	هفتم	هشتم	نهم	دهم	یازدهم	دوازدهم	سال اول	سال دوم	سال سوم	سال آخر	بالاتر از
								دانشگاه	دانشگاه	دانشگاه	دانشگاه	کارشناسی

بر اساس شاخص گانینگ فوگ کلمات سه‌هجایی و بیشتر به‌عنوان کلمات دشوار محسوب می‌گردند، اما دیانی (۲۰۰۰)، یارمحمدیان (۲۰۱۶) و سراج و همکاران (۲۰۲۰) این تعریف را برای فارسی صادق نمی‌دانند و به جای آن کلمات چهار هجایی و بیشتر را به‌عنوان کلمات دشوار محسوب می‌نمایند. در این پژوهش نیز کلمات چهار هجایی و بیشتر به‌عنوان کلمات دشوار محسوب می‌شوند.

ب. شاخص سطح خوانایی فلش

در این مطالعه از فرمول خوانایی فلش برای تعیین سطح سادگی یا دشواری و ضریب سادگی متن‌های کتاب یازدهم انسانی استفاده شد. با استفاده از فرمول خوانایی فلش می‌توان مشخص کرد که محتوای کتاب از چه میزان درجه سادگی و دشواری برخوردار است؟ و با توجه به معیار خوانایی، آیا سازمان‌دهی محتوا با رعایت اصل ساده به دشوار تنظیم شده است یا نه؟ این فرمول بر اساس دو عامل زبانی یعنی طول متوسط جمله‌ها و تعداد هجاها طراحی شده است (دیانی، ۲۰۰۰، ص. ۱۲). فرایند تعیین سطح خوانایی به ترتیب زیر انجام شد: ابتدا یازده نمونه یک‌صد کلمه‌ای از یازده درس کتاب به صورت تصادفی انتخاب شد. پس از انتخاب نمونه‌ها، نمره خوانایی هر متن از طریق فرمول فلش به صورت زیر به دست می‌آید.

$$FRES^1 = 206.835 - 1.015 \times \left(\frac{\text{کل کلمات}}{\text{کل جملات}} \right) - 84.6 \times \left(\frac{\text{کل هجاها}}{\text{کل کلمات}} \right)$$

نتیجه عددی این فرمول بر اساس جدول شماره ۲ به صورت کیفی ارزیابی می‌گردد. با توجه به مطالعات دیانی (۲۰۰۰) و یارمحمدیان (۲۰۱۶) ساختار زبان فارسی به گونه‌ای است که لازم است، عدد ۲۰۶/۸۳۵ به عدد ۲۶۲/۸۳۵ تغییر کند، زیرا به طور متوسط در نمونه یک‌صد کلمه‌ای فارسی ۵۶ هجا بیشتر از زبان انگلیسی وجود دارد. از این رو برای محاسبه خوانایی متون مورد نظر از فرمول زیر که به فرمول خوانایی فلش/دیانی معروف است، استفاده شد (سراج و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۱۲۲).

$$FRES = 262.835 - 1.015 \times \left(\frac{\text{کل کلمات}}{\text{کل جملات}} \right) - 84.6 \times \left(\frac{\text{کل هجاها}}{\text{کل کلمات}} \right)$$

جدول شماره ۲. ارزیابی نمرات خوانایی بر اساس شاخص فلش (سراج و همکاران، ۲۰۲۰)

درجه سادگی نوشته	۳۰ و کمتر	۳۰-۵۰	۵۰-۶۰	۶۰-۷۰	۷۰-۸۰	۸۰-۹۰	۹۰-۱۰۰
توصیف سبک	بسیار دشوار	دشوار	تا حدی دشوار	استاندارد	تا حدی آسان	آسان	بسیار آسان
تخمین خوانایی بر حسب درجات آموزشی	اواخر دانشگاه	اوایل دانشگاه	دهم تا یازدهم	هشتم تا نهم	هفتم	ششم	پنجم

ج. شاخص خوانایی کلوز

این روش توسط ویلسون تیلور^۱ در سال ۱۹۵۳ در دانشگاه ایلی نوین ارائه شد. از آزمون کلوز برای تشخیص میزان توانایی خواندن دانش‌آموزان استفاده شد. این تکنیک بدین شکل طراحی شده است که تعدادی از کلمات به صورت تصادفی از بخش‌های مختلف متن حذف می‌شود و دانش‌آموز باید بعد از خواندن کل متن و استنتاج معنای بافت متن، کلمات جا افتاده را تشخیص دهد (تیلور، ۱۹۵۶، صص. ۴۲-۴۸). همانطور که گیاسی (۲۰۱۳) اشاره می‌کند: «آزمون‌های کلوز نسبتاً آسان هستند و اطلاعات معتبر و قابل اعتمادی را در مورد مهارت زبانی دانش‌آموز از طریق حذف عمدی تعدادی از کلمات مانند افعال، حروف اضافه، صفات، و دیگر واژگان ارائه می‌دهند» (گیاسی، ۲۰۱۳، ص. ۲۰). برای انجام آزمون کلوز از بخش‌هایی که فراگیران هنوز نخوانده‌اند، پنج متن به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس از متون مذکور جملات اول آنها کامل نوشته شد و در جملات بعدی به ترتیب با فاصله هر پنج کلمه، یک کلمه (کلمه ششم) حذف و جای خالی آن به صورت نقطه چین طراحی شد. در مجموع در هر متن ده جای خالی و در کل متن‌های انتخاب شده پنجاه جای خالی در نظر گرفته شد. آزمون در اختیار دانش‌آموزان پایه یازدهم قرار گرفت و از آنها خواسته شد متن‌ها را مطالعه کرده و کلمات مناسب را در جاهای خالی بنویسند. سپس آزمون‌ها تصحیح و نمرات محاسبه شد. البته در تصحیح آزمون سعی شد تا کلمات هم معنی که گویای معنای درست مطلب بود صحیح فرض شود. در این روش بر اساس تعداد کلمات درستی که هر دانش‌آموز تشخیص داده است، نمره خام او محاسبه می‌شود. سپس نمره خام ضرب در ۲ می‌شود تا درصد پاسخ‌های صحیح به دست آید. اگر نمره خام یک دانش‌آموز ۴۰ باشد، درصد پاسخ‌های صحیح ۸۰ درصد خواهد بود. جدول شماره ۳ سطوح مختلف دشواری متن را بر اساس آزمون کلوز مشخص کرده است. با توجه به جدول شماره (۳)، اگر میانگین پاسخ‌های صحیح بین ۴۳-۰ درصد باشد می‌توان نتیجه گرفت که متن مورد نظر در سطح فشار روانی و ناامیدی است و فراگیران توان مطالعه و درک صحیح مطالب را ندارند. اگر میانگین پاسخ‌های صحیح بین ۵۷-۴۴ درصد باشد، متن مورد نظر در سطح آموزشی است و فراگیران قادر به درک مطالب با کمک معلم هستند و اگر میانگین پاسخ‌های صحیح بین ۱۰۰-۵۸ درصد باشد، متن مورد نظر در سطح مستقل است و فراگیران بدون کمک معلم و دیگران قادر به یادگیری هستند. با توجه به جدول شماره (۳)، اگر میانگین پاسخ‌های صحیح بین ۴۳-۰ درصد باشد می‌توان نتیجه گرفت که متن مورد نظر در سطح فشار روانی و ناامیدی است و فراگیران توان مطالعه و درک صحیح مطالب را ندارند. اگر میانگین پاسخ‌های صحیح بین ۵۷-۴۴ درصد باشد، متن مورد نظر در سطح آموزشی است و فراگیران قادر به درک مطالب با کمک

معلم هستند و اگر میانگین پاسخ‌های صحیح بین ۵۸-۱۰۰ درصد باشد، متن مورد نظر در سطح مستقل است و فراگیران بدون کمک معلم و دیگران قادر به یادگیری هستند.

