

# بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

## اندیشه‌های نوین تربیتی

فصل نامه علمی پژوهشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)

دوره ۱۶، شماره ۱، بهار ۱۳۹۹

شماره پیاپی ۵۵

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

مدیر مسئول: سعید رضایی شریف‌آبادی

سرمدیر: طیبه ماهروزاده

مدیر اجرایی:	هیئت تحریریه:
دبیر اجرایی:	مهناز اخوان تفتی
ویراستار فارسی:	دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
ویراستار انگلیسی:	سیمین حسینیان
طراح جلد:	استاد دانشگاه الزهراء (س)
ناشر:	عذرا دبیری اصفهانی
ترتیب انتشار:	دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
شماره پروانه انتشار:	علی ذکارتی قراگزلو
شاپا / ISSN:	دانشیار دانشگاه خوارزمی
شماره پروانه علمی-پژوهشی:	سوسن سیف
شمارگان:	استاد دانشگاه الزهراء (س)
نشانی دفتر مجله:	غلامرضا شمس
صندوق پستی:	استادیار دانشگاه شهید بهشتی
تلفن:	پروین کدیور
تلفکس:	استاد دانشگاه خوارزمی
پست الکترونیک:	علیرضا کیامنش
وبگاه:	استاد دانشگاه خوارزمی
بها:	طیبه ماهروزاده
	دانشیار دانشگاه الزهراء (س)
	بهرام محسن‌پور
	دانشیار دانشگاه خوارزمی
	فرخنده مفیدی
	استاد دانشگاه علامه طباطبایی
	گلنار مهران
	دانشیار دانشگاه الزهراء (س)

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

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

فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی در پایگاه اطلاعاتی زیر نمایه می‌شود.

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

## شرایط پذیرش مقاله‌ها

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

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

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

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

## ملاحظات

هیئت تحریریه مجله در رد یا قبول مقالات دریافت شده آزاد است.  
مجله در ویرایش، اصلاح و هماهنگ‌سازی اصطلاحات علمی مقاله، به گونه ای 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.





- ارائه نظریه داده‌بنیاد برای تبیین فرایند شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در بین دانش‌آموزان  
مدارس فنی و حرفه‌ای  
زهرا کریمیان، کیوان صالحی و ابراهیم خدایی  
۷-۴۴
- در جستجوی درک مؤلفه‌های فرهنگ رشته علوم انسانی در دانشگاه‌های شهر تهران  
مرضیه یزدی درمنکی، فریبا عدلی و گلنار مهران  
۴۵-۷۰
- تحلیل گفتمان انتقادی «بیماری» در اسناد آموزش و پرورش جمهوری اسلامی  
رمضان برخوردار و زهرا عسگری  
۷۱-۹۴
- تحلیل کیفی چگونگی کنش میان استاد راهنما و دانشجو در فرآیند پژوهش (انجام  
پایان نامه): مطالعه موردی دانشگاه تهران  
عطیه جمشیدی، مرضیه دهقانی و کمال دورانی  
۹۵-۱۲۰
- ارائه الگوی بومی رهبری مراقبتی مدیران مدارس  
علی نظری، رفیق حسنی و ناصر شیربگی  
۱۲۱-۱۵۲
- مقایسه اثربخشی نقشه مفهومی و روش سنتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در  
درس علوم تجربی  
محمد باردل و فیروز محمودی  
۱۵۳-۱۶۸
- اثربخشی نرم افزار اصلاح سوگیری توجه بر خوش‌بینی  
ساسان ضرابی، آیتا باغدادساریانس، فاطمه گلشنی و سوزان امامی پور  
۱۶۹-۱۹۲
- بررسی پیشایندها و پیامد سازمانی یادگیری حرفه‌ای معلمان  
ابوالفضل قاسم زاده علیشاهی، نیشتمان مؤمن پور و جواد احمدی  
۱۹۳-۲۱۶
- بررسی نقش علم‌گرایی در زوال معنویت با رویکرد انسان‌شناسانه  
پرستو مصباحی جمشید و محمدرضا سرمدی  
۲۱۷-۲۴۰
- تربیت اخلاقی در فضای مجازی (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه الزهراء)  
بتول کبخا  
۲۴۱-۲۷۲



## ارائه نظریه داده‌بنیاد برای تبیین فرایند شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در بین دانش‌آموزان مدارس فنی و حرفه‌ای

زحرا کریمیان<sup>۱</sup>، کیوان صامی<sup>۲\*</sup> و ابراهیم خدایی<sup>۳</sup>

### چکیده

یکی از دغدغه‌های عمده نظام آموزشی ایران، شناسایی روش‌های بهینه پرورش روحیه کارآفرینی در دانش‌آموزان است. با توجه به سهم عمده کارآفرینان در رشد اقتصادی و توسعه پایدار، این مسأله مطرح می‌شود که الگوی مناسب برای شکل‌گیری و توسعه روحیه کارآفرینی در بین دانش‌آموزان مدارس فنی حرفه‌ای چیست؟ به منظور رسیدن به این الگو، از رویکرد کیفی و روش نظریه برخاسته از داده‌ها استفاده شد. داده‌ها با استفاده از مصاحبه عمیق با ۲۱ کارآفرین گردآوری شد که فارغ‌التحصیل از هنرستان فنی حرفه‌ای بوده‌اند. پس از تحلیل داده‌ها، ۱۹۵ کد اولیه به دست آمد که در ۸۵ کد مفهومی، ۳۱ زیرمقوله و در نهایت ۱۹ مقوله کلی گروه‌بندی شدند. تحلیل عمیق تجربه زیسته و ارزش‌های مشارکت‌کنندگان به شکل‌گیری یک خرده‌نظریه (نظریه میانی) منجر شد. الگوی به دست آمده از این پژوهش نشان می‌دهد مقوله اصلی که به ایجاد کارآفرینی منجر می‌شود، گرایش فرد به نوآوری است که ایجاد فعالیت کارآفرینانه را مطلوب می‌کند. چنانچه فردی تحت تأثیر شرایط واسطه‌ای نظیر «تشخیص فرصت»، «تجربه کاری» و «سرمایه (انسانی، اجتماعی و اقتصادی)» و شرایط محیطی «وضعیت بازار» و «حمایت‌های اجتماعی و فرهنگی»، گرایش به نوآوری را امکان‌پذیر ببیند، راهبردهای «قصد ایجاد کار نوآورانه»، «گروه‌گرایی»، «تأمین سرمایه» و «عمل‌گرایی» را در پیش می‌گیرد که در نتیجه آن‌ها یک فعالیت کارآفرینی شکل می‌گیرد.

کلیدواژه‌ها: کارآفرینی؛ روحیه کارآفرینی؛ نظام آموزشی؛ دانش‌آموزان؛ مدارس فنی و حرفه‌ای

\* دانش‌آموخته کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی؛ دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران،

ایران [karimian.zahra@ut.ac.ir](mailto:karimian.zahra@ut.ac.ir)

\*\* نویسنده مسئول: استادیار گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی؛ دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی،

دانشگاه تهران، ایران [keyvansalehi@ut.ac.ir](mailto:keyvansalehi@ut.ac.ir)

\*\*\* دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی؛ دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران،

تهران، ایران [khodaie@ut.ac.ir](mailto:khodaie@ut.ac.ir)

## مقدمه

عصر ما عصر شتاب و سرعت، عصر دگرگونی و تغییر است. موج این تغییرات زندگی همه ما را نیز خواسته یا ناخواسته تحت تأثیر قرار می‌دهد، از این رو جامعه‌ای در جهت سازگاری با تغییرات و رقابت‌های جهانی پیش‌تاز خواهد شد که از نیروی انسانی ماهر، متخصص، خلاق و خودباور بهره‌مند باشد (صمدی و اصفهانی، ۱۳۸۶). در واقع در عرصه نوین رقابتی، جامعه‌ای پیش‌تاز است که دانش‌آموختگانی داشته باشد که بتوانند با خلاقیت و پویایی منابع تولید را گردآوری کنند و با کوشش‌های خلاقانه خود به کسب و کار پردازند و کارآفرین باشند (هزارجریبی، ۱۳۸۲). پرواضح است که بخش مهمی از انگیزه‌های کارآفرینی فردی است، ولی ایجاد فضا و بستر مناسب برای کارآفرینی در کشورها منافع ملی، ارتقاء کار و کاهش بیکاری را به دنبال دارد، تنها از طریق آموزش و پرورش میلیون‌ها دانش‌آموز کارآفرین است که می‌توان میلیون‌ها شغل ایجاد کرد، اکنون زمان آن رسیده که مدارس به جایگاه اولیه کارآفرینی تبدیل شود، ادغام آموزش کارآفرینی در برنامه درسی مدارس موجب غنی‌سازی تجارب یادگیری فراگیرندگان، افزایش ایجاد کسب و کار، افزایش ارتباط میان مدارس و صنعت و ایجاد فرصتی برای آزمودن محتوا و روش‌های تدریس کارآفرینی می‌شود (حسینی‌خواه، ۱۳۸۷). در غیر این صورت بازهم شاهد افزایش تورم، بیکاری، کاهش رشد اقتصادی، افزایش اعتیاد در جامعه و کاهش نشاط و فعالیت در جامعه خواهیم بود. برای پرداختن به این مهم، ایجاد جو و فضایی مناسب در مراکز آموزشی در اولویت قرار می‌گیرد. مدرسه در حکم جامعه‌ای کوچک که ارتباط اعضای آن با یکدیگر فضای اجتماعی مشخص را به وجود می‌آورد، باید بتواند در شکوفایی ویژگی‌هایی چون خلاقیت، خودباوری، آینده‌نگری، خطرپذیری و تمایل به کامیابی (روحیه کارآفرینی) در دانش‌آموزان مؤثر باشد. بنابراین، مدیران و معلمان می‌توانند به طریق مناسب با بهبود بخشیدن محیط آموزشی و ایجاد فضای سازمانی مطلوب در مدارس، فرصتی مناسب و مقتضی برای رشد روحیه کارآفرینی در دانش‌آموزان ایجاد کنند (صمدی و اصفهانی، ۱۳۸۶). اما امروزه در کشور ما متأسفانه برنامه آموزشی با رویکرد آموزش سنتی بر موضوعات نظری و تفکر مفهومی قرار دارند که این امر موجب می‌شود فارغ‌التحصیلان مدارس و دانشگاه‌های ما فاقد ویژگی اهداف کارآفرینانه باشند؛ به این علت به اشتغال‌زایی نیز تمایلی ندارند. مطالعات و پژوهش‌های میدانی نرخ کارآفرینی را در





بین دانش‌آموزان بسیار پایین دانسته‌اند؛ ذُرانی و صالحی (۱۳۸۵) و صالحی، زین‌آبادی و پرند (۱۳۸۸) نرخ کارآفرینی را در دانش‌آموخته‌های هنرستان‌های کاردانش و فنی و حرفه‌ای بسیار ناچیز و در وضعیت نامطلوب ارزشیابی کردند. زین‌آبادی، صالحی و پرند (۱۳۸۸) نرخ کارآفرینی را در دانش‌آموخته‌های هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای ۲,۴ درصد برآورد کردند که نشان دهنده روحیه پایین کارآفرینی است. متأسفانه امروزه «بازار کار» در اذهان بسیاری از جوانان و دانشجویان کشور یکسری پُست‌های از پیش تعیین شده‌است که در جامعه منتظر آن‌هاست. یکی از راهکارهای مهم تغییر این دیدگاه، آموزش کارآفرینی است. تحقیقات زیادی در زمینه کارآفرینی و تأثیر آن بر جامعه انجام شد که نتایج بیشتر این تحقیقات حاکی از آن است که کارآفرینی یا جنبه‌های حاصل از آن می‌تواند آموزش داده شود و کم‌تر به مسائلی از قبیل ویژگی‌های یک فرد کارآفرین یا فرایند شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در جامعه پرداخته شده است.

به‌طور کلی پژوهش‌های انجام شده در رابطه با کارآفرینی در داخل کشور را با توجه به پیشینه مورد بررسی توسط محقق به سه دسته کلی می‌توان تقسیم کرد: دسته اول نظیر نویدی و برزگر (۱۳۸۲) و صالحی و همکاران (۱۳۸۸) در رابطه با ارزیابی برون‌دادهای آموزشگاه‌های فنی و حرفه‌ای انجام شده‌است. دسته دوم نظیر شریف‌زاده و زمانی (۱۳۸۴)، صمدی و اصفهانی (۱۳۸۶)، و جمشیدی‌فر، خرمی و راحلی (۱۳۸۹) در رابطه با عوامل مؤثر بر روحیه کارآفرینی مطالعه کرده‌اند. دسته سوم نظیر هزارجریبی (۱۳۸۲) و مشایخ (۱۳۸۶) نیز رابطه تأثیر آموزش بر کارآفرینی را بررسی کرده‌اند. پژوهش‌های انجام شده در خارج از کشور را نیز می‌توان در دو دسته کلی قرار داد. دسته اول درباره ارتباط آموزش با کارآفرینی است که عبارتند از: در سال ۱۹۷۷ «جیف هیوارد»<sup>۱</sup> از دانشگاه آکسفورد پژوهشی را در خصوص علاقه دانشجویان به روش‌های آموزش کارآفرینی در دانشگاه‌های اسکاتلند انجام داد و دریافت که دوره‌های کارآفرینی، نه تنها دانش و مهارت را در دانشجویان افزایش می‌دهد، بلکه دانشجویان به آن دید مثبتی دارند و همچنین، نوعی آگاهی را در خصوص مسائلی که دانشجویان در رابطه با آن‌ها اطلاعاتی ندارند، ایجاد و آن‌ها را در جهت کسب اطلاعات بیشتر تشویق می‌کند (شریفی،

رضایی، اسدی و عادل، ۱۳۸۹). راشد<sup>۱</sup> (۲۰۰۰)، در مطالعه خود تأثیر آموزش بر افزایش نگرش‌ها و ویژگی‌های کارآفرینی در دانش‌آموزان را بررسی کرده بود به این نتیجه رسید که برگزاری آموزش‌ها و دوره‌های خاص در این زمینه در افزایش انگیزه پیشرفت، عزت‌نفس، کنترل درونی و خلاقیت دانش‌آموزان مؤثر است. هارسمن و دقباشیان<sup>۲</sup> (۲۰۱۴)، به این نتیجه رسیدند که فارغ‌التحصیلان از دانشگاه‌های معتبرتر از سایر فارغ‌التحصیلان انتخاب حرفه‌ای‌تری در زمینه کارآفرینی دارند، همچنین تفاوت معناداری بین انتخاب کار فارغ‌التحصیلان علوم فنی با سایر فارغ‌التحصیلان وجود دارد. هالسبک و پیکاو<sup>۳</sup> (۲۰۱۴)، نیز نشان دادند که کارآفرینی به شدت وابسته به تولید دانش منطقه‌ای توسط صنعت و دانشگاه است. و دسته دوم پژوهش‌ها نیز در حیطه عوامل مؤثر بر کارآفرینی و موانع آن است که عبارتند از: مطالعه آردگانا و لوزاردی<sup>۴</sup> در سال ۲۰۰۸ بیان‌کننده این است که ویژگی‌های فردی چون سن، جنسیت و وضعیت کاری، در کنار خصوصیات دیگری چون روابط اجتماعی، مهارت و گرایش به ریسک پذیری عوامل مهم کارآفرینی هستند. ساسو و ساسو<sup>۵</sup> (۲۰۱۵) در پژوهش خود که به تحلیل تفاوت‌های جنسیتی و پس‌زمینه‌های خانوادگی مؤثر بر تصمیم آغاز یک کسب و کار پرداختند به این نتایج رسیدند که مردان تمایل بیشتری به کارآفرینی دارند و پاداش‌های پولی را بسیار مهم ارزیابی می‌کنند و همچنین نشان دادند که پس‌زمینه خانوادگی بر قصد کارآفرینی تأثیر می‌گذارد. آلموس و کاستیلو<sup>۶</sup> (۲۰۱۵) نیز در مطالعه خود نشان دادند که صفات شخصیتی بیش از ارزش‌های کاری بر تمایل کارآفرینی تأثیرگذار است. با توجه به رشد جمعیت جوان کشور، افزایش نرخ بیکاری فارغ‌التحصیلان کارجو و عدم تناسب کافی میان تعداد فارغ‌التحصیلان دانشگاهی و آموزشگاهی با میزان ظرفیت استخدامی در دستگاه‌های دولتی، اتخاذ راهکارهایی برای مواجهه هوشمندانه با این شرایط و جلوگیری از تشدید شرایط نامطلوب، ضرورتی انکارناپذیر است. پرورش روحیه کارآفرینی در دانش‌آموزان، از مهم‌ترین راهبردها برای رویارویی با شرایط موجود و زمینه‌سازی برای گذار به شرایط مطلوب است. مدارس ما

1. Rashed
2. Daghbashyan and Harsman
3. Hulsbeck&Pichave
4. Ardagna and Lusardi
5. Sasu and Sasu
6. Olmos and Castillo

باید پرورش‌دهنده دانش‌آموزانی باشند که به تلاش‌ها و انرژی درونی خود متکی بوده و با داشتن عزمی راسخ، اعتماد به نفس و غلبه بر مشکلات، به سمت موفقیت پیش بروند. با توجه به سیطره رویکردهای کمی پژوهش در مطالعات حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی<sup>۱</sup> از یکسو، (لطف‌آبادی، نوروزی و حسینی، ۱۳۸۶: ۱۲۵)، عمق کم یافته‌های به‌دست‌آمده از مطالعات کمی (صالحی و گل‌افشانی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰)، و تعدد مطالعات کمی در حوزه کارآفرینی، به‌نظر می‌رسد، شناخت به‌دست‌آمده در بازنمایی پدیده مورد مطالعه، عمق کافی نداشته‌است. بدین‌منظور در پژوهش حاضر با درک این ضرورت، سعی شد با استفاده از رویکرد مبتنی بر روش‌شناسی تفسیرگرایی، ضمن تحلیل تجربه کارآفرینان موفق و ادراک دیدگاه‌های آن‌ها و کسب شناخت عمیق از پدیده مورد مطالعه، فرایند شکل‌گیری روحیه کارآفرینی را در بین هنرجویان فنی حرفه‌ای بازنمایی کند. بنابراین، پژوهش حاضر می‌کوشد تا مبتنی بر رویکرد تفسیرگرایی، به‌سؤال‌های زیر پاسخ داده و از این طریق، زمینه‌ای برای پرورش روحیه کارآفرینی در دانش‌آموزان را فراهم آورد.

- شرایط علی در شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در بین هنرجویان فنی و حرفه‌ای چیست؟
- پدیده اصلی در شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در بین هنرجویان فنی و حرفه‌ای چیست؟
- شرایط واسطه‌ای در شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در بین هنرجویان فنی و حرفه‌ای چیست؟
- شرایط محیطی در شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در بین هنرجویان فنی و حرفه‌ای چیست؟
- راهبردها در شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در بین هنرجویان فنی و حرفه‌ای چیست؟
- پیامدهای شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در بین هنرجویان کارودانش و فنی و حرفه‌ای چیست؟

۱. نتیجه بررسی‌های لطف‌آبادی، نوروزی و حسینی (۱۳۸۶)، نشان داد که حدود ۹۶ درصد از مقالات حوزه روان‌شناسی در ایران، از نوع کمی‌گرایانه‌است (ص ۱۲۵)

## روش

به منظور پاسخگویی به سؤال‌های پژوهش و با هدف شناخت عمیق فرآیند شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در هنرجویان و به دلیل اهمیت بالای این موضوع در جامعه امروزی و فقدان خرده‌نظریه‌ای بومی در این زمینه، پژوهشگران از رویکرد پژوهش کیفی به روش نظریه برخاسته از داده‌ها استفاده کردند؛ به‌دیگر سخن، محققان در این مطالعه تلاش کردند تا چگونگی شکل‌گیری روحیه کارآفرینی را در هنرجویانی شناسایی کنند که موفق به ایجاد و راه‌اندازی کارآفرینی شده‌اند، و در قالب نظریه‌ای میانی (خرده‌نظریه) بازنمایی کنند. علت نام‌گذاری این روش، این است که تکوین نظریه بر فرضیه استوار نیست، بلکه نظریه از دل داده‌ها استخراج می‌شود (بازرگان، ۱۳۹۷). بر همین اساس، در اجرای این پژوهش برخلاف سنت کمی گرایانه رایج در کشور، به جای آزمون فرضیه‌ها و مبنا قراردادن نظریه‌های موجود، تلاش کردیم تا ضمن کشف مقوله‌های مرتبط با فرایند مورد مطالعه از دل داده‌ها و صورت‌بندی روابط بین آن‌ها، به یک خرده‌نظریه نظام‌مند، بومی و اکتشافی برای توضیح فرایند شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در هنرجویان دست یابیم. بدین منظور فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌های کیفی مبتنی بر سؤال‌های اصلی زیر هدایت شد:

- از نظر کارآفرینان (هنرجویان کارآفرین) چه عواملی آن‌ها را برای راه‌اندازی فعالیت کارآفرینانه‌شان برانگیخت؟

- چگونه نیاز موجود را تشخیص داده و از کجا شروع کرده و به کجا رسیدند؟

- عوامل بازدارنده و عوامل تسهیل‌گر در راه‌اندازی کارشان چه بود و چه عواملی در غلبه

بر موانع به آن‌ها کمک کرد؟

در خلال پاسخ به این سؤال‌ها، جنبه‌های مربوط به مؤلفه‌های اصلی فرایند مورد مطالعه، آشکار شدند و با مشخص کردن و تبیین ارتباط بین آن‌ها، الگوی حاصل از پژوهش به دست آمد. به دلیل کیفی بودن رویکرد مطالعه، روش نمونه‌گیری هدفمند و به صورت نمونه‌گیری نظری<sup>۱</sup> انجام شد. در انجام این عمل از شیوه‌هایی استفاده می‌کنند که مستلزم همزمانی و انتخاب متوالی داده‌ها و تحلیل آن‌هاست. منظور از نمونه‌گیری نظری در روش نظریه برخاسته



از داده‌ها، آن است که پژوهشگر اشکالی از گردآوری داده‌ها را برمی‌گزیند که متن و تصویرهای قابل استفاده را در تدوین نظریه فراهم آورند، این امر بدان معناست که نمونه‌گیری عمدی بوده (نه احتمالی) و تمرکز بر تدوین نظریه‌ای است (غفوری و صالحی، ۱۳۹۸؛ بازرگان، ۱۳۹۷). بنابراین، با توجه به موضوع اصلی مورد مطالعه در این پژوهش - فرایند شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در بین هنرجویان - نمونه‌ها با توجه به ملاک‌های نمونه‌گیری از میان فارغ‌التحصیلان فنی و حرفه‌ای که موفق به کارآفرینی شده بودند و با موضوع درگیری داشتند انتخاب شدند. نمونه‌گیری به صورت گلوله‌برفی انجام شد، گلوله برفی یک روش نمونه‌گیری است که واحدهای نمونه نه تنها اطلاعاتی در مورد خودشان، بلکه در مورد واحدهای دیگر جامعه نیز ارائه می‌کنند یعنی از یک شخص یا مکان به شخص یا مکان دیگری با توجه به ملاک‌های نمونه‌گیری برسیم (استراوس و کرین، ۱۹۱۶؛ ترجمه افشار، ۱۳۹۴). نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری<sup>۱</sup> ادامه پیدا کرد که در پژوهش حاضر پس از انجام مصاحبه با ۲۰ نمونه حاصل شد؛ چرا که با توجه به نتایج به دست آمده از تحلیل داده‌ها تا آن زمان (جداول کدگذاری باز) مشخص شد که با اضافه کردن نمونه بیشتر، بر تعداد مقوله‌های به دست آمده و شناخت فرایند مورد مطالعه افزوده نخواهد شد (غفوری و صالحی، ۱۳۹۸؛ ۱۳۹۵). نمونه‌ها شامل ۱۱ مرد و ۹ زن (جدول ۱) از میان هنرجویان فارغ‌التحصیل کارآفرین بودند که از نظر توزیع سنی بین سنین ۲۶ تا ۳۴ سال قرار داشتند که هر کدام باعث اشتغال زایی برای ۵ تا ۲۰ نفر شده بودند. نکته قابل ذکر این است که رشته‌های موجود در مدارس فنی و حرفه‌ای شهرستان قائم‌شهر و حومه محدود بوده و بیشتر رشته‌های کامپیوتر، طراحی دوخت، گرافیک، حسابداری، کشاورزی در بخش زنان و مکانیک، برق، چوب، کشاورزی در بخش مردان است از این رو محدوده انتخابی نیز بیشتر از فارغ‌التحصیلان این رشته‌ها بود. در جدول ۳ به دلیل رعایت اخلاق پژوهش از آوردن نام مشارکت‌کنندگان خودداری شده و فقط به ذکر برخی ویژگی‌های کلی و حوزه فعالیت کارآفرینان کفایت شده است:

جدول ۱: مشخصات و ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان

شماره نمونه	جنسیت	تحصیلات	رشته	فعالیت کارآفرینانه
۱	زن	دیپلم	کشاورزی	طرح بسته‌بندی صیفی جات
۲	مرد	کارشناسی	مکانیک	تولید برخی قطعات یدکی خودرو
۳	مرد	کارشناسی ارشد	مکانیک	تولید قطعات لاستیکی آماده
۴	زن	کارشناسی	طراحی دوخت	نساجی و پارچه‌بافی (با طرح‌های جدید)
۵	مرد	کارشناسی ارشد	کشاورزی	تولید کود ارگانیک
۶	زن	کارشناسی	صنایع غذایی	تولید چیپس از میوه‌جات مختلف
۷	مرد	کارشناسی	کشاورزی	عصاره‌گیری از گیاهان دارویی با روش‌های جدید
۸	مرد	کارشناسی	کشاورزی	پرورش بلدرچین با ظرفیت بالا
۹	زن	کارشناسی	گرافیک	چاپ‌های دستی بر روی شیشه و چینی و کاغذ
۱۰	زن	کارشناسی	طراحی پوشاک	طراحی پوشاک سنتی
۱۱	زن	فوق دیپلم	طراحی دوخت	تولیدی پوشاک
۱۲	مرد	کارشناسی	صنایع غذایی	سورت و بسته بندی مرکبات
۱۳	مرد	کارشناسی	نرم‌افزار کامپیوتر	خدمات تراکت‌های تبلیغاتی و آموزشی
۱۴	مرد	کارشناسی ارشد	کشاورزی	تولید خوراک دام غنی شده
۱۵	مرد	کارشناسی	مهندسی مواد	تولید لوله‌های اتیلن - پلی پروپیلن
۱۶	زن	کارشناسی	صنایع دستی	صنایع دستی ترکیبی هنرهای جدید و قدیم
۱۷	مرد	کارشناسی	کشاورزی	تهیه خوراک دام از ضایعات کشاورزی
۱۸	زن	کارشناسی ارشد	نرم‌افزار کامپیوتر	شرکت خدماتی بازاریابی آنلاین
۱۹	زن	فوق دیپلم	کشاورزی	پرورش گل و گیاهان خاص در گلخانه
۲۰	مرد	فوق دیپلم	مهندسی چوب	معرق کاری

به منظور گردآوری داده‌ها از فن مصاحبه نیمه ساختارمند بهره گرفته شد. محقق برای انجام فرآیند مصاحبه کامل مراحل شش‌گانه کوهن و مانین (۱۹۸۶) را دنبال کرد. داده‌ها از طریق مصاحبه عمقی، مشاهده مستقیم و یادداشت‌های فنی گردآوری شدند. برای ثبت داده‌ها از ضبط صوت استفاده شد و ضمن حضور در محل‌های کسب و کار مورد نظر، با افراد نمونه مصاحبه‌های عمیق به عمل آمد. در هر یک از این مصاحبه‌ها به مدت حداکثر ۲ ساعت و بین ۳ تا ۴ جلسه به گفت و شنود با افراد مصاحبه‌شونده پرداخته شد. در روش پژوهش نظریه بر خاسته از داده‌ها، تحلیل داده‌ها، همزمان با گردآوری آن‌ها انجام می‌شود و این دو فرایند از یکدیگر

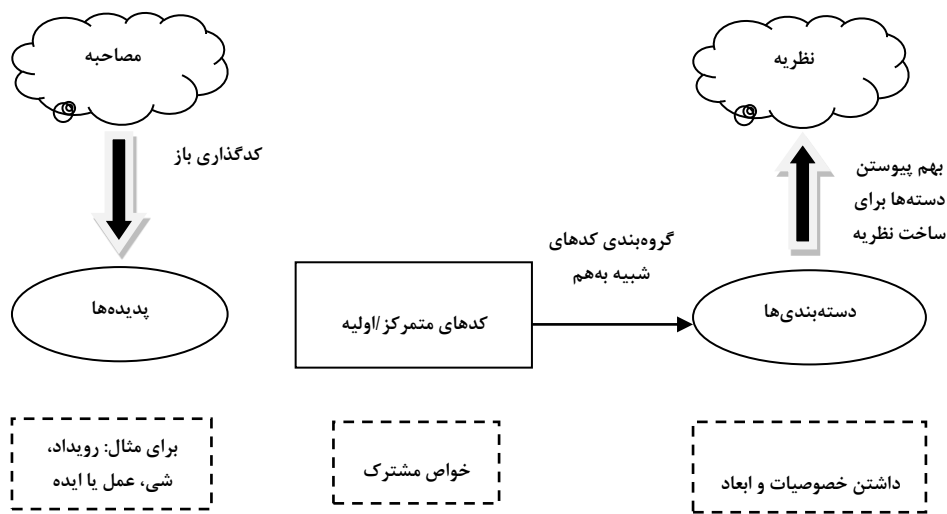


جدا نیستند. پژوهشگر به هنگام گردآوری داده‌ها، همزمان در تحلیل آن‌ها هم درگیر می‌شود و از طریق تحلیل همزمان داده‌های گردآوری‌شده، برای گردآوری داده‌های بیشتر شناخت پیدا می‌کند. بنابراین، افتراق بین مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها که در روش‌های پژوهش سنتی مورد تأکید قرار می‌گیرد، در مطالعات نظریه برخاسته از داده‌ها به صورت قصدمندانه نادیده گرفته می‌شود (شارماز، ۲۰۰۶؛ به نقل از دانایی‌فرد و امامی، ۱۳۸۶). متن مصاحبه‌ها پس از هر بار مصاحبه به رشته تحریر درآمد و بلافاصله تحلیل شد و براساس نتایج این تحلیل‌ها، برای جمع‌آوری داده‌های بعدی تصمیم‌گیری شد. بر اساس نتایج تحلیل هر مصاحبه داده‌های بعدی، برای تأیید و تعمیق نتایج قبلی و به دست آوردن مقوله‌های دیگر در فرایند مورد مطالعه و تبیین رابطه بین آن‌ها، جمع‌آوری شدند. علاوه بر مصاحبه‌های عمیق، به دلیل حضور محقق در محل کسب و کار، داده‌های مشاهده‌ای ارزشمندی نیز به دست آمد که در این پژوهش برای تعیین صحت داده‌های گردآوری‌شده و همچنین تهیه یادداشت‌های فنی استفاده شد که فرایند تکوین نظریه را تسهیل کردند. تحلیل داده‌ها با توجه به طرح سیستماتیک روش نظریه برخاسته از داده‌ها در سه مرحله انجام شد. در مرحله کدگذاری باز، متن مصاحبه‌ها برای یافتن گزاره‌های مفهومی و مقولات نهفته در آن‌ها به طور دقیق بررسی شد. مجموع جمله‌ها (نشانگرها)، که هر یک نشان دهنده یک گزاره مفهومی بودند، استخراج شدند و با نام گزاره‌های مفهومی که به آن اشاره داشتند، در جداول کدگذاری باز قرار داده شدند. در این گام ۱۹۵ نشانگر از ۲۰ نمونه استخراج شد و در مجموع ۸۵ گزاره مفهومی (زیرمقوله) را شکل دادند. در گام بعدی از مرحله کدگذاری باز<sup>۱</sup>، با توجه به ماهیت مشترک در طبقات مفهومی مجزا، ۱۹ مقوله کلی به دست آمد. در مرحله کدگذاری محوری<sup>۲</sup>، یکی از مقوله‌های کلی به دست آمده در مرحله کدگذاری

باز، که براساس تحلیل داده‌ها، دارای بیشترین ارتباط با سایر مقوله‌ها بود و نقش هسته‌ای را در فرایند مورد مطالعه ایفا می‌کرد، به عنوان مقوله اصلی مشخص شد و همچنین شرایط علی (عوامل ایجادکننده پدیده اصلی)، راهبردها (کنش و تعاملات حاصل از پدیده اصلی) و واکنش عناصر انسانی به مقوله هسته‌ای، شرایط واسطه‌ای (عوامل اثرگذار مستقیم بر شکل‌گیری راهبردهای حاصل از پدیده اصلی) شرایط محیطی (عوامل اثرگذار غیرمستقیم بر راهبردهای

1. Open coding
2. Axial Coding

حاصل از پدیده اصلی) و پیامدها) نتایج حاصل از راهبردها مشخص شدند (بازرگان، ۱۳۹۷) و مطابق پارادایم کدگذاری محوری به شکل تجسمی درآمدند. در مرحله کدگذاری انتخابی<sup>۱</sup>، روابط میان مقوله‌ها که به واسطه تحلیل داده‌ها، به دست آمده بود به شکل حکایت گونه صورت بندی شد و به این ترتیب، نظریه میانی حاصل از تحقیق تکوین یافت. در شکل ۱ روند کلی چگونگی توسعه یک نظریه به صورت ساده نشان داده شده است:



شکل شماره ۱- مراحل کدگذاری در نظریه برخاسته از داده‌ها (استروس و کوربین، ۱۹۹۸)

تعیین اینکه تبیین نظریه از دیدگاه شرکت کنندگان در فرایند پژوهش معنادار بوده و نشان‌دهنده رویدادها و توالی آن‌هاست، در پژوهش کیفی امر مهمی است (بازرگان، ۱۳۹۷). در پژوهش به روش نظریه برخاسته از داده‌ها، اعتباربخشی یافته‌ها بخش فعالی از فرایند پژوهش است (کرسول، ۱۹۹۸؛ به نقل از یادگار، ۱۳۸۹). برای اعتباربخشی به یافته‌ها در این پژوهش سه راهبرد به کار گرفته شد:

۱- تطابق همگونی<sup>۲</sup> یافته‌ها: در این روش، محقق سؤال‌هایی را درباره مقوله‌هایی که

1. Selective coding
2. triangulation





به‌دست آورده، مطرح‌کرده و به‌دنبال شواهد و وقایع و رویدادهای مرتبط با آن مقوله در داده‌ها شده و نشان دادن یافته‌ها با استناد به داده‌ها، برازش یافته‌ها و تحلیل‌های ارائه شده را بر داده‌ها نشان داده‌است.

۲- گروه کانونی: گروهی متشکل از نمونه‌های مشارکت‌کننده در پژوهش، برای تأیید فرایند حاصل از تحلیل داده‌ها به‌تبادل نظر پرداخته و محقق با جمع‌بندی نظرات ایشان در خصوص فرایند به‌دست آمده به اصلاح و بازبینی فرایند به‌دست آمده پرداخته‌است.

۳- مقایسه با پیشینه موجود: از آنجایی که تعمیم‌پذیری و عمومیت، مسائل مهمی در پژوهش‌هایی هستند که در جستجوی چارچوب‌های نظری هستند (بین، ۱۹۸۴؛ به‌نقل از یادگار، ۱۳۸۹)، در این پژوهش تلاش شد برای پشتیبانی و اعتباردهی به الگوهایی که از داده‌های پژوهش حاصل شده‌اند، مباحث نظری مرتبط ارائه شوند.

### یافته‌ها

با توجه به روش پژوهش، یافته‌ها در دو بخش ارائه می‌شوند. در بخش اول، مقوله‌های به‌دست آمده براساس شاخص‌های شش‌گانه اصلی در «دیدگاه‌های زیربنایی»<sup>۱</sup> کدگذاری محوری ارائه می‌شود. در بخش دوم الگوی تجسمی به‌دست آمده از پژوهش آورده می‌شود که به‌کمک آن می‌توان نظریه‌مبانی را تکوین کرد. پس از تحلیل داده‌ها ۱۹۵ کد اولیه به‌دست آمد که در ۸۵ کد مفهومی گروه‌بندی شد. پس از مشخص‌شدن کدهای مفهومی، کدهایی که دارای ویژگی‌های مشترکی بودند در گروه‌هایی قرار گرفتند که مفاهیم را تشکیل دادند که در مجموع ۳۱ زیرمقوله (طبقه مفاهیم) ایجاد شد. پس از شناسایی مؤلفه‌های مفهومی، روابط بین آن‌ها و محور مشترک ارتباط‌دهنده آن‌ها با یکدیگر شناسایی می‌شود. به تعبیر روشن‌تر از طریق مقایسه مفاهیم با یکدیگر، محورهای مشترک دیگری یافت می‌شود که به آن‌ها مقوله (طبقه) اطلاق می‌شود. در واقع، مقوله‌ها از طریق فرایند تحلیل و مقایسه مفاهیم بر مبنای شباهت‌ها و تفاوت‌های میان آن‌ها خلق می‌شوند (پندیت، ۱۹۹۶؛ به‌نقل از نوری و مهرمحمدی، ۱۳۹۰). در نهایت ۱۹ مقوله کلی به‌دست آمد که در جدول زیر مقوله‌های به‌دست آمده و زیرمقوله‌های مرتبط به آن بیان شده‌است.

### 1. Paradigm

جدول ۲: شکل‌دهی مقوله‌ها از زیرمقوله‌ها

طبقات اصلی (مقوله‌ها)	طبقات فرعی (زیرمقوله‌ها)
پیش‌زمینه‌های خانواده	مسئولیت‌پذیری اجتماعی در خانواده ارزش کار و تلاش در خانواده احترام و حفظ حرمت انسانی در خانواده (عزت نفس) پرورش فکر و خلاقیت در خانواده
گرایش به نوآوری	گرایش به نوآوری و خلاقیت
سطح آموزش و آگاهی	میزان دانش و آگاهی
عوامل روان‌شناختی-شخصیتی	توانایی رهبری و مدیریتی استقلال‌طلبی ریسک‌پذیری سخت‌کوشی ایمان و اراده راسخ مسئولیت‌پذیری اجتماعی
نقش‌های موجود در جامعه	الگوهای مورد پذیرش فرد در جامعه
فضای سازمانی مدارس	فضای سازمانی مدارس
عوامل اقتصادی	بیکاری؛ فقر
تجربه‌کاری	داشتن تجربه در کار
تشخیص فرصت	تشخیص فرصت
سرمایه (انسانی، اقتصادی و اجتماعی)	تأمین نیروی انسانی؛ تأمین هزینه‌ها تأمین حمایت اجتماعی
وضعیت بازار	نیاز و شرایط بازار
حمایت‌هنجارهای اجتماعی و فرهنگی	حمایت‌هنجارهای اجتماعی و فرهنگی
قصد ایجاد کار نوآورانه	قصد ایجاد کار نوآورانه
گروه‌گرایی	گروه‌گرایی
تأمین سرمایه	تأمین سرمایه
عمل‌گرایی	عمل‌گرایی
ایجاد مشاغل یا صنایع نو	ایجاد مشاغل یا صنایع نو
اشتغال‌زایی	اشتغال‌زایی
رشد اقتصادی	رشد اقتصادی



## بخش اول: تحلیل مقوله‌ها

### پدیده اصلی (مقوله محوری): گرایش به نوآوری

یکی از مراحل دشوار انجام این پژوهش برای محقق تعیین مقوله مرکزی است، و در ابتدا محقق برای تعیین مقوله مرکزی هر یک از مقوله‌های اصلی را جدا بررسی کرد و به بررسی ارتباط آن مقوله با سایر مقوله‌ها پرداخت و با ملاک‌های انتخاب پدیده اصلی مقایسه کرد و مقوله‌هایی که توانایی تحلیل کل مطلب را نداشتند و مطابق با ملاک‌های انتخاب پدیده اصلی نبودند، توسط محقق رد شدند. البته، این عمل مستلزم بررسی چندین مرتبه داده‌ها بود و در ادامه محقق سرنخ‌هایی را در داده‌ها جستجو که بر چگونگی ربط‌دهی‌های ممکن مقوله‌های اصلی اشاره می‌کرد و در این میان دو مقوله اصلی را انتخاب کرد که بیشترین ارتباط را با سایر مقوله‌ها داشتند و بیشتر توسط نمونه‌ها بر آن‌ها تأکید شده بود. در ادامه محقق برای شناسایی دقیق پدیده مرکزی به مقایسه رابطه میان هر یک از این مقوله‌ها با سایر مقوله‌ها، فراوانی تکرار آن، سهولت و سرعت اشباع آن و پیامد آشکار آن برای تکوین نظریه پرداخت و بارها برای تعیین مقوله مرکزی داده‌های خام و کدگذاری باز را مرور کرده تا به ارتباط هر یک از این مقوله‌ها با سایر مقوله‌ها پی‌برد و همچنین از یادداشت‌های تحلیلی استفاده کرد که محقق هنگام بازدید از مکان کارآفرینی و همچنین برداشت از مصاحبه‌های نمونه‌ها نوشته بود، همچنین با خود نمونه‌ها نیز در این رابطه صحبت شد و نظر آن‌ها نیز گرفته شد، محقق با توجه به سیر این مراحل، دریافت که بیشتر نمونه‌ها به نحوی درباره گرایش خود به نوآوری در کار و ایجاد تغییر در وضعیت موجود حرفه مورد نظر خود صحبت می‌کنند. بنابراین، با توجه به تکرار و اهمیت مقوله «گرایش به نوآوری» و ارتباط آن با سایر مقوله‌های به دست آمده و با توجه به دیگر ملاک‌های انتخاب مقوله‌هسته‌ای، نقش هسته‌ای این مقوله در فرایند شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در بین هنرجویان فنی و حرفه‌ای بر محقق مشخص شد. از لحاظ روان‌شناسی اجتماعی گرایش یا نگرش عبارت‌است از زمینه مطلوب یا غیر مطلوب فرد نسبت به موضوع گرایش؛ هر گرایش یک موضوع دارد که می‌تواند یک شخص، یک مکان، یک شی، رویداد، فعالیت، مفهوم ذهنی، تمایل شناختی، سبک زندگی یا هر ترکیبی از این تقسیم‌بندی‌ها باشد. همچنین گرایش‌ها می‌توانند به موضوعی عام (مثل موفقیت) یا موضوعی خاص (مثل موفقیت در فعالیت‌های کارآفرینانه) باشد (رابینسون، ۱۹۹۱؛ به نقل از یادگار، ۱۳۸۹). ارتباط بین گرایش

و رفتار را برای اولین مرتبه براتیلد و کراکت (۱۹۵۵) مطرح کردند. آن‌ها بیان کردند که گرایش‌ها در بیان رفتار تجلی می‌یابد و همه چیز زندگی به گرایش‌های فرد بستگی دارد (یادگار، ۱۳۸۹) و گرایش به نوآوری به مفهوم تمایل در به‌کارگیری ایده‌های نوین ناشی از خلاقیت و عملی ساختن این ایده‌هاست که به صورت محصولی جدید یا خدمتی نو پدیدار شود. کنکاش و تحلیل دقیق دیدگاه نمونه‌ها در این پژوهش نشان داد که بیشتر آن‌ها از کارهای خلاقانه که منجر به تغییر در وضعیت موجود است، زمینه مثبت و مطلوبی داشته‌اند. خلاصه روایات ارائه شده نشان‌دهنده این است که نمونه‌ها گرایش به فعالیت‌های نوآورانه و تغییر در وضعیت موجود را داشته‌اند:

کارآفرین شماره ۱ «... پس از پایان درسم تصمیم به کار جدی گرفتم، ولی دوست داشتم یک ایده جدید تو کارم بدم تا با تمام کارهای مشابه خودش فرق کنه و احساس می‌کردم این لذتش خیلی زیاد هست...»  
 کارآفرین شماره ۲ «من عشقم تولید و نوآوری، این تنوع و نوآوری باعث ضرر من هم شده، اما برام مهم نیست ضررو قبول می‌کنم تا لذت ببرم...»  
 کارآفرین شماره ۵ «... چند بار کارای مختلف راه انداختم، ولی هر بار پس از یه مدتی خسته می‌شدم و به فکر راه‌انداختن یه کار دیگه‌ای می‌افتادم، همیشه به خودم می‌گفتم کاری می‌تونه موفق باشه که ایده نو یا طرح جدیدی داشته باشه.»  
 کارآفرین شماره ۷ «به نظر من کارآفرین شدن مساویه با نوآوری کردن، یعنی بتونی توی یه کار یه طرح نو ایجاد کنی که مورد نیاز بازارم باشه اونوقت می‌تونی یه کارآفرین بشی...»

### شرایط علی در شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در بین هنرجویان فنی و حرفه‌ای

پیش‌زمینه‌های خانواده: نقش و اهمیت خانواده به‌عنوان کانون اندیشه‌نوگرایی، در ایجاد روحیه خلاقیت و نوآوری در افراد، گسترش روحیه کارآفرینی و توسعه کسب و کار جدید در جامعه انکارناپذیر است، به طوری که در زمینه فعالیت‌های اقتصادی خانواده می‌تواند اندیشه افراد تحت نفوذ خود را به سمت و سوی سوق دهد که آن‌ها را از مشکلات پیش‌رو از جمله: بیکاری، فقر، اعتیاد، فساد و... برهاند و آن‌ها را در مسیرهای شغلی هدایت کند که مولد سرمایه و فرصت‌های جدید است، زیرا خانواده علاوه بر نقش تولید نسل و پرورش ابعاد عاطفی و اخلاقی فرزندان، به‌عنوان کانونی برای رشد و پرورش اندیشه خودباوری، اعتماد به نفس و خودشکوفایی در فرزندان نقش بسیار مؤثری در راه‌اندازی کسب و کار اقتصادی و

توسعه فعالیت‌های شغلی در جامعه خواهد داشت (باقری، ۱۳۸۶). محقق با بررسی دقیق روایات کارآفرینان مورد مطالعه، به عناصر مفهومی مشترکی دست‌یافت که نشان‌دهنده تأثیر کارکردهای خانواده بر ایجاد روحیه نوآوری در افراد بوده است که در ادامه این عناصر بیان شده است: مسئولیت‌پذیری اجتماعی در خانواده، ارزش کار و تلاش در خانواده، احترام و حفظ حرمت انسانی در خانواده (عزت نفس)، پرورش فکر و خلاقیت در خانواده؛ با توجه به ماهیت مقوله‌های به دست آمده، که در اطراف کارکردهای خانواده است، محقق تمامی آن‌ها را در یک خوشه مفهومی و با عنوان «پیش‌زمینه‌های خانواده» بسته‌بندی کرد. تحلیل داده‌ها و مقایسه رویدادها نشان داد که مقوله «پیش‌زمینه‌های خانواده» با مقوله «گرایش به نوآوری» رابطه علی دارد. به عبارت دیگر شرایط موجود در خانواده شرایط را برای شکل‌گیری گرایش به نوآوری فراهم می‌کند، برای نمونه خلاصه روایت‌های استخراج شده از مصاحبه‌های کارآفرینان نمونه این رابطه را به خوبی نشان می‌دهد:

کارآفرین شماره ۲۰ « پدرم خیلی تلاش می‌کرد پولش حلال باشه، خیلی کار می‌کرد و می‌گفت آدم باید روزی حلال دربیاره، من هم در کنارش سعی می‌کردم کار کنم و کمک خرج باشم، چون درآمد پدرم برای زندگیمون خیلی کم بود همیشه تشویق می‌کرد کاری رو انجام بدم که مخصوص خودم باشه و درآمد خوبی داشته باشه....»

کارآفرین شماره ۵ «... پدرم نسبت به همه اقوام و اطرافیانش احساس مسئولیت می‌کرد و هرکاری از دستش برمیومد واسه دیگران انجام می‌داد ما رو هم همیشه در برابر دیگران مسئول می‌دونست....»

**عوامل روان‌شناختی - شخصیتی:** کنکاش عمیق در ادراک نمونه‌ها نشان داد که مهمترین عامل مؤثر در موفقیت آن‌ها تبدیل برخی ویژگی‌های روان‌شناختی - شخصیتی آن‌ها از حالت بالقوه به بالفعل است که این ویژگی‌های شخصیتی مشترک عبارتند از: استقلال‌طلبی، ریسک‌پذیری، سخت‌کوشی، ایمان و اراده راسخ (توکل بر خدا)، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، توانایی رهبری و مدیریتی، داشتن مهارت ارتباطی، تفکر خلاق، انتقادپذیر بودن، آینده‌نگری، احترام به خود (عزت نفس)، برای نمونه خلاصه روایت‌های استخراج شده از مصاحبه‌های

کارآفرینان نمونه این رابطه را به خوبی نشان می‌دهد:

کارآفرین شماره ۷ «تمایل به آزادی در کارم داشتم و نمی‌خواستم زیر دست رئیس یا کارفرما باشم چون اینجوری دیگه نمیتونستم خیلی از ایده هامو عملی کنم و این منو محدود می‌کرد.»

کارآفرین شماره ۱۲ « بعضی از بچه‌هایی که توی هنرستان باهم بودیم و بعدها موفق شده بودند یه کاری واسه خودشون دست و پا کنن بیشترشون آدمای جسور و با اعتماد به نفسی بودند.»

با توجه به ماهیت مقوله‌های به دست آمده محقق تمامی آن‌ها را در یک خوشه مفهومی و با عنوان «عوامل روان‌شناختی - شخصیتی» دسته‌بندی کرد.

**سطح آموزش و آگاهی:** کنکاش عمیق در ادراک نمونه‌ها نشان داد که تقریباً همه آن‌ها براساس آموزشی که دیده‌اند و میزان آگاهی از شغل مورد نظر و همچنین مرتبط با رشته تحصیلی خود در هنرستان اقدام به فعالیت کارآفرینانه کرده‌اند، چرا که به زعم آن‌ها ابتدا باید اطلاعات و آگاهی لازم از شغل مورد نظر را داشت تا بتوان در آن با خلاقیت تغییری ایجاد کرد، همچنین بیشتر آن‌ها اذعان داشتند که هرچه میزان آگاهی فرد از کار مورد نظر بیشتر باشد عزت نفس فرد برای ایجاد تغییر در آن هم بیشتر خواهد شد. برای برقراری با این ادراک، خلاصه‌ای از آن‌ها در ادامه آورده شده است:

کارآفرین شماره ۴ «خوب من هم طراحی دوخت توی هنرستان خونده بودم و هم اطلاعات زیادی درباره پوشاک و طراحی داشتم و به خاطر علاقه زیادم مدام دنبال یادگیری و کسب اطلاعات بیشتر بودم، برای همین از روزی که شروع به کار کردم همین اطلاعات و هنری که داشتم خیلی بهم تو پیشرفت کار کمک کرد و حتی بهم اجازه تغییر توی کارو داد.»

کارآفرین شماره ۲۰ «قبل از ایجاد کار هم باید اطلاعات کافی در مورد کار داشته باشی هم مهارت و توان عملی داشته باشی و من اینو توی هنرستان یادگرفته بودم بخاطر همین به نظر من هنرستان از این جهت بهتر از بقیه مدارس.»

تحلیل داده‌ها و مقایسه رویدادها نشان داد که مقوله «سطح آموزش و آگاهی» با مقوله «گرایش



به‌نوآوری» رابطه علی دارد. به‌عبارت دیگر هرچه اطلاعات و آگاهی فرد نسبت به‌کار مورد نظر بیشتر باشد بهتر می‌تواند در کار خود نوآوری و تغییر ایجاد کند.

**فضای سازمانی مدارس:** یادگیری امری بسیار پیچیده و مستلزم دخالت عوامل متعدد است و زمانی اتفاق می‌افتد که این عوامل در کنار هم باشد. امر یادگیری در محیط کلاس به‌طور اخص دارای اهمیت و حساسیت بیشتری است. از این رو محیط مدرسه و کلاس به سبب تفاوت اساسی با محیط بیرونی نیازمند دقت و توجه فراوان‌تر است. تحلیل دیدگاه کارآفرینان مورد مطالعه، نشان‌داد که همه آن‌ها مهم‌ترین شرایطی را که به کارآفرین شدن آن‌ها منجر شده، قرار گرفتن در محیط و فضای سازمانی هنرستان‌ها دانسته و بیشتر کارهایی که کارآفرینان در مرحله راهبردها به‌دنبال انجام و پیگیری آن بودند تحت تأثیر تجارب و یادگیری کسب‌شده در محیط هنرستان‌شان بود. در ادامه خلاصه روایات نشان داده شده‌است:

کارآفرین شماره ۱۲ «چون توی هنرستان درس خونده بودم به‌مقدار مهارت عملی یاد گرفته بودم هرچند کم بود و دستگاه‌ها هم خیلی به روز نبود ولی بازم اعتماد به‌نفس مهارت عملی‌مو بالا برده بود که می‌تونم و یه‌مقدار بهم سرنخ کارو داده بود که بعد خودم بیشتر رفتم دنبالش، و از همین مهارتم برای ایجاد کار استفاده کردم.»

**نقش‌های موجود در جامعه:** کنکاش عمیق و تحلیل دقیق داده‌های جمع‌آوری‌شده نشان می‌دهند که تقریباً بیشتر نمونه‌ها تحت تأثیر رفتارهای یک یا چند شخص تأثیرگذار در زندگی‌شان تمایل به اصلاح و تغییر وضعیت موجود را داشته‌اند که این اشخاص تأثیرگذار معمولاً اعضای خانواده، معلم و وابستگان بوده‌اند. آن‌ها با رفتارهایشان و همچنین با آگاهی دادن نسبت به نتایج رفتارهایشان به کارآفرینان نشان‌دادند چگونه به سمت اصلاح و تغییر در وضعیت موجود حرفه مورد نظر خود از طریق توسعه ارزش‌های فردیشان حرکت کنند. در ادامه چند مورد از دیدگاه‌های نمونه‌ها در این رابطه در قالبی روایت‌گونه ذکر شده‌است:

کارآفرین شماره ۱۳ «... دور و برم چندتا آدم موفق می‌شناختم که همیشه به کارا و رفتاراشون دقیق می‌شدم شخصیتشونو دوست داشتم و واقعاً دوست داشتم مثل اونا تلاش کنم و آدمی خلاق و موفق باشم...»

کارآفرین شماره ۱۶ «از پدرم خیلی چیزا یاد گرفته‌بودم اون قهرمان زندگی

من بود خیلی اهل کار و تلاش بود و هیچوقت هم خسته نمی شد یا ناشکری  
نمی کرد دوست داشتم مثل اون باشم تا یه روزی بچه های منم به من افتخار  
کنن.»

تحلیل داده ها و مقایسه رویدادها نشان داد که مقوله «نقش های موجود در جامعه» با مقوله  
«گرایش به نوآوری» رابطه علی دارد. به عبارت دیگر نقش و الگوهای موجود در جامعه فرد را  
برای گرایش به فعالیت های نوآورانه تشویق و ترغیب می کند.

**عوامل اقتصادی:** محقق با بررسی روایات کارآفرینان نمونه در این پژوهش به عناصر مفهومی  
بیکاری و فقر دست یافت، با توجه به ماهیت مقوله های به دست آمده محقق تمامی آن ها را در  
یک خوشه مفهومی و با عنوان «عوامل اقتصادی» دسته بندی کرد. در ادامه نحوه دستیابی به این  
مقوله ها و ارتباط آن ها با مقوله مرکزی با استناد به خلاصه روایات نشان داده شده است:

کارآفرین شماره ۱ «...شاید فقر خیلی ها رو به بزهکاری بکشونه، ولی واسه من  
پله ترقی و پیشرفت بود با فقری که از بچگی دست و پنجه نرم کردم خیلی  
چیزا یاد گرفتم و مهم ترین چیز قوی شدن در برابر سختیا و مشکلات بود...»  
کارآفرین شدم که با فقرم بچنگم...»

کارآفرین شماره ۱۲ «...استخدامی و پیدا کردن کار تو کشور ما خیلی سخته  
حتماً باید خودت به فکر باشی و گرنه ممکنه به راحتی کار گیرت نیاد خوب  
منم گفتم یه کاری بکنم که هم خودم بیکار نباشم و درآمد داشته باشم و هم  
دوستا و آشناهایی که مشکل بیکاری دارند مشکلشون حل بشه...»

تحلیل داده ها و مقایسه رویدادها نشان داد که مقوله «عوامل اقتصادی» با مقوله «گرایش به  
نوآوری» رابطه علی دارد. به عبارت دیگر بیشتر کارآفرینان برای فرار از فقر و بیکاری تمایل به  
کارآفرینی و نوآوری در کار داشتند.

## شرایط واسطه ای در شکل گیری روحیه کارآفرینی در بین هنرجویان فنی و حرفه ای

**تشخیص فرصت:** تشخیص فرصت ها، قلب کارآفرینی است و براساس استعاره پنجره  
فرصت ها، سازمان ها در دوره زمانی کشف فرصت تا ورود به بازارهای جدید با مدیریت





فرصت سرو کار دارند. از دیدگاه صاحب‌نظران شهیر عرصه کارآفرینی همچون کریزنر (۱۹۷۳)، شومپتر (۱۹۳۴)، شین و وینکا تارامان (۲۰۰۰) و تیمنز و همکاران (۲۰۰۷)، تشخیص فرصت‌ها نقش بسیار اساسی و اجتناب‌ناپذیری در فعالیت‌های کارآفرینانه دارند (الیاسی، ۱۳۸۷). از این رو کارآفرینان مورد نظر در این پژوهش نیز با تشخیص به موقع فرصت و دیدن نیازهای موجود در بازار و پُرکردن این خلأها با نوآوری و خلق کار، موفق به کارآفرینی شدند. خلاصه‌ای از روایت نمونه‌ها در این مورد در قالبی روایت‌گونه آورده شده است:

کارآفرین شماره ۵ «توی بازار خیلی فرصت‌ها هست که باید بتونی اونا رو به موقع ببینی آگه تو دیدن این فرصت‌ها موفق باشی دقیقاً میدونی چیکار باید بکنی و سردرگم هم دیگه نیستی...»

کارآفرین شماره ۱۰ «من همیشه سعی کردم دنبال فرصت‌ها باشم و از فرصت‌های پیش‌آمده نهایت استفاده رو ببرم، یعنی بعضی وقتا به شرایطی توی جامعه و بازار پیش‌میاد که تو می‌تونی توی این شرایط چیزی که مورد نیاز پیشرفت جامعه هست با توجه به هنر خودت رو انجام بدی...»

**تجربه‌کاری:** تعدادی از محققان نشان داده‌اند که کارآفرینان در صنعتی که کار خود را آغاز می‌کنند، دارای تجربه قبلی هستند و تجربه‌کاری قبلی آن‌ها در مسیر خاصی از فعالیت اقتصادی، رابطه مثبت و مستقیمی با موفقیت دارد. می‌یر و گلداسـتاین (بـه‌نقـل از احمدپورداریانی، ۱۳۸۳)، اظهار می‌دارند که در مقایسه با تحصیلات رسمی، تجارب‌کاری به نحوه اثرگذارتری در آموزش امور بازرگانی موفق‌تر عمل می‌کنند. به زعم آن‌ها برخورداری از تجربه قبلی، نقش به‌سزایی در فرصت‌شناسی ایفا می‌کند. «تجربه تجاری» مهم‌ترین نوع تجربه‌ها برای راه‌اندازی کسب و کار است (احمدپورداریانی، ۱۳۸۳). تمامی کارآفرینان نمونه در این پژوهش نیز به اهمیت تجربه‌های پیشین خود در موفقیت امروزشان تأکید کرده‌اند، به خصوص تجاربی که در محیط‌های هنرستان و کارورزی و ارتباط با جامعه داشتند. در ادامه برای نشان‌دادن این مطلب، خلاصه‌ای از روایات نمونه‌ها در قالبی روایت‌گونه بیان شده است:

کارآفرین شماره ۲ «...پدرم مکانیک بود چندسالی زیردستش کار کردم خیلی چیزا کنارش یاد گرفتیم و تجربه کردم بعدشم تو هنرستان با معلمام با مکانیک بیشتر آشنا شدم و دوره‌های کارورزی هم خیلی به تجربه هام اضافه

کرد، وقتی به فکر راه‌اندازی کار افتادم این تجربه‌هایی که داشتم خیلی بهم کمک کرد...»

**سرمایه (انسانی، اقتصادی و اجتماعی):** در کارآفرینی چهار نوع سرمایه شامل؛ سرمایه انسانی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی مطرح است (فریکن، ۲۰۰۱؛ به نقل از یدالهی فارسی و رضوی، ۱۳۹۱). سرمایه انسانی از دو بُعد اصلی دانش و مهارت تشکیل شده است. دانش شامل حقایق، واقعیت‌ها و اصول مربوط به پدیده‌ها و موجودات است. در کسب و کار دانش شامل دانش فنی و دانش کارآفرینی می‌شود و به توانایی استفاده از دانش در عمل و انجام درست کارها، مهارت گفته می‌شود (یدالهی فارسی و رضوی، ۱۳۹۱). سرمایه اقتصادی نیز به امکانات و شرایط مالی در دسترس گفته می‌شود که کارآفرین با توجه به میزان آن اقدام به راه‌اندازی و گسترش کار می‌کند و سرمایه اجتماعی نیز به ارتباطات میان افراد گفته می‌شود. شبکه‌های اجتماعی از روابط اجتماعی و پیوند افراد موجود در سازمان و جامعه ایجاد می‌شود. این افراد با تبادل اطلاعات و همکاری در حل مشکلات از روابط دوجانبه بهره‌مند می‌شوند (رینگ و همکاران، ۲۰۱۰؛ به نقل از یدالهی فارسی و رضوی، ۱۳۹۱). کنکاش عمیق در دیدگاه نمونه‌ها نشان داد که سرمایه انسانی، اقتصادی و اجتماعی قبلی فرد در اقدام و راه‌اندازی کار بسیار مؤثر بوده است. در ادامه برای ارتباط بیشتر با این مقوله، خلاصه‌ای از روایات نمونه‌ها، آورده شده است:

کارآفرین شماره ۱۱ «حتماً باید قبل راه‌اندازی کار به فکر تأمین سرمایه لازم باشی چه نیروی انسانی لازم و چه اطلاعات لازم و چه امکانات فیزیکی و شرایط مالی، چون تا خیالت از این بابت راحت نشه نمی‌تونی با اعتماد به نفس بری جلو و کارتو شروع کنی...»

کارآفرین شماره ۱۶ «مهم‌ترین دغدغه من قبل شروع کارم این بود که چه جوری پول لازم و مکان کارو تهیه کنم و خیلی راه‌ها رو امتحان کردم تا تونستم شرایطو فراهم کنم بعدش درگیر این بودم که با چه افراد و شرکتایی باید ارتباط برقرار کنم و کار کنم...»



## شرایط محیطی در شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در بین هنرجویان فنی و حرفه‌ای

**وضعیت بازار:** کنکاش عمیق و تحلیل دقیق روایت‌ها نشان‌داد که نمونه‌ها در شرایطی که بازارهای رسمی و غیررسمی در رفع نیازی خاص ناکارآمد یا ناتوان بودند و خلأ آن در بازار احساس می‌شد تصمیم‌گرفتند که برای ایجاد ابتکار کارآفرینانه خود تلاش کنند. در ادامه برای ارتباط بیشتر با این مقوله، خلاصه‌ای از روایات نمونه‌ها، آورده شده‌است:

کارآفرین شماره ۹ «خیلی مهمه که نیاز بازارو بشناسی و بعد بری سراغ کار، چون مطمئنن اگه کارت مورد نیاز جامعه نباشه هیچ پیشرفتی نخواهی داشت...»

کارآفرین شماره ۱۱ «من وقتی ایده کارمو طراحی کردم سعی کردم براساس نیاز جامعه باشه و جامعه به کارم و خدمتم نیاز داشته باشه...»