جدول شماره ۳. سطح خوانایی دانش‌آموز بر اساس نمرات آزمون کلوز

درصد	نوع محتوا	سطح دشواری
۰-۴۳٪	متن دشوار است	متن در سطح فشار روانی و ناامیدی است و فراگیر توان مطالعه و درک متن را ندارد.
۴۴-۵۷٪	متن تا حدودی مناسب است	متن در سطح آموزشی است و فراگیران قادر به درک مطالب با کمک معلم هستند
۵۸-۱۰۰٪	متن آسان است	متن در سطح مستقل است و فراگیر بدون کمک معلم قادر به یادگیری است.

برای تحلیل نتایج از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. از آزمون t مستقل برای مقایسه نمرات خوانایی بین مدارس دولتی و نمونه دولتی و همچنین بین دانش‌آموزان دختر و پسر استفاده شد. برای بررسی ارتباط بین نمره خوانایی کلوز و نمره درس جغرافیای دانش‌آموزان یازدهم انسانی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

برای بررسی اعتبار محتوای آزمون کلوز که شامل پنج متن از پنج درس آخر کتاب یازدهم انسانی بود و در مجموع ۵۰ جای خالی داشت، از ۱۰ نفر از استادان دانشگاه و متخصصان حوزه آموزش جغرافیا درخواست شد تا متن مورد نظر را بررسی کنند. متخصصان بر اساس اینکه متن‌های انتخاب شده و واژه‌های جا افتاده تا چه حد به طور تصادفی انتخاب شده‌اند و طیفی از انواع واژه‌های بسیار آسان تا بسیار سخت را دربرمی‌گیرند به کل متن، نمره‌ای بین یک تا ده اختصاص دادند. میانگین نمره متخصص تقریباً ۸/۵ بود. اشکالات بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران اصلاح و در نهایت به تأیید آنها رسید. برای بررسی پایایی آزمون، متن تأییدشده در اختیار ۳۰ دانش‌آموز که به طور تصادفی انتخاب شده بودند قرار گرفت و سپس پایایی آن بررسی شد. پایایی متن نهایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۱ به دست آمد. طبق تحقیقات گذشته، هر گاه یک یا چند خصیصه از طریق دو یا چند روش اندازه‌گیری شود، همبستگی بین این اندازه‌گیری‌ها شاخص مهمی را برای ارزیابی اعتبار فراهم می‌آورد. اگر همبستگی بین نمرات آزمون‌هایی که خصیصه‌های واحد را اندازه‌گیری می‌کند بالا باشد، آزمون دارای اعتبار همگرا خواهد بود (سرمد، ۲۰۰۵، ص. ۱۷۳). در این پژوهش همبستگی بین نمرات خوانایی آزمون گانینگ فوگ و فلش محاسبه شد. مقدار همبستگی ۰/۹۲۵- به دست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنادار است. بنابراین آزمون‌ها دارای اعتبار همگرا می‌باشند.

یافته‌های پژوهش

پرسش اول پژوهش: آیا خوانایی کتاب درسی جغرافیای یازدهم انسانی در سطح درک و فهم دانش‌آموزان پایه یازدهم انسانی است؟

برای پاسخ به سؤال اول پژوهش از شاخص گانینگ فوگ و فلش استفاده شد. در این بخش ابتدا یک نمونه صد کلمه‌ای که به‌طور تصادفی از درس اول انتخاب شده است بر اساس روش فلش و گانینگ فوگ تحلیل می‌شود. سپس نتایج تحلیل درس اول تا یازدهم کتاب ارائه می‌شود. نمونه‌ها از متن‌هایی انتخاب شده‌اند که صد یا اندکی بیش از صد کلمه داشته باشند. در کل یازده نمونه از یازده درس به‌صورت تصادفی انتخاب شده است. نمونه‌ای که در جدول شماره (۴) مشاهده می‌کنید از درس اول انتخاب شده است. جدول شماره (۵) نحوه محاسبه شاخص‌های کمی لازم برای فرمول‌های خوانایی گانینگ فوگ و فلش و جدول شماره (۶) نحوه محاسبه فرمول گانینگ فوگ و فلش را نشان می‌دهد. نمونه انتخاب شده از درس اول شامل ۱۰۱ کلمه و ۸ جمله است. بنابراین طول متوسط جمله ۱۲.۶ است. تعداد هجاهای صد کلمه اول ۲۴۳ هجا و تعداد واژه‌های مشکل (۴ هجایی و بیشتر) ۱۸ کلمه است. با توجه به محاسبات انجام شده (جدول شماره ۶)، نمره خوانایی گانینگ فوگ ۱۲/۲۵ و نمره خوانایی فلش ۴۴/۴۶ است. بنابراین متن درس اول بر اساس هر دو شاخص فراتر از پایه یازدهم است.

جدول شماره (۷) نتایج آزمون خوانایی گانینگ فوگ و فلش را برای درس اول تا یازدهم کتاب جغرافیای یازدهم انسانی نشان می‌دهد. نمرات آزمون گانینگ فوگ نشان می‌دهد که اگر چه کتاب جغرافیای یازدهم انسانی حاوی اطلاعات مفیدی در مورد جغرافیای ناحیه‌ای است، اما بر اساس شاخص‌های خوانایی، خواندن و درک آن برای دانش‌آموزان پایه یازدهم دشوار است. میانگین شاخص گانینگ فوگ برای کل کتاب تقریباً ۱۴ (۱۳.۸) است و بر اساس این آماره، متن کتاب مناسب اوایل دانشگاه یعنی سال اول و دوم کارشناسی است. در مجموع، به‌جز درس ۴ (با نمره ۹/۶) که از نظر خوانایی مناسب این پایه تحصیلی است، دیگر درس‌های کتاب از نظر خوانایی فراتر از سطح خوانایی دانش‌آموزان پایه یازدهم است. مقایسه نمرات خوانایی درس‌های یک تا یازده کتاب درسی، نشان می‌دهد که درس‌های ۷، ۸، ۱۱ و ۵ به‌ترتیب با نمرات ۱۸/۳، ۱۵/۷۶، ۱۵/۵ و ۱۵/۲ دشوارترین درس‌ها از نظر خوانایی هستند و درس‌های ۴، ۳، ۱۰ و ۱ به‌ترتیب با نمرات ۹/۶، ۱۱/۹۳، ۱۲ و ۱۲/۲۵ آسان‌ترین درس‌ها از نظر خوانایی می‌باشند. نمرات آزمون فلش کاملاً نتایج آزمون گانینگ فوگ را تأیید می‌کند.

جدول شماره ۴. متن یکصد کلمه‌ای که به صورت تصادفی از درس یک کتاب جغرافیای یازدهم انسانی (صفحه ۴) انتخاب شده است.

دانستید که هر مکان در روی زمین ویژگی‌هایی دارد. همچنین میان اجزا و پدیده‌های هر مکان، نوعی پیوستگی و هماهنگی																	
۱۸	۱۷	۱۶	۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱
وجود دارد که آن مکان را از دیگر مکان‌ها متفاوت می‌سازد. یکی از کارهای جغرافیدانان، مطالعه شباهت‌ها و تفاوت‌های																	
۳۷	۳۶	۳۵	۳۴	۳۳	۳۲	۳۱	۳۰	۲۹	۲۸	۲۷	۲۶	۲۵	۲۴	۲۳	۲۲	۲۱	۲۰
مکان‌ها است. مکان‌هایی که ویژگی‌های مشابه دارند، همان نواحی هستند. ناحیه یکی از مفاهیم اصلی در دانش جغرافیا																	
۵۵	۵۴	۵۳	۵۲	۵۱	۵۰	۴۹	۴۸	۴۷	۴۶	۴۵	۴۴	۴۳	۴۲	۴۱	۴۰	۳۹	۳۸
است. برای ناحیه تاکنون تعاریف متعددی ارائه شده است. در اینجا به یکی از این تعاریف اشاره می‌کنیم. ناحیه بخشی از																	
۷۵	۷۴	۷۳	۷۲	۷۱	۷۰	۶۹	۶۸	۶۷	۶۶	۶۵	۶۴	۶۳	۶۲	۶۱	۶۰	۵۹	۵۸
سطح زمین است که ویژگی‌های جغرافیایی (طبیعی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و ...) همگون و خاصی دارد؛ به طوری که																	
۹۲	۹۱	۹۰	۸۹	۸۸	۸۷	۸۶	۸۵	۸۴	۸۳	۸۲	۸۱	۸۰	۷۹	۷۸	۷۷	۷۶	۷۵
با بخش‌های مجاور خود متفاوت است.																	
۱۰۰	۹۹	۹۸	۹۷	۹۶	۹۵	۹۴	۹۳	۹۲	۹۱	۹۰	۸۹	۸۸	۸۷	۸۶	۸۵	۸۴	۸۳

همان‌طور که پیشتر در جدول شماره (۱) به آن اشاره شد، چنانچه نمرات آزمون فلش بین ۵۰-۳۰ باشد، متن از نظر خوانایی جزء متن‌های دشوار و اگر بین ۳۰-۰ باشد جزء متن‌های بسیار دشوار محسوب می‌شود. متن‌هایی که نمره ۵۰-۳۰ دریافت می‌کنند، برای اوایل دانشگاه و متن‌هایی که نمره ۳۰-۰ دریافت می‌کنند مناسب اواخر دوره کارشناسی هستند. بررسی نمرات آزمون فلش برای درس‌های یک تا یازده به‌طور آشکار نشان می‌دهد که به‌جز درس ۴ که نمره ۵۴/۵ دریافت کرده است و مناسب پایه یازدهم است، دیگر درس‌ها از نظر خوانایی فراتر از پایه یازدهم هستند (جدول شماره ۷). نمره آزمون فلش برای درس‌های ۱، ۲، ۳، ۵، ۶، ۹، ۱۰ و ۱۱ بین ۳۰-۵۰ قرار دارد، بنابراین، این متن‌ها جزء متن‌های دشوار محسوب می‌شوند و مناسب اوایل دوره کارشناسی هستند. همچنین نمره آزمون فلش برای درس ۷ و ۸ بین ۳۰-۰ قرار گرفته است، در نتیجه این متن‌ها جزء متن‌های بسیار دشوار محسوب شده و مناسب اواخر دوره کارشناسی هستند. با توجه به نتایج اخیر، به پرسش اول پژوهش پاسخ داده می‌شود. بر اساس

نتایج آزمون گانینگ فوگ و فلش مشخص شد که خوانایی کتاب جغرافیای یازدهم انسانی در سطح دوره کارشناسی یعنی بسیار فراتر از سطح درک و فهم دانش‌آموزان پایه یازدهم انسانی است.

جدول شماره ۵. شاخص‌های کمی تحلیل متن

شاخص‌ها	نمره	توضیحات
تعداد کلمات	۱۰۰	چگونگی شمارش کلمات در جدول شماره (۳) آمده است.
تعداد جملات	۸	تعیین تعداد جملات موجود در هر کدام از متون یک‌صد کلمه‌ای بر اساس شاخص نقطه (.)، علامت سؤال (؟) یا علامت تعجب (!) انجام شده است (فضل الهی و ملکی توانا، ۲۰۱۱).
میانگین طول جملات	۱۲.۶	این شاخص با تقسیم تعداد کلمات بر تعداد جملات کامل به دست می‌آید. اگر تعداد کلمات نمونه انتخاب شده کمی بیشتر از ۱۰۰ واژه باشد، مانند نمونه جدول شماره (۳) که ۱۰۱ کلمه است، تعداد کل کلمات (۱۰۱) تقسیم بر تعداد جملات (۸) می‌شود تا طول متوسط جملات (۱۲.۶) حاصل شود.
میانگین هجا	۲۴۳	برای به دست آوردن این شاخص، مجموع هجاهای ۱۰۰ کلمه را محاسبه می‌کنیم.
تعداد واژه‌های دشوار (چهار هجایی و بیشتر)	۱۸	ویژگی‌هایی، پدیده‌های، پیوستگی، هماهنگی، مطالعه، متفاوت، جغرافیدانان، شباهت‌ها، تفاوت‌های، مکان‌هایی، ویژگی‌های، جغرافیا، متعددی، ویژگی‌های، جغرافیایی، اقتصادی، اجتماعی، متفاوت

جدول شماره ۶. محاسبه شاخص‌ها در فرمول‌ها

فرمول	روند محاسبه
فلش	$FRES = 262.835 - 1.015 \times \left(\frac{101}{8}\right) - 84.6 \times \left(\frac{243}{100}\right) = 44.46$
فوگ	$Grade\ level = 0.4 \times (12.6 + 18) = 12.25$

پرسش دوم پژوهش: با توجه به معیار خوانایی، آیا سازمان‌دهی متون در کتاب جغرافیای یازدهم انسانی با رعایت اصل ساده به دشوار بوده است؟

برای پاسخ به پرسش دوم پژوهش، نمرات خوانایی درس‌ها که در جدول شماره ۷ ارائه شده است با هم مقایسه شد. در حالت کلی اگر نمره خوانایی فلش از درس اول به سمت درس آخر کاهش یابد و برعکس آن، نمره گانینگ فوگ افزایش یابد، متن کتاب از ساده به دشوار تنظیم شده است. بررسی و مقایسه نمرات خوانایی تک تک درس‌ها با یکدیگر نشان می‌دهد که در مجموع نظم کاملاً خاصی در فرایند تنظیم داده‌ها مشاهده نمی‌شود. اگر چه متن درس آخر (یازدهم) از درس اول دشوارتر است اما، این اصل در مورد دیگر درس‌ها صادق نیست. برای مثال متن درس سه و چهار از نظر خوانایی ساده‌تر از درس‌های یک و دو هستند. برای اینکه در

مجموع بتوان به نتیجه روشن تری در این زمینه دست یافت، میزان خوانایی درس‌های نیمه اول کتاب یعنی درس یک تا شش (صفحه ۱ تا ۸۲) با درس‌های نیمه دوم یعنی درس‌های هفت تا یازده (صفحه ۸۳ تا ۱۵۸) مقایسه شد. میانگین نمرات خوانایی آزمون گانینگ فوگ و فلش برای نیمه اول کتاب به ترتیب ۱۲/۷۵ و ۴۴، و برای نیمه دوم کتاب ۱۵ و ۳۲/۷۵ است. بنابراین، در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که درس‌هایی که از نظر خوانایی و درک و فهم دشوارتر هستند (مانند درس ۷، ۸ و ۱۱)، بیشتر در نیمه دوم کتاب و برعکس درس‌هایی که از نظر درک و فهم آسان‌تر هستند (مانند درس ۱، ۳ و ۴) در نیمه اول کتاب قرار گرفته‌اند. با توجه به این یافته‌ها، پاسخ سؤال دوم پژوهش مشخص شد. در پاسخ به سؤال دوم می‌توان نتیجه گرفت، اگر چه از نظر خوانایی، نیمه دوم کتاب جغرافیای یازدهم انسانی دشوارتر از نیمه اول کتاب است، اما در کل به اصل ساده به دشوار توجه کامل نشده است.