**حمایت‌های اجتماعی و فرهنگی:** میزان عظیمی از کنش‌های متقابل و مهم اجتماعی به وسیله هنجارها هدایت می‌شوند که ناظر بر اعمال انسان‌ها هستند. انتخاب یک شیوه معین برای رفتار و در نظر گرفتن قواعد موجود، ممکن است برای هر فرد یا افراد جامعه اتفاق بیافتد. هر فرد بدون در نظر گرفتن معیارهای حاکم در جامعه می‌تواند یک رفتار منظمی را برای خود برگزیند، اما در سطح اجتماع، برای ایجاد رابطه با دیگران ضرورت دارد تا بر اساس قواعدی رفتار کند. این قواعد رفتاری باید مورد پذیرش جمعی باشند. بنابراین، در هر اجتماع شیوه‌های استاندارد شده‌ای برای رفتار وجود دارد که به آن هنجار می‌گویند و مردم در کارهای روزانه خود مانند: تجارت، اعمال مذهبی و بازی‌های ورزشی براساس آن‌ها عمل می‌کنند. تحلیل عمیق دیدگاه‌های نمونه‌ها نشان‌داد که تقریباً برای بیشتر آن‌ها هنجارهای مورد پذیرش در جامعه مهم بوده و سعی بر ایجاد کاری کردند که در تضاد با این ارزش‌ها و هنجارها نباشد، چرا که به نظر آن‌ها مردم چیزی را که مطابق هنجارهای مورد پذیرش آن‌ها نباشد، نمی‌پسندند و تمایل کمتری به سمت آن دارند. برای روشن شدن بیشتر این مطلب خلاصه‌ای از روایات نمونه‌ها در ادامه آمده‌است:

کارآفرین شماره ۱۰ «من خیلی سعی کردم کارم حتماً مطابق با فرهنگ امروزی

جامعه ما باشد چون یکی از دلایل موفقیت هر فرد کارآفرینی اینه که کارش مورد قبول جامعه باشد و با هنجارهای فرهنگی معاشرت نداشته باشد...»  
 کارآفرین شماره ۱۸ «با شروع به کار متقاعد کردن دیگران برای اینکه قبولت کنن و حمایت کنن خیلی سخته برای همین باید تلاش کنی که از لحاظ فرهنگی و اجتماعی طرحت مورد پذیرش قرار بگیره...»

### راهبردها در شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در بین هنرجویان فنی و حرفه‌ای

**قصد ایجاد کار نوآورانه:** قصد ایجاد کار نوآورانه به معنای تصمیم فرد برای تلاش فردی یا گروهی در جهت راه‌اندازی یک کسب و کار با ارائه محصول یا خدمتی نو به بازار است. تحلیل عمیق داده‌های جمع‌آوری شده نشان دادند که با درک مطلوب بودن و امکان‌پذیر بودن شرایط برای کارآفرینی و ابتکار کارآفرینانه، نمونه‌ها تصمیم گرفتند برای پیگیری ایده نوآورانه خود تلاش کنند. در ادامه برای تبیین این مطلب خلاصه روایات نمونه‌ها، آورده شده است:

کارآفرین شماره ۷ «همونطور که خود کار مخصوصاً جدید باشه و مخصوص خودت باشه سخته شرایط قبل از شروع کار خیلی سختتره، تو باید حساب خیلی چیزارو بکنی و شرایطو فراهم بکنی و وقتی زمینه کار درست شد کافیه قصد شروع کار بکنی و ادامه بدی تا موفق بشی.»  
 کارآفرین شماره ۱۷ «... بلافاصله بعد از اینکه تونستم سرمایه‌مو جور کنم و جای کارمو پیدا کنم تصمیموم برای عملی کردن ایده‌ام گرفتم و تلاشم دو چندان شد...»

**گروه‌گرایی:** روایت‌ها نشان دادند که نمونه‌ها بیشتر تمایل به پیگیری و انجام کار به صورت گروهی داشتند و برای این امر به سراغ افرادی که در زمینه مورد نظر اطلاعات لازم و توانایی کارآفرین شدن از نظر آن‌ها را داشته‌اند، رفتند و آن‌ها را برای همکاری ترغیب کرده‌اند و گروه مورد نظر خود را شکل داده‌اند. این افراد به طور معمول از اعضای خانواده، بستگان و دوستان اشخاص کارآفرین بوده‌اند. در ادامه برای نشان دادن این مطلب، خلاصه‌ای از روایات نمونه‌ها آورده شده است:

کارآفرین شماره ۴ «بعد از پایان درسم دنبال این بودم که ببینم چه جور

میتونم کارو آغاز کنم به‌خاطر همین سراغ چندتا از دوستان رفتم که بهم کمک کنن و با تمام توان به‌دنبال راه‌اندازی کار رفتیم.»

کارآفرین شماره ۵ «این مجموعه گلخانه‌هایی که شما الان میبینین شاید شروع کارش با من بود، ولی این گروهی که الان کنارم هستم، نبودن نمیتونستم اُنقد زود پیشرفت کنم، وقتی گروهی کار می‌کنی دلگرمیت خیلی بیشتره و سختی‌ها رو خیلی راحت تحمل می‌کنی.»

**تأمین سرمایه:** شواهد نشان می‌دهد پس از تصویب طرح توسط گروه منابع مالی، انسانی، اجتماعی و فیزیکی، سرمایه مورد نیاز برای شروع عملیات طراحی شده از محل منابع شخصی و گروه همراه و جذب سازمان‌های مرتبط، تأمین شده‌است. در ادامه نحوه تأمین سرمایه توسط چند نفر از نمونه‌ها بیان می‌شود:

کارآفرین شماره ۶ «من به‌دلیل اینکه پولی برای شروع کار نداشتم از دوستانم متناسب با رشتشون دعوت به همکاری کردم و اونا هم بهم کمک کردن اولش خوب خیلی سخت بود، ولی کم‌کم با درآمدمون تونستیم خیلی از کمبودها رو جبران کنیم...»

کارآفرین شماره ۱۸ «من کارمو با مادر و خواهرهایم درون منزلمان شروع کردم اینطوری دیگه نیاز به سرمایه خاصی برای شروع نداشتم...»

**عملگرایی:** مشاهدات انجام‌شده توسط محقق و همچنین تحلیل داده‌های موجود نشان می‌دهند که نمونه‌ها پس از تأمین سرمایه لازم، چه به‌صورت انفرادی و چه به‌صورت گروهی، فعالانه در تمامی مراحل شروع کار تا انجام آن حضور داشته و کار را انجام داده و بسیار اهل عمل و تلاشگری بوده‌اند و اکنون که در مرحله‌ای از رشد و پیشرفت رسیده‌اند، خودشان نیز جزو کارمندان و کارگران و پا به پای بقیه کار می‌کنند. برای روشن‌شدن بهتر این مطلب خلاصه‌ای از روایات آن‌ها آورده شده‌است:

کارآفرین شماره ۱ «هرکسی می‌خواهد تو کارش موفق بشه اول از همه باید اهل عمل باشه، من از روزای اول کارم تا الان که این کارگاه رو را انداختم لحظه‌ای حس نکردم باید بشینم و به بقیه دستور بدم دوست داشتم کنار همه کار کنم.»

کارآفرین شماره ۳۳ «من از همون اول سعی کردم هرکاری برای موفقیتیم لازمه بهش عمل کنم و منتظر کار دیگران نموندم و تمام تلاشمو کردم چیزهای که تو ذهنمه و به نظر منطقی میاد عملی کنم...»

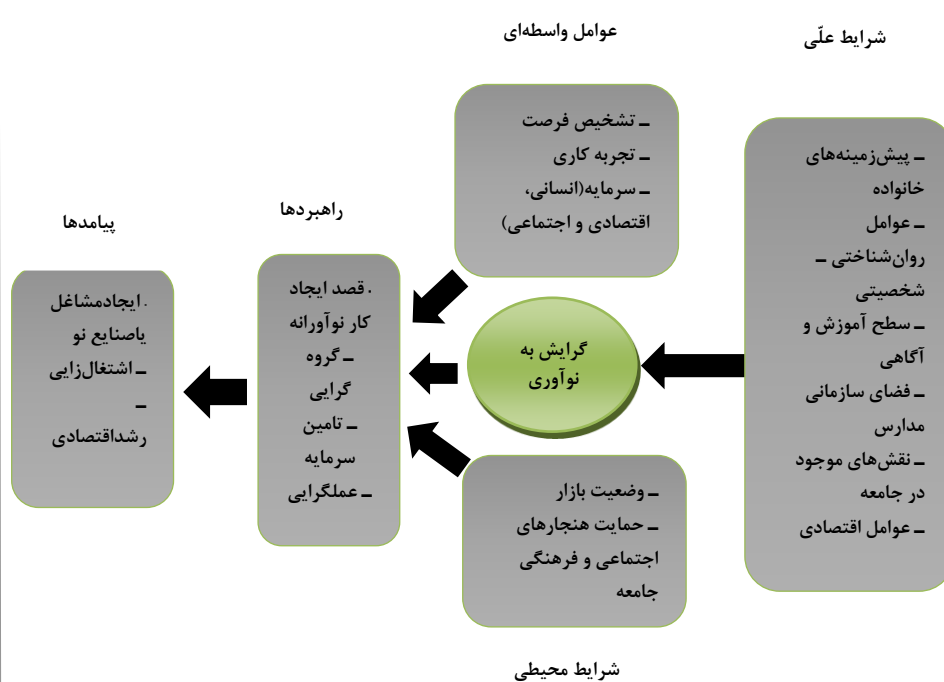
### پیامدها در شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در بین هنرجویان فنی و حرفه‌ای

**ایجاد مشاغل یا صنایع نو:** بسیاری از صنایع جدید از پیامدهای کارآفرینی هستند. زیرا کارآفرینی بر مبنای نوآوری است و نوآوری نیز همان ارائه محصول، فرایند و خدمات جدید به بازار است؛ نوآوری، بکارگیری توانایی‌های ذهنی برای ایجاد یک فکر یا مفهوم جدید است از این رو تقریباً در هر کارآفرینی، یک شغل یا صنعت یا خدمت جدید به جامعه عرضه می‌شود.

**اشتغال‌زایی:** مشاهدات و تحلیل داده‌ها به محقق نشان داد که تمامی کارآفرینان نمونه مورد نظر در این پژوهش، علاوه بر ایجاد کار برای خودشان، چندین نفر را نیز به صورت مستقیم یا غیرمستقیم به کار گرفته‌اند. در نتیجه یکی از مهم‌ترین پیامدهای کارآفرینی ایجاد اشتغال و کاهش مُعضل بیکاری در جامعه است که این خود خدمت بسیار بزرگی به جامعه خواهد بود.

**رشد اقتصادی:** ویژگی بارز اقتصاد امروز، تغییرات سریع است. لذا کشورهایی می‌توانند در چنین اقتصادی موفق باشند که قابلیت تطبیق با این تغییرات را داشته‌باشند. کشورهایی که در آن‌ها میزان فعالیت‌های کارآفرینانه بالاتر است، قادرند تا در اقتصاد جهان موقعیت بهتری کسب کنند.

با توجه به یافته‌های به‌دست آمده، الگوی فرایند شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در بین هنرجویان فنی و حرفه‌ای به صورت شکل ۲ تجسم می‌یابد.



شکل شماره ۲- مدل فرایندی برای شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در بین هنرجویان فنی و حرفه‌ای

## بحث و نتیجه‌گیری

واکاوی در ادراک کارآفرینان موجب شد تا خردنظریه‌ای درباره تبیین فرایند شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در بین هنرجویان فنی و حرفه‌ای تولید و عرضه شود. جمع‌بندی نتایج تحلیل داده‌ها، نشان داد که «گرایش به نوآوری»، مقوله کانونی شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در بین هنرجویان فنی و حرفه‌ای است. در این فرایند، علل و شرایط ایجاد، شامل مقوله‌های اصلی «پیش‌زمینه‌های خانواده»، «عوامل روان‌شناختی-شخصیتی»، «سطح آموزش و آگاهی»، «فضای سازمانی مدرسه»، «نقش‌های موجود در جامعه» و «عوامل اقتصادی» است. ۲ مقوله «وضعیت بازار» و «حمایت‌های هنجارهای اجتماعی و فرهنگی جامعه»، به‌طور مستقیم زمینه اجرای مطلوب فرایند شکل‌گیری روحیه کارآفرینی را فراهم می‌آورد. سایر شرایطی که به‌صورت غیرمستقیم بر اجرای مؤثر و مطلوب راهبردها، تأثیرگذارند. ۳ مقوله «تشخیص فرصت»، «تجربه‌کاری» و «سرمایه (انسانی، اقتصادی و اجتماعی)» به‌عنوان شرایط واسطه‌ای، تشخیص داده‌شد. تحقق

فرایند شکل‌گیری روحیه کارآفرینی، از طریق ۴ راهبرد اصلی شامل «قصد ایجاد کار نوآورانه»، «گروه‌گرایی»، «تأمین سرمایه»، «عمل‌گرایی» انجام شده است.

وقتی افراد چه در کسب و کار مستقل خود و چه در سازمان به خلاقیت و نوآوری اقدام می‌کنند، بسیار به اقدام کارآفرینانه نزدیک شده‌اند، چرا که شخص کارآفرین کسی است که یک ایده و فرصت را برای خلق و ارائه یک محصول یا یک خدمت به نحوی سودآور شناسایی کرده و صرف‌نظر از موانع و مشکلات پیش‌روی آن را به سرانجام برساند، این امر محقق نمی‌شود مگر با ذکاوت، هوش، خلاقیت، نوآوری و نگاهی تیزبین و روحیه‌ای خستگی‌ناپذیر؛ بدین ترتیب نوآوری، شکل ویژه‌ای است که با پرورش آن و وارد کردن برخی ویژگی‌ها به کارآفرینی تبدیل می‌شود که با پیاده‌سازی و اجرای موفقیت‌آمیز ایده‌های خلاق برای ایجاد و ثبات کسب و کار استفاده می‌شود (ناهد، ۱۳۸۸). به عبارت دیگر کارآفرینان در پرتو نوآوری به معنی ایجاد گزینه‌های نوین از منابع موجود و در دسترس، موجب ایجاد تخریب خلاق در صنایع، بازارها، جوامع و سیستم‌ها می‌شوند (الیاسی، ۱۳۸۷). در واقع نوآوری فرایندی است که کارآفرینان توسط آن فرصت را به ایده قابل عرضه به بازار تبدیل می‌کنند، اما نکته مهم این است که در مرحله قبل از نوآوری، باید تمایل و گرایش به نوآوری در فرد وجود داشته باشد و شکل گرفته باشد تا او بتواند اقدام به نوآوری و در نهایت کارآفرینی بنماید، چرا که گرایش‌ها در رفتار فرد متجلی می‌شود. از این رو گرایش به نوآوری به عنوان یک پدیده مهم قبل از نوآوری است که شاید مورد بی‌توجهی قرار گرفته باشد. سیگوا، سیسون و انز<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) اشاره کرده‌اند که نوآوری، گرایش به نوآوری را تعریف نمی‌کند، بلکه نوآوری، گرایش و پیامد این فرایند است. در واقع گرایش به نوآوری، نیروی بالفعلی است که اعمال و اقدامات سازمان را که در نهایت منجر به نوآوری می‌شود، هدایت و رهبری می‌کند و توانایی سازمان به منظور برآوردن و ارضای نیازها و انتظارات مشتریان و همچنین پاسخ سریع به تغییرات محیطی، به‌طور عمده‌ای مبتنی بر این گرایش است. گرایش به نوآوری، در واقع گرایش به پذیرش و کاربست ایده‌ها، فرآیندها، تولیدات یا خدمات جدید و میل به تغییر از طریق اتخاذ تکنولوژی‌ها، منابع، مهارت‌ها، نظام‌های مدیریتی جدید است. گرایش به نوآوری می‌تواند به عنوان یک ساختار دانش در نظر گرفته شود که شرکت یا سازمان را قادر می‌سازد تا



پویایی‌های بازار را شناسایی کند (سیگوا و همکاران، ۲۰۰۶). به عبارت دیگر گرایش به نوآوری نوعی ایدئولوژی یادگیری است که راهنمای اعمال و اقدامات در کل سازمان است. در متون موجود، گرایش به نوآوری، استراتژی‌های سازمان در جهت توسعه G محصولات و تولیدات جدید و عرضه آن‌ها در بازار قبل از رقباست (آساها و آنچاکیت، ۲۰۰۸؛ به نقل از طغرایبی و رضوانی، ۱۳۹۰). از آنجا که نوآوری پیامد گرایش به نوآوری است ابتدا باید گرایش به نوآوری در افراد شکل بگیرد تا به فعالیت‌های نوآورانه و در نهایت کارآفرینی دست بزنند. پیشینه پژوهش شامل مطالعات فتحی‌زاده، پاک‌طینت و شهبان، ۱۳۹۰؛ پوستیگو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲؛ ویلسون و استوکس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). نشان می‌دهد که نوآوری بر کارآفرینی تأثیر مهم و ارتباط مستقیمی با آن دارد؛ هرچند پژوهش‌های زیادی در این زمینه انجام شده است اما محقق به پژوهشی در رابطه با تبیین فرایند تأثیرگذاری یا رابطه گرایش به نوآوری بر کارآفرینی دست نیافت و می‌توان آن را از جنبه‌های نوآورانه این پژوهش دانست. به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که گرایش به نوآوری یعنی گرایش به پیدایی و تولید یک اندیشه، تفکر و طرح نو، در حالی که نوآوری عملی ساختن آن اندیشه و طرح است، با توجه به الگوی به‌دست آمده در این پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که اگر فرد در خانواده‌ای رشد کند که در آن بر ارزش‌های اخلاقی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، ارزش کار و بخشش و کمک به دیگران تأکید شود می‌تواند با توسعه ارزش‌های خود و تغییر شرایط موجود به تغییر در محیط و نوآوری اقدام کند. میزان تحصیلات، نوع شغل والدین، ساخت خانواده، روابط خانوادگی (خصوصاً رابطه والدین با فرزندان)، درآمد خانواده و میزان برخورداری از امکانات رفاهی در شکل‌گیری «فرهنگ کار» در خانواده می‌تواند تأثیر داشته باشد. انسان‌های متفاوت، توانمندی‌های متفاوتی دارند که اگر از همان دوران نوجوانی در مسیر مشخص هدایت شوند، می‌توانند با خلق ایده‌های جدید خود، تغییر در روند تولید و بالطبع تغییر در فرایند فناوری را آسان کنند. خانواده به‌عنوان انتقال‌دهنده جبهه‌ای از اصطلاحات، آیین‌ها و رفتارهای اجتماعی و همچنین در دسترس قرار دادن الگوهای ارزشمند رفتاری و کاری، می‌تواند نقش ثمربخش خود را برای آشنایی با مفاهیمی مثل «توفیق‌طلبی»، «استقلال‌طلبی»، «خطرپذیری» و دیگر ویژگی‌های شخصیتی مورد نیاز

1. Postigo
2. Wilson and Stokes

کارآفرین شدن فرد در عرصه اقتصادی و همسازی با واقعیت‌های کاری در جامعه، به اعضاء خود ارزانی دارد و فرد را به سمت کارآفرینی سوق دهد. کنکاش دقیق و تحلیل عمیق دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان نشان داد که همه آن‌ها وجود برخی از ویژگی‌های شخصیتی خود را یکی از عوامل مهم گرایش‌شان به نوآوری و در نتیجه کارآفرینی می‌دانند، که واکاوی این دیدگاه‌ها توسط محقق سبب شناسایی برخی از این ویژگی‌ها شده است. در خصوص مشخصات روانی، اجتماعی، تربیتی، رفتاری و گرایش‌های کارآفرینان مطالعات نسبتاً زیادی شده است؛ تحقیقات نشان می‌دهد که ویژگی‌های مشترک قابل تأملی بین کارآفرینان وجود دارد که سبب موفقیت آن‌ها در کارآفرینی می‌شود، البته این ویژگی‌ها منحصر به فرد نبوده و هریک از کارآفرینان بالقوه یا بالفعل به یک نسبت از این ویژگی‌ها و قابلیت‌ها برخوردار نیستند، اما بازگو کردن این ویژگی‌ها از آن جهت اهمیت دارد که شناخت ویژگی‌های کارآفرینان موفق برای افرادی که شروع به کارآفرینی می‌کنند یا کارآفرینان بالقوه، سبب تشویق و موفقیت احتمالی آن‌ها می‌شود به طوری که فرد با شنیدن این خصوصیات سعی می‌کند آن‌ها را در خود ایجاد کند و همین امر زمینه‌ساز تسهیل و رغبت بیشتر او به انجام فعالیت‌های کارآفرینانه می‌شود (توسلی و چرمچیان، ۱۳۹۳). در گذشته نه چندان دور، پژوهشگران و صاحب‌نظران بر این عقیده بودند که این ویژگی‌ها با افراد متولد می‌شود و فرض اساسی این بود که کارآفرینان از طریق آموزش، پرورش نمی‌یابند (عابدزاده، ۱۳۹۱) اما امروزه بیشتر صاحب‌نظران و محققان بر این باورند که افراد در تعامل با محیط خود این ویژگی‌ها را می‌آموزند (عابدزاده، ۱۳۹۱؛ نوه‌ابراهیم و تندسته، ۱۳۸۷؛ مک‌کلند، ۱۹۶۱). علاوه بر خانواده، قرار گرفتن فرد در محیط آموزشی مناسب می‌تواند نقش مؤثری در پرورش روحیه کارآفرینی داشته باشد، مدرسه دومین پایگاه اجتماعی است که بعد از خانواده نقش مهمی در آموزش و پرورش فرد ایفا می‌کند. از این رو یکی از عوامل مؤثر بر شکل‌گیری روحیه کارآفرینی، توجه خاص به تقویت نظام آموزشی است (احمدپور، ۱۳۸۳). بسیاری از پژوهش‌ها و مطالعات (طیبی، ۱۳۸۷؛ هزارجریبی، ۱۳۸۲؛ اکبرپور و دباغی، ۱۳۸۸؛ توسلی و چرمچیان، ۱۳۹۳) عامل مؤثر و مرتبط در بروز روحیه کارآفرینی در افراد را آموزش و نظام آموزشی مناسب دانسته‌اند. بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت نظام آموزشی با نقش مهمی که در فرآیند جامعه‌پذیری دارد، می‌تواند به‌عنوان عامل مشوق در پیدایش روحیه کارآفرینی در دانش‌آموزان در نظر گرفته شود، در فرآیند جامعه



پذیری در بستر نهاد آموزش و پرورش، مدارس فنی و حرفه‌ای و کاردانش که بیشتر بر آموزش‌های کاربردی و عملی تأکید دارند، این امکان را فراهم می‌کنند که نوجوانان با تکیه بر قابلیت‌ها و توانمندی‌های عملی خود، متناسب با نیاز جامعه، به کار و فعالیت اقتصادی بپردازند. به‌رغم نقش بسزای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در پیشرفت اقتصادی و تحقق اهداف اجتماعی و فردی (صالحی و همکاران، ۱۳۸۸) مسائلی نظیر عدم توفیق دانش‌آموختگان در بازار کار، فقدان ارتباط لازم بین رشته‌های فنی و حرفه‌ای و مناطق جغرافیایی در کشور از یکسو و فقدان ارتباط بین شغل و رشته تحصیلی دانش‌آموختگان از سویی دیگر، نرخ ناچیز انتقال از مدرسه به کار، دانش‌آموختگان با مهارت‌های سطوح مقدماتی که در عمل ناکارآمدند، تزریق دانش‌آموزان با کیفیت پایین به هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای، نرخ بالای افت تحصیلی به ویژه در دروس عملی و مهارتی، عدم مشارکت یا مشارکت ناچیز صنایع در برنامه‌ریزی درسی، تدوین محتوا، اجرا و ارزشیابی رشته‌های فنی و حرفه‌ای، برنامه‌های درسی متمرکز، غلبه روش‌های آموزش سخنرانی بر روش‌های حل‌مسأله، غلبه روش‌های مداد کاغذی ارزشیابی بر ارزشیابی مبتنی بر عمل، غلبه روش‌های ارزشیابی پایانی بر روش‌های ارزشیابی فرایندی، کم‌توجهی به مقوله کارآفرینی و زایش تولیدات نوآورانه و نرخ پایین علاقه‌مندی به ثبت‌نام در هنرستان‌های فنی حرفه‌ای (صالحی و همکاران، ۱۳۸۸) در برخی کشورها، به‌ویژه کشورهای کمتر توسعه‌یافته و در حال توسعه، ضرورت بازناندیشی در این نظام را به‌صورت بسیار جدی مطرح کرده است.

در گذر زمان وقتی فرد به واسطه تحصیلات و تجربیات کاری توانایی‌ها و مهارت‌های مورد نیاز کارآفرینی (مانند تشخیص فرصت، خلاقیت) را به دست می‌آورد در برخورد با نیازهای جامعه به ایده تغییر و اصلاح شرایط از طریق گرایش به نوآوری می‌رسد، همچنین با تأمین سرمایه‌های اجتماعی، انسانی و مالی مورد نیاز در راه فعالیت کارآفرینانه خود گام بر می‌دارد. ضمن این‌که داشتن توانایی‌ها و مهارت‌های تسهیل‌گر فرایند کارآفرینی، که طی تجربه‌های پیشین وی به وجود آمده، وی را نسبت به توانمندی‌های شخصی برای ایجاد کار نوآورانه مطمئن می‌کند. علاوه بر این وقتی در محیطی قرار بگیرد که هنجارها و ارزش‌های جامعه از فرهنگ کارآفرینی و نوآوری و تغییر حمایت کند، تشخیص فرصت‌ها برای او سهل‌تر شده و با اطمینان بیشتری می‌تواند در مسیر نوآوری و خلق کارهای

نو گام بردارد. بنابراین، بعد از امکان پذیری تمام شرایط ذکر شده قصد ایجاد کار نوآورانه در فرد شکل می‌گیرد و در اولین اقدام بعدی، از آنجایی که فرد احساس می‌کند نیاز به توانایی‌ها و مهارت‌های مکمل خود دارد، با کمک توانایی‌ها و مهارت‌های ویژه خود اقدام به گروه‌سازی می‌کند و به تبع آن از طریق روابط مثبت، تسهیل‌کنش جمعی و تبادل اطلاعات، طوفان مغزی و هم‌افزایی گروهی را افزایش داده که این به نوبه خود به ارائه راه‌حل‌های جدید و مبتکرانه منجر می‌شود و پس از آن طرح کسب و کار مورد نظر تدوین شده و اهداف، ارزش‌ها و چگونگی انجام آن در گروه مشخص می‌شود. در گام بعدی با استفاده از منابع فردی و گروهی همچنین شبکه ارتباطی نزدیک خود و گروه همراه، منابع مالی و انسانی مورد نیاز برای شروع عملیات طراحی شده را تأمین می‌کند و در نتیجه شروع عملیات، کار نوآورانه ایجاد می‌شود. در مقایسه نتایج به دست آمده با چارچوب‌ها و پیشینه پژوهش می‌توان گفت الگوی به دست آمده در این پژوهش در رابطه با فرآیند شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در بین هنرجویان فنی حرفه‌ای فراتر از الگوهای به دست آمده در این زمینه و عوامل مؤثر بر روحیه کارآفرینی بوده و جنبه نوآورانه داشته‌است، زیرا به مقوله‌های بیشتری در رابطه با فرآیند شکل‌گیری روحیه کارآفرینی رسیده‌است، همچنین الگوی به دست آمده نشان می‌دهد که گرایش فرد به نوآوری، پیش‌بینی‌کننده اصلی ایجاد یک کار نوآورانه است که خود از جنبه‌های بدیع این پژوهش است.

بر اساس الگوی به دست آمده در این پژوهش و با توجه به اهمیت آموزش کارآفرینی در پرورش روحیه کارآفرینی و نوآور و خلاق بار آوردن افراد و همچنین به دلیل وجود کاستی‌های فراوان در این زمینه، پیشنهاد می‌شود تا اولاً: بین وزارت آموزش و پرورش، وزارت کار و وزارتخانه‌ها و بخش‌های مسئول آموزش فنی و حرفه‌ای، مدیران محلی و ناحیه‌ای، سازمان‌های کارگری و کارفرمایی، مؤسسات کارآموزی و کارفرمایان انفرادی در هر ناحیه، جهت رفع کاستی‌ها و بهبود آموزش تعامل و همکاری بیشتر صورت بگیرد. ثانیاً ضمن ایجاد سامانه سنجش مستمر نیازهای محیط کار، سازوکاری در نظر گرفته شود تا دروس این مراکز با تمرکز بیشتری نسبت به نیازهای بازار همسو شده و ضمن بکارگیری الگوهای جدید یادگیری فعال که در نهایت به بهبود چشم‌انداز اشتغال فارغ‌التحصیلان منتهی گردد، بستر لازم برای پرورش کارآفرین فراهم گردد. ثالثاً به منظور ارتقای منزلت اجتماعی دوره‌های فنی و حرفه‌ای، به گونه‌ای که فارغ‌التحصیلان این آموزش‌ها از شأن و منزلت خاصی برخوردار باشند، فرهنگ



سازی مناسب صورت گیرد، رابعاً به منظور تهیه ابزارها و رویه‌های پشتیبان نظیر تربیت و بهره‌گیری از مربیان و آموزگاران کارآمد، ارزشیابی اصیل و اعطای مدارک معتبر، توسعه زیرساخت‌ها و فعالیت‌های توسعه منابع انسانی، تدارکات لازم اعمال شود. همچنین با توجه به نقش و ظرفیت جامعه و هنجارهای موجود برای تشویق به گرایش به کارآفرین و کارآفرین شدن دانش‌آموختگان مراکز فنی حرفه‌ای، پیشنهاد می‌شود: اولاً ترویج و ارزش‌گذاری فرهنگ کارآفرینی و ارزش‌آفرینی در جامعه ترویج و ارزش‌گذاری شود، ثانیاً برگزاری سمینارها و دوره‌های آموزشی برای تبیین آثار شیوه‌های تربیتی والدین بر عملکرد دانش‌آموزان در سطح جامعه برگزار شود. در ادامه پیشنهادهایی برای سایر مطالعات پژوهشی ارائه شده است:

- در این پژوهش به دلیل محدودیت تعداد نمونه‌ها، امکان تعمیم‌پذیری نتایج، زیاده نیست و نظریه‌ای در حد میانی به دست آمده است، بر همین اساس توصیه می‌شود روابط به دست آمده بین متغیرها، با استفاده از روش‌های کمی بررسی و ارزیابی شوند. همچنین پیشنهاد می‌شود سهم هر یک از عوامل شناسایی شده در ایجاد گرایش به کارآفرینی تعیین شود.
- به دلیل محدودیت‌های یاد شده، به احتمال عوامل علی، واسطه‌ای و محیطی دیگری نیز وجود دارند که به شکل‌گیری گرایش به نوآوری در فرد منجر می‌شود که در این پژوهش شناسایی نشده است که می‌تواند موضوع پژوهش‌های آتی و تکمیلی باشد.
- هر یک از مقوله‌های به دست آمده در این پژوهش برای بسط بیشتر می‌تواند به صورت کیفی و کمی بررسی شود.
- همچنین نقش جنسیت در فرایند شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در هنرجویان فنی و حرفه‌ای مشخص نشده است که می‌تواند برای پژوهش‌های آتی موضوع جذابی باشد.
- پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده، اولاً ابزاری برای تشخیص و سنجش گرایش هنرجویان به نوآوری، طراحی و روسازی شده و ثانیاً سهم هر یک از عوامل شناسایی شده در شکل‌گیری روحیه کارآفرینی تعیین شود.

## منابع

- احمدپور دادیانی، محمود (۱۳۸۳). تجارت کارآفرینی در کشورهای منتخب؛ تهران: امیرکبیر.
- احمدپور دادیانی، محمود (۱۳۷۹). کارآفرینی، تعاریف (الگوها و نظریات). تهران: شرکت پردیس.
- استراس، آنسلم و کوربین، جولیت (۱۳۹۴). مبانی پژوهش کیفی (فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای). ترجمه ابراهیم افشار. تهران: نی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۱۶).
- بازرگان، عباس (۱۳۹۷). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته. تهران: دیدار.
- الیاسی، قنبر محمد (۱۳۸۷). موضوع کارآفرینی به عنوان یک حوزه علمی. فصلنامه توسعه کارآفرینی، ۱(۱): ۵۱-۸۵.
- توسلی، فاطمه و چرمچیان، مهدی (۱۳۹۳). بررسی سازه‌های مؤثر بر تقویت روحیه کارآفرینی اعضای تعاونی‌های تولید کشاورزی. فصلنامه نظام مهندسی کشاورزی و منابع طبیعی، ۱۲(۴۶): ۵۴-۵۸.
- جمشیدی‌فر، مصطفی، خرمی، شهرروز و راحلی، حسین (۱۳۸۹). بررسی عوامل مؤثر بر روحیه کارآفرینی دانشجویان دانشکده کشاورزی. مجله پژوهش‌های ترویج و آموزش کشاورزی. ۳(۳): ۵۳-۶۴.
- حسینی‌خواه، علی (۱۳۸۷). امکان و ضرورت آموزش کارآفرینی در مدارس. مطالعات برنامه درسی، ۳(۱۱): ۶۶-۹۴.
- دانایی‌فرد، حسن و امامی، مجتبی (۱۳۸۶). استراتژی‌های پژوهش کیفی: تاملی بر نظریه‌پردازی داده بنیاد. اندیشه مدیریت، ۱(۲): ۶۹-۹۷.
- درانی، کمال و صالحی، کیوان (۱۳۸۵). ارزشیابی هنرستان‌های کار دانش با استفاده از الگوی سیپ به منظور پیشنهاد الگویی برای بهبود کیفیت هنرستان‌های کار دانش؛ مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران؛ ۳۶(۲ و ۱): ۱۴۳-۱۶۶.
- رضوانی، مهران و طغرای، محمد تقی (۱۳۹۰). نقش آفرینی سرمایه اجتماعی سازمانی در گرایش به نوآوری سازمانی در شرکت‌های دانش بنیان (مورد مطالعه شرکت‌های مستقر در پارک علم و فناوری دانشگاه تهران). پژوهش نامه مدیریت تحول، ۳(۶): ۲۸-۵۳.
- زین‌آبادی، حسن‌رضا، صالحی، کیوان و پرنده، کورش (۱۳۸۶). دختران و آموزش فنی حرفه ای: ارزیابی کیفیت ابعاد فردی؛ اجتماعی و اقتصادی برودادهای هنرستان‌های فنی حرفه ای دخترانه شهر تهران؛ پژوهش زنان؛ ۵(۲): ۱۲۹-۱۶۴.