جدول شماره ۷. نتایج تحلیل آزمون‌های فلش و گانینگ فوگ برای درس‌های یک تا یازده کتاب

جغرافیای یازدهم انسانی

فصل‌ها	شماره درس	تعداد جملات	طول متوسط جملات	تعداد هجاها	تعداد واژگان سخت	نتیجه تحلیل فلش	نتیجه تحلیل گانینگ فوگ	سطح خوانایی
فصل ۱	۱	۸	۱۲.۶	۲۴۳	۱۸	۴۴.۴۶	۱۲.۲۵	پایه دوازدهم
	۲	۵	۲۰.۸	۲۳۸	۱۴	۴۰.۳۶	۱۳.۹۲	سال دوم دانشگاه
	۳	۶	۱۶.۸	۲۳۴	۱۳	۴۷.۷۸	۱۱.۹۳	پایه دوازدهم
فصل ۲	۴	۶	۱۸	۲۲۱	۶	۵۴.۵	۹.۶	پایه دهم
	۵	۴	۲۵	۲۴۲	۱۳	۳۲.۷	۱۵.۲	سال سوم دانشگاه
	۶	۵	۲۱.۸	۲۳۲	۱۱	۴۴.۴	۱۳.۲	سال اول دانشگاه
فصل ۳	۷	۴	۲۶.۷	۲۵۰	۱۹	۲۴.۱۷	۱۸.۳	بالتر از کارشناسی
	۸	۵	۲۰.۴	۲۵۷	۱۹	۲۴.۷	۱۵.۷۶	سال آخر دانشگاه
	۹	۵	۲۱.۶	۲۴۱	۱۳	۳۷	۱۳.۸۴	سال دوم دانشگاه
فصل ۴	۱۰	۵	۲۱.۲	۲۳۷	۹	۴۰.۸	۱۲	پایه دوازدهم
	۱۱	۵	۲۰.۸	۲۴۱	۱۸	۳۷.۷	۱۵.۵	سال سوم دانشگاه
	میانگین	۵.۲۷	۲۰.۵	۲۳۹.۶	۱۴	۳۸.۹۶	۱۳.۸	سال دوم دانشگاه

علاوه بر موارد ذکر شده، یکی از نقایص مهم کتاب جغرافیای یازدهم انسانی، عدم وجود تناسب بین حجم مطالب و طول متوسط جملات درس‌های مختلف کتاب است. برای مثال، تعداد کلمات متن درس ۱، ۶ و ۱۱ کتاب به ترتیب ۷۴۰، ۱۵۸۰ و ۴۴۴۱ کلمه و طول متوسط جملات به ترتیب ۱۳، ۲۰ و ۲۰/۴ کلمه است. این مقایسه نشان می‌دهد که حجم متن درس یازدهم ۲/۸ برابر درس ششم و ۶ برابر درس اول است. حجم متن درس ششم نیز تقریباً دو برابر درس اول

است. پس هر چه از ابتدا به سمت انتهای کتاب پیش می‌رویم، حجم مطالب درس‌ها زیاد می‌شود، به طوری که حجم مطالب درس آخر (درس یازدهم) شش برابر درس اول است. از سوی دیگر، طول متوسط جملات کتاب خیلی زیاد است. به جز درس اول، در دیگر درس‌های کتاب، طول متوسط جملات زیاد است و این عامل منجر به کاهش میزان درک محتوا و دشوار شدن متن شده است. میانگین طول متوسط جملات کتاب نزدیک به ۲۰ واژه است و در برخی موارد مانند درس ۵، ۷ و ۱۰ حتی به بیش از ۲۲ کلمه هم می‌رسد. همان‌طور که پیشتر نیز در بخش مقدمه گفته شد، کلمات و جملات کوتاه‌تر در مقایسه با جملات طولانی و پیچیده راحت‌تر آموخته می‌شوند (گونز، ۲۰۰۳)، بنابراین در طراحی متون کتاب درسی، باید طول کلمات و جملات را مد نظر داشت. بر اساس این دو شاخص، با افزایش سن یادگیرنده، طول کلمات و جملات نیز افزایش می‌یابد.

پرسش سوم پژوهش: به طور متوسط، میزان خوانایی و درک مطلب دانش‌آموزان پایه یازدهم انسانی چقدر است؟

جهت پاسخ به سؤالات سوم تا ششم پژوهش، از آزمون کلوز استفاده شد. برای ارزیابی سطح خوانایی دانش‌آموزان پایه یازدهم انسانی و تصمیم‌گیری در خصوص اینکه کتاب در سطح کدامیک از موارد فشار روانی، سطح آموزش و آموزش مستقل است، ابتدا از بخش‌هایی که فراگیران هنوز نخوانده‌اند و در کلاس توسط معلم تدریس نشده بود (درس‌های ۷ تا ۱۱)، پنج متن به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس جملات اول هر متن به صورت کامل نوشته شد و جملات بعدی از پنج کلمه یک کلمه حذف و به صورت نقطه چین طراحی شد، به نحوی که مجموع جاهای خالی به ۵۰ رسید. سپس متن‌ها در اختیار دانش‌آموزان پایه یازدهم انسانی قرار گرفت. هر یک از دانش‌آموزان با توجه به توانایی درک مطلب خود، جاهای خالی را پر کردند. پس از محاسبه نمرات خوانایی دانش‌آموزان به پرسش سوم پاسخ داده شد. با توجه به پرسش سوم، باید مشخص شود که میزان خوانایی و درک مطلب دانش‌آموزان پایه یازدهم انسانی چقدر است؟

جدول شماره ۸. میانگین نمرات خوانایی کلوز به تفکیک جنسیت و نوع مدرسه

جنسیت	مدرسه عادی دولتی	مدرسه نمونه دولتی	میانگین
مرد	۱۴/۴۱	۱۸/۴۵	۱۶/۱
زن	۱۶/۵۱	۱۹/۸۷	۱۷/۹۳
میانگین	۱۵/۴۵	۱۹/۱۷	میانگین کل: ۱۷

نتایج آزمون کلوز نشان داد که میانگین نمره خوانایی کلوز برای کل دانش‌آموزان ۱۷ است، یعنی به طور متوسط دانش‌آموزان پایه یازدهم انسانی ۳۴٪ درصد از جاهای خالی را درست تشخیص داده‌اند (جدول شماره ۸). همان‌طور که پیشتر بیان شد، با توجه به جدول شماره (۳)، اگر میانگین پاسخ‌های صحیح بین ۴۳-۰ درصد باشد، می‌توان نتیجه گرفت که متن مورد نظر در سطح فشار روانی و ناامیدی است و فراگیران توان مطالعه و درک صحیح مطالب را ندارند. بنابراین، بر اساس نتایج آزمون کلوز، متن کتاب یازدهم انسانی در سطح فشار روانی و ناامیدی است و درک آن برای فراگیران مشکل است.

پرسش چهارم پژوهش: آیا بین میانگین نمره آزمون خوانایی دانش‌آموزان پسر و دختر پایه یازدهم انسانی تفاوت معنادار وجود دارد؟

جهت پاسخ به پرسش چهارم پژوهش از آزمون t مستقل استفاده شد.

جدول شماره ۹. نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین نمرات خوانایی دانش‌آموزان پسر و

دختر یازدهم انسانی

متغیر	مقوله	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	اختلاف میانگین	مقدار آماره t	سطح معناداری (Sig)
جنسیت	پسر	۱۷۰	۱۶/۱	۴/۶	-۱/۸۴	-۱/۸۶	۰/۰۵۶
	دختر	۱۷۱	۱۷/۹۳	۵/۹			

با توجه به مقادیر جدول شماره ۹ مشخص است که میانگین خوانایی دانش‌آموزان دختر و پسر یکسان نیست. میانگین خوانایی و درک مطلب دانش‌آموزان دختر ۱۷/۹۳ (۳۶٪) بیشتر از پسر ۱۶/۱ (۳۲٪) است. نتایج آزمون t برای مقایسه میانگین نمرات خوانایی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه یازدهم انسانی در جدول شماره ۹ ارائه شده است. مقدار آماره t و مقدار احتمال (p) به ترتیب -۱/۸۶ و ۰/۰۵۶ به دست آمد. چون $p > ۰/۰۵$ است، بنابراین بین میزان خوانایی دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد.

پرسش پنجم پژوهش: آیا بین میانگین نمره آزمون خوانایی دانش‌آموزان یازدهم انسانی مدارس عادی و نمونه دولتی تفاوت معنادار وجود دارد؟

برای پاسخ به پرسش پنجم پژوهش از آزمون t مستقل استفاده شد.

جدول شماره ۱۰. نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین نمرات مدارس عادی و نمونه دولتی

متغیر	مقوله	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	اختلاف میانگین	مقدار آماره t	سطح معناداری (Sig)
نوع مدرسه	عادی	۱۹۸	۱۵/۴۵	۴/۸	-۳/۷	-۳/۸	۰/۰۰۰
	نمونه دولتی	۱۴۳	۱۹/۱۷	۵/۳			

بر اساس مقادیر جدول شماره ۱۰، مشخص شد که میزان خوانایی دانش‌آموزان مدارس نمونه دولتی ۱۹/۱۷ (۳۸٪) بیشتر از مدارس عادی دولتی ۱۵/۴۵ (۳۱٪) است. نتایج آزمون t برای مقایسه میانگین نمرات خوانایی مدارس عادی و نمونه دولتی در جدول شماره ۱۰ ارائه شده است. مقدار آماره t و مقدار احتمال (p) به ترتیب $۳/۸-$ و ۰ به دست آمد. چون $p < ۰/۰۱$ است، با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان ادعا داشت که بین میزان خوانایی دانش‌آموزان مدارس نمونه دولتی و عادی تفاوت معنادار وجود دارد. بنابراین نمرات خوانایی دانش‌آموزان مدارس نمونه دولتی به‌طور معناداری بالاتر از مدارس عادی است.

پرسش ششم پژوهش: آیا بین نمره خوانایی دانش‌آموزان پایه یازدهم انسانی و نمره درس جغرافیای یازدهم انسانی ارتباط معنادار وجود دارد؟
جهت پاسخ به آخرین پرسش پژوهش از روش همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول شماره ۱۱. نتایج ضریب همبستگی پیرسون میان متغیر خوانایی و نمره درس جغرافیای پایه یازدهم انسانی

متغیرها	نمره درس جغرافیا
ضریب همبستگی	۰/۶۰۴
ضریب تعیین	۰/۳۶
سطح معناداری	۰/۰۰۰

مقدار ضریب همبستگی بین نمره خوانایی دانش‌آموزان و نمره درس جغرافیای یازدهم ۰/۶۰۴ به دست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است. مقدار ضریب تعیین (R^2) ۰/۳۶ است (جدول شماره ۱۱). بنابراین، در پاسخ به سؤال ششم پژوهش می‌توان گفت که بین نمرات خوانایی دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی درس جغرافیای یازدهم انسانی ارتباط مثبت معنادار وجود دارد و ۳۶ درصد از تغییرات نمرات را میزان خوانایی دانش‌آموزان تبیین می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، ارزیابی سطح خوانایی کتاب جغرافیای پایه یازدهم انسانی و مقایسه سطح خوانایی دانش‌آموزان این پایه به تفکیک جنسیت و نوع مدرسه بود. در این بخش، به تبیین یافته‌ها و بحث و نتیجه‌گیری پرداخته شده است. بر اساس تحلیل گانینگ فوگ و فلش به دو پرسش اول پژوهش پاسخ داده شد. نتایج هر دو آزمون نشان داد که متن‌های کتاب جزء متن‌های دشوار و بسیار دشوار محسوب می‌شوند و درک آن برای دانش‌آموزان پایه یازدهم انسانی دشوار است. در مجموع، متن کتاب مناسب اوایل دانشگاه یعنی سال‌های اول و دوم