- شریف‌زاده، مریم و زمانی، غلامحسین (۱۳۸۴). روحیه کارآفرینی در دانشجویان کشاورزی: مطالعه موردی دانشگاه شیراز. *مجله علوم کشاورزی ایران*، ۳۷(۱)، ۱۰۷-۱۱۵.
- شریفی، امیر، اسدی، علی، رضایی، روح‌الله و عادل، محسن (۱۳۸۹). کارآفرینی زنان دانشگاهی. *پژوهشنامه زنان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*. ۱(۱)، ۷۳-۱۰۶.
- صالحی، کیوان، زین‌آبادی، حسن‌رضا و پرند، کورش (۱۳۸۸). کاربرد رویکرد سیستمی در ارزشیابی کیفیت هنرستان‌های فنی حرفه‌ای: موردی از ارزشیابی هنرستان‌های فنی حرفه‌ای دخترانه شهر تهران؛ *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*؛ ۸(۲۹): ۱۵۲-۲۰۳.
- صمدی، پروین و شیرزادی‌اصفهانی، هما (۱۳۸۶). بررسی رابطه جوّ سازمانی مدرسه با روحیه کارآفرینی در دانش‌آموزان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۵(۱۶): ۱۶۴-۱۸۷.
- عابدزاده، عشرت (۱۳۹۱). مدیران و کارآفرینی دانش‌آموزان (بازتاب نظرات دبیران مدارس متوسطه دختران شهرستان ری). *رشد آموزش فنی و حرفه‌ای*، ۸(۲): ۴۱-۴۷.
- فتحی‌زاده، علیرضا، پاک‌طینت، اقبال و شهبان، محمدجواد (۱۳۹۰). بررسی میزان خلاقیت و نوآوری در سه اداره دولتی. *فصلنامه مدیریت*، ۸: ۹۴-۷۹.
- غفوری، آرزو و صالحی، کیوان (۱۳۹۵). بازنمایی فرآیند شکل‌گیری دگرگونی‌های ارزشی در افراد با محوریت زنان. *فصلنامه مطالعات اجتماعی-روانشناختی زنان*، ۱۴(۴): ۱۵۷-۲۰۸.
- غفوری، آرزو و صالحی، کیوان (۱۳۹۸). *راهنمای عملی اجرای پژوهش کیفی: با تأکید بر روش پژوهش نظریه‌برخاسته از داده‌ها (GT)*. تهران: دانشگاه تهران.
- مشایخ، پری (۱۳۸۶). بررسی تأثیر آموزش کارآفرینی بر روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان کازرون. *اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۴(۸): ۱۰۱-۱۱۴.
- ناهد، مجتبی (۱۳۸۸). چرایی کارآفرینی و کارآفرینی سازمانی در یک نگاه. بررسی‌های بازرگانی، ۳۹(۳۴): ۵۸-۳۹.
- نوه ابراهیم، عبدالرحیم و تندسه، اشکان (۱۳۸۷). مطالعه شاخص‌های کارآفرینی در بین دانش‌آموزان سال آخر سه شاخه نظری، فنی و حرفه‌ای و کاردانش (مدارس متوسطه شهرستان گرمسار). *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۲(۲): ۱۳۳-۱۴۶.
- نوری، علی و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه‌برخاسته از داده‌ها در پژوهش‌های تربیتی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۶(۲۳): ۸-۳۵.
- نویدی، احد و برزگر، محمود (۱۳۸۲). بررسی وضعیت اشتغال مهارت‌آموختگان رشته‌های کامپیوتر و الکترونیک شاخه کار و دانش. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۴۵: ۱۳۵-۱۶۰.
- هزارجریبی، جعفر (۱۳۸۲). توسعه کارآفرینی و دانش‌آموختگان. *فصلنامه پژوهش و برنامه*

- ریزی در آموزش عالی، ۹(۳۰): ۱۵۹-۱۷۷.
- یدالهی فارسی، جهانگیر و رضوی، سید مصطفی (۱۳۹۱). نقش سرمایه‌های اجتماعی و سرمایه انسانی در کارآفرینی جوانان در روستاهای بخش کربال. *پژوهش‌های جغرافیای انسانی*، ۲۵: ۱۰۳-۱۱۶.
- یادگار، نسیم (۱۳۸۹). فرایند شکل‌گیری ابتکارات کارآفرینانه اجتماعی: الگویی برگرفته از نظریهٔ برخاسته از داده‌ها. پایان‌نامه کارشناسی ارشد کارآفرینی، دانشگاه تهران.
- Abedzade, E. (2013). Managers & Entrepreneurship Students. *Roshd Technical and vocational education*. 8(2). 41-47 (Text in Persian).
- Ahmadpour Dadiani, M. (2000). *Entrepreneurship, Definitions (Patterns and Ideas)*. Tehran: Pardis Company Publications (Text in Persian).
- Ahmadpour Dadiani, M. (2004). *Entrepreneurship Business in Selected Countries*; Tehran: Amir Kabir Publications (Text in Persian).
- Alsos, G. A. (2001). Portfolio entrepreneurs within primary production. *Northland Research Institute, university of Kuopio*.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A Review of the research. *Review of educational research*, 52(3), 368-420.
- Anonymous, A. (2006). Entrepreneurship everywhere: The case for entrepreneurship education, the catalyst. *Proquest Education*, 8(20), 13-15.
- Ardagana, S., & Lusardi, A. (2008). *Explaining international differences in entrepreneurship: The role of individual characteristics and regulatory constraints*. Oxford University Press, Inc. New York, New York.
- Bazargan, A. (2018). *Introduction to qualitative and mixed research methods*. Tehran: Didar (Text in Persian).
- Begley, T., & Boyd, D.P. (1987). The Relationship of the Jenkins Activity survey to type A Behavior among Business Executives. *Jornal of vocational Behavior*, 27(3), 316-328.
- Daghbashyan, Z., & Harsman, B. (2014). University choice and entrepreneurship. *Small BusEcon*, 42(4), 729- 746.
- Danaei fard, H., & Emami, M. S. (2007). Strategies of qualitative research; A reflection on grounded theory. *Strategic management thought*. 1(2). 69-97 (Text in Persian).
- De Carlo, J.F., & Lyons, P.R. (1979). A comparison of selected personal characteristics of minority and nonminority female entrepreneurs. *Journal of Small Business Management*, 17, 22-29.
- Dorani, K., & Salehi., K. (2007). Assessing his workshops using the sip' model to propose a model for improving the quality of this college workshops. *Journal of*



- psychology and educational sciences, university of Tehran.* 36(1,2), 143-166(Text in Persian).
- Elyasi, GH. M. (2008). The entrepreneurship as an emergent scientific field. *Journal of Entrepreneurship development.* 1(1). 51-85 (Text in Persian).
- Eroglu, O., & Picak, M. (2011). Entrepreneurship, National culture and Turkey. *International Journal of Business and Social science,* 2(16), 146-151.
- Espiritu –olmos, R., & Sastre – Castillo, M.A., & Miguel, A., (2015). Personality traits versus work values: Comparing psychological theories on entrepreneurial intention. *Journal of Business Research,* 68, 1595-1598.
- Fathizade, A., Paktinat, A., & Shahba, M.J. (2012). Investigate creativity and innovation in three government offices. *Journal of public Administration.* 8, 79-94. (Text in Persian).
- Ghafoori, A., & Salehi, K. (1398). *A Prractical Guide to Qualitative Research with Emphasis on the Grounded Theory (GT).* Tehran: Tehran University Press (Text in Persian).
- Hezar Jaribi, J. (2004). Entrepreneurship development among graduates. *Quarterly journal of research and planning in higher education.* 30, 159-177 (Text in Persian).
- Hornaday, J. A., & Aboud, J. (1973). Characteristics of successful entrepreneurs. *Personnel Psychology,* (24), 141–153.
- Hornaday, J. A., & Bunker, Ch. S. (1970). The nature of the entrepreneur. *Personnel Psychology,* (23), 47-54.
- Hosseini Khah, A. (2009). The possibility and need for entrepreneurship education in schools. *Journal management system.* 3(11). 66-94 (Text in Persian).
- Hull, D. L., Bosley, J. J., & Udell, G. G. (1980). Renewing the Hunt for the Heffalump, Identifying Potential Entrepreneurs by Personality Characteristics. *Journal of Small Business,* 18(1), 11 - 18.
- Hulsbeck, M., & Pichave, E.N. (2014). Regional knowledge production as determinant of high-technology entrepreneurship; empirical evidence for Germany. *Int Entrep Manage,* (10), 121-138.
- Jamshidi far, M., Khorami, SH., & Rahili, H. (2009). Investigating the factors affecting the students entrepreneurial spirituality in faculty of agriculture. *Journal of Agricultural extension and education research.* 3(3), 53-64 (Text in Persian).
- Nahid, M. (2010). What and why entrepreneurship and corporate entrepreneurship at a glance. *Barresy bazargani.* 34. 39-58 (Text in Persian).
- Naveh ebrahim. A., & Tandese, A. (2009). Study of entrepreneurship indices among

- the final year students of theoretical, technical and vocational fields (high schools in Garmsar city). *Quarterly journal of educational leadership & Administration*. 2(2). 133-146 (Text in Persian). (Text in Persian).
- Navidi, A., & Barzegar, M. (2004). Study of employment status of students in computer and electronic fields of work and knowledge. *Quarterly journal of education*. 45. 135-160 (Text in Persian).
- Nori, A., & Mehrmohamadi, M. (2012). A Model for Using the Grounded Theory from Educational Research. *Journal of Curriculum Studies*. 6(23). 8-53 (Text in Persian).
- Pari., M. (2008). The Effect of entrepreneurship education on the entrepreneurial spirituality of high school Students in Kazeroun. *Journal of Modern Thoughts in education*. 8. 101-114 (Text in Persian).
- Postigo, S. (2002). Entrepreneurship education in Argentina, The case of Santander University. Paper presented for the Internationalizing Entrepreneurship education & training conference in ENT, Malaysia.
- Rashed, H.S. (2000). Developing entrepreneurial potential in youth: The effect of entrepreneurial education and venture creation. Available at: [www.proquest.umi.com](http://www.proquest.umi.com).
- Rezvani, M., & Toghraee, M. T. (2012). The role of organizational social capital organizational innovation orientation in knowledge – based enterprises (case of: university of Tehran science and technology park. *Transformation Management Journal*. 3(2). 28-53 (Text in Persian).
- Robinson, P.B., Stimpson, D.V., Huefner, Y.C., & Hunt, K.H. (1991). An attitude approach to the prediction of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and practice summer*. 15(4), 31-73.
- Salehi, K., Zeinabadi, H. R., & Parand, K. (2007). A study on the implementation of the systematic approach for quality Evaluation of technical – vocational schools (TVS): A case of evaluating girls TVS in Tehran. *Educational Innovations*. 8(29). 203-152 (Text in Persian).
- Samadi, P., & Shirzadi Esfehiani. H. (2006). A study of the Relation between schools organizational atmosphere and the spirit of entrepreneurship among students. *Educational Innovations*. 5(16). 164-187 (Text in Persian).
- Sasu, C., & Sasu, L. (2015). Demographic Determinant of the Entrepreneurship intentions, The case of Romania. *Journal procedia Economics and finance*, 20, 580-585.
- Shane, S. (2003). A General Theory of Entrepreneurship Published by Edward Elgar Publishing Limited Glensanda House Montpellier Parade Cheltenham IVA Glos

GL50 UK. P 9.

- Sharifi, A., Asadi, A., Rezaie, R., & Adeli, M. (2011). University educated womens' entrepreneurs. *Womens' studies*. 1(1). 72-106 (Text in Persian).
- Sharifzade, M., & Zamani, GH. (2006). Entrepreneurship spirituality in agricultural students: A case study of shiraz university. *Iranian journal of agriculture science*. 37(1). 107-115
- Siguaw, J.A., Simpson, P.M., & Enz, C.A. (2006). Cenceptualizing innovation orientation: a frame work for study and integration of innovation research. *Journal of product Innovation management*, 23(6), 556-574.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1988). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Translated by Ibrahim Afshar. Tehran: Nashr-Nay.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1988). *Basics of qualitative research: grounded Theory Procedures and Techniques*. Translation by Buick Mohammadi. Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies.
- Tavasoli, F., & Charmchian, M. (2016). Investigating effective structures on enhancing the entrepreneurial spirituality of agricultural cooperatives. *Agriculture and natural resources engineering disciplinary organization*. 12(46). 54-58 (Text in Persian).
- Timmones, A. S. (1990). New venture creation Entrepreneurship for the 21st century. Timons, *The entrepreneurial process*, 84-89.
- Wagner, K., & Ziltener, A. (2008). The Nascent Entrepreneur at the Crossroads: Entrepreneurial Motives as Determinants for Different Types of Entrepreneurs, Discussion Papers on Entrepreneurship and Innovation are edited by the Swiss Institute for Entrepreneurship, Chur.
- Wilson, N. C., & Stokes, D. (2005). Managing creativity and the challenge for cultural entrepreneurs. *Journal of small business and enterprise*. 3(12), 366-378.
- Yadegar, N. (2011). The Process of Creating Social Entrepreneurship Initiatives: A Model Based on grounded Theory. *Master's Degree in Entrepreneurship*, University of Tehran (Text in Persian).
- Yadolahi Farsi, J., & Razavi, S. M. (2012). The role of human and social capital in you the entrepreneurship in korbala rural areas. *Human geography research quarterly*. 25(1). 103-116 (Text in Persian).
- Zeinabadi, H.R., Salehi, K., & Parand, K. (2007). Girls and Technical – vocational education(TVE). *Women in development & politics*. 5(2). 129-164(Text in Persian).



## در جستجوی دک مؤلفه‌های فرهنگ رشته علوم انسانی در دانشگاه‌های شهرستان

مرضیه زوی درمنی<sup>۱\*</sup>، فریادلی<sup>۲\*</sup> و گلارمهران<sup>۳</sup>

### چکیده

دانش فرهنگی، همانند همه دارایی‌های ارزش آفرین، مستتر اما، بسیار مؤثر است. بر این پایه، هدف این پژوهش شناسایی مؤلفه‌های فرهنگ رشته علوم انسانی در دانشگاه‌های شهر تهران بود. به این منظور، رشته‌های مختلف علوم انسانی شامل: حقوق، مدیریت، علوم تربیتی، جغرافیا و جامعه‌شناسی برای مطالعه انتخاب شدند. روش پژوهش، کیفی بود و گردآوری داده‌ها با مصاحبه نیمه ساختارمند انجام شد. با استفاده از روش نمونه‌گیری شدت، افراد برای مصاحبه انتخاب شدند و داده‌های مصاحبه‌ها، با روش تحلیل موضوعی بررسی شدند. بر اساس یافته‌های این پژوهش، مؤلفه‌های فرهنگی رشته‌های مورد مطالعه در ۹ تم دسته‌بندی شدند: هدف آموزش، رسانه آموزش، روش تدریس، روش ارزشیابی، روش انجام دادن پژوهش، روابط استاد با دانشجو، اخلاق علمی، نگرش به رشته و نگرش به دانشجو. این رشته‌ها، در دو سطح درون رشته‌ای و میان رشته‌ای با هم تفاوت دارند. سطح میان رشته‌ای، متأثر از عوامل برونی یا فرا رشته یعنی دانشگاه و جامعه قرار دارد که اغلب در مطالعات نادیده گرفته می‌شود. لذا، برای بهبود این مؤلفه‌ها پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزی تغییر فرهنگی در دستورکار سیاست‌گذاران آموزشی قرار گیرد.

کلید واژه‌ها: فرهنگ ملی، فرهنگ دانشگاهی، فرهنگ رشته‌ای، علوم انسانی، شهر تهران

۱. کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی. دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران. marzi\_yd@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول: استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران. faradli@alzahra.ac.ir

۳. استاد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران. g.mehran@alzahra.ac.ir

DOI: 10.22051/jontoe.2020.26443.2688

https://jontoe.alzahra.ac.ir

## مقدمه

فرهنگ، محدودهٔ فعالیت‌ها را تعیین می‌کند و عامل بافتی مهمی است که تفاوت‌ها را خلق می‌کند. لذا شناخت فرهنگ، برای تغییر و تحول در هر سطحی، از جمله جایگاه رشته علوم انسانی ضروری است. وضعیت علوم انسانی به ویژه در دانش آفرینی، نه تنها با سطح جهانی فاصله جدی دارد. بلکه، در سطح داخلی نیز این شکاف در حوزهٔ علوم انسانی در قیاس با سایر حوزه‌های دانش عمیق‌تر است و از اعتبار، جایگاه و وضعیت مناسبی برخوردار نیست (کدخدایی، اخوان تفتی، رضایت و احمدی، ۱۳۹۶). به‌رغم تغییر قوانین و تدوین سیاست‌های جدید در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری؛ این رشته با بحران‌هایی در درون و در سطح جامعه مواجه است و برخی از بحران‌های درون رشته‌ای عبارت هستند از: ابهام در معنا و مصداق آزادی اندیشه، بحران تاریخی مسأله‌یابی پژوهش، فقر روش‌شناسی و غلبه روش تجربی، ابهام در جایگاه، کارکرد و نظریه‌پردازی؛ در بیرون یا سطح جامعه، با بحران‌های نهادینه نشدن ارزش و جایگاه این رشته در جامعه، تعامل نداشتن با سایر قلمروهای علمی، نبود بازار کار، پایین بودن انگیزهٔ دانشجویان، گسترش بی‌رویه و بدون نیازسنجی این رشته، حضور کمی و غیرفعال در مجامع علمی و بین‌المللی، ساختار نامطلوب نظام آموزشی و هدایت دانش‌آموزان ضعیف به این رشته، ناتوانی آموزش عالی در جذب افراد مستعد و حضور نداشتن متخصصان این قلمرو در نظام تصمیم‌گیری روبرو است (حسینی و شهابی، ۱۳۹۷). با وجود اینکه طیف گسترده‌ای از مسائل رشته علوم انسانی توجه پژوهشگران این قلمرو را به خود جلب کرده است، اما بندرت از بافتی بحث می‌شود که این قلمرو علمی در آن رشد می‌کند. فلایبجرگ<sup>۱</sup> می‌گوید: علوم انسانی را نمی‌توان از عوامل ذهنی نظیر: ارزشها، بافت و قدرت جدا کرد؛ زیرا، موضوع این علوم ذهنی است؛ بافت یا محیط اجتماعی، فرهنگی و تاریخی که این علوم در آن‌ها عمل می‌کنند و دانش آشکار می‌شود را نمی‌توان نادیده گرفت. انیس<sup>۲</sup> نیز، بر این باور است که چارچوب زمانی و بافت بسیار مهم هستند اما اغلب، در پژوهشها از این موضوع چشم پوشی شده است. هایدگر<sup>۳</sup> می‌گوید: دانش را نمی‌توان از بافت

1. Flyvbjerg
2. Annis
3. Heidegger



و موقعیت آن جدا کرد. ویگوتسکی<sup>۱</sup> نیز، بر جنبه‌های فرهنگی، تاریخی و اجتماعی تأکید دارد و بر این باور است که دانش، در بافت فرهنگی شکل می‌گیرد (عدلی، ۱۳۹۷). بر پایه این بحث، از یک طرف، هر فرهنگی در توسعه و اشاعه علوم نقش دارد و از طرف دیگر، در دیدگاه علوم به مثابه فرهنگ، علم یک نوع فرهنگ است که موضوعی آشنا در جامعه شناسی دانش علمی است (پینچ،<sup>۲</sup> ۱۹۹۰: ۲۹۵). این دیدگاهها، مطالعه فرهنگ دانشگاهی و فرهنگ رشته ای را در صدر توجه پژوهشگران رشته علوم انسانی قرار می‌دهد.

فرهنگ دانشگاهی، نظام باورها، انتظارات و اعمال فرهنگی است که درباره چگونگی عمل به نحو دانشگاهی بحث می‌کند (فاضلی، ۱۳۸۷) در این راستا، فرهنگ رشته ای، سطحی از مطالعات فرهنگ دانشگاهی است که پیوند میان افراد با زمینه‌های علمی مشابه در مؤسسات آموزشی را بررسی می‌کند (آستین<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶). بچر<sup>۴</sup> (۱۹۸۴) در تعریف فرهنگ رشته‌ای می‌گوید: روش مشترک تفکر و شیوه جمعی رفتار است که با عوامل اجتماعی و زیست محیطی از درون و بیرون بر فرهنگ تأثیر می‌گذارد. ساختار و شکل دانش در رشته‌ای خاص، ویژگی فرهنگی آن است. لذا، فرهنگ رشته‌ای، طیف وسیعی از جلوه‌های فرهنگی است (گان<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴) و تفاوت‌های رشته‌ای، شکلی از تفاوت‌های فرهنگی محسوب می‌شوند که به ساختارهای مختلف دانش، طرح‌های پژوهش، فرایندها و شیوه‌های نوشتن مربوط می‌شود (ویسکر و کلاسون<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳). بچر (۱۹۹۴)، توجه به تفاوت‌های فرهنگ رشته‌ای را بسیار مفید و ضروری می‌داند به ویژه، در اجرای پژوهش و تدوین سیاست‌های آموزش عالی مانند سیاستگذاری برای ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها. از این رو، برای رشد و توسعه یک رشته و تدوین سیاست‌های آموزشی، شناسایی فرهنگ رشته‌ای اجتناب‌ناپذیر است. با پژوهش درباره فرهنگ رشته‌ای، زمینه‌های توسعه و مدیریت اثربخش آن قلمرو علمی فراهم می‌شود. با وجود اهمیت فرهنگ رشته‌ای، این موضوع توجه کمی را در تحلیل به خود جلب کرده است (پینچ، ۱۹۹۰: ۲۹۸). نظر منصور، یزدخواستی و همتی (۱۳۹۵) نیز، بر این باور هستند که به دیدگاه و ذهنیت کارگزاران علم، میزان درونی شدن فرهنگ دانشگاهی و

1. Vygotsky
2. Pinch
3. Austin
4. Becher
5. Gunn
6. Wisker and Claesson

فرهنگ رشته‌ای همچنين، تبعیت از ارزش‌ها و هنجارهای علم توجه نشده است. در حالی که توجه به فرهنگ دانشگاهی به عنوان یکی از زیرساخت‌های توسعه علمی کشور ضروری است و حل بحران دانش‌آفرینی و تولید علم در گرو شناخت فرهنگ یادگیری، فرهنگ آموزش، فرهنگ سازمانی و مدیریت، فرهنگ رشته‌ای و دیگر خرده فرهنگ‌های درون دانشگاه است (احمدی، پسندیده و دهقان‌زاده، ۱۳۹۵). برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در حوزه اجتماعی و فرهنگی مستلزم شناخت موضوع مورد برنامه‌ریزی است و بدون این شناخت، امکان برنامه‌ریزی و تغییر وجود ندارد (اسکندریان و برغم‌دی، ۱۳۹۵). بر این اساس، مطالعات فرهنگی، اصلی برای اصلاحات سیستمی هستند و برای حرکت به جایی که می‌خواهیم برویم، ضروری است جایی که هستیم شناسایی شود. بنابراین، اولین گام برای تغییر فرهنگی پایدار، درک این موضوع است که چگونه فرهنگ رشته‌ای شکل می‌گیرد و پایدار می‌شود (گادفری<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵: ۴۳۷). به‌رغم اهمیت فرهنگ رشته‌ای، پژوهش‌هایی محدودی در این قلمرو انجام شده است از جمله: معارف‌وند، شمس و صباغیان (۱۳۹۷)، در پژوهشی با عنوان «آسیب شناسی یادگیری دانشجویان رشته علوم انسانی»، ویژگی‌ها و تفاوت‌های فرهنگی دانشجویان رشته‌های علوم انسانی را در سه سطح فردی، نهادی و تعاملی بررسی کردند. سطح فردی شامل: انگیزه یادگیری، نقش یادگیرنده، انتظارات دانشجویان از یادگیری و وظایف یادگیرنده است. در این سطح، دانشجویان در طی فرایند یادگیری منفعل و فعالیت‌های کلاس را در حد وظیفه انجام می‌دهند، به جای نقد و اندیشه‌ورزی، گزارش‌های کاملاً توصیفی ارائه می‌کنند. یادگیری دانشجویان علوم انسانی، سطحی و ناپایدار است. هدف‌ها و چشم‌انداز روشنی از تحصیل ندارند، بی‌انگیزه، تمایل به نمره‌گرایی و مدرک‌گرایی دارند. سطح تعاملی شامل: فضای یادگیری، ساختار محتوا، هدف‌ها، رسانه، ارزشیابی، روابط استاد با دانشجو، استاد و چارچوب زمان است. ثبات زمانی و نبود انعطاف لازم، دغدغه اصلی این سطح است. فضای فیزیکی دانشکده‌ها مناسب نیستند و یادگیری در فضای بسته کلاس محصور می‌شود. تدوین سرفصل‌ها و محتوا، متمرکز و تجویزی است و ارزشیابی نیز سطحی انجام می‌شود. سطح نهادی شامل: تشویق نوآوری آموزشی، قوانین رسمی و غیررسمی، بهبود کیفیت زمینه یادگیری، توسعه هیئت علمی، توانمندسازی ظرفیت آموزش است. برنامه مشخصی برای تشویق نوآوری و ابتکار، توسعه و بهبود کیفیت بافت یادگیری وجود ندارد و توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی،





عرضه‌محور است. اسکندریان و برغم‌دی (۱۳۹۵)، «ویژگی‌های فرهنگ دانشجویان رشته‌های هنر» را مطالعه کردند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد بین وضعیت فرهنگ دانشجویان هنر و سایر دانشجویان تفاوت وجود دارد. برخی از این تفاوت‌ها طبیعی و از ویژگی‌های رشته هنر است و برخی غیر طبیعی و تأمل برانگیز است. قسمتی از این تفاوت‌های غیر طبیعی از ویژگی‌ها، خواسته‌ها و نیازهای متفاوتی ناشی می‌شود که به شکل طبیعی برای دانشجویان رشته هنر وجود دارد. امین مظفری، عباس زاده و رضایی فرهاد آباد (۱۳۹۴) «رابطه فرهنگ رشته‌ای با انواع فرهنگ‌های دانشگاهی در دانشگاه تبریز» را بررسی کردند. در این پژوهش، فرهنگ رشته‌ای بر پایه سه بُعد ایفای نقش پژوهشگر، همکاری‌های دانشگاهی و جو حمایتی (برک کوئیست) و فعالیت‌های پژوهشی (دسته بندی علوم بچر) مطالعه شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی، دامپزشکی، مکانیک، برق، فیزیک و شیمی همانند فرهنگ حاکم بر کل دانشگاه، فرهنگ مشارکت‌پذیر دارند. دانشکده‌های علوم انسانی و علوم اجتماعی، ادبیات و زبان‌های خارجی، کشاورزی، عمران و علوم پایه، فرهنگ وکالتی و دانشکده ریاضی، فرهنگ توسعه‌ای دارند. خاکباز (۱۳۹۳)، در پژوهشی با عنوان «شناسایی چارچوبی برای مطالعه فرهنگ رشته‌ای در برنامه‌های درسی آموزش عالی»، فرهنگ رشته ریاضی (محض - سخت) و علوم تربیتی (نرم-کاربردی) را بر اساس چارچوب فرهنگ رشته‌ای گادفری مقایسه کرد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد هدف‌های رشته ریاضی در جهت تفسیر و ساده‌سازی جهان پیچیده و هدف‌های علوم تربیتی، تبیین پیچیدگی عمل جاری در زندگی روزمره است. همچنین، روش تدریس در ریاضی، مسأله محور و در علوم تربیتی، گفتمانی و متنوع است، تکلیف و ارزشیابی در ریاضی جزء گرا و علوم تربیتی کل‌گرا، پژوهش در علوم تربیتی مشخص و در ریاضی نامشخص و روش پژوهش در علوم تربیتی از جزء به کل و در ریاضی از کل به جزء است. باید توجه کرد فرهنگ رشته‌ای با توجه به فرهنگ جامعه پذیرنده آن رشته، تغییر می‌کند. یلون، گیلسپی و گرین (۲۰۱۸)، نمرات دانشجویان دوره کارشناسی و اندازه‌گیری میزان یادگیری در آموزش عالی را با استفاده از داده‌های بزرگ در طی پنج سال بررسی کرده‌اند. یافته‌های پژوهش، تفاوت‌های رشته‌ها را در فرهنگ‌های سنجش در آموزش عالی انگلستان نشان می‌دهد. تفاوت فرهنگ‌های سنجش رشته‌ای، یکی از عوامل مهم در توضیح تفاوت‌ها در نمرات دانشجویان در و میان مؤسسات آموزش عالی

است. توزیع نمره‌ها، «فاصله صفر» را نشان می‌دهد و منعکس‌کننده فرهنگ‌های مختلف سنجش رشته‌ای و پیچیدگی فرایند نمره‌گذاری و سنجش است. گالیه<sup>۱</sup> (۲۰۱۷)، در مطالعه خود، ساختار سه بعدی فرهنگ رشته‌ای را ارائه می‌کند. اولین قلمرو، هسته است که بنیان‌ها، اصول هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی، مدل پارادایمی و مفاهیم اساسی را شامل می‌شود. دومین قلمرو، بانه دانش است که بر هسته محاط است. بدنه دانش شامل: قوانین خاص، مفاهیم ثانویه، تبیین پدیده‌های خاص، تجربیات، فناوری و غیره است. سومین قلمرو، برای نشان دادن بهتر ماهیت دانش علمی به عنوان فرهنگ، حاشیه یا محیط را گسترش می‌دهد. عناصر حاشیه در تقابل با هسته رشته مربوطه هستند. حاشیه، مسائل چالش‌برانگیز را دربردارد و گفتمان علم را نشان می‌دهد. کوبلیتز<sup>۲</sup> (۲۰۱۶)، بر پایه چگونگی پاسخ رهبران این حوزه‌ها به انتقادات، راه‌های تشخیص فرهنگ رشته‌ای سالم از بیمار را بررسی کرد. بر اساس یافته‌های برخی پژوهش‌ها، بدترین رفتار در میان افراد بسیار برجسته یک رشته رخ می‌دهد. لذا، این پرسش وجود دارد که چرا پژوهشگران برجسته به انتقادات به طرز وحشیانه‌ای واکنش نشان می‌دهند؟ یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد این موضوع، به خاطر شخصیت آن‌ها نیست. بلکه، ناشی از فرهنگ رشته آن‌ها است. فرهنگ رشته‌ای، بطور قابل توجه‌ای رفتارهای ناخوشایند را به پژوهشگران تحمیل می‌کند و فرد را از استانداردهایی دور می‌کند که از دانشمندان انتظار می‌رود. دلیل رفتار آن‌ها در جهان رمزگشایی این موضوع است که فرهنگ رشته‌ای فرد را وادار می‌کند و حتی رفتارهای بد را تحریک می‌کند. لوئیس، بارتلت و اتکینسون<sup>۳</sup> (۲۰۱۶)، در پژوهشی با عنوان «پنهان در میانه: فرهنگ، ارزش‌ها و پاداش در رشته بیوانفورماتیک» را بررسی کردند که قلمرو مطالعه بین رشته‌ای است و ترکیب بیولوژی و علوم کامپیوتر است. با وجود اینکه بین رشته‌ای بودن یک فضیلت بالقوه برای حل مشکلات پیچیده و نوآوری محسوب می‌شود، افراد در پژوهش‌ها با موضوعات غیرمعمول مواجه می‌شوند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد پژوهش بین رشته‌ای موفق، به درک فرهنگ‌های رشته‌ای و سیستم‌های ارزش بستگی دارد که اغلب فقط به طور ضمنی، اعضای اجتماع مورد بحث اهمیت آن را درک می‌کنند. گادفری (۲۰۰۹)، بر اساس طبقه‌بندی بچر، رشته مهندسی را جز علوم سخت قرار می‌دهد