کارشناسی است. به جز درس ۴ که از نظر خوانایی مناسب پایه یازدهم است، دیگر درس‌ها از نظر خوانایی در سطح دوره کارشناسی هستند. بنابراین، متن کتاب جغرافیای یازدهم انسانی متناسب با سطح خوانایی و درک و فهم دانش‌آموزان پایه یازدهم طراحی نشده است و نیازمند بازنگری و اصلاح است. نتایج این بخش از مطالعه با یافته‌های یوسفی و همکاران (۲۰۱۹) که خوانایی کتاب جغرافیای کاربردی (۳) پایه دوازدهم انسانی را بررسی کردند همسوست. با توجه به نتایج هر دو مطالعه، در طراحی کتاب‌های جغرافیای پایه یازدهم و دوازدهم انسانی کشور ایران به معیار خوانایی توجه کامل نشده است، زیرا خوانایی هر دو کتاب در سطح دوره کارشناسی است و برای دوره متوسطه مناسب نیستند. این یافته‌ها همچنین با نتایج برخی تحقیقات قبلی مطابقت دارد (جسیت، ۲۰۱۰، ص. ۲۲۰۵؛ هایلایت، ۲۰۱۴، ص. ۷۴). یافته‌های جسیت (۲۰۱۰) در مورد سطح خوانایی کتاب‌های جغرافیای پایه نهم و یازدهم کشور ترکیه نیز نشان داد که سطح خوانایی کتاب‌ها فراتر از پایه‌های مورد نظر است. همچنین با توجه به نتایج هایلایت و همکاران (۲۰۱۴) کتاب‌های درسی جغرافیای متوسطه در کشور اردن فراتر از سطح درک و فهم دانش‌آموزان هستند. در پاسخ به سؤال دوم تحقیق می‌توان گفت که بر اساس نتایج آزمون‌های گانینگ فوگ و فلش، اصل ترتیب مطالب از آسان به دشوار به‌طور کامل رعایت نشده است. برای مثال، اگر چه محتوای درس آخر (یازدهم) از نظر خوانایی دشوارتر از درس اول است، اما مقایسه تک‌تک درس‌ها با هم نشان می‌دهد که درس‌ها ترتیب خاصی از نظر ساده به دشوار ندارند. برای نمونه، درس سوم و چهارم کتاب، از نظر خوانایی ساده‌تر از درس اول و دوم هستند. مقایسه خوانایی درس‌های نیمه اول (صفحه ۱ تا ۸۲) با نیمه دوم کتاب (صفحه ۸۳ تا ۱۵۸) نشان می‌دهد که میانگین نمرات خوانایی آزمون گانینگ فوگ و فلش برای نیمه اول کتاب به ترتیب ۱۲/۷۵ و ۴۴، و برای نیمه دوم کتاب ۱۵ و ۳۲/۷۵ است. بنابراین، در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که درس‌های نیمه دوم کتاب جغرافیای یازدهم انسانی از نظر خوانایی و درک و فهم دشوارتر از درس‌های نیمه اول کتاب هستند. این بخش از یافته‌ها با نتایج فضل‌الهی و توانا (۲۰۱۱) که خوانایی کتاب علوم پایه سوم را بررسی کردند هماهنگ است. نتایج آنها نیز نشان داد که اصل ساده به دشوار در تنظیم مطالب رعایت نشده است. به نظر می‌رسد در تدوین و تنظیم کتاب جغرافیای یازدهم انسانی به تناسب سطح خوانایی متن با توانایی دانش‌آموزان و همچنین اصل ساده به دشواری توجه نشده است، لذا پیشنهاد می‌شود در وهله اول نسبت به تطبیق دادن محتوای کتاب با قدرت خوانایی فراگیران و سپس تنظیم آن مطابق اصول برنامه‌ریزی درسی اقدام شود. بهتر است تا جملات طولانی و کلمات چند هجایی کتاب به ساختارهای کوچک‌تر تبدیل شود تا فهم و خوانایی کتاب آسان‌تر شود.

یکی از نقایص مهم کتاب جغرافیای یازدهم انسانی، عدم وجود تناسب بین حجم مطالب درس‌ها است. برای مثال، حجم متن درس یازدهم ۶ برابر درس اول و ۲/۸ برابر درس ششم است. مطمئناً این موضوع نیازمند بازنگری است و پیشنهاد می‌شود تا در اصلاحات آتی به تناسب حجم محتوای درس‌ها توجه بیشتری شود. همچنین طول متوسط جملات کتاب خیلی طولانی است. میانگین طول متوسط جملات کتاب نزدیک به ۲۰ واژه است و در برخی موارد مانند درس ۵، ۷ و ۱۰ حتی به بیش از ۲۲ کلمه هم می‌رسد. طولانی‌شدن جملات منجر به کاهش میزان درک محتوا و دشوار شدن متن شده است. از آنجایی که کلمات و جملات کوتاه‌تر در مقایسه با جملات طولانی و پیچیده راحت‌تر آموخته می‌شوند (گونز، ۲۰۰۳)، به برنامه‌ریزان درسی پیشنهاد می‌شود که در اصلاح متن کتاب جغرافیای یازدهم، به این شاخص مهم توجه کنند. کوتاه‌تر شدن طول جملات و کلمات مطمئناً به افزایش میزان خوانایی کتاب جغرافیای یازدهم انسانی کمک خواهد کرد.

برای پاسخ به سؤالات ۳ تا ۶ تحقیق از آزمون کلوز استفاده شد. نتایج آزمون کلوز نشان داد که به‌طور متوسط دانش‌آموزان پایه یازدهم انسانی فقط ۳۴٪ درصد از جاهای خالی را تشخیص دهند. بنابراین متن کتاب جزء متن‌های بسیار دشوار محسوب می‌شود و طبق دسته‌بندی کلوز در سطح فشار روانی و ناامیدی است. نتایج مربوط به آزمون کلوز با یافته‌های فضل‌اللهی و توانا (۲۰۱۱) و هایلایت و همکاران (۲۰۱۴) همسو است. نتایج آنها نیز نشان می‌دهد که کتاب‌های بررسی‌شده در سطح فشار روانی و استرس‌زا است و امکان آموزش مستقل را ندارند. دشوار بودن متن کتاب جغرافیای یازدهم انسانی، نقش معلمان جغرافیا را در آموزش محتوای کتاب دوچندان می‌کند، زیرا بر این اساس، اغلب دانش‌آموزان بدون کمک معلم قادر به درک صحیح محتوا نخواهند بود؛ لذا به معلمان جغرافیا پیشنهاد می‌شود که پیش از شروع آموزش نسبت به سطح خوانایی دانش‌آموزان خود آگاهی کافی به‌دست آورند، تا فعالیت‌های یاددهی-یادگیری را متناسب با آن برنامه‌ریزی کنند. با توجه به نتایج آزمون کلوز، بین میزان خوانایی دانش‌آموزان دختر (۳۶٪) و پسر (۳۲٪) و دانش‌آموزان مدارس نمونه دولتی (۳۸٪) و عادی (۳۱٪) تفاوت‌هایی وجود دارد. بر اساس نتایج آزمون t ، تفاوت میانگین خوانایی دانش‌آموزان دختر و پسر معنادار نیست، اما میانگین خوانایی دانش‌آموزان مدارس نمونه به‌طور معناداری ($\alpha = 0/01$) بیشتر از مدارس عادی است. یافته‌های به‌دست آمده در مورد تفاوت سطح خوانایی دانش‌آموزان دختر و پسر، با نتایج هایلات و همکاران (۲۰۱۴) هماهنگ است. نتایج آنها نیز نشان داد، اگرچه نمره خوانایی دانش‌آموزان دختر بیشتر از دانش‌آموزان پسر است، اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نیست. افزون بر آن بین نمره خوانایی دانش‌آموزان و نمره درس جغرافیای

یازدهم انسانی همبستگی مثبت معنادار ($R = 0/604$) وجود دارد. بنابراین با افزایش نمره خوانایی و درک و فهم دانش‌آموزان پایه یازدهم انسانی، میزان یادگیری آنها در درس جغرافیا افزایش می‌یابد. بر اساس تفاوت معنادار نمرات خوانایی دانش‌آموزان مدارس نمونه و دولتی و موفقیت بیشتر دانش‌آموزان مدارس نمونه در کسب نمرات بالاتر در درس جغرافیا می‌توان نتیجه گرفت که یکی از عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ارتقای مهارت درک مطلب و خوانایی است و آموزش و پرورش باید برنامه‌ریزی مدونی برای افزایش مهارت خوانایی دانش‌آموزان در دوره ابتدایی و متوسطه داشته باشد. نتایج شرکت دانش‌آموزان ایرانی در آزمون‌های بین‌المللی پرلز که مربوط به سواد خواندن و درک مطلب است این موضوع را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد که دانش‌آموزان ایرانی هنوز به میانگین جهانی در این زمینه‌ها نرسیده‌اند. طرح «خوانا» یکی از برنامه‌هایی است که برای ارتقاء این مهارت در دوره ابتدایی اجرا شده است. محدودیت‌هایی در فرایند انجام پژوهش وجود داشت. با توجه به اینکه آزمون کلوز در نیمه دوم سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ اجرا شد، به دلیل شیوع بیماری کرونا، آموزش به دو صورت مجازی و حضوری برگزار می‌شد و تعداد اندکی از دانش‌آموزان در کلاس‌های حضوری شرکت می‌کردند. بنابراین محقق در اجرای آزمون کلوز و گردآوری داده‌ها با مشکلات زیادی مواجه شد.

فهرست منابع

- Albright, J., de Guzman, C., Acebo, P., Paiva, D., Faulkner, M., Swanson, J. (1996). Readability of patient education materials: implications for clinical practice. *Appl Nurs Res*. 9, 139–143. [https://doi.org/10.1016/s0897-1897\(96\)80254-0](https://doi.org/10.1016/s0897-1897(96)80254-0)
- Ante, L. (2022). The relationship between readability and scientific impact: Evidence from emerging technology discourses, *Journal of Informetrics*: 16, 101252. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2022.101252>
- Badarudeen, S., Sabharwal, S. (2008). Readability of patient education materials from the American Academy of Orthopaedic Surgeons and Pediatric Orthopaedic Society of North America web sites. *J Bone Joint Surg Am*. 90, 199–204. <https://doi.org/10.2106/jbjs.g.00347>
- Bednaraz, S. (2004). Us geography text book: their role in education reform. *International Research in Geography and Environmental Education*, 13 (3), 223–338. <http://dx.doi.org/10.1080/10382040408668517>
- Chen, A. C. H. (2016). A critical evaluation of text difficulty development in ELT textbook series: A corpus-based approach using variability neighbor clustering. *System*, 58, 64–81. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2016.03.011>
- Cline, T. A. (1972). Readability of community college textbooks and the reading ability of the students who use them. *Journal of Reading Behavior*, 5 (2), 110–118.

- Cooley, M. E., Moriarty, H., Berger, MS., Selm-Orr, D., Coyle, B., Short, T. (1995). Patient literacy and the readability of written cancer educational materials. *Oncol Nurs Forum*, 22, 1345–1351.
- Dale, E., Chall, J. S. (1948). A formula for predicting readability. *Educational Research Bulletin*, 27, 1-20, 37-54.
- Dayani, M.H. (2000). *Reading Assessment of Persian Writings: Reading for children and adolescents*. Ketabkhan Rayane Press, Tehran. Iran. (Text in Persian)
- Davids, V. (2002). Determining text difficulty. *Basehor-Linwood, Virtual School*, 27,1-3.
- DuBay, W. H. (2004). *The principles of readability*. Costa Mesa, CA: Impact Information.
- Fazlollahi, S., & Maleki Tavana, M. (2011). The evaluation and assessment of readability of the third-grade science book in elementary school according to 5 standard formulas: Fry, Gunning, Flesch, Laughlin and Close. *Journal of Curriculum Studies*, 6 (22), 141-162. (Text in Persian).
- Friedman, D. B., Hoffman-Goetz, L. (2006). A systematic review of readability and comprehension instruments used for print and web-based cancer information. *Health Educ Behav*, 33, 352–373. <https://doi.org/10.1177/1090198105277329>
- Flesch, R. (2016). *How to Write Plain English*. University of Canterbury. Archived from the original on July 12, 2016. Retrieved July 12, 2016.
- Fry, E. B. (1989). Reading formulas: Maligned but valid. *Journal of Reading*, 32(4), 292–297.
- Fulcher, G. (1997). Text difficulty and accessibility: Reading formulae and expert judgement. *System*, 25(4), 497–513. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)00048-1](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00048-1)
- Ghaderi Moghaddam, M. E., Sobhaninejad, M. (2016). Validation methods to measure textbooks readability. *Research in Curriculum Planning*, 48, 44-55. (Text in Persian)
- GEÇİT, Y. (2010). The Evaluation of High School Geography 9 and High School Geography 11 Text Books with Some Formulas of Readability. *EDUCATIONAL SCIENCES: THEORY & PRACTICE*, 2205- 2220.
- Gordejeva1, J., Zowalla, R., Pobiruchin, M., Wiesner, M. (2022). Readability of English, German, and Russian Disease-Related Wikipedia Pages: Automated Computational Analysis, *JOURNAL OF MEDICAL INTERNET RESEARCH*, 24 (5): e36835. <https://doi.org/10.2196/36835>
- Gysi, W. K. (2013). The Role of Readability in Science Education in Ghana: A Readability Index Analysis of Ghana Association of Science Teachers Textbooks for Senior High School. *Journal of Research & Method in Education*, 2 (1), 9-19.
- Gunes, F. (2003). The importance of the teaching of reading-writing the sentence. *Turkishness Science Research*, 13, 39-48.
- Hailat, S., Obeidat, H., Hailat, M. (2014). The readability of secondary school geography textbooks in Jordan. *Journal of Institutional Research South East Asia*, 12 (2), 74-89.
- Hidayatillahi, N., Zainil, Y. (2020). The readability od student' textbook used in semantic and pragmatic course in English language education program of UNP. *Journal of English Language Teaching Volume*, 9 (1), 144-159. <https://doi.org/10.24036/jelt.v9i1.107848>

- Ivan, A. (2010). Klariti.com. *Fog Index and Readability Formulas*. Available at <http://www.klariti.com/business-writing/Fog-Index-Readability-formulas.shtml#top>. Accessed on March 12, 2013.
- Jitenara, A., Nolet, V., Xin, Y., & Dacosta, J. (2001). An analysis of middle school geography textbooks: implication for students with learning problems. *Reading & Writing Quarterly*, 17, 151-173. <http://dx.doi.org/10.1080/105735601300007606>
- Johns, A. M. (1997). *Text, role and context: Developing academic literacies*. Cambridge, UK: *Cambridge University Press*.
- Izqi, U., Seker, B. S. (2012). Comparing different readability formulas on the examples of science-technology and social science textbooks. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 178 – 182. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.089>
- Kaya, Z. (1998). İş eğitimi kitaplarının okunaklılığı. *Eğitim ve Bilim*, 108, 30-35.
- Keshavarz, M., & Salimi, H. (2007). Collocational competence and cloze test performance: a study of Iranian EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 81-92.
- Klare, G. R. (1963). *The measurement of readability*. Ames, Iowa: Iowa State University Press.
- Kobayashi, M. (2002). Cloze test revisited: Exploring item characteristic with special attention to scoring methods. *The Modern Language Journal*, 86, 571-585.
- Kondari, F. (2020). Assessing and comparing the readability level of Farsi reading books in the third grade of elementary school based on reading techniques, *Pouyesh Journal in Teaching Educational Sciences and Counseling*, 12, 22-41. (Text in Persian).
- Krippendorff, k. (2011). *Content analysis (Basics and methodology)*. Nayeb, H. Ney Publishing. (Text in Persian)
- Miles, T. (1990). *The fog index: a practical readability scale*. West Virginia University. Retrieved April 2, 2006, from <http://www.as.wvu.edu/~tmiles/fog.html>
- Nazari, N., Farhadpour, M. R., Soleymani, E. (2016). Measure the Readability of the Persian text of the 'Lets know more' Section of the Quran book for the Grades two, three, and four of Elementary School Based on the Flash-Diani and Galing-Diani Formulas. *Knowledge and Information Management*, 3, 85-92. (Text in Persian)
- Oba, F. G. (2015). Readability of biology textbooks and student' academic performance in senior secondary schools in Ektti State Nigeria. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 3 (3), 79-84.
- Odo, D. M. (2018). A Comparison of Readability and Understandability in Second Language Acquisition Textbooks for Pre-service EFL Teachers. *The Journal of Asia TEFL*, 15 (3), 750-765. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.3.12.750>
- Plucinski, K., Olsavsky, J., & Hall, L. (2009). Readability of introductory financial and manage vial accounting text books. *Academy of Educational Leadership Journal*, 13(4), 119-127.
- Sarmad, Z., Bazagan, A., and Hejazi, E. (2005). *Research methods in behavioral sciences*. Aghah Press, Tehran.