1. Galili
2. Koblitz
3. Lewis, Bartlett and Atkinson

و بر پایه چارچوب فرهنگی شاین، فرهنگ رشته آموزش مهندسی را بررسی می‌کند. او ابعاد و عناصر فرهنگی آموزش مهندسی شناسایی و مدلی برای تحلیل فرهنگی ارائه کرد. این مدل، سه سطح دارد. سطح اول، مصنوعات، اعمال و رفتارها است. مصنوعات، ویژگی‌های فرهنگی مشهود، ابزارها و نشانه‌های فرهنگی است نظیر: اسناد نوشتاری، نشریات، بیانیه رسالت و هدف‌ها، ساختمان و سبک‌های لباس. اعمال، روش معمول انجام دادن کارها است مانند: برنامه درسی، روش‌های تدریس، شیوه سنجش و سیستم پاداش. رفتارها، پاسخ‌های مشاهده شده است که واکنشی به محیط بیرونی است شامل: پاسخ به افراد، سیستم‌ها و رویه‌های پاسخ‌ها به اعمال و مصنوعات. سطح دوم، ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی است شامل: جلسات، سال‌های اول مشترک اعضا، فضای جمع شدن دانشجویان و تعامل با همکاران است. سطح سوم، باورها و مفروضات مشترکی است که در طی زمان شکل می‌گیرد. باورها و مفروضات مشترک، پاسخ‌های فردی و گروهی به موضوعاتی مثل: چگونگی برقراری ارتباط، تعامل با قدرت و تناسب رقابت یا رفاقت که می‌تواند در ابعاد انتزاعی تر مانند ماهیت واقعیت، ماهیت انسان، زمان، فضا و غیره گروه‌بندی شود. به رغم اهمیت فرهنگ رشته‌ای، مطالعات در این قلمرو در آغاز راه است و دانش ما از فرهنگ رشته‌ای کم است و سازوکارهای تغییر آن را نمی‌دانیم. لذا، برای تغییر و بهبود در بافت و محتوای رشته علوم انسانی به پژوهش‌های بیشتری نیاز است. بر این اساس، این پژوهش درصدد پاسخ به این پرسش‌ها است:

۱. مؤلفه‌های فرهنگ رشته‌های علوم انسانی کدامند؟ و ۲. فرهنگ رشته‌های علوم انسانی چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی با یکدیگر دارند؟

## روش

با توجه به اینکه یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای توسعه و بهبود وضعیت رشته علوم انسانی، تغییر و تدوین سیاست‌ها از جمله اجرای سیاست بین رشته‌ای به کار رود؛ از نوع کاربردی است. همچنین، از آنجایی که پژوهشگران در صدد درک و شناسایی مؤلفه‌های فرهنگ رشته علوم انسانی بودند؛ روش پژوهش کیفی و برای توصیف مؤلفه‌های فرهنگ بر اساس فهم زندگی از نقطه نظر بومی (اینجا اعضای هیئت علمی) از رویکرد مردم‌نگاری استفاده شد. به عبارت دیگر، معانی و مفاهیم مربوط به رویدادها و وقایع دانشگاهی، آن‌گونه که اعضای هیئت علمی تجربه کرده و با آن‌ها درگیرند، مطالعه و تفسیر شد. برای گردآوری

داده‌ها، از مصاحبه نیمه ساخت یافته استفاده شد. مصاحبه‌ها، با هدف درک این موضوع که اعضای هیئت علمی درباره رشته خود چگونه فکر می‌کنند و کشف زیست جهان آن‌ها طرح ریزی شد. با توجه به اهمیت سطح و عمق دانش شرکت‌کنندگان، از نمونه‌گیری شدت استفاده شد. به این معنا که افراد بر اساس مرتبط بودن، نمایا بودن (فلیک<sup>۱</sup>، ۱۳۹۴: ۱۳۸-۱۴۱) یا آگاه بودن و کمک به شناسایی و درک موضوع انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان، بر اساس مدرک تحصیلی، تعداد فعالیت‌ها و پژوهش‌های موجود در معاونت پژوهشی و فناوری دانشگاه‌ها، برای مصاحبه انتخاب شدند. مدت زمان تقریبی هر مصاحبه، ۵۰ دقیقه بود و مصاحبه در دفتر کار مصاحبه‌شوندگان با تعیین وقت قبلی انجام شد. در ابتدای هر جلسه مصاحبه، مصاحبه‌کننده (یکی از پژوهشگران) خود را معرفی و برای ایجاد علاقه، درباره هدف و اهمیت پژوهش توضیح می‌داد. به منظور رعایت اخلاق پژوهش، با موافقت مصاحبه‌شوندگان، صدای آن‌ها ضبط شد. برای مصاحبه، با توجه به پرسش‌های پژوهش و ادبیات موجود راهنمای مصاحبه تهیه شد. نمونه‌ای از پرسش‌ها عبارت هستند از: درباره جایگاه رشته خود در جامعه چگونه فکر می‌کنید؟ چگونه مفاهیم را به دانشجویان انتقال می‌دهید؟ چگونه این مفاهیم را می‌سنجید؟ وضعیت علمی دانشجویان چگونه است؟ و غیره. در فرایند مصاحبه، از اصل اشباع نظری پیروی شد. به عبارت دیگر، مصاحبه‌ها تا آنجا ادامه داشت که یافته جدیدی به دست نیامد. در مجموع، با ۱۰ عضو هیئت علمی (جدول ۱)، مصاحبه انجام شد. همچنین، با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند از میان رشته‌های علوم انسانی، حقوق، مدیریت، جغرافیا، جامعه‌شناسی و علوم تربیتی انتخاب شدند. پژوهشگران دلایل مختلفی برای انتخاب این رشته‌ها داشتند از جمله: شواهد مربوط به رشته‌های نسبتاً پرکشش و رتبه‌های داوطلبان کنکور علوم انسانی و گرایش آن‌ها به این رشته‌ها در سال‌های اخیر، مصاحبه اولیه با بسیاری از داوطلبان کنکور که قصد انتخاب رشته دانشگاهی را داشتند و تجربه زیسته پژوهشگران از جمله این دلایل هستند.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت‌شناسی اعضای هیئت علمی شرکت‌کننده در پژوهش

رشته علمی	کد	رتبه دانشگاهی	تجربه تدریس	جنسیت
دکترای علوم تربیتی (مدیریت آموزشی)	۱	استادیار	۱۵	زن
دکترای جغرافیای شهری	۲	استادیار	۱۳	مرد
دکترای حقوق خصوصی	۳	استادیار	۱۹	زن
دکترای جامعه‌شناسی	۴	دانشیار	۳۰	مرد
دکترای جغرافیای طبیعی	۵	استادیار	۱۱	زن
دکترای مدیریت	۶	استادیار	۱۰	زن
دکترای حقوق خصوصی	۷	استادیار	۷	زن
دکترای مدیریت	۸	دانشیار	۱۰	زن
دکترای علوم تربیتی (مدیریت آموزشی)	۹	استادیار	۱۰	زن
دکترای جامعه‌شناسی	۱۰	استادیار	۲۰	مرد

برای تحلیل داده‌های این پژوهش، از روش تحلیل موضوعی استفاده شد. بر این اساس، تحلیل، در سه مرحله انجام شد: ابتدا، پس از هر جلسه مصاحبه، صداها به متن تبدیل شدند سپس، متن‌ها، بر اساس پرسش‌های پژوهش، کدگذاری و بر پایه ادبیات پژوهش نام‌گذاری شدند. واحد تحلیل در این متون، جمله یا عبارت بود. به این ترتیب، چندین بار سطر به سطر متن‌ها خوانده، عبارات و جمله‌هایی که ارتباط چندانی با پرسش‌های پژوهش نداشتند یا معنای مشابه‌ای داشتند، حذف و در نهایت، عبارات و جملات مشابه، بر اساس معیارهای قابل فهم بودن، قابل یادگیری و تفسیرپذیری خلاصه و دسته‌بندی شدند. برای تعیین اعتبار، از روش کنترل اعضا استفاده شد. به این معنا، دو نفر از شرکت‌کنندگان یافته‌های پژوهش، نتایج و تفسیر آن‌ها را بررسی و درباره آن قضاوت کردند.

### یافته‌ها

در ارتباط با پرسش اول، مؤلفه‌های فرهنگ رشته‌های علوم انسانی مورد مطالعه کدامند؟ بر پایه تحلیل داده‌ها ۹ تم شامل: هدف آموزش، رسانه آموزش، روش تدریس، روش ارزشیابی، روش انجام دادن پژوهش، رابطه استاد با دانشجو، نگرش به رشته، نگرش به دانشجو و اخلاق علمی،

به عنوان مؤلفه‌های فرهنگ رشته‌ای شناسایی شدند؛ در ادامه یافته‌ها، به تفکیک رشته‌ها ارائه می‌شود.

**فرهنگ رشته علوم تربیتی:** هدف آموزش، انتقال دانش و فرهنگ است، «هدف آموزش علاوه بر تربیت دانشجویی که قدرت تحلیل و تفکر داشته باشد، انتقال فرهنگ و دانش نیز هست» (کد ۱). استادان در این رشته از رسانه‌های دیداری و شنیداری استفاده می‌کنند، «در صورتی که امکانات باشد از رسانه‌ها و وسایل کمک آموزشی استفاده می‌کنم» (کد ۱). روش تدریس، مشارکتی و متنوع است. «روش تدریس تعامل، مشارکت و گفتگو است» (کد ۱). «روش سخنرانی، پرسش و پاسخ و مشارکتی را بیشتر استفاده می‌کنم» (کد ۹). ارزشیابی در این رشته، بیشتر تحلیلی است. «در بیشتر موارد امتحان ندارم. بلکه یک سؤال را حدود ۱ یا ۲ ماه قبل از امتحان مطرح می‌کنم و دانشجوی ۳ یا ۴ ماه مهلت دارد تا جواب دهد. دانشجوی، کتاب و مقالات مختلف در اختیار دارد، اما من قدرت تحلیل دانشجوی را می‌خواهم با این کار خلأقیست دانشجوی به کار می‌افتاد» (کد ۱). پژوهش‌ها، کاربردی و مسأله پژوهش برخاسته از محیط واقعی است و بیشتر به شکل فردی انجام می‌شود. روابط استاد و دانشجوی، فراتر از کلاس درس است و اغلب، به دوستی صمیمی میان آن‌ها منجر می‌شود. به نظر مصاحبه‌شوندگان، این رشته، یکی از مهم‌ترین رشته‌های علوم انسانی است. زیرا، آینده کشور در دستان تعلیم و تربیت است. لذا، دانشجویان در این رشته باید از انگیزه و هوش کافی برخوردار باشند و نسبت به محیط‌های آموزشی جامعه خود دید عمیقی داشته باشند. این در حالی است که به نظر می‌رسد به دلیل تصور غالبی، نامناسب و شرایط ورود به دانشگاه، این رشته ناشناخته مانده و منجر شده دانشجویان علاقه چندانی به این رشته نداشته باشند. اخلاق علمی، در این رشته همچون سایر رشته‌ها کم و بیش رعایت نمی‌شود.

**فرهنگ رشته حقوق:** هدف آموزش، تفهیم، بررسی و تحلیل قواعد حقوقی و پرورش دهنده قدرت گفتمان، استدلال و منطق دانشجوی است. در این رشته از رسانه‌های آموزش استفاده نمی‌شود، «به جهت ذهنی بودن مفاهیم در این رشته، رسانه آموزشی کمک زیادی به یادگیری نمی‌کند» (کد ۷). «با توجه به تجربه‌های خودم، وقتی از بچه‌ها درباره استفاده از این ابزارها و رسانه‌ها سؤال کردم، آن‌ها راضی نبودند. یعنی ترجیحشان این است که استاد بلند شود، حرف بزند، روی تخته بنویسد، پاک کند و دوباره مسأله را جور دیگری مطرح کند و



بنویسد» (کد ۳). روش تدریس سخنرانی است، «در این رشته استاد باید مطالب را بیان کرده و سخنرانی کند. هر چند که در حین تدریس مثال‌های کاربردی می‌زنم، اما به هر حال نوعی استادمحوری است» (کد ۳). «رشته حقوق ویژگی که دارد یک مقدار نسبت به سایر رشته‌ها، سنتی باقی مانده، شاید به ویژگی خودش هم برمی‌گردد. بخاطر اینکه هم قوانین دیر عوض می‌شوند، هم اصول حقوقی تقریباً از ابتدای بشریت تا حالا ثابت بودند. این ویژگی باعث شده است از حیث روش آموزش، این رشته خطابه‌ای باشد» (کد ۷). روش ارزشیابی، مسأله محور است، «ارزشیابی به شکل رایج و سنتی یعنی کتبی است. سؤال می‌دهم، سئوالات هم مسأله محور است» (کد ۷). پژوهش کاربردی و فردی بیشتر مورد استقبال این رشته است، «هر دو پژوهش بنیادی و کاربردی خوب است، ولی پژوهش‌های کاربردی معمولاً پرتعدادتر است، بیشتر هم به درد می‌خورد، چون به هر حال دستگاه‌های مختلفی هستند که از نتایج استفاده می‌کنند. خوب است پژوهش تیمی و گروهی انجام شود، اما معمولاً فردی انجام می‌شود و این به قاطبه کشور برمی‌گردد که کار تیمی اصولاً به ندرت انجام می‌دهند. پژوهش‌هایی که قرار است مشکلی را حل کند انتخاب می‌کنیم و این دلیل کاربردی بودن این رشته است» (کد ۷). روابط استاد و دانشجو دوستانه است. همچنین، این نگرش وجود دارد که حقوق از رشته‌های مهم در حوزه علوم انسانی است، «این رشته خیلی کم‌تر از بقیه رشته‌های علوم انسانی ویژگی انتزاعی بودن را دارد. در نهایت ما شکل عملی کار را در حقوق بیشتر می‌بینیم و این باعث شده که دانشجویان رغبت زیادی به این رشته داشته باشند» (کد ۷). اخلاق علمی، در این رشته به دلیل ماهیتی که دارد، بیش از سایر رشته‌ها رعایت می‌شود. «حقوقی‌ها، ذاتاً قانون‌مدار بار می‌آیند و سعی می‌کنند حتماً اخلاق علمی را رعایت کنند. البته، بعضاً دیده می‌شود که اخلاق حرفه‌ای و علمی رعایت نشود، ولی من فکر می‌کنم که رعایت نکردن اخلاق علمی به معنای سرقت علمی، در آن‌ها کم‌تر صورت می‌گیرد» (کد ۷).

**فرهنگ رشته جغرافیا:** جغرافیا میان رشته‌ای، کلی و پیچیده است. هدف آموزش، تحلیل فضا، مکان و پدیده‌ها است. رسانه آموزش در این رشته، از اهمیت بسزایی برخوردار است. با وجود این، به دلیل ضعف در امکانات و تجهیزات لازم، ساختارها و قوانین دانشگاه از رسانه‌ها و محیط‌های آموزشی غیرکلاسی مانند گردش علمی استفاده نمی‌شود و به تبع این موضوع، روش‌های تدریس در این رشته متنوع نیست، «در صورت فراهم شدن امکانات و تجهیزات

می‌توان از آزمایشگاه‌های مجهز استفاده کرد که ما نداریم» (کد ۵). «باید قسمتی از تدریس جغرافیا در محیط و فضای بیرون از کلاس درس باشد که صورت نمی‌گیرد. باید زمینه و امکانات فراهم شود تا به درون شهر برویم. اگر این اتفاق بیفتد، رشته ما موفق‌تر می‌شود. جغرافیا با فضا و محیط سروکار دارد از این رو، بخشی از روش تدریس در رشته ما عملی است. ولی با توجه به مشکلات و قوانینی که وجود دارد عملاً نمی‌توان دانشجویان را به محیط برد» (کد ۲). روش ارزشیابی، انجام دادن پروژه کلاسی و پرسش‌ها مفهومی هستند. مسأله پژوهش، بر اساس مسائل دنیای واقعی و بیشتر از نوع کاربردی است. «پژوهش در جغرافیا کاربردی است، چون جغرافیا دامنه وسیعی دارد، یک موضوع کاملاً میان رشته‌ای است» (کد ۵). همکاری گروهی در این رشته تا حدودی انجام می‌شود، «یک وقتی پروژه‌ای تحقیقاتی داریم، که نه تنها تیمی از خودمان، بلکه در این تیم گاهی متخصصانی از رشته‌های دیگر هم هستند. علوم دیگر ممکن است یک موضوعی را زیر ذره‌بین بگذارند و ریز آن را بررسی کنند، اما بالا می‌ایستیم و آن مسأله را با پیرامونش می‌بینیم. وقتی ما پیرامون را می‌بینیم، طبیعی است که خیلی رشته‌ها هم لازم می‌شود که به کارشان بگیریم» (کد ۲). روابط استاد با دانشجویان، دوستانه و صمیمی است. به دلیل نگرش نامناسب جامعه نسبت به این رشته، تمایل دانشجویان به رشته جغرافیا کم است و این به نوبه خود ناشی از ضعف در معرفی جایگاه علمی و شغلی این رشته است. «متأسفانه جایگاه علمی این رشته الان کم‌تر در کشور ما مشخص است» (کد ۲). رعایت اخلاق علمی گاه نادیده گرفته می‌شود، «سرقه علمی یا هر بد اخلاقی علمی دیگر در تمامی رشته‌ها دیده می‌شود. رشته ما هم از این قاعده مستثنی نیست» (کد ۵).

#### فرهنگ رشته جامعه‌شناسی: هدف آموزش در این رشته، شناسایی اجتماع و پدیده‌های

مربوط به آن است و از آنجایی که به جنبه‌های متفاوتی از حیات اجتماعی نظر دارد؛ با بسیاری از رشته‌ها مانند اقتصاد، فلسفه، روان‌شناسی اجتماعی و مردم‌شناسی ارتباط دارد. رسانه آموزش، در این رشته دیداری و شنیداری است؛ «اگر وسایل و امکانات دانشگاهی موجود باشد، استفاده می‌کنم» (کد ۴). روش تدریس بر پایه گفت‌وگو است، «در کلاس من گفت و شنود و بحث وجود دارد» (کد ۴). ارزشیابی، مفهومی و روش‌های پژوهش، توصیفی و بیشتر فردی است، «پژوهش را هم به شکل فردی و هم گروهی انجام می‌دهیم؛ ولی عموماً تمایل به کار فردی قوی‌تر است» (کد ۴). «پژوهش‌ها را معمولاً فردی انجام می‌دهم. گاهی هم با تعداد کمی از





همکاران» (کد ۱۰). «روابط میان استاد و دانشجو، دوستانه است» (کد ۴). این رشته، از پایه‌های دانش محسوب می‌شود که می‌تواند بین علم و جامعه پیوند برقرار کند. رعایت اخلاق علمی، گاه نادیده گرفته می‌شود «در دورانی زندگی می‌کنیم که کم‌تر شاهد رعایت صداقت و اخلاق علمی هستیم. با اینحال سعی می‌کنیم این امور مهم را به دانشجویان بیاموزیم و خود هم رعایت کنیم» (کد ۱۰).

**فرهنگ رشته مدیریت:** هدف آموزش، افزایش مهارت دانشجویان در شناخت مسائل، جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات مربوط به مسائل، ارزیابی راه‌حل‌های مختلف در هر مسأله و در نهایت تصمیم‌گیری و اجرای تصمیم است. رسانه آموزش، از نوع دیداری و شنیداری است. استادان از روش‌های تدریس فعال استفاده می‌کنند، «تدریسی که مبتنی بر حفظیات باشد خوب نیست، از این رو کلاس‌هایم را آزاد گذاشته‌ام تا دانشجو هر انتقاد و مطلبی در مورد مطالب درسی دارد بیان کند» (کد ۶). روش ارزشیابی، در این رشته مفهومی و پژوهش‌ها، بیشتر کاربردی و بر پایه مسائل روز سازمان‌ها، جهانی و ملی است. روابط استاد با دانشجو، دوستانه و صمیمی است، «ارتباطم با دانشجویان بسیار عالی است. کلاس خشکی ندارم، بلکه با آن‌ها یک رابطه صمیمی دارم» (کد ۶). همچنین، دانشجویان این رشته باید از قدرت تحلیل بالایی برخوردار باشند. اخلاق علمی، در این رشته گاهی رعایت نمی‌شود.

در ارتباط با پرسش دوم، فرهنگ رشته‌های علوم انسانی مورد مطالعه، چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی با یکدیگر دارند؟ رشته‌های مورد مطالعه، در مؤلفه‌های هدف آموزش، روش ارزشیابی، روابط استاد با دانشجو، اخلاق علمی، نگرش به رشته و نگرش به دانشجو شباهت و در مؤلفه‌های رسانه آموزش، روش تدریس و روش انجام‌دادن پژوهش تفاوت دارند (جدول ۲).

جدول ۲: مقایسه فرهنگ رشته‌های مورد مطالعه بر اساس نظر مصاحبه‌شوندگان

رشته	مؤلفه	علوم تربیتی	حقوق	جغرافیا	جامعه‌شناسی	مدیریت
هدف آموزش	انتقال فرهنگ و دانش	تقویت قدرت استنباط، تفسیر و تفهیم قواعد	تحلیل فضا، مکان و پدیده‌ها	شناسایی اجتماع و پدیده‌های آن	شناخت مسائل، جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات	
رسانه آموزش	دیداری-شنیداری	استفاده بسیار کم	دیداری شنیداری	دیداری-شنیداری	دیداری-شنیداری	
روش تدریس	روش‌های متنوع	منفعل و استاد محور	منفعل	مبتنی بر گفت‌وگو	روش‌های متنوع	
روش ارزشیابی	تحلیلی	مسئله محور	مفهومی و پروژه‌ای	مفهومی	مفهومی و پروژه‌ای	
روش پژوهش	کاربردی- فردی	کاربردی- فردی	کاربردی/تمایل به پژوهش گروهی	حل مسئله به صورت غیر مستقیم- فردی	کاربردی- فردی	
روابط استاد با دانشجو	دوستانه و صمیمی	دوستانه و صمیمی	دوستانه و صمیمی	دوستانه و صمیمی	دوستانه و صمیمی	
نگرش به رشته	با اهمیت و ضروری، میان رشته‌ای	مفید، سودمند، کاربردی و بومی	مورد نیاز جامعه و کاربردی	پایه دانش و پیونددهنده علم و جامعه	کاربردی و ضروری	
نگرش به دانشجو	اجتماعی، کل نگر و با قدرت تفکر، اما نگران از آینده و بی‌انگیزه	سطح عالی از سواد و هوش بالا	اجتماعی، کل نگر و با قدرت تفکر خوب، اما نگران از آینده و بی‌انگیزه	اجتماعی، کل نگر و با قدرت تفکر، اما نگران از آینده و بی‌انگیزه	اجتماعی، کل نگر و با قدرت تفکر، اما نگران از آینده و بی‌انگیزه	
اخلاق علمی	گاهی رعایت نکردن اخلاق	گاهی رعایت اخلاق	گاهی رعایت نکردن اخلاق	گاهی رعایت نکردن اخلاق	گاهی رعایت نکردن اخلاق	

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، توصیف و تفسیر فرهنگ رشته علوم انسانی - حقوق، مدیریت، علوم تربیتی، جغرافیا و جامعه‌شناسی، در دانشگاه‌های شهر تهران بود. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد مؤلفه‌های فرهنگ رشته علوم انسانی شامل: هدف آموزش، رسانه آموزش، روش تدریس، روش ارزشیابی، روش پژوهش، روابط استاد با دانشجو، نگرش به رشته، نگرش به دانشجو و اخلاق علمی هستند. هر یک از این مؤلفه‌ها، در هر رشته، ویژگی‌های خاص خود را دارد که در مجموع، به خلق فرهنگ خاص هر رشته منجر شده است. همچنین، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد رشته‌های مورد مطالعه در مؤلفه‌های هدف آموزش، روش ارزشیابی،



روابط استاد با دانشجو، اخلاق علمی، نگرش به رشته و نگرش به دانشجو شباهت و در مؤلفه‌های رسانه آموزش، روش تدریس و روش انجام دادن پژوهش در درون رشته و در سطح فرارشته با هم تفاوت دارند.

هدف آموزش، یکی از مؤلفه‌های مشترک در رشته‌های علوم انسانی، پاسخ دادن به مسائل پیچیده انسان و جوامع است. پژوهش خاکباز (۱۳۹۳)، در این ارتباط نشان می‌دهد هدف این رشته، تبیین پیچیدگی عمل جاری در زندگی روزمره است. مؤلفه مشترک دیگر، روش ارزشیابی در این رشته‌ها است که بر اساس ماهیت آن‌ها، تحلیلی و پروژه‌محور است. یافته‌های پژوهش یلون و همکاران (۲۰۱۸)، نشان می‌دهد فرهنگ رشته‌ها در تعیین چگونگی سنجش و اندازه‌گیری میزان یادگیری دانشجویان در مؤسسات آموزش عالی مؤثر است. روابط گرم و صمیمی استاد با دانشجو در رشته‌های مورد مطالعه، مؤلفه مشترک دیگری است که در پژوهش حائری زاده، اصغر پورماسوله، نوغانی و میرانوری (۱۳۸۸) نیز بررسی شد. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان می‌دهد در دانشکده‌های علوم انسانی، تعاملات بیشتر و بهتری بین استاد و دانشجو وجود دارد. اخلاق علمی، مؤلفه مشترک دیگری در میان رشته‌های مورد مطالعه است. یافته‌های پژوهش شهابی و حسینی (۱۳۹۷) نشان می‌دهد، رشته‌های علوم انسانی از ریاکاری در پژوهش رنج می‌برند. فراستخواه (۱۳۸۵)، علیزاده اقدم، عباس‌زاده، شیشوانی و تجویدی (۱۳۹۰)، قنبری، اردلان، بهشتی راد و سلطانزاده (۱۳۹۰) معتقد هستند رشد علم و کیفیت آموزش عالی با اخلاق علمی ارتباط دارد. رعایت نکردن اخلاق علمی در دانشگاه‌های ایران از جمله آسیب‌های فراروی رشته‌های علوم انسانی است. درباره نگرش به رشته، یافته‌های پژوهش شهابی و حسینی (۱۳۹۷)، نشان می‌دهد رشته علوم انسانی به دلیل کارکردهایی مانند: توانایی حل مشکلات جامعه، انطباق با جهت‌گیری ارزشی و فرهنگی، وحدت ملی و غیره، نقش مهمی در توسعه و پیشرفت ایفا می‌کند. لذا، بدیهی است افرادی که در این حوزه مطالعه می‌کنند نگرش مثبتی به این رشته داشته باشند. مؤلفه فرهنگی مشترک دیگر رشته‌های مورد مطالعه، نگرش به دانشجو است. در حالی که مصاحبه‌شوندگان ویژگی‌های ضروری دانشجویان در رشته‌های مورد مطالعه را اجتماعی بودن، قدرت تفکر و تحلیل بالا، انگیزه و هوش می‌دانند؛ در واقعیت، به دلیل تصور کنونی و شرایط ورود به دانشگاه، این رشته‌ها ناشناخته هستند و به جز رشته حقوق، دانشجویان علاقه چندانی به این رشته‌ها ندارند.

یافته‌های پژوهش معارفوند و همکاران (۱۳۹۷) نیز نشان می‌دهد بی‌انگیزه بودن، تمایل به نمره‌گرایی و مدرک‌گرایی در میان دانشجویان رشته علوم انسانی رایج است. ژیانپور، حسن‌پور و نیلی (۱۳۹۲) می‌گویند: باور کنونی جامعه ایران در ارتباط با رشته‌های دانشگاهی، باوری، ارزش‌گذاری شده است. به عبارت دیگر، افراد جامعه بر پایه ثروت آفرینی، کارکردهای عینی و رفع نیازهای اساسی و زیستی، درباره رشته‌ها ارزش داوری می‌کنند. به گونه‌ای که رشته‌های دانشگاهی همچون پزشکی، مهندسی و حقوق از منزلت بالایی برخوردار هستند. پژوهش حاتمی (۱۳۹۵) نیز، نشان می‌دهد توجه نکردن به رشته‌های علوم انسانی در سطح سیاست‌گذاری، ناشی از جایگاه اجتماعی پایین این رشته‌ها است و به تبع آن، تنزل شغلی و حرفه دانش‌آموختگان این رشته‌ها، به کاهش تقاضا در رشته‌های علوم انسانی از سوی داوطلبان ورود به دانشگاه منجر شده است.

تفاوت‌ها در رشته‌های مورد مطالعه نسبتاً کم‌تر است. از جمله: رسانه در آموزش، در برخی از رشته‌ها اصلاً استفاده نمی‌شود. یافته‌های پژوهش خاکباز (۱۳۹۳)، نشان می‌دهد رسانه آموزش در رشته علوم تربیتی، دیداری و شنیداری است و استادان در تدریس، روش‌های مختلفی را به کار می‌برند. با وجود اینکه امینی، زمانی و عابدینی (۱۳۹۳)، در پژوهش خود دریافتند میانگین استفاده از رسانه‌های شنیداری در دانشکده علوم انسانی بالا است؛ در رشته حقوق، استفاده محدودی از رسانه‌های آموزشی می‌شود. وحدتی شبیری (۱۳۹۱) و درویش‌زاده (۱۳۸۵)، نیز به ضعف استفاده از رسانه در رشته حقوق اشاره کرده و بر این نکته تأکید دارند که آموزش در رشته حقوق با کم‌ترین استفاده از فناوری‌های آموزشی انجام می‌شود و تمرکز بر شکل نوشتاری و فقر در منابع دیداری و شنیداری در این رشته وجود دارد. تفاوت دیگر در رشته‌های مورد مطالعه، مؤلفه روش تدریس است. مطالعه حسین‌نژاد و آخش (۱۳۹۲)، نشان می‌دهد بین نوع دانشکده و محل تدریس استادان و کاربرد روش‌های فعال تدریس ارتباط وجود دارد. برای نمونه، در دانشکده حقوق، کمتر از روش‌های فعال تدریس استفاده می‌شود. وحدتی شبیری (۱۳۹۱)، توسلی نائینی (۱۳۸۹) و درویش‌زاده (۱۳۸۵)، بر این باور هستند به دلیل اینکه واحدهای درسی رشته حقوق به روز نیستند و سرفصل‌ها بدون تغییر و ثابت هستند؛ لذا، تدریس به شکل سخنرانی مناسب به نظر می‌رسد. در حالی که پژوهش روشن (۱۳۹۵)، نشان می‌دهد روش آموزش در رشته مدیریت به شیوه انتقادی، برای کسب



مهارت‌های فراشناختی و شیوه مورد پژوهی، برای یافتن راه‌حل‌های عملی است. مؤلفه روش انجام دادن پژوهش، تفاوت دیگر در میان رشته‌های مورد مطالعه است. تمایل گسترده برای انجام دادن پژوهش به شکل فردی و مستقل به جای جمعی، در رشته‌های مورد مطالعه وجود دارد که متأثر از نگرش و ایده فردگرایانه حاکم بر جامعه است. از این رو، همکاری‌های گروهی در حد نوشتن پایان‌نامه یا رساله دکتری انجام می‌شود. برزگر (۱۳۹۱)، کمبود تألیف جمعی استادان یک رشته تخصصی را از نشانه‌های ضعف در فعالیت‌های گروهی می‌داند. البته این ضعف، در فعالیت‌های گروهی تغییرناپذیر نیست و با تمرین می‌توان آن را آموخت. مطالعه علم‌سنجی عرفان‌منش و مروتی اردکانی (۱۳۹۵)، نشان می‌دهد الگوی تألیف مقاله‌های چاپ شده بیشتر انفرادی است. مروتی و حسامپور (۱۳۹۴)، نیز در پژوهش خود دریافتند مقاله‌های انفرادی در فصلنامه ادبی سهم زیادی را به خود اختصاص داده‌اند. این موارد، بازتاب این موضوع است که کارهای تیمی و گروهی در جامعه ما ضعیف است. احمدی و قلاوند (۱۳۹۵) می‌گویند: در جامعه ایران، فرهنگ علمی و پژوهشی در کشاکش اثرگذاری و اثرپذیری از فرهنگ عمومی جامعه است و برای کاهش اثرات ناخواسته و نامطلوب فرهنگ عمومی بر مرزهای فرهنگ پژوهشی، صرف منابع و فرصت‌های بسیار ضروری است.