- Seraj, F., Roshan, B., Najafivan, A., & Yousefi rad, F. (2020). Readability of Farsi Textbooks in Primary School: First to Sixth Grades, *Journal of Curriculum Studies*, 14 (55), 113-140. (Text in Persian)
- Shekarey, A., Najareyan, Z. (2012). A study of the readability of Hedyehaye Asemani textbooks for grades four and five based on Gunning Scale. *Research in Curriculum Planning*, 33, 72-78. (Text in Persian)
- Snyman, M. (2004). Using the printed medium to disseminate information about psychiatric disorders. *African Journal of Psychiatry*, 7(4), 15-20.
- Smith, M. & Taffler, R. (1992). Readability and understandability: Different measures of the textual complexity of accounting narrative. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 5(4), 84-98.
- Tabatabaei, O., & Mirzaei, E. (2014). Correlational validation of cloze test and c-test against IELTS. *Journal of Educational and Social Research*, 4(1), 345-356.
- Taylor, W. (1956). Recent Developments in the use of Cloze Procedure. *Journalism Quarterly*, 33, (1), 42-48, 99.
- Wellington, J. (1994). *Secondary science, contemporary issues and practical approaches*. London: Mackays of Chatham, PLC.
- Wissing, G. J., Blignaut, A. S., & Van den Berg, K. (2016). Using readability, comprehensibility and lexical coverage to evaluate the suitability of an introductory accountancy textbook to its readership. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 46 (1), 155-180.
- Yarmohamadian, M. H. (2016). *Principles and principles of curriculum planning*, Yadvare book Press, Tehran, Iran. (Text in Persian)
- Yousefi, M.J., Ahhah Karam Tajdi. P., Salehi, M. R. (2019). Assessing the readability and comprehensibility of the textbook of applied geography (3) of the twelfth grade of humanities using Flash, Fry and Gunning indices, *Quarterly Journal of Education Studies*, 20, 12-25. (Text in Persian)
- Zamanian, M. & Heydari, P. (2012). Readability of texts: State of the art. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(1), 43-53.



This article is an open_access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 International (CC BY_NC_ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by_nc_nd/4.0/).

Reviewer's List

Balal Izanlo	Assistant Professor of Kharazmi University
Adel Zahed Babolan	Professor of Mohaghegh Ardebili University
Ameneh Ahmadi	Assistant Professor of Farhangian University
Leyla Darvishi	Alzahra University
Seyedeh Asma Hosseni	Assistant Professor of Alzahra University
Hasan Najafi	Assistant Professor of Allameh Tabatabaei University
Davod Gharouneh	Assistant Professor of Ferdoosi University
Esmail Zarei Zovaraki	Associate Professor of Allameh Tabatabaei University
Syed Abolghasem Mehri Nezhad	Associate Professor of Alzahra University
Mahmoud Taajobi	Assistant Professor of Bu Ali Sina University
Taghi Akbari	Assistant Professor of Mohaghegh Ardebili University
Saeid Mazbohi	Assistant Professor of Allameh Tabatabaei University
Mah Sima Pour Shahriari	Associate Professor of Alzahra University
Mohammad Rostami Nezhad	Associate Professor of Birjand University
Simin Dokht Rezakhani	Assistant Professor of Islamic Azad University
Maryam Shafiei Sarvestani	Associate Professor of Shiraz University
Roghayeh Nori Pour Layaveli	Alzahra University
Mohsen Shakeri	Assistant Professor of Yazd University
Mosa Piri	Associate Professor of Shahid Madani Azarbayjan University
Maryam Sadat Ghoreshi Khorasegani	Assistant Professor of Alzahra University
Gholam Ali Ahmadi	Associate Professor of Shahid Rajaei Teacher Training University
Reza Jafari Harandi	Assistant Professor of Qum University

Abstract

The Role of Managers' Ethical Leadership and the Mediating Role of Professional Commitment in Teachers' Job Performance 7-25

Siroos Ghanbari; Saeid Norollahee; Mohammad Jamshidi

Analysis of research Spirit in the tenth-grade textbook of “thinking and media literacy” 35-52

Jaber Eftekhari; Reza Ali Nowrozi

Mediating Role of Callous-Unemotional Traits in the Relationship between Family Social Support and Adolescent Girls' Bullying 45-65

Azadeh Tavoli; Fatemeh Zandnejad

The effect of technology-based entrepreneurship education on empowering the entrepreneurial spirit of elementary students (Case study: sixth graders) 67-87

Fatemeh Rahnamaee Zonouz; Farnoosh Aalami; Mahmood Abolghasemi

The hidden social curriculum in primary schools: Interactions between new teachers and primary school principals 89-115

Ensi Keramati

The effect of integrated education on learning math lessons in students in multigrade classes 117-135

Seyyed Heshmatollah Mortazavizadeh; Mehran Azizi Mahmoodabad

Theories of Justice and Their Applications in the Field of Educational Policy in Iran (Case Study: Student Admission Quotas) 137-158

Amin Ghanbari; Gholamreza Taleghani

The effect of flow experience on teachers' self-developmental behavior and educational performance with the mediating role of social responsibility 159-177

Aleme Keikha; Sajad Keikha

Proposing a Causal Model to Predict Self-regulated Online Learning Based on Metacognition—Mediated by Online Learning Readiness: A Path Analysis 179-203

Nooshafarin Safari; Mahmoud Ekrami; Hossein Hafezi; Ahmad Karimi Dashtaki

A Comparative Analysis on Peace Education in Social Sciences Textbooks before and after Implementing Fundamental Reform Document of Education 205-235

Zeinab Sabzikarian; Zeinab Sadat Athari

Lived experience of junior high school students regarding satisfying basic psychological needs in the classroom: A phenomenological study 237-254

Aida Sadafi; Asie Moradi; khoda morad Momeni

The Readability Level of the 11th Grade Geography Textbook and Students' Reading Ability Scores Based on Gender and School Type 255-277

Alireza Sadeghinia

In the name of GOD

The Quarterly Journal of New thoughts on Education




A Peer Reviewed Journal
Vol. 19, No. 2
Summer 2023, Ser.68

Publisher Alzahra University, Faculty of Education and Psychology
Chief Executive Saeed Rezaei Sharifabadi, Ph.D.
Chief Editor Mahnaz Akhavan Tafti, Ph.D.

Editorial Board

Mahnaz Akhavan Tafti, Ph.D.
Professor, Alzahra University
Saeedeh Bintasraj
Professor, University of Malaya
Yousef Adib, Ph.D.
Professor, Tabriz University
Mohammad Reza Ahanchian
Professor, Ferdowsi University of Mashhad
Saeed Beheshti, Ph.D.
Professor, Allameh Tabatabai University
AbbasAli Hosseinkhanzadeh, Ph.D.
Associate Professor, University of Gilan
Simin Hoseiniyan, Ph.D.
Professor, Alzahra University
Parvin Kadivar, Ph.D.
Professor, Kharazmi University
Tayyibe 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