تعامل میان این مؤلفه‌ها در طی زمان، باورها و مفروضات مشترکی درباره ارتباط با هم و با قدرت، ماهیت انسان، زمان و غیره شکل می‌گیرد. این موضوع، توجه ما را به سطحی فراتر از رشته جلب می‌کند؛ جایی که رشته‌ها ظهور می‌کنند و توسعه می‌یابند. در واقع، سطح سازمان دانشگاه، جایی که می‌تواند تفاوت‌های فرهنگی را ایجاد یا مهار کند. اتمسفر یا جو و فضای سازمان دانشگاه، آثار ضمنی یا آشکاری بر کنشگران هر یک از رشته‌ها دارد که منجر می‌شود مجموعه‌ای از باورها در رشته یا گروه علمی نهادینه شود. بر پایه یافته‌های این پژوهش، دانشگاه‌های علوم انسانی، برای تأمین منابع مالی، کیفیت و کمیت فضا و امکانات آموزشی، فراهم کردن فرصت‌های یادگیری در خارج از کلاس مانند آزمایشگاه و گردش علمی، دچار کمبودهای جدی هستند که بر ارزش‌ها، نگرش‌ها، کنش‌ها و در نهایت، فرهنگ رشته‌های آن‌ها تأثیر می‌گذارد. برخی از پژوهشگران بر این باور هستند که این مسائل به ماهیت رشته یا دانشگاه مربوط نمی‌شود، بلکه به جایگاه آن‌ها در جامعه بستگی دارد.

سطح فراسازمانی یا فرهنگ حاکم بر جامعه، در ایجاد یا کاهش تفاوت در نگرش‌ها و

کنش‌های اعضای اجتماعات رشته علوم انسانی و در نهایت فرهنگ رشته‌ای تأثیرگذار است. در جامعه ما، دیدگاه سلسله مراتبی به رشته‌ها و ارزشگذاری درباره جایگاه رشته‌ها وجود دارد که بر نگرش افراد تأثیرگذار است. نگرش ابزاری حاکم بر جامعه موجب شده، برخی از رشته‌های علوم انسانی همچون رشته حقوق با اقبال عمومی، پایگاه و منزلت اجتماعی بالایی برخوردار باشند و برخی رشته‌ها، عکس این وضعیت را دارند. افزون بر این، ابهام در کاربرد علمی این رشته‌ها، یکی از چالش‌های علوم انسانی است و با وجود ضرورت کارکردی علوم انسانی در جامعه، هنوز اهمیت آن در جامعه انکار می‌شود. محمودپور، رحیمیان، عباس‌پور و دلاور (۱۳۹۱: ۴۵) می‌گویند: ماهیت خاص و تفاوت ذاتی علوم انسانی با سایر علوم، سروکار داشتن بیشتر این رشته‌ها با امور ذهنی و معنوی و نداشتن محصولات ملموس و نتایج ثابت به ضعف جایگاه آن‌ها و ناآگاهی عمومی درباره کارکرد و کاربرد آن‌ها منجر شده است. در کشور ما، به رشته‌هایی که کارکرد اقتصادی ضعیفی دارند؛ به رغم نقش و تأثیر مهم آن‌ها در فرهنگ و توسعه، کم‌تر توجه می‌شود و سهم کم‌تری از بودجه به آن‌ها اختصاص داده می‌شود. تکرار این چرخه، به ضعف هر چه بیشتر این رشته‌ها منجر شده است.

بر پایه این بحث، ماهیت فرهنگ رشته علوم انسانی، فقط ریشه در هنجارها و باورهای خاص خود قرار ندارد، بلکه از فرهنگ سازمانی یا دانشگاهی و ملی که این رشته‌ها در آن ظهور و رشد می‌کنند نیز، متأثر می‌شود. جعفری، رحیمیان، عباس‌پور، غیاثی ندوشن و خورسندی طاسکوه (۱۳۹۷) می‌گویند: رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی، دانش‌های وابسته به متن اجتماعی خود هستند. شرایط محلی و جامعه‌ای که این دانش‌ها در آن‌ها ظهور می‌کنند، در خلق، اشاعه و کاربرد این علوم تأثیر می‌گذارند. موضوعی که رشته علوم انسانی را از سایر رشته‌ها متمایز می‌کند و اغلب، در پژوهش و عمل نادیده گرفته می‌شود. در حالی که پژوهش در سطح کلان اغلب شامل مطالعه تعاملات بین دانشگاه و جهان بیرونی نظیر: بودجه، ارتباط اجتماعی، دسترسی و قابلیت کار؛ در سطح میانه یا مؤسسه شامل مطالعه پدیده‌های درون دانشگاه مانند: مدیریت، ارزیابی، توسعه و سنجش است؛ این تمایل وجود دارد که تفاوت‌های این سطوح نادیده گرفته شود و بر مسأله پژوهش در سطح خرد تأکید شود مانند: مطالعه عملکرد گروه یا رشته، پژوهش و عمل تدریس، نقش‌ها و مسئولیت‌ها، در حالی که مسائل علوم انسانی بیشتر در سطح کلان و میانه قرار دارد و هر گونه برنامه‌ریزی برای تغییر مستلزم



- تغییر این ارزش‌ها و باورهای بنیانی است. بر اساس یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود:
- زمینه تعامل میان رشته‌ها با هم و جامعه فراهم شود.
  - شیوه‌های ورود به دانشگاه‌ها بازنگری شود تا افراد بر اساس استعداد و علاقه وارد دانشگاه شوند.
  - سرفصل‌های رشته‌های علوم انسانی بر پایه شناسایی، حل مسائل رشته و جامعه بازنگری شوند تا ضمن تغییر جایگاه این رشته، فرصت اشتغال برای دانش‌آموختگان فراهم شود.
  - امکانات، تجهیزات و فناوری‌های آموزش مانند سیستم‌های ویدئویی، اینترنت، آزمایشگاه و غیره برای رشته‌های علوم انسانی فراهم شود.
  - سیاست‌های ارتقاء اعضای هیئت علمی در جهت تشویق پژوهش گروهی و مشترک بازنویسی شود.
  - کارگاه‌های روش‌های جدید و فعال تدریس در رشته‌های علوم انسانی طراحی و برگزار شود.
- لازم به توضیح است، از یک طرف، ویژگی‌های فرهنگ یک رشته را به جوامع یا کشورها و حتی دانشگاه‌های مختلف یک کشور تعمیم داد و از طرف دیگر، شرکت‌کنندگان این پژوهش محدود بودند. لذا، وجود این موارد تعمیم‌پذیری نتایج این پژوهش را با نگرانی همراه می‌کند.

## منابع

- احمدی، پروین و قلاوند، زهره (۱۳۹۵). عوامل مؤثر بر فرهنگ پژوهشگری در دانشگاه. چهاردهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، فرهنگ و برنامه درسی. همدان: دانشگاه بوعلی سینا.
- احمدی، غلامعلی، پسندیده، جواد و دهقان‌زاده، احد (۱۳۹۵). فرهنگ دانشگاهی و تغییرات آن در ایران. نشریه مطالعات آموزشی مرکز مطالعات و توسعه پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش. ۴ (۱): ۲۲-۳۴.
- امین مظفری، فاروق، عباس‌زاده، محمد و رضایی فرهادآباد، رجب (۱۳۹۴). بررسی رابطه فرهنگ رشته ای با اتواع فرهنگ‌های دانشگاهی در دانشگاه تبریز. فصلنامه جامعه‌شناسی

کاربردی. ۲۳ (۴): ۱-۲۴.

امینی، نرجس، زمانی، بی‌بی‌عشرت و عابدینی، یاسمین (۱۳۹۳). مقایسه رسانه‌های آموزشی مورد استفاده استادان دانشکده‌های علوم پزشکی، فنی-مهندسی و علوم انسانی در فرایند یاددهی-یادگیری از دید دانشجویان. *دو فصلنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد پژوهش‌های آموزش و یادگیری*. ۲۱ (۴): ۵۵-۷۰.

اسکندریان، غلامرضا و برغمندی، هادی (۱۳۹۵). ویژگی‌های فرهنگی دانشجویان رشته‌های هنر (شناخت وضع موجود پیش شرط برنامه ریزی فرهنگی). *مجله مطالعات اجتماعی ایران*. ۱۰ (۴): ۵-۳۳.

برزگر، ابراهیم (۱۳۹۱). آسیب‌شناسی مطالعات میان رشته‌ای در ایران. *فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*. ۱۶ (۵۱): ۱۹۴-۱۷۳.

توسلی نائینی، منوچهر (۱۳۸۹). آسیب‌شناسی رشته‌های حقوق با توجه به بررسی تطبیقی آموزشی رشته‌های حقوق در ایران و فرانسه. *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*. ۱۰ (۲): ۱-۱۵.

جعفری، سپیده، رحیمیان، حمید، عباس‌پور، عباس، غیائی ندوشن، سعید و خورسندی طاسکوه، علی (۱۳۹۷). الگویی برای بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها در حوزه علوم انسانی و اجتماعی. *دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*. ۹ (۱۷): ۹۱-۶۷.

حاتمی، جواد (۱۳۹۵). چالش آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران: یک مطالعه کیفی. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*. ۱۰ (۳۲): ۲۷۳-۲۳۴.

حائری‌زاده، سید علی، اصغر پورماسوله، احمدرضا، نوغانی، محسن، میرانوری، سید علیرضا (۱۳۸۸). بررسی تأثیر روابط اجتماعی استاد-دانشجو بر موفقیت تحصیلی دانشجویان. *مجله علوم اجتماعی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد*. ۶ (۱): ۵۱-۲۷.

حسینی، سید حسین و شهابی، روح‌الله (۱۳۹۷). علوم انسانی در ایران؛ وضعیت کنونی و راهکارهای ارتقاء آن با بهره‌گیری از الگوی تحلیل درونی محیطی. *پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. ۱۸ (۱): ۲۷۵-۲۴۹.

حسین‌نژاد، غلامرضا و آخش، سلمان (۱۳۹۲). بررسی میزان بهره‌گیری اساتید دانشگاه از روش‌های فعال تدریس. *فصلنامه علمی-تخصصی دانش انتظامی پلیس پایتخت*. ۶ (۲): ۷-۲۰.

خاکباز، عظیمه‌سادات (۱۳۹۳). شناسایی یک چارچوب مطالعاتی برای فرهنگ رشته ای در



برنامه‌های درسی آموزش عالی. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. ۵ (۱۰): ۷-۳۲.

درویش‌زاده، محمد (۱۳۸۵). آسیب‌شناسی آموزش حقوق در ایران (رشته‌های دستگاهی، نظام اجرایی، متون و سرفصل‌ها). کنگره ملی علوم انسانی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

روشن، سید علیقلی (۱۳۹۵). غفلت از راهبرد بنیانی آموزش مدیریت در کشور: اندیشه‌ی انتقادی. فصلنامه پژوهش‌های مدیریت عمومی. ۹ (۳۱): ۷۲-۵۱.

ژیانپور، مهدی، حسن‌پور، آرش و نیلی، علی‌رضا (۱۳۹۲). کشاکش رشته‌ها در میدان دانشگاهی (مقایسه سرمایه فرهنگی رشته‌های چهارگانه دانشگاه دولتی اصفهان). فصلنامه جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۴ (۳): ۲۳۳-۲۱۳.

عرفان‌منش، محمد امین و مروتی اردکانی، مرضیه (۱۳۹۵). مطالعه علم سنجی و تحلیل شبکه‌های همکاری علمی در فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی. فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی، ۸ (۴): ۷۷-۵۵.

عدلی، فریبا (۱۳۹۷). تحول دانش و دانش‌آفرینی در سازمان (حرکت به سوی دانشگاه دانش‌آفرین). تهران: جهاد دانشگاهی.

علیزاده اقدم، محمد باقر، عباس‌زاده، محمد، شیشوانی، عسل و تجویدی، مینا (۱۳۹۰). بررسی تعیین‌کننده‌های پابندی به اخلاق علمی در بین اعضای هیئت علمی؛ مطالعه موردی دانشگاه تبریز. مجله علوم سیاسی و فن‌آوری. ۳ (۴): ۶۸-۵۷.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۲). بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا. فصلنامه نامه انسان‌شناسی، ۱ (۳): ۱۳۲-۹۳.

فراستخواه، مسعود (۱۳۸۵). اخلاق علمی رمز ارتقای آموزش عالی جایگاه و سازوکارهای اخلاقیات حرفه‌ای علمی در تضمین کیفیت آموزش عالی. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری. ۱ (۱): ۲۷-۱۳.

فلیک، اووه (۱۳۹۴). درآمدی بر تحقیق کیفی. ترجمه: هادی جلیلی. چاپ هشتم. تهران: نی. قنبری، سیروس، اردلان، محمدرضا، بهشتی‌راد، رقیه و سلطان‌زاده، وحید (۱۳۹۴). اخلاق حرفه‌ای اعضای هیأت علمی و رابطه آن با کیفیت آموزش عالی. مجله اخلاق در علوم و فناوری، ۱۰ (۲): ۵۰-۴۰.

کدخدایی، محبوبه سادات، اخوان تفتی، مهناز، رضایت، غلامحسین؛ احمدی، پروین (۱۳۹۶). طراحی الگوی آموزش دانشگاهی مبتنی بر شایستگی برای رشته‌های علوم انسانی. فصلنامه

- علمی پژوهشی آموزش عالی ایران، ۹ (۱): ۱۰۵-۱۳۱.
- محمودپور، بختیار، رحیمیان، حمید، عباس پور، عباس و دلاور، علی (۱۳۹۱). واکاوی چالش‌های فراروی تجاری سازی تحقیقات علوم انسانی و ارائه یک نظریه زمینه‌ای. فصلنامه علمی و پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۲ (۲): ۱۹-۴۹.
- مروتی، مرضیه و حسام پور، سعید (۱۳۹۴). تحلیل استنادی مقالات فصلنامه علمی - پژوهشی نقد ادبی (شماره های ۱-۲۸). فصلنامه نقد ادبی. ۸ (۳۲): ۱۷۰-۱۵۵.
- معارفوند، زهرا، شمس، غلامرضا و صباغیان، زهرا (۱۳۹۷). آسیب شناسی فرهنگ یادگیری دانشجویان رشته‌های علوم انسانی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۰ (۱): ۱۶۷-۱۳۱.
- نظرمنصوری، علی، یزدخواستی، بهجت و همتی، رضا (۱۳۹۵). مسائل و چالش‌های جامعه‌پذیری علمی دانشجویان در محیط دانشگاه. فصلنامه علمی پژوهشی آموزش عالی ایران. ۸ (۴): ۱-۲۸.
- وحدتی شبیری، سید حسن (۱۳۹۱). آسیب‌شناسی رشته حقوق در ایران. راهبرد فرهنگ، ۵ (۱۹): ۱۶۹-۱۷۹.
- Adli, F. (2019). *Developing Knowledge and Knowledge Creation in the Organization (Moving to Knowledge Creation University)*. Tehran: Academic Jihad (Text in Persian).
- Ahmadi, P. and Ghlavand, Z. (2016). Factors Influencing Research Culture at University. *14th Annual Conference of Iranian Curriculum Studies, Culture and Curriculum Association*. Hamedan: Bu Ali Sina University. (Text in Persian).
- Ahmadi, Gh. A., Pasandideh, J. and Dehghanzadeh, A. (2016). Academic Culture and Its Changes in Iran. *Journal of Medical Education Research Center of Army Medical University*. 4 (1): 34-22 (Text in Persian).
- Alizadeh Aghdam, M. B., Abbaszadeh, M., Shishvani, A. and Tajvidi, M. (2011). Investigating the Determinants of Adherence to Academic Ethics among Faculty Members; A Case Study of Tabriz University. *Journal of Political Science and Technology*. 3 (4): 68-57 (Text in Persian).
- Amini, N., Zamani, B. E. and Abedini, Y. (2014). Comparison of educational media used by faculty of medical sciences, engineering, and humanities in teaching-learning process from students' perspective. *Two University Quarterly Journal of Education and Learning Research*. 21 (4): 70-55 (Text in Persian).
- Amin Mozaffari, F., Abbaszadeh, M., Rezaei Farhad Abad, R. (2015). Investigating the Relationship between Discipline Culture and Different Types of Academic Cultures at Tabriz University. *Journal of Applied Sociology*. 23 (4): 24-1. (Text in Persian).
- Arfan manesh, M. A. and Morvati Ardakani, M. (2016). A Study of Scientometrics

and the Analysis of Scientific Collaboration Networks in the Journal of Interdisciplinary Studies in Humanities. *Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 8 (4): 77-55 (Text in Persian).

Austin, A. (1996). Institutional and departmental culture: The relationship between teaching and research. *New Directions for Institutional Research*. 90, 57-66.

Barzegar, A. (2012). Pathology of Interdisciplinary Studies in Iran. *Journal of Epistemic Studies at Islamic University*. 16 (51): 194-173 (Text in Persian).

Becher, T. (1984). Towards a definition of disciplinary cultures. *Studies in Higher Education*. 6 (2). 109-122.

Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*. 19 (2). 151-161.

Darvishzadeh, M. (2006). The Pathology of Law Education in Iran (Applied Disciplines, Executive System, Texts and Headings). *National Congress of Humanities*, Tehran: Humanities and Cultural Studies Institute. (Text in Persian).

Eskandarian, Gh. and Baghmadi, H. (2016). Cultural characteristics of art students (understanding the preconditions of cultural planning). *Iranian Journal of Social Studies*. 10 (4): 33-5 (Text in Persian).

Fazeli, N. (2003). A Comparative Study of Iranian and British Academic Culture. *Anthropology Quarterly*, 1 (3): 132-93. (Text in Persian).

Flick, Uwe (2016). *An Introduction to Qualitative Research*. Translation: Hadi Jalili. Eighth Edition. Tehran: Straw. (Text in Persian).

Frostkhah, M. (2006). Academic Ethics The secret to promoting higher education The place and mechanisms of scientific professional ethics in ensuring the quality of higher education. *Journal of Ethics in Science and Technology*. 1 (1): 27-13 (Text in Persian).

Galili, Igal (2017). *Scientific Knowledge as a Culture: A Paradigm for Meaningful teaching and Learning of Science*. In: Matthews M. (eds) History, Philosophy and Science Teaching. Science: Philosophy, History and Education.

Ghanbari, S., Ardalan, M., Beheshti Rad, R. and Soltanzadeh, V. (2015). Professional Ethics of Faculty Members and its Relation to the Quality of Higher Education. *Journal of Ethics in Science and Technology*, 10 (2): 40-50 (Text in Persian).

Gianpour, M., Hassanpour, A., Nili, A. R. (2013). Struggling in Academic Fields (Comparing the Cultural Capital of the Four Degrees in Isfahan State University). *Journal of Applied Sociology*, 24 (3) 233-213 (Text in Persian).

Godfrey, E. (2015). *Understanding disciplinary cultures, The First Step to Cultural Change*. Cambridge University Press.

Godfrey, E. (2009). Exploring the culture of engineering education: the journey. *Australian Journal of Engineering Education*. 15(1) 1-12.

Gunn, V. (2014). Mimetic desire and intersubjectivity in disciplinary cultures:

- constraints or enablers to learning in higher education? *Studies in Continuing Education*. 36 (1) 67-82.
- Hatami, J. (2016). The Challenge of Humanities Education in Iranian Universities: A Qualitative Study. *Journal of Research in Educational Systems*. 10 (32): 273-234 (Text in Persian).
- Haerizadeh, S. A., AsgharPourmasouleh, A. R., Noghani, M. and Miranouri, S. A. (2009). The effect of teacher-student social relationships on students' academic achievement. *Journal of Social Sciences, Ferdowsi University of Mashhad*. 6 (1): 51-27 (Text in Persian).
- Hosseini, S. H. and Shahabi, R. (1979). Humanities in Iran; Current Status and Strategies for Its Improvement Using Internal / Environmental Analysis Model. *Critical Journal of Texts and Humanities Programs*. Institute for Humanities and Cultural Studies. 18 (1): 275-249. (Text in Persian).
- Hossein Nejad, Gh. and Akhash, S. (2013). Investigating the extent of university professors' use of active teaching methods. *Journal of Capital Police Forensic Science*. 6 (2): 20-7. (Text in Persian).
- Jafari, S., Rahimian, H., Abbaspour, A., Ghiasi Nodushan, S. (2019). A paradigm for the internationalization of universities in the humanities and social sciences. *Higher Education Curriculum Studies*. 9 (17): 91-67. (Text in Persian).
- Kadkhooi, M. S., Akhavan Tafti, M., Rezayat, Gh. and Ahmadi, P. (2018). Designing a Competency-Based University Teaching Pattern for the Humanities. *Iranian Journal of Higher Education*, 9 (1): 131-105 (Text in Persian).
- Khakbaz, A. S. (2014). Identifying a framework for study in the discipline culture in higher education curricula. *Higher Education Curriculum Studies*. 5 (10): 32-7 (Text in Persian).
- Koblitz, N. (2016). *Time for a Paradigm Shift in Our Disciplinary Culture?* Cryptology: second international conference. Kuala Lumpur, Malaysia, December 1-2, Revised Selected Papers 11-18.
- Lewis, J., Bartlett, A. and Atkinson, P. (2016). Hidden in the Middle: Culture, value and Reward in Bioinformatics. *Minerva*. 54(4)471-490.
- Mahmoodpour, B., Rahimian, H., Abbaspour, and Delaware, A. (2012). Analyze the challenges facing the commercialization of humanities research and present a grounded theory. *Journal of Innovation and Creativity in the Humanities*, 2 (2): 19-19 (Text in Persian).
- Moarefvand, Z., Shams, Gh and Sabaghian, Z. (2018). Pathology of Learning Culture of Humanities Students. *Journal of Education and Learning Studies*, 10 (1): 137-171. (Text in Persian).
- Morvati, M., Hesampour, S. (2015). Citation Analysis of Articles in Scientific Literature Review (No. 28-28). *Journal of Literary Criticism*. 8 (32): 170-155. (Text in Persian).

- Nazar Mansouri, A., Yazd Khosti, B. and Hemmati, R. (2016). Problems and Challenges of Student Socialization in the University Environment. *Iranian Journal of Higher Education*. 8 (4): 28-1. (Text in Persian).
- Pinch, T. (1990). The Culture of Scientists and disciplinary rhetoric. *European journal of education* .25(3)295-304.
- Roshan, S. A. (2015). Ignoring the Basic Strategy of Management Education in the Country: Critical Thinking. *Journal of Public Management Research*. 9 (31): 72-51 (Text in Persian).
- Tavassoli Naei, M. (2010). The Pathology of Law Degrees According to a Comparative Educational Review of Law Degrees in Iran and France. *Critical Research Journal of Texts and Humanities Programs, Institute for Humanities and Cultural Studies*. 10 (2): 15-1 (Text in Persian).
- Vahdati Shabiri, S. H. (2012). Pathology of Law in Iran. *Culture Strategy*, 5 (19): 179-169 (Text in Persian).
- Wisker, G. and Claesson, S. (2013). The Impact of Cross-Disciplinary Culture on Student-Supervisor Perceptions. *International Journal of Doctoral Studies*, 8:21-37.
- Ylonen, A., Gillespie, H. and Green, A. (2018). Disciplinary differences and other variations in assessment cultures in higher education: exploring variability and inconsistencies in one university in England. *Assessment & Evaluation in higher education*.43(6):1009-1017.



## تحلیل گفتمان انتقادی «بیماری» در اسناد آموزش و پرورش جمهوری اسلامی رمانان برخورداری و زحرا عسکری\*

### چکیده

هر کودکی در زندگی خود به دفعات، مواجهه با بیماری را تجربه می‌کند؛ علاوه بر آن حدود ۲۰ درصد از کودکان، از ابتدای زندگی، با نوعی بیماری مزمن رودررو هستند؛ از این رو در این پژوهش با هدف بررسی ابعاد ویژه تعلیم و تربیت کودکان بیمار، به تحلیل گفتمان انتقادی اسناد آموزش و پرورش ذیل تربیت مفهوم بیماری پرداخته است. به این صورت که بعد از توصیف گفتمان حاکم بر اسناد، به دو سطح تفسیر بینامتنی و موقعیتی اقدام کرده و با تحلیل محتوای کتاب‌های مقطع دبستان، تولید و مصرف اسناد و گفتمان حاکم بر آن بررسی می‌شود؛ سپس زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی حاکم بر متن تحلیل شده و در یک رابطه دو طرفه بین متن و جامعه، مشخص می‌شود متن چه تأثیرات و تأثراتی بر جامعه می‌تواند داشته باشد. از آنجاکه تحلیل گفتمان، روشی کیفی و تفسیری است؛ روایی و پایایی پژوهش ذیل بحث‌های منطقی مربوط به یافته‌ها، قدرت نطق و بیان نویسنده بررسی می‌شود. نتایج نشان می‌دهد، گفتمان مسلط در اسناد فعلی آموزش و پرورش ایران راجع به بیماری، گفتمانی ساکت و منفعلانه است؛ که تنها به جنبه‌های جسمانی بیماری پرداخته و از آثار روحی بیماری و چگونگی زندگی یک بیمار غافل شده است؛ تا آنجا که می‌توان بیماری را یک برنامه درسی پوچ در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران به‌شمار آورد.

**کلید واژه:** تحلیل گفتمان انتقادی، اسناد آموزش و پرورش، بیماری، تعلیم و تربیت کودکان بیمار، برنامه درسی پوچ.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. ،  
ramazanbarkhordari@gmail.com

۲. \* نویسنده مسئول: دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران  
asgari.za@gmail.com

## مقدمه

بیماری یکی از پیشامدهای ناخوشایند انسان است که هر فردی در زندگی خود به نحوی با آن مواجه می‌شود؛ این لحظات، گاه چنان سخت و طاقت فرسا می‌شوند که زندگی را در معنای خود به چالش می‌کشاند؛ به‌ویژه برای کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن که بیماری بیش از یک رخداد اتفاقی در زندگی‌شان است (تورپی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). تحقیقات نشان می‌دهد این کودکان، بیش از آنکه از عوارض جسمانی بیماری در رنج و آزار باشند؛ بیشتر به واسطه تأثیرات روحی بیماری و چگونگی مواجهه با خود و انسان‌های اطرافشان، به منزله یک فرد بیمار در ناراحتی و بحران هستند (استمبو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). این مشکلات در دوران تحصیل این دانش‌آموزان تشدید می‌شود، چرا که آن‌ها باید در یک محیط اجتماعی جدید و گسترده‌تری، با چالش‌های آموزشی و پرورشی نیز درگیر شوند (ایرویناند و الام<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). از این رو لازم است به چگونگی تأثیرگذاری بیماری بر زندگی کودکان و مخصوصاً فرایند ویژه تعلیم و تربیت آن‌ها توجه ویژه‌ای داشت.

به رغم اینکه هر کودکی در زندگی خود طعم بیماری را حتماً می‌چشد و حدود ۲۰ درصد از کودکان به نوعی بیماری مزمن و همیشگی مبتلا هستند (برون و دوپول<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹)؛ بیماری، موضوع مغفولی در تاریخ تعلیم و تربیت است که اندیشمندان زیادی به آن توجه نکرده‌اند. البته، می‌توان در آثار اندیشمندان سنتی چون افلاطون (افلاطون، ۱۳۶۷: ۱۹۱۲-۱۹۲۳)، ارسطو (ارسطو، ۱۳۷۸: ۷۵-۸۳) و دکارت (دکارت، ۱۳۶۹: ۱۲۶)، ذیل ارتباط جسم و روح، مطالبی درباره بیماری یافت؛ ولی رویکرد ویژه‌ای ذیل چگونگی مواجهه با بیماری و تربیت کودکان بیمار، در آن‌ها موجود نیست. از دوران رنسانس به بعد، تحت سیطره نگاه مکانیکی و فلسفه‌های پوزیتیویستی، انسان همچون ماشینی ارگانیکی در نظر گرفته شد و بیماری صرفاً با اختلالات عملکردی ماشین بدن توصیف شد (مارکوم<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸)؛ که در نتیجه بستر مناسبی

1. Torpy
2. Stambaugh
3. Irwinond, Elam
4. Brown, Dupaul
5. Marcum





برای طرح تربیت ویژه کودکان بیمار وجود نداشت. از اواخر قرن هجدهم به بعد، با ظهور فلسفه‌های قاره‌ای و تعریف انسان به عنوان یک موجود روانی-تنی (دیلتهای<sup>۱</sup>، ۱۳۸۹، ص ۳۳۱)، بیماری صرفاً با فاکتورهای جسمانی تعریف نشد و زمینه مناسبی برای پرداختن به تربیت کودکان بیمار فراهم شد که نتایج آن را می‌توان در آثار پژوهشگرانی چون گث، اسمیت و باوم<sup>۲</sup> (۱۹۸۰) و استامبو (۲۰۱۶) مشاهده کرد.

با توجه به خیزش جهانی ذیل بازاندیشی مفهوم بیماری و توجه به تعلیم و تربیت ویژه کودکان بیمار، مانند کوپر<sup>۳</sup> (۲۰۰۲)، فلدهامر<sup>۴</sup> (۲۰۰۶)، (شوراتز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷)، مینتز<sup>۶</sup> (۲۰۱۴)، و هیناما<sup>۷</sup> (هیناما و کایتارو<sup>۸</sup>، ۲۰۱۸)؛ لازم است چگونگی پرداخت به بیماری در نظام آموزش و پرورش ایران نیز مشخص شود. از آنجا که در هر سیستم و نظام آموزشی، اسناد بالا دستی نقشی حیاتی در چگونگی عملکرد آن سیستم به عهده دارند و متناسب با مبانی نظری، اهداف، اصول و روش‌های پیش رو مشخص می‌شود. در این پژوهش با روش تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف<sup>۹</sup>، چگونگی پرداخت سندهای بالا دستی آموزش و پرورش به مقوله بیماری و با تحلیل محتوای کتاب‌های درسی مقطع دبستان، نحوه انعکاس آن در برنامه درسی، به عنوان یک برنامه درسی پوچ بررسی می‌شود. یک برنامه درسی، وقتی پوچ خوانده می‌شود که نظام برنامه‌ریزی درسی برخی از مفاهیم و مسائل را عمداً یا سهواً ارائه و تدریس نمی‌کند (صفری و قورچیان، ۱۳۹۶).

تاکنون پژوهشی به زبان فارسی ذیل موضوع «تحلیل گفتمان انتقادی در زمینه تعلیم و تربیت کودکان بیمار» انجام نشده است و تنها از زاویه جسمانی و درمان‌های پزشکی و پیرا پزشکی به کودکان بیمار و کودکان دارای بیماری مزمن توجه شده است. در پژوهش‌های

1. Dilthey
2. Smith, Gath and Baum
3. Cooper
4. Fladhammer
5. Schwartz
6. Mintz
7. Heinämaa
8. Kaitaro
9. Fairclough

انگلیسی نیز بیشتر با روش پدیدارشناسی کودکان بیمار بررسی شده‌اند؛ مانند ایروین (۲۰۱۱): تجربه پدرانگی و مادرانگی این کودکان را و استمبو (۲۰۱۶) تعلیم و تربیت ویژه آن‌ها را؛ البته پژوهش‌هایی مانند جسوس<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) و سوداجیت<sup>۲</sup> (۲۰۱۷)، نیز با روش تحلیل گفتمان انتقادی تعلیم و تربیت کودکان بیمار و نیازهای ویژه آن‌ها را بررسی کرده‌اند.

با توجه به اینکه روش تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف، یکی از روش‌های قدرتمند در تحلیل متون و بررسی نتایج بیرونی آن‌هاست (حاجی‌پور، برخورداری و کشاورز، ۱۳۹۷)؛ در این پژوهش بعد از بررسی گفتمان‌های اصلی موجود در رابطه با تعلیم و تربیت کودکان، با بهره‌گیری از این روش سعی می‌شود به سؤال‌های زیر پاسخ داده شود:

۱. گفتمان اصلی اسناد آموزش و پرورش ایران در رابطه با بیماری چیست؟
۲. این گفتمان چه تأثیری در دیگر سطوح آموزش و پرورش داشته است؟
۳. این گفتمان چه نتایجی در نهادهای هم طراز خود به جا گذاشته است؟

## روش

تحلیل گفتمان انتقادی، یک روش پژوهش کیفی است که به اصلاح بی‌عدالتی و نابرابری در جامعه کمک می‌کند (یورگنسن و فیلیپس<sup>۳</sup>، ۱۳۹۱: ۱۳۴). فرکلاف این روش را در سه مرحله، متن و ویژگی‌های زبانی، عمل<sup>۴</sup> گفتمانی و عمل اجتماعی و سه سطح توصیف، تفسیر و تبیین مطرح می‌کند. در مرحله توصیف، تحلیل‌گر به دنبال نشان دادن اثر گفتمان در ظاهر متن است و به ویژگی‌های زبانی متن می‌پردازد؛ در مرحله پرکتیس گفتمانی، با مطرح کردن دو سطح تفسیر بینامتنی و موقعیتی، تولید و مصرف متن و گفتمان حاکم بر آن بررسی می‌شود؛ در مرحله سوم، تحلیل بر زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی حاکم بر متن متمرکز شده و در یک رابطه دو طرفه بین متن و جامعه مشخص می‌شود، متن چه تأثیرات و تأثراتی بر جامعه

1. Jesus
2. Sudajit-apa
3. Jorgensen, Fillips

۴. واژه عمل در ازای ترجمه واژه «practice» در این پژوهش به کار گرفته شده است؛ هرچند ترجمه مناسبی برای این واژه نیز نمی‌تواند باشد؛ چرا که پرکتیس به عملی اشاره می‌کند که دراز مدت بوده و استمرار داشته باشد (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۱۱)؛ ولی با توجه به موجود نبودن واژه مناسب دیگری به ناچار از واژه عمل استفاده شده است.



می‌تواند داشته باشد؛ تأثیراتی که به حفظ یا تغییر ساختار اجتماعی منجر می‌شود (فرکلاف، ۱۳۸۹: ۲۱۵-۲۴۵). با توجه به اینکه گفتمان یا تحلیل انتقادی یک مسأله تفسیری است؛ جامعه و نمونه به معنایی مطرح نمی‌شود که در روش‌های پژوهش کمی وجود دارد؛ همچنین روایی و پایایی پژوهش در عوض تمرکز بر داده‌های که در طول تحلیل گفتمان جمع‌آوری شده، ذیل بحث‌های منطقی مربوط به یافته‌ها، قدرت نطق و بیان نویسنده بررسی می‌شود (وان دایک<sup>۱</sup>، ۱۳۸۲: ۲۶۴-۲۷۰).

از آنجاکه در استفاده از روش فرکلاف لازم نیست که از تمامی مراحل استفاده شود و انتخاب و به‌کارگیری ابزارها به تحقیق و دامنه پروژه بستگی دارد (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۱: ۱۳۲)؛ در این پژوهش ابتدا با ملاک جامع بودن و مبنایی بودن، اسناد «مبانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران»، «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران» و «اهداف دوره‌های تحصیلی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران» از میان اسناد آموزش و پرورش انتخاب شده و با بررسی شبکه معنایی بیماری، به توصیف اجمالی این اسناد پرداخته و سعی می‌شود گفتمان موجود در آن‌ها ذیل مفهوم بیماری مشخص شود. سپس به تحلیل این گفتمان پرداخته و بعد از مروری گذرا بر تفسیر بینامتنی و مشخص کردن مجموعه تاریخی که متن به آن تعلق دارد؛ به تفسیر موقعیتی پرداخته و با تحلیل گفتمان انتقادی کتاب‌های درسی مقطع دبستان، چگونگی تأثیرگذاری این گفتمان، در دیگر سطوح آموزش و پرورش، بررسی می‌شود. در نهایت نیز در مرحله تبیین، تأثیرگیری گفتمان موجود در اسناد از فرا روایت‌های حاکم بر جامعه مشخص شده و تأثیرات این گفتمان بر سایر ساختارهای اجتماعی مانند آموزش عالی و به ویژه آموزش پزشکی مشخص می‌شود.

## ۱- گفتمان‌های موجود ذیل بیماری

بیماری یکی از تجارب حتمی و مشترک انسان‌هاست؛ چنانچه می‌توان گفت: «هرکس که زاده می‌شود شهروندی دوتابعیتی در دو مملکت تندرستی و بیماری است. اگرچه همگی ترجیح می‌دهیم تنها از گذرنامه سلامتی استفاده کنیم، هریک از ما دیر یا زود مجبوریم، حداقل برای

1. Van Dyck

مدتی، خود را به عنوان شهروندان آن سرزمینِ دیگر معرفی کنیم» (سانتاگ، ۱۳۹۵: ۳۷). علاوه بر چنین مواجهه‌ی اتفاقی و موقتی با بیماری، بودن و شدن برخی از انسان‌ها در نسبت با نوعی بیماری مزمن معنا پیدا می‌کند و چنین بیماری‌هایی همنشینی دائمی در زندگی فرد محسوب می‌شوند. با وجود این، دریافت روحی و فلسفی یک انسان از بیماری در قالب درد و رنج را به آسانی نمی‌توان بیان کرد و تعریف‌ها و فلسفه‌های مختلفی ذیل بیماری در تاریخ تفکر انسان وجود داشته است؛ مثلاً عده‌ای بیماری را شیاطینی می‌دانند که به مردم هجوم برده و باعث درد و رنج آن‌ها می‌شوند؛ برخی نیز با نگاه افلاطونی، بیماری را مثلی در عالم مثال دانسته و ناخوشی فرد بیمار را صرفاً بازتابی ناقص از آن مثل معرفی می‌کنند؛ فلسفه‌های مسیحی و یهودی نیز، بیماری را به خدا ربط داده و نتیجه گناهان انسان عنوان می‌کنند (ولف، پدرسون و روزنبرگ، ۱۳۸۰: ۱۱۹-۱۲۳)؛ در این میان، اندیشمندانی چون فوکو، مفهوم بیماری را تحلیل تاریخی کرده و آن را در رابطه با قدرت و گفتمان مسلط بر جامعه تعریف می‌کنند (فوکو، ۱۳۸۵: ۵۵-۵۸). با پیشرفت علم و رواج نگاه مکانیکی به انسان، بیماری صرفاً به وسیله‌ی نقص عملکردی ماشین بدن تعریف می‌شد؛ تا اینکه با ظهور فلسفه‌های قاره‌ای و انسان‌گرایانه، به ابعاد روحی و روانی بیماری نیز توجه شد (تومبز<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲). به‌رغم تفاوت‌های موجود در چنین مفهوم‌شناسی‌هایی از بیماری، نقطه‌ی مشترک همه‌ی آن‌ها را می‌توان در این دانست که بیماری یکی از رنج‌هایی است که آدمی در زندگی خود به دفعات آن را تجربه خواهد کرد و همان‌گونه که برای مواجهه با رنج سه رویکرد فلسفی متفاوت می‌توان در نظر گرفت (عسگری، نوروزی و محمدی چابکی، ۱۳۹۶)، رویارویی انسان با بیماری را نیز می‌توان در قالب سه گفتمان مختلف انفعالی، تدافعی و فعال مورد بحث قرار داد؛ که طبیعتاً ذیل هر گفتمان نیز رویکردهای ویژه‌ای برای تعلیم و تربیت کودکان بیمار در نظر گرفته می‌شود.

در گفتمان انفعالی، نوع بیماری، به عنوان یکی از خصوصیات زندگی در این دنیا، چالشی اجتناب‌ناپذیر در زندگی انسان در نظر گرفته می‌شود؛ و تنها اهتمام آدمی باید بر شیوه‌ای از زندگی باشد که مواجهه کم‌تری با بیماری پیش آید و چگونگی مواجهه با بیماری پس از بیمار شدن در سکوتی منفعلانه گم شده است. مبنای فلسفی این گفتمان را می‌توان در آراء بودا<sup>۲</sup> (الدنبرگ<sup>۱</sup>،

1. Toombs
2. Buddha



۱۳۷۳: ۲۰۵ تا ۲۱۰) و شوپنهاور<sup>۲</sup> (شوپنهاور، ۱۳۸۸: ۴۰-۴۲) جست و جو کرد، آنجا که در قالب نگاهی هستی شناختی نسبت به رنج، جهان سرایی دائمی از رنج و مصیبت معرفی می‌شود که پلیدی در آن حاکم است و سفاقت غالب؛ سرنوشت بی‌رحم است و انسان‌ها تأسف برانگیزند (تروگان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). همان‌گونه که تنها راه پیش روی انسان در این دنیا، فرار از رنج، به وسیله ترک دنیا و لذت‌های دنیایی است (راتاناکول<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴)؛ در رابطه با بیماری نیز، آدمی باید به گونه‌ای زندگی کند که کم‌ترین رویارویی با بیماری را داشته باشد. تعلیم و تربیت ویژه کودکان بیمار، در چنین گفتمانی صرفاً به آموزش بهداشت و روش‌های پیشگیری از بیماری خلاصه می‌شود و به چگونگی زندگی و تربیت یک کودک بیمار توجه نمی‌شود.

در رویکرد تدافعی، بیماری به عنوان یک پیشامد نامطلوب در نظر گرفته می‌شود که باید به مبارزه با آن برخاست. مبانی نظری این دیدگاه را می‌توان در اندیشه‌های آن دسته از فلاسفه انتقادی ریشه‌یابی کرد که دردهای انسان را بیشتر به عوامل محیطی و شرایط بیرونی نسبت می‌دهند (رنالت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). در این رویکرد بین انسان و مفهوم و فلسفه بیماری نسبتی قائل نشده و تنها به دنبال شناسایی عوامل بیرونی مسبب بیماری و برطرف کردن آن‌ها هستند. مثلاً کوپر (۲۰۰۲) به عنوان یکی از فلاسفه‌ای که برخوردی تدافعی با رنج‌های بشر دارد؛ بیماری را بر اساس سه اصل تعریف می‌کند:

۱- بیماری چیز بدی است که انسان به آن دچار می‌شود.

۲- فرد بیمار را باید به عنوان یک انسان بدشانس در نظر گرفت.

۳- این وضعیت می‌تواند به طور بالقوه درمان شود.

در بستر چنین گفتمانی، تعلیم و تربیت ویژه کودکان بیمار صرفاً در شناخت عوامل بیماری‌زا و راه‌های مقابله با آن خلاصه می‌شود؛ برای این کودکان، بیماری همیشه امری بیرونی است که باید به دنبال چرایی آن و برطرف کردن علت‌هایش بود.

در رویکرد فعال، بیماری نیز مانند سلامتی یکی از مواجهه‌های آدمی است که می‌تواند

1. Aldenburg
2. Schopenhauer
3. Trogan
4. Ratanakul
5. Renault

برای او فرصت‌آفرین باشد. در این رویکرد علاوه بر پیشگیری از بیماری مانند رویکرد انفعالی و مبارزه با بیماری و عوامل بیماری‌زا مانند رویکرد تدافعی، بیماری صرفاً به عنوان رخدادی بد و آسیب‌زا در نظر گرفته نمی‌شود؛ بلکه با توجه به عوارض و نتایج آن قضاوت می‌شود (شوراتز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). این رویکرد بر مبنای دیدگاه فلاسفه‌ای چون نیچه (دوباتن، ۱۳۸۳: ۲۴۶)، کیرکگارد (کیرکگور، ۱۳۸۵: ۱۲۳) و فیلسوفان اسلامی چون ملاصدرا (۱۳۸۴، ج ۱: ۱۰-۱۲)، رنج بیماری را بستری برای تحقق استعدادهای بالقوه فرد معرفی می‌کند. طبق این دیدگاه در تعلیم و تربیت کودکان بیمار باید بیشتر بر رابطه جسم و روح تمرکز کرد و بیماری جسمانی را به صورت بستری برای گشودگی و اعتلای وجودی آن‌ها مطرح کرد.

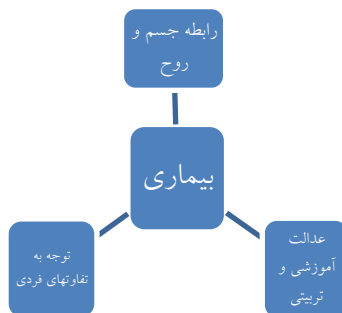
## ۲- تحلیل گفتمان انتقادی اسناد آموزش و پرورش

هرگونه گفتمان تربیتی در یک جامعه، از جمله تربیت ویژه کودکان بیمار در درجه اول توسط اسناد آموزش و پرورش در آن جامعه مشخص می‌شود. از آنجا که در میان اسناد موجود آموزش و پرورش سندی موجود نیست که به طور ویژه به بیماری پردازد؛ برای تحلیل گفتمان انتقادی اسناد آموزش و پرورش ذیل بیماری و در نتیجه تربیت ویژه کودکان بیمار، اسناد «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران»، «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران» و «اهداف دوره‌های تحصیلی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران» به عنوان مهم‌ترین سندهای موجود آموزش و پرورش انتخاب شده و مطالعه شوند. این مطالعات مشخص کرد که این اسناد دارای نوعی نظم و توالی منطقی هستند؛ به این معنی که سند «اهداف دوره‌های تحصیلی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران»، طرح عملیاتی شده برنامه درسی ملی است؛ برنامه درسی ملی بر مبنای سند تحول بنیادین بوده و سند تحول نیز بر اساس مبانی نظری سند تحول بنیادین تدوین شده است؛ از این رو در ادامه برای تحلیل گفتمان اسناد آموزش و پرورش، صرفاً گفتمان انتقادی سند «مبانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران»، در سه بخش توصیف،

عمل<sup>۱</sup> گفتمانی و عمل اجتماعی تحلیل می‌شود.

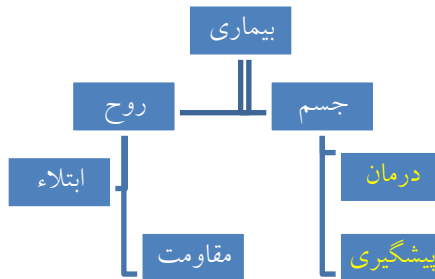
## ۱-۲ توصیف: بررسی متن و ویژگی‌های زبانی

سند «مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش» جزئی از اسناد درجه اولی است که توسط بالاترین نهادهای سیاستگذار در ساختار حاکمیتی جمهوری اسلامی مانند شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش مصوب شدند و مخاطبان آن‌ها شامل کل نظام تعلیم و تربیت است (حاجی‌پور، برخوردار و کشاورز، ۱۳۹۶). از آنجا که در متن سند «مبانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران»، به طور مستقیم به مفهوم بیماری و چگونگی مواجهه با آن توجه نشده است، ابتدا لازم است شبکه معنایی این عبارت را مشخص کرده و بررسی متن را ناظر به این شبکه معنایی پیش ببرد. همچنین با توجه به اینکه در عمده پژوهش‌های فارسی مرتبط با بیماری، صرفاً جنبه‌های زیستی و جسمانی بیماری در نظر گرفته می‌شود و ذیل مفهوم‌شناسی بیماری مطلب خاصی وجود ندارد؛ لازم است در این پژوهش ابتدا شبکه معنایی بیماری تدوین شود؛ از این رو در دو محور ارتباط اشراقی و اندراجی (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹: ۱۷۹)، مفاهیم مرتبط با واژه بیماری در شکل‌های زیر مطرح می‌شود:



شکل ۱: ارتباط اشراقی میان مفاهیم مربوط به بیماری و مواجهه با آن

۱. واژه عمل در ازای ترجمه واژه «practice» در این پژوهش به کار گرفته شده است؛ هرچند ترجمه مناسبی برای این واژه نیز نمی‌تواند باشد؛ چرا که پرکتیس به عملی اشاره می‌کند که دراز مدت بوده و استمرار داشته باشد (بورگنسن و فیلیس، ۱۳۸۹: ۱۱)؛ ولی با توجه به موجود نبودن واژه مناسب دیگری به ناچار واژه عمل استفاده شده است.



شکل ۲: ارتباط اندراجی مفهوم بیماری و مواجهه با آن

در ارتباط اشراقی مفاهیم «عدالت آموزشی»، «رابطه جسم و روح»، «توجه به تفاوت‌های فردی» به عنوان مفاهیمی بیان شده است که در عرض بیماری پدید می‌آیند و فهم بیشتر آثار تربیتی آن را ممکن می‌کنند؛ و در ارتباط اندراجی، عبارت‌های «جسم» و «روح» به عنوان ابعاد بیماری و «پیشگیری» و «درمان» تحت عنوان مراتب مواجهه با ابعاد جسمانی و «ابتلاء» و «مقاومت» در راستای مراتب مواجهه با ابعاد روحی بیماری مطرح شده است. متناسب با این شبکه معنایی، متن سند ذیل عبارت‌های فوق بررسی شد که نتیجه آن در جدول ۱ گزارش داده شده است.

جدول ۱: شبکه معنایی تعلیم و تربیت کودکان بیمار

عبارت‌های کلیدی	شماره صفحه
عدالت آموزشی	۲۱۳-۲۵۱-۲۷۳
توجه به تفاوت‌های فردی	۲۱۸-۲۴۳-۲۹۳
رابطه جسم و روح	۲۱۹-۲۲۰
بیماری (پیشگیری و درمان)	۹۵-۱۵۶-۳۰۵
سلامت	۱۵۶-۲۱۶-۳۰۵
ابتلاء و مقاومت	۱۷۲-۳۸۵-۴۱۶

عدالت آموزشی و تربیتی از محوری‌ترین دعاوی سند «بنانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران» است؛ به طوری که در صفحه ۲۷۳ این سند، عدالت به صورت «اساسی‌ترین ارزش اخلاقی و اجتماعی در نظام اسلامی» توصیف شده است که «عامل اصلی در بقای جامعه به شمار می‌آید»؛ با وجود این در این سند عدالت تنها



ناظر به شرایط نابرابر اقتصادی، اجتماعی و جنسیتی در نظر گرفته شده است (مبانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰: ۲۱۳ و ۲۵۱) و به لزوم عدالت تربیتی ناظر به وضعیت سلامت و بیماری در کودکان هیچ اشاره‌ای نشده است.

سند «مبانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران» نه تنها در عدالت تربیتی، بلکه از زاویه تفاوت‌های فردی نیز به بیماری توجهی نکرده است؛ در واقع با اینکه تفاوت‌های فردی نیز یکی از عبارات‌های مورد تأکید در این سند است؛ که متناسب با آن انعطاف‌پذیری آموزشی و تربیتی یکی از خصوصیات اصلی مدرسه صالح معرفی می‌شود (مبانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰: ۲۹۳) و مخصوصاً در میان جنبه‌های مختلف این شناخت به تفاوت‌های جسمانی نیز اشاره شده است (مبانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰: ۲۱۸)؛ ولی بیماری و سلامت به عنوان یکی از بسترهای زمینه‌ساز تفاوت فردی در کودکان و نیازمند توجه ویژه در تعلیم و تربیت مطرح نشده است.

رابطه جسم و روح، نیز یکی از عبارات‌های کلیدی در مفهوم‌پردازی و چگونگی مواجهه با بیماری است. در متن سند به ارتباط جسم و روح پرداخته شده است: «وجود انسان، توأمان دو جنبه مادی و غیرمادی دارد: هم جسم دارد؛ هم روح. اما انسان از دو حقیقت بیگانه ترکیب نشده است و این روح از آن بدن بیگانه نیست؛ بلکه به‌رغم تفاوت‌های اساسی، بین آن‌ها ارتباطی وثیق برقرار است و به شکلی متقابل از هم تأثیر می‌پذیرند. در حقیقت بدن و روح مراتب یک وجود شخصی واحد و متصل به هم هستند و این دو وجه و دو جنبه وجود انسان، بر هم تأثیر و تأثر مداوم و متقابل دارند» (مبانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰: ۵۷). با وجود این در جایی به چگونگی این ارتباط و بالاخص به چگونگی ارتباط جسم و روح در لحظه‌های بیماری اشاره‌ای نشده است.

بیماری و سلامت دو کلیدواژه اصلی بحث تربیت کودکان بیمار هستند و انتظار می‌رود مخصوصاً در مباحث ذیل ساحت زیستی و بدنی، سند به طور ویژه‌ای به آن‌ها پردازد. با وجود این، سند در جاهای مختلف بیماری را صرفاً به عنوان یک تهدید بیان کرده است که باید به کودک آموزش داد با رعایت بهداشت، تغذیه سالم و ورزش از دچار شدن به آن

پیشگیری کند (مبانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰: ۹۵، ۱۵۶ و ۳۰۵). ولی دربارهٔ لحظات بیماری، که هر کودکی لزوماً در زندگی خود بارها آن را تجربه می‌کند، هیچ مطلبی نیامده است. همچنین به‌رغم رویکردهای تازه‌ای که در سطح جهانی نسبت به تعریف سلامتی پیش آمده است (تورپی، ۲۰۱۰)؛ کماکان در این سند سلامتی به عنوان عدم بیماری در نظر گرفته می‌شود (مبانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰: ۹۵)؛ چنین رویکردی باعث می‌شود کودکانی که در زندگی با نوعی بیماری دست و پنجه نرم می‌کنند، خود را در گروهی متفاوت از همسالان خود، و به عنوان بیمار قرار دهند؛ که این طبقه‌بندی اثرات نامطلوبی در زندگی و روند تربیتی آن‌ها به دنبال خواهد داشت.

ابتلاء یکی از کلیدواژه‌های تربیت اسلامی است (پسندیده، ۱۳۹۳: ۲۵۳)؛ که سند «مبانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران» نیز به آن به عنوان یکی از مقتضیات تربیت پرداخته است (مبانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰: ۱۷۲). در موقعیت‌های ابتلاء، انسان علاوه بر اینکه دچار تضرع و خشوع می‌شود، صبر و ایستادگی در برابر دشواری‌ها و سختی‌ها را می‌آموزد؛ چرا که عملی که مورد رضایت فرد نیست؛ به باری می‌ماند که به دوش کشیدن آن نفس را تنگ می‌کند و به سختی می‌اندازد؛ اما با تن دادن به این درد و رنج سرانجام انسان به شرح صدر و گشودگی نائل خواهد شد (باقری، ۱۳۸۳: ۹۸)؛ که این تحقق مقاومت نیز از اهداف اساسی این سند است، چنانچه «گذر از سازگاری با شرایط محیطی، به هویت‌یابی و مقاومت در برابر شرایط نامساعد و تغییر آن‌ها» به عنوان یکی از تحولات بنیادین و چرخش‌های حیاتی که لازم است در تعلیم و تربیت فعلی اتفاق بیفتد، در این سند بیان شده است (مبانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۰۹: ۴۱۶). با وجود این به‌رغم اشاره صریح قرآن به بیماری به عنوان یکی از سه زمینه اصلی ابتلاء انسان (بقره، ۱۵۵)، در هیچ جای این سند از بیماری چنین تعبیری نشده است؛

## ۲- عمل گفتمانی: تفسیر متن

فرکلاف بعد از توصیف متن و مشخص شدن گفتمان حاکم بر آن به تفسیر متن می‌پردازد؛

از آنجا که گفتمان همواره در نظر فرکلاف، هم سازنده و هم محصول است (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۱: ۱۱۸)؛ از دو جهت به تفسیر می‌پردازد: ۱- بافت موقعیتی متن را بررسی کرده و به نظم اجتماعی ذیل متن می‌پردازد؛ ۲- به تاریخ تعاملی متن پرداخته و تفسیر بینا متنی انجام می‌دهد (فرکلاف، ۱۳۸۹: ۲۱۵-۲۲۲). در ادامه بعد از مروری مختصر بر تفسیر بینامتنی، سند « مبانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران»، بیشتر بر تفسیر موقعیتی پرداخته می‌شود.

### ۲-۲-۱ تفسیر بینامتنی

در این قسمت مشخص می‌شود متن از چه متون دیگری تأثیر گرفته است. سند « مبانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران » را می‌توان ثمره‌ای از اسنادی مانند قانون اساسی، نقشه جامع علمی کشور و فلسفه تربیت دانست؛ قانون اساسی ذیل فصل سوم به بحث حقوق ملت پرداخته است؛ ولی به حمایت‌های روحی از بیماران هیچ اشاره‌ای نکرده است و تنها درباره خدمات پزشکی و بهداشتی و درمانی بحث شده است (قانون اساسی: ۹). در نقشه جامع علمی کشور نیز، ذیل اولویت‌های سلامت به بهبود زندگی بیماران و مخصوصاً کودکان بیمار اشاره‌ای نشده است و صرفاً به دانش پیش‌گیری و ارتقاء سلامت پرداخته شده است (نقشه جامع علمی کشور: ۱۶). سند فلسفه تربیت نیز در کلیاتی مانند انسان‌شناسی و محدودیت‌های آدمی ورودی بحث بیماری داشته است و نه در ساحت زیستی، بدنی رویکردی متفاوت اتخاذ کرده است و تنها طی گفتمانی منفعلانه به بهداشت و پیگیری از بیماری اشاره کرده است (فلسفه تربیت، ۱۳۸۸: ۳۹، ۶۳ و ۸۱). در نهایت می‌توان گفت، گفتمان منفعلانه سند « مبانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران » نسبت به بیماری، در گفتمان سکوت پیشینه تاریخی خود شکل گرفته است.

### ۲-۲-۲ تفسیر موقعیتی

تفسیر موقعیتی به نحوه تولید و مصرف متن می‌پردازد به این معنا که چه کسانی متن را تولید کرده و به مصرف چه افرادی می‌رسانند و گفتمان موجود در متن چه تأثیری بر مخاطبان

می‌گذارد (فرکلاف، ۱۳۸۹: ۲۲۲). از آنجاکه یکی از نقاط مهم مصرف سند « مبانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران » در تدوین محتوای تربیتی و کتاب‌های درسی است؛ در این قسمت گفتمان موجود در کتاب‌های درسی مقطع دبستان، با روش فرکلاف مورد تحلیل انتقادی قرار می‌گیرند؛ از آنجاکه استفاده از مراحل روش فرکلاف به چگونگی تحقیق، گستردگی و دامنه پروژه بستگی دارد (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۱: ۱۳۲)؛ در این قسمت صرفاً به مرحله اول این روش و توصیف گفتمان موجود در متن اکتفا می‌شود؛ به این صورت که کتاب‌های فارسی، هدیه‌های آسمانی و اجتماعی<sup>۱</sup> سال‌های چهارم، پنجم و ششم به صورت نمونه انتخاب شده و مطابق با جدول ۲ و ۳، ذیل بیماری و سلامت بررسی می‌شوند تا گفتمان حاکم بر آن‌ها مشخص شده و در نهایت با گفتمان موجود در سند مقایسه شود.

جدول ۱: گزارش آماری پرداخت کتاب‌های درسی به مفهوم بیماری

عنوان کتاب	شماره صفحه
هدیه‌های آسمانی سال چهارم	۳۸
فارسی سال چهارم	۱۲۶
اجتماعی سال چهارم	-
هدیه‌های آسمانی سال پنجم	۷۰-۶۹
فارسی سال پنجم	۹۶-۷۳-۲۶
اجتماعی سال پنجم	۹
هدیه‌های آسمانی سال ششم	۶۲
فارسی سال ششم	۵۳
اجتماعی سال ششم	۴۹

۱. از آنجاییکه در میان درس‌های مقطع دبستان، درس‌های فارسی، هدیه‌های آسمانی و اجتماعی بیشتر به متن زندگی می‌پردازند و احتمال بیشتری دارد نتایج روحی بیماری و چگونگی مواجهه با آن در این درس‌ها ذکر شده باشد؛ کتاب‌های مربوط به این سه درس برای تحلیل محتوا انتخاب شدند.

جدول ۳: گزارش آماری پرداخت کتاب‌های درسی به مفهوم سلامت

عنوان کتاب	شماره صفحه
هدیه‌های آسمانی سال چهارم	-
فارسی سال چهارم	-
اجتماعی سال چهارم	-
هدیه‌های آسمانی سال پنجم	۳۱
فارسی سال پنجم	۱۰۸
اجتماعی سال پنجم	-
هدیه‌های آسمانی سال ششم	۶۳-۶۲
فارسی سال ششم	-
اجتماعی سال ششم	۱۹

در کتاب هدیه‌های سال ششم از چرایی اهمیت سلامتی بحث شده و بیان می‌شود بیماری برای انسان محدودیت‌هایی به همراه دارد و انسان بیمار و ناتوان نمی‌تواند در جهاد با دشمنان خدا یا کارهای خیری شرکت کند که به توانایی نیاز دارد و در نهایت سلامتی و تندرستی را شرط لازمی برای شادی و نشاط معرفی می‌شود (هدیه‌های آسمانی سال چهارم، ۱۳۹۷: ۶۲ و ۶۳). کتاب فارسی سال ششم، ضمن حکایتی، مردم را به سه دسته تقسیم کرده و یک دسته از آن‌ها را به بیماری تشبیه کرده که «هرگز به آن نیاز نداریم، ولی گاهی گرفتارش می‌شویم و باید با صبر و تحمل داشته باشیم تا به سلامت از دست آن رها شویم» (فارسی سال ششم، ۱۳۹۷: ۵۳). در کتاب اجتماعی نیز صرفاً دو اشاره کوتاه به بیماری و سلامت وجود داشته مبنی بر اینکه تصمیمات اخلاقی و رفتاری ما در سلامتی آینده ما تأثیر دارد (اجتماعی سال ششم، ۱۳۹۷: ۱۹) و اینکه رازی و بوعلی دو پزشکی هستند که در درمان بیماری‌ها کتاب نوشته‌اند (اجتماعی سال ششم، ۱۳۹۷: ۴۹).

در کتاب‌های درسی سال چهارم ابتدایی دو پرداخت، محدود و غیر مستقیم نسبت به بیماری وجود دارد: در کتاب هدیه‌ها به واسطه مطرح کردن بحث همسایه‌داری، به مراعات کردن حال پیرزن بیمار همسایه اشاره کرده است (هدیه‌های آسمانی چهارم دبستان: ۳۸) و در کتاب فارسی نیز به علم اندوزی بیرونی در بستر بیماری و مرگ اشاره شده است (فارسی

چهارم دبستان: ۱۲۶)؛ در کتاب‌های سال پنج به نسبت توجه بیشتری نسبت به بیماری وجود دارد: در کتاب هدیه‌های ضمن اشاره به اهمیت دادن پیامبر به بهداشت و سلامت (هدیه‌های آسمانی سال پنجم، ۱۳۹۷: ۳۱)؛ بیماران انسان‌های قابل ترحمی معرفی می‌شوند که باید به یاری آن‌ها شتافت (هدیه‌های آسمانی سال پنجم، ۱۳۹۷: ۶۹ و ۷۰). در کتاب فارسی نیز ضمن چند داستان، پرداختی غیرمستقیم به بحث بیماری وجود دارد (فارسی سال پنجم، ۱۳۹۷: ۷۳، ۹۶ و ۱۲۴)؛ ولی در صفحه ۱۰۸، مستقیماً به بحث بیماری ورود پیدا کرده و می‌گوید: «برخی از پزشک و درمان می‌ترسند؛ در حالیکه نمی‌دانند تلخی دارو و رنج جراحی، سلامت آن‌ها را تضمین می‌کند». در کتاب اجتماعی سال پنجم نیز در ضمن بحث از «غم» به بیماری پرداخته می‌شود و بیماری عزیزان انسان به عنوان یکی از عوامل غمگین کردن فرد معرفی می‌شود (اجتماعی سال پنجم، ۱۳۹۷: ۹).

با توجه به تحلیل گفتمان انتقادی انجام شده روی کتاب‌های درسی، می‌توان بیماری و کودکان بیمار را در قلمرو برنامه درسی پوچ مطرح کرد؛ برنامه درسی پوچ به گزینه‌هایی می‌پردازد که هرگز در طی تحصیل یک دانش‌آموز به او ارائه نشده است؛ چشم‌اندازهایی را مطرح می‌کند که او هرگز ممکن است چیزی در رابطه با آن‌ها نداند و نتواند در موقعیت‌ها یا مشکلات پیش روی خود از آن‌ها استفاده کند (فلیندر، نودینگز و ترنتون، ۱۹۸۶). در رابطه با مفهوم و فلسفه بیماری و مهارت‌های چگونگی زندگی کردن در کنار بیماری، چیزی در کتاب‌های درسی به دانش‌آموزان درس داده نمی‌شود؛ از این رو بیماری و تربیت ویژه کودکان بیمار، یک برنامه درسی پوچ به حساب می‌آید.

## ۲-۳ تبیین: عمل اجتماعی

هدف از مرحله تبیین، توصیف گفتمان به عنوان بخشی از یک فرایند اجتماعی است (فرکلاف، ۱۳۸۹: ۲۴۵). سند « مبانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران » که در سال ۱۳۹۰ تدوین شده است، مصادف است با روی کار آمدن دولتی که شعار اصلی آن عدالت‌خواهی و بازگشت به شعارها و ارزش‌های دهه اول انقلاب اسلامی است. به طوری که طرح‌هایی را به منظور ایجاد تحول بنیادین در نظام آموزشی مبتنی بر آن ارزش‌های دهه اول (دولت انقلاب اسلامی) پیشنهاد داد (حاجی‌پور و دیگران، ۱۳۹۷)؛

شعار عدالت خواهی به طرز گسترده‌ای در سند « مبانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران » حضور دارد؛ با وجود این همانند گفتمان مسلط در فضای جامعه آن دوران که عدالت را بیشتر ذیل عدالت اجتماعی و اقتصادی مطرح می‌کردند و به روحیهٔ بیماران و زندگی بیماران توجه خاصی نمی‌شده است، در این سند نیز تنها به تفاوت‌های اقتصادی، اجتماعی و جنسیتی کودکان توجه کرده و به عدالت تربیتی در رابطه با کودکان دارای بیماری توجهی نشده است.

از طرف دیگر این گفتمان منفعلانه، با تأثیرگذاری در آموزش عالی و بالاخص آموزش پزشکی به باز تولید این گفتمان در جامعه نیز کمک می‌کند. بدین صورت که دانش‌آموزان تربیت شده تحت گفتمان‌های موجود در جامعه پزشکان آینده این کشور خواهند بود. هنگامی که آن‌ها در طی تحصیل خود بیماری را صرفاً تهدیدی برای زندگی و روند رشد آدمی بدانند، در بهترین حالت صرفاً رویکردی ترحم‌وار نسبت به بیماران خود داشته و در رابطه‌ای پدر سالارانه<sup>۱</sup> و از بالا به پایین، آن‌ها را صرفاً در درمان جنبه‌های جسمی بیماری شان یاری می‌رسانند (سلوین، ۲۰۰۲). در صورتیکه پزشک می‌تواند با بیمار رابطه‌ای مشارکتی<sup>۲</sup> داشته باشد و ضمن احترام به خود مختاری آن‌ها، علاوه بر درمان جسم بیمارانشان به آن‌ها مواجههٔ فعال با بیماری را آموزش دهد (عسگری و دیگران، ۱۳۹۷)؛ به این صورت که آن‌ها بتوانند هم در درمان‌های جسمی و هم تأثیر بیماری در زندگی خود فعال عمل کرده و به جنبه‌های مثبت و سازندهٔ آن را نیز توجه کنند.

### بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل گفتمان انتقادی اسناد آموزش و پرورش، ذیل مفهوم بیماری نشان می‌دهد در این اسناد رویکردی منفعلانه نسبت به بیماری وجود دارد و صرفاً در ساحت زیستی و بدنی، بیماری به عنوان امری کاملاً جسمانی و پزشکی مطرح شده و با رویکردی منفعلانه تنها به بهداشت و پیشگیری از بیماری پرداخته شده است و به چگونگی زندگی کودکان بیمار، مشکلات آموزشی و تربیتی خاص آن‌ها پرداخته نشده است. چنین گفتمانی در متن هویت تاریخی خود

1. Paternalism
2. Collaborative

شکل گرفته است و می‌توان سرچشمه‌های آن را در اسناد کلی‌تر مانند «قانون اساسی»، «نقشه جامع علمی کشور» و «فلسفه تربیت» جست و جو کرد. همچنین یافته‌های این تحقیق، موارد مصرف گفتمان حاکم بر این اسناد را در ساختارهای زیر دست خود مثلاً محتوای کتاب‌های درسی مقطع دبستان، مشخص کرده است و آشکار می‌کند که سکوت موجود در اسناد و کتاب‌های درسی، بیماری و تربیت ویژه کودکان بیمار را به عنوان یک برنامه درسی پوچ مطرح می‌کند.

از این رو به جرئت می‌توان گفت کودکان بیمار در نظام فعلی آموزش و پرورش ایران، فراموش شده‌اند و معصومانه با درد و رنج خود تنها مانده‌اند و نه در سطح کلان و نه در سطح خرد به تعلیم و تربیت ویژه آن‌ها توجهی نشده است؛ این در صورتی است که امروز در سطح جهانی، بسیار به بیماری و چگونگی مواجهه کودکان با آن توجه شده و سعی می‌کنند طی یک برنامه ویژه تعلیم و تربیتی، با قرار دادن مفاهیم نظری و عملی بیماری در برنامه درسی مدارس، آن را به عنوان یک فرصت ویژه برای بالفعل کردن استعدادهاى خاص آدمی معرفی کنند و به آن‌ها بیاموزند چگونه می‌توانند در کنار بیماری، خوشحال زندگی کنند؛ برخوردی فعال با بیماری داشته باشند و آن را بستری برای گشودگی و اعتلای وجودی خود بدانند.

در نهایت در راستای تغییر گفتمان منفعلانه موجود در اسناد آموزش و پرورش به رویکردی فعال نسبت به بیماری و توجه ویژه به تعلیم و تربیت ویژه کودکان بیمار، پیشنهادهاى زیر ارائه می‌شود:

- لازم است در قسمت مبانی فلسفی اسناد، ذیل جهان‌شناسی، بیشتر به «رنج و سختی» به عنوان یکی از خصوصیات حتمی این جهان پرداخته شود و در قسمت انسان‌شناسی، بیماری به عنوان یکی از نقاط عطف رابطه جسم و روح معرفی شده و آثار روحی و وجودی آن بررسی شود؛ همچنین با تمرکز بیشتر بر مفهوم ابتلاء، به لزوم وجود سختی برای رشد و تعالی انسان تأکید شود.

- لازم است در مباحث عملیاتی مانند ساحت زیستی و بدنی، ضمن بحث از بهداشت و راههای پیشگیری از بیماری، به بیماری نیز به عنوان امری توجه شده که هر فردی لزوماً به دفعات با آن مواجه می‌شود و بر لزوم زندگی شاد و فعال در کنار بیماری، مخصوصاً برای کودکان دارای بیماری مزمن تأکید و چگونگی



تحقق آن مشخص شود.

- در صورت تحقق موارد فوق‌الذکر، لازم می‌شود ذیل بحث عدالت آموزشی و تربیتی در اسناد آموزش و پرورش نیز به تعلیم و تربیت ویژه کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن توجه شود.
- علاوه بر اصلاحات مربوط به اسناد آموزش و پرورش، برای بیرون آوردن بیماری از یک برنامه درسی پوچ و توجه به چگونگی مواجهه با آن، مقتضی است که به شرایط ویژه این کودکان در مکان‌های آموزشی، دسترسی یکسان آن‌ها به منابع آموزشی و نقش آن‌ها در سیاست‌های آموزشی نیز توجه ویژه‌ای شود.

### منابع

- ارسطو (۱۳۷۸). *درباره نفس*. ترجمه علیمراد داوودی. تهران: حکمت.
- افلاطون (۱۳۵۰). *مجموعه آثار افلاطون*، ترجمه محمد حسن لطفی، تهران: ابن سینا.
- الدنبرگ، هرمان (۱۳۷۳). *فروغ خاور*، ترجمه بدرالدین کتابی، تهران: اقبال.
- اهداف دوره‌های تحصیلی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۷)*. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- پسندیده، عباس (۱۳۹۳). *رضایت از بندگی*، تهران: دارالحدیث.
- باقری، خسرو، سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی، اجتماعی.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۸)*. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)*. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- دکارت (۱۳۶۹). *تأملات در فلسفه اولی*. ترجمه دکتر احمد احمدی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- دیلتای، ویلهلم (۱۳۸۹). *تشکل جهان تاریخی در علوم انسانی*، ترجمه منوچهر صانعی دره بیدی. تهران، ققنوس.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۷). *فارسی چهارم دبستان*. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۷). *فارسی پنجم دبستان*. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.

- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۷). *فارسی ششم دبستان*. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتابهای درسی.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۷). *هدیه‌های آسمانی چهارم دبستان*. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتابهای درسی.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۷). *هدیه‌های آسمانی پنجم دبستان*. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتابهای درسی.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۷). *هدیه‌های آسمانی ششم دبستان*. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتابهای درسی.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۷). *مطالعات اجتماعی چهارم دبستان*. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتابهای درسی.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۷). *مطالعات اجتماعی پنجم دبستان*. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتابهای درسی.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۷). *مطالعات اجتماعی ششم دبستان*. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتابهای درسی.
- سانتاک، سوزان (۱۳۹۵). *نظر به درد دیگران*. ترجمه احسان کیانی‌خواه. تهران: گمان.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۹). *مبانی تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۸). *فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران*. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- فرکلاف، نورمن (۱۳۷۹). *تحلیل انتقادی گفتمان*. ترجمه فاطمه شایسته پیران. تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.
- فوکو، میشل (۱۳۸۵). *پیدا/پیش‌کلینیک: دیرینه‌شناسی ادراک پزشکی*. ترجمه یحیی امامی. تهران: نقش و نگار.
- قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۹). *نقشه جامع علمی کشور*. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- وان دایک، تتون (۱۳۸۲). *مطالعاتی در تحلیل گفتمان: از دستور متن تا گفتمان کاوی انتقادی*. گروه مترجمان، تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.
- ولف، هنریک و پدرسون، استینگ و روزنبرگ، رین (۱۳۸۰). *درآمدی بر فلسفه طب*. ترجمه



- همایون مصلحی. تهران: طرح نو.
- یورگنسن، ماریانه و فیلیپس، لوئیز (۱۳۹۷). *نظریه و روش در تحلیل گفتمان*. ترجمه هادی جلیلی. تهران: نی.
- حاجی پور، حامد، برخوردار، رمضان و کشاورز، سوسن (۱۳۹۷). تحلیل گفتمان انتقادی تربیت جنسی در نظام آموزش و پرورش ایران (وضعیت موجود) مبتنی بر اسناد مکتوب. *پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت (مطالعات تربیتی و روان شناسی مشهد)*. ۸ (۱): ۱۳۶-۱۵۹.
- صفری، محمود و قورچیان، نادرقلی (۱۳۹۶). تحلیلی بر برنامه درسی پوچ در محتوای آموزشی. *پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی)*. ۱۴ (۲۷): ۶۶-۷۴.
- عسگری، زهرا، نوروزی، رضا علی و محمدی چابکی، رضا (۱۳۹۶). از رنج تا گنج: تحلیل رویکردهای سه گانه به نقش تربیتی رنج. *اندیشه های نوین تربیتی*. ۱۳ (۱): ۵۱-۷۱.
- عسگری، زهرا، حیدری، محمد حسین، برخوردار، رمضان و استکی، بهنوش (۱۳۹۷). بررسی دلالت های دو فلسفه «زیست پزشکی» و «انسان گرایانه» بر آموزش پزشکی. *مجله تاریخ و اخلاق پزشکی*. ۱۱: ۲۶۵-۲۷۷.

- Aristotle (1999). *About the soul*. Translated by Alimard Davoodi. Tehran: Wisdom. (Text in Persian).
- Asgari, Z., Heidari, M. H., Barkhordari, R. and Esteki, B. (1979). Investigating the implications of the two "biomedical" and "humanistic" philosophies on medical education. *Journal of Medical History and Ethics*. 11: 265-27. (Text in Persian).
- Asgari, Z., Norouzi, R. A. and Mohammadi Chabaki, R. (2017). From suffering to treasure: An analysis of the three approaches to the educational role of suffering. *New Educational Thoughts*. 13 (1): 51-71. (Text in Persian).
- Bagheri, Kh., Sajjadih, N. and Tavassoli, T. (2010). *Research Approaches and Methods in Philosophy of Education*. Tehran: Institute for Cultural, Social Studies. (Text in Persian).
- Brown, R. T. and DuPaul, G. J. (1999). Introduction to the mini-series: Promoting school success in children with chronic medical conditions - ProQuest. *School Psychology Review*, 28(2): 175-181
- Cooper, R. (2002). Disease. *Studies in History and Philosophy of Science*. 33, 263-282.
- Delta, Wilhelm. (2010). *The Formation of the Historical World in the Humanities, Translated by Manouchehr Sanei, Bedidi Valley*. Tehran, Phoenix. (Text in Persian).

- Persian).
- Descartes (1990). *Reflections on Early Philosophy*; Translated by Dr. Ahmad Ahmadi; Tehran: Academic Publishing Center. (Text in Persian).
- Educational Research and Planning Organization (1977). *Fourth grade elementary schools*. Tehran: Office of Textbook Printing and Distribution. (Text in Persian).
- Educational Research and Planning Organization (1977). *Fourth Primary School Social Studies*. Tehran: Office of Textbook Printing and Distribution. (Text in Persian).
- Eldenberg, Herman (1994). *Forough East*, Badr al-Din Book Translation, Tehran: Iqbal. (Text in Persian).
- Farkoff, Norman (2000). *Critical Discourse Analysis*. Translated by Fatima Shayesteh Piran. Tehran: Center for Media Studies and Research. (Text in Persian).
- Fladhammer, D. (2006). Chronic illness and education. *IG Living*, 13, 15–19.
- Flinders, F., Noddings, N. and Thornton, S. (1986). The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications. *Curriculum Inquiry*. 16(1), 33-42.
- Foucault, M. (2006). *The Genesis of the Clinic: The Paleontology of Medical Perception*. Translated by Yahya Emami. Tehran: Naghsh and Negar. Constitution of the Islamic Republic of Iran. (Text in Persian).
- Gath, A., Smith, M. A. and Baum, J. D. (1980). Emotional, behavioural, and educational disorders in diabetic children. *Archives of Disease in Childhood*. 55(5), 371–375.
- Hajipour, H. and Farhangi, R. and Farmer, S. (1979). Critical Discourse Analysis of Sexual Education in the Iranian Education System (Current Status) Based on Written Documents. *Educational Research Foundation (Mashhad Educational Studies and Psychology)*. 8 (1): 136-159. (Text in Persian).
- Heinämaa, S. and Kaitaro, T. (2018). Descartes' Notion of the Mind–Body Union and its Phenomenological Expositions. *The Oxford Handbook of the History of Phenomenology*.
- Higher Education Council (1979). *Aims of the Curriculum of the Public Education System of the Islamic Republic of Iran*, Tehran: Higher Education Council (Text in Persian).
- Higher Education Council (2011). *The Fundamental Transformation of Education*, Tehran: Higher Education Council (Text in Persian).
- Higher Education Council (2009). *Philosophy of Formal and Public Education in the Islamic Republic of Iran*, Tehran: Higher Education Council (Text in Persian).
- Higher Education Council (2009). *National Curriculum of the Islamic Republic of Iran*, Tehran: Higher Education Council. (Text in Persian).
- Higher Education Council (2010). *The Foundations of Fundamental Transformation in the Formal and Public Education System of the Islamic Republic of Iran*,

- Tehran: Higher Education Council. (Text in Persian).
- Irwin, M. K. and Elam, M. (2011). Are We Leaving Children with Chronic Illness Behind? *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 30(2): 67–80.
- Jesus, C.H. (2017). *A Critical Discourse Analysis of Inclusion of Children with Special Needs in New Zealand Early Childhood Education*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education .
- Jurgensen, M. and Phillips, L. (1979). *Theory and Method in Discourse Analysis*. Translated by Hadi Jalili. Tehran: Straw. (Text in Persian).
- Marcum, J. A. (2008). *Humanizing Modern Medicine: An Introductory Philosophy of Medicine*. London: Springer.
- Mintz, Avi I. (2014). *Pain & Educational. Philosophy of Pain*. London: Routledge. 12: 344-353
- Organization for Educational Research and Planning (1979). 4th grade elementary school. Tehran: Office of Textbook Printing and Distribution. (Text in Persian).
- Organization for Educational Research and Planning (1979). 5th heavenly gifts for elementary school. Tehran: Office of Textbook Printing and Distribution. (Text in Persian).
- Organization for Educational Research and Planning (1979). *Fifth Elementary School*. Tehran: Office of Textbook Printing and Distribution. (Text in Persian).
- Organization for Educational Research and Planning (1979). *Fifth Elementary School*. Tehran: Office of Textbook Printing and Distributio. (Text in Persian).
- Organization for Educational Research and Planning (1979). *Fifth Primary School Social Studies*. Tehran: Office of Textbook Printing and Distribution. (Text in Persian).
- Organization for Educational Research and Planning (1979). *Sixth heavenly gifts for elementary school*. Tehran: Office of Textbook Printing and Distribution. (Text in Persian).
- Organization for Educational Research and Planning (1979). *Sixth grade social studies*. Tehran: Office of Textbook Printing and Distribution. (Text in Persian).
- Pasandide, A. (2014). *Satisfaction with servitude*, Tehran, Dar al-Hadith. (Text in Persian).
- Persian).
- Plato (1971). *Collection of Plato's Works*, Translated by Mohammad Hassan Lotfi, Tehran: Ibn Sina. (Text in Persian).
- Ratanakul, P. (2004). The Buddhist Concept of Life, Suffering and Death, and Related Bioethical Issues. *Eubios Journal of Asian and International Bioethics*, 14, 141–146.
- Renault, E. (2015). A Critical Theory of Social Suffering. *Critical Horizons*, 11(2): 221–241.

- Safari, M. and Ghourchian, N. (2017). An analysis of absurd curriculum in educational content. *Research in Curriculum* (Knowledge and Research in Educational Sciences - Curriculum). 14 (27): 66-74. (Text in Persian).
- Santak, S. (2016). *Considering the pain of others*. Translated by Ehsan Kianikhah. Tehran: Guess. (Text in Persian).
- Schwartz, P. H. (2007). Defining Dysfunction: Natural Selection, Design, and Drawing a Line. *Philosophy of Science*, 74(3), 364–385.
- Selwyn, D. (2002). Communication in doctor-patient relationship. *British Medical Journal*, 324, 397.
- Slater, J., Jones, C. and Procter, L. (2017). Troubling school toilets: resisting discourses of ‘development’ through a critical disability studies and critical psychology lens. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(3): 412-423. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1316237>
- Stambaugh, J. D. (2016). *The lived experiences of being a father of a child with type 1 diabetes: A phenomenological study*. Saint Mary’s University of Minnesota.
- Supreme Council of Cultural Revolution (2010). *Comprehensive scientific map of the country*, Tehran: Supreme Council of Cultural Revolution. (Text in Persian).
- Sudajit-apa, M. (2017). Critical Discourse Analysis of Discursive Reproduction of Identities in the Thai Undergraduates’ Home for Children with Disabilities Website Project: Critical Analysis of Lexical Selection. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 54: 1–28.
- Thompson, R. P. and Upshur, R. E. G. (2017). *Philosophy of Medicine : An Introduction*. Toronto: Taylor & Francis.
- Toombs, K. S. (1987). Meaning of Illness: A Phenomenological Approach to the Patient-Physician Relationship. *The Journal of Medicine and Philosophy: A Forum for Bioethics and Philosophy of Medicine*, 12(3): 219–240.
- Torpy, J. M., Campbell, A. and Glass, R. M. (2010). Chronic Diseases of Children. *JAMA*, 303(7): 682–682.
- Trogan, C. R. (2013). Suicide and Freedom from Suffering in Schopenhauer’s “Die Welt als Wille und Vorstellung.” *Open Journal of Philosophy*, 03(01): 5–8.
- Van Dyke, T. (2011). *Studies in Discourse Analysis: From Text Grammar to Critical Discourse Discovery*, Translators Group, Tehran: Center for Media Studies and Research. (Text in Persian).
- Wolf, H. and Pederson, S. and Rosenberg, R. (2001). *An Introduction to the Philosophy of Medicine*. Translated by Homayoun Moslehi. Tehran: New Design. (Text in Persian).

## تحلیل کیفی چگونگی کنش میان اساتذ راهنما و دانشجویان فرآیند پژوهش (انجام پایان نامه):

### مطالعه موردی دانشگاه تهران

علیه جمشیدی، مرضیه دهقانی\* و کمال دورانی<sup>۲</sup>

#### چکیده

ادراک دانشجویان در خصوص فرآیند یاددهی-یادگیری و چگونگی کنش میان استاد و دانشجو، مسائل مختلفی از پیدا و پنهان فرهنگ دانشگاهی را روشن می‌کند. در این پژوهش به عوامل مؤثر بر چگونگی این کنش به ویژه در انتخاب استاد راهنما از منظر دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه تهران با رویکردی کیفی توجه شد. میدان تحقیق دانشگاه تهران بود و نمونه‌ها که به صورت هدفمند طبقه‌ای از دو دانشکده (الف) مهندسی برق و کامپیوتر، (ب) حقوق و علوم سیاسی انتخاب شدند، با ۳۹ دانشجوی کارشناسی ارشد به اشباع رسید؛ از این تعداد، ۱۹ نفر از اطلاع‌رسان‌ها، از دانشکده «الف» و ۲۰ نفر از آن‌ها، از دانشکده «ب» بودند. ابزار پژوهش مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته بود. روایی ابزار از طریق بازبینی توسط همکاران و مصاحبه‌شوندگان بررسی شد و داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با توجه به نظریه انتخاب گلاسر و با کدگذاری موضوعی تحلیل شد. نتایج نشان داد عوامل مؤثر بر انتخاب استاد راهنما، در هفت مقوله اصلی جای می‌گیرند: ۱. تصویری که نسبت به پایان‌نامه و شرایط آموزشی دارند. ۲. ادراکی که از طریق کانال‌های شناختی کسب می‌کنند. ۳. تصویری که از توانایی‌ها و ویژگی‌های استاد راهنما دارند. ۴. تصویری که نسبت به رشته تحصیلی خود دارند. ۵. تصویری که نسبت به شرایط اقتصادی، فرهنگی، سیاسی کشور دارند. ۶. ادراکی که تحت تأثیر رفتارهای اجتماعی دارند. ۷. تصویری که نسبت به خود و آینده خود دارند. تحلیل پژوهشگران از این مقولات، وجود تفکر سیستمی، میان دانشجویان در انتخاب استاد راهنما است. برای ادراک دانشجویان از چگونگی

۱. کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تهران، تهران، ایران jamshidi.a@ut.ac.ir

۲. نویسنده مسئول: عضو هیأت علمی دانشگاه تهران، تهران، ایران dehghani\_m3@ut.ac.ir

۳. عضو هیأت علمی دانشگاه تهران، تهران، ایران kdorrani@ut.ac.ir

- این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تهران است.

کنش میان استاد و دانشجو ساختار ادراکی طراحی شد که مراحل مختلف این ساختار عبارتند از: ۱. تعیین خواسته ۲. تعیین مسیر ۳. خود ارزیابی ۴. انتخاب.

**کلید واژه‌ها:** فرآیند یاددهی-یادگیری، کنش میان استاد و دانشجو، برنامه درسی پنهان، دانشگاه تهران، کارشناسی ارشد، پایان‌نامه

### مقدمه

فرهنگ در جوامع مختلف، موضوع مناسبی برای مطالعه قوانین اندیشیدن و عملکرد انسان‌ها است. با توجه به نظر تایلور<sup>۱</sup> فرهنگ مجموعه پیچیده‌ای است شامل دانش‌ها، باورها، هنر، رسوم، حقوق و دیگر رفتارها و توانایی‌هایی که انسان به عنوان عضو جامعه آن را داراست (لبدیو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). دانشگاه نیز به عنوان یک سازمان پیچیده که متشکل و متأثر از عوامل درونی و بیرونی است که هرکدام از این عوامل، اهداف، رفتار، باورها، ابزار و آرمان‌های مختلف و حتی متضادی را اقتضا می‌کنند. در واقع دانشگاه‌ها به تولید مؤلفه‌های خاص ارزشی و هنجاری می‌پردازند که آن را فرهنگ دانشگاهی<sup>۳</sup> تلقی می‌کنند (سمرک<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). اصطلاح فرهنگ، به رشته نیز اطلاق می‌شود؛ به این معنی که هر رشته‌ای می‌تواند فرهنگ به خصوصی داشته باشد. ربرتسون<sup>۵</sup> (۲۰۱۷)، در این باره می‌گویند: هر رشته هنجارهای علمی خاص خود را دارد که مجموعه آن هنجارها، الگوهای مورد توافق در هر رشته علمی را نشان می‌دهد. از طریق مطالعه این هنجارها می‌توان، الگوهای پذیرفته شده در هر رشته را مشخص کرده و مبنای مشترکی را برای مطالعه در هر رشته به وجود آورد که به عقیده آن‌ها، این الگوها اقتضای فرهنگی دارند. گاهی این الگوها به صورت صریح و مشخص بیان می‌شوند یا به صورت ضمنی و در جریان یک رشته وجود دارند. در برنامه درسی آن دسته از الگوهای ضمنی که در جریان آموزش هر رشته‌ای وجود دارد ذیل برنامه درسی پنهان<sup>۶</sup> قرار می‌گیرد (صفایی موحد، ۱۳۹۲).

1. Taylor
2. Lebedev
3. University Culture
4. Smerek
5. Robertson
6. Hidden Curriculum





برنامه درسی پنهان می‌تواند هم‌سو یا ناهم‌سو با برنامه‌های آشکار باشد. از این رو برای شناخت این برنامه‌ها باید توسط متخصصان آموزشی آن‌ها را تحلیل کرده تا بتوان به ماهیت، ابعاد، فضا و فرهنگ پذیرفته شده هر رشته پی‌برد.

فرهنگ دانشگاهی مهم‌ترین عامل توسعه علمی است. حال آنکه فرهنگ دانشگاهی، یکی از بحران‌های مهم نظام آموزش عالی در ایران شناخته شده است (فاضلی، ۱۳۹۲). بخش اعظم این فرهنگ همچون کوه یخ در بطن روابط کنشگران اصلی نظام آموزشی پنهان است و این از جمله مواردی است که در زمره برنامه درسی پنهان، در نظام دانشگاهی قرار می‌گیرد و قابلیت آن را دارد که برخی هنجارها و الگوهای مورد توافق در یک رشته از آن استخراج شود. از طرفی براساس مبانی ارتباطات می‌توان ارتباط میان استاد و دانشجو را یکی از محورهای اصلی در شناخت و ارزیابی گروه‌های آموزشی و تفکیک‌پذیری وظایف در روابط میان استاد و دانشجو دانست (آکرا، ۲۰۰۱). طی این ارتباط بر ذهنیت و واکنش‌های عاطفی یکدیگر نیز تأثیر می‌گذارند. در واقع ارتباط، تولید و تبادل معانی است و نقش‌های طرفین تأثیر فراوانی در تولید این معانی دارند.

ارتباط این کنشگران در تحصیلات تکمیلی شکل تازه‌ای به خود می‌گیرد که علت اصلی آن وجود پایان‌نامه است. پایان‌نامه، برای اکثر دانشجویان کارشناسی‌ارشد اولین کار جدی پژوهشی است که در ضمن آن باید چگونگی این فرآیند را عملاً فراگیرند. این فرآیند که تفاوت اصلی این مقطع با مقطع کارشناسی را نشان می‌دهد، تأثیر به‌سزایی در شکل‌گیری هویت در هر رشته دارد. دانشجو ناگزیر به انتخاب استادی است که حداقل به مدت یک سال با او ارتباط و همکاری نزدیکی در حوزه تخصصی خود خواهد داشت. در مقطع کارشناسی‌ارشد، انجام فرایند پایان‌نامه، کاری زمانبر و تخصصی است که در خلال آن باید ارتباط پیوسته و مناسبی را با استاد راهنما و استاد مشاور داشت. این ارتباط در دو زمینه جداگانه قابل دسته‌بندی است، این دسته‌بندی عبارت است از: هدایت‌گری<sup>۲</sup> و نظارت<sup>۳</sup> (ماینهارد، ون‌در‌ریجست، ون‌تارتویجک و وُبلز، ۲۰۰۹). بنابراین، با توجه به اهمیت شگرف

1. Acker
2. Monitoring
3. Supervision
4. Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk and Wubbels

نقش استاد راهنما در موفقیت پایان‌نامه‌های دانشجویی و تأثیر آن در کل تکامل زندگی دانشجویی، انتخاب و مدل ارتباط با استاد راهنما برای دانشجویان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بی‌شک چگونگی ارتباط استاد و دانشجو و فرهنگ ارتباطی این دو، صرفاً به چگونگی انتخاب استاد راهنما معطوف نمی‌شود، اما چگونگی این آغاز، می‌تواند کلید اساسی برای فهم این ارتباط و حتی، درک فرهنگ یک رشته، گروه آموزشی، دانشکده یا دانشگاه باشد. بنابراین، ادراک دانشجو از انتخاب استاد راهنما، نه تنها به شناخت گزینه مطلوب او منجر می‌شود، بلکه مسیر یا مدل فکری دانشجویان نسبت به مسائل مختلف پیرامون انتخاب استاد راهنما را روشن می‌کند.

از آنجا که دانشگاه تهران نماد آموزش عالی کشور است و همچنین با وجود گسل عظیمی که در میان رشته‌های علوم انسانی و فنی دیده می‌شود. فرهنگ رشته‌ای در میان این دو مجموعه نیازمند بررسی است. در واقع سؤال اینجاست که، دانشجویان کارشناسی ارشد که قرار است متخصصان یک رشته باشند رویکردشان برای انتخاب استاد راهنما در یک پژوهش تخصصی چگونه است؟ ملاک عملکرد یک استاد راهنمای خوب در میان آن‌ها چیست؟

به طور کلی در این پژوهش به واکاوی «ادراک دانشجویان از انتخاب استاد راهنما» در دانشکده‌های حقوق و علوم سیاسی و مهندسی برق و کامپیوتر دانشگاه تهران در میان دانشجویان کارشناسی ارشد می‌پردازیم - که هر کدام از این دانشکده‌ها طبق تقاضای داوطلبان برای ورود به این دانشکده‌ها، جزء شاخص‌ترین دانشکده‌های علوم انسانی و فنی مهندسی می‌باشند - تا از این طریق به کشف لایه‌های پنهان برنامه‌درسی در این دانشکده‌ها پرداخته و ادراک دانشجویان از انتخاب استاد راهنما در هر مجموعه رشته<sup>۱</sup> را واکاوی کنیم تا انتظارات آن‌ها از انتخاب استاد راهنما مشخص شود.

وظایف اعضای هیأت علمی در نظام آموزش عالی ایران، در برگیرنده آموزش و پژوهش است. از طرفی، مهم‌ترین عامل موفقیت در ابتدای فعالیت پژوهشی دانشجویان کارشناسی ارشد حضور یک سرپرست حرفه‌ای است. نقش استاد راهنما در انجام پروژه پایان‌نامه، با توجه به ارتباطی که میان استاد و دانشجو برقرار می‌شود به ۲ شکل می‌تواند نمود پیدا کند؛ او از یک

۱. منظور از «مجموعه رشته»، مجموعه گرایش‌ها و رشته‌هایی است که زیر مجموعه یک شاخه اصلی قرار دارند.

سو می‌تواند در نقش ناظر<sup>۱</sup> باشد و از طرفی دیگر می‌تواند در نقش هدایتگر<sup>۲</sup> عمل کند (بزرگ و خاکباز، ۱۳۹۲). هوی<sup>۳</sup> و فورسایت<sup>۴</sup> به نقل از نیکنامی نظارت را تلاشی در جهت همکاری حرفه‌ای و تشریک مساعی حرفه‌ای با هدف اصلاح و حفظ فرآیند آموزشی در مسیر تحقق اهداف تعریف می‌کنند (نیکنامی، ۱۳۹۴، ۱۰).

انتخاب استاد راهنما مهم‌ترین عامل هماهنگی میان استاد راهنما و دانشجو برای به سرانجام رساندن یک پروژه موفق است. برای انتخاب استاد راهنما در وهله اول دانشجو باید به شناختی کلی نسبت به مهم‌ترین ویژگی‌هایی که یک استاد راهنمای خوب باید داشته باشد برسد (عباسی چوینتراش، ۱۳۹۳).

کیفیت رابطه استاد و دانشجو بر کیفیت پایان‌نامه تأثیر می‌گذارد، اما اساساً ارتباط استاد و دانشجو بر پایه‌های نابرابری ایجاد شده است (صفایی موحد، ۱۳۹۲). که این امر باعث می‌شود تا اساتید بیش از پیش، از مهم‌ترین الگوهای دانشجویان محسوب شوند. فاضلی (۱۳۸۷) معتقد است در ایران، دانشجو، علائق و فردیت او نقش ثانویه در آموزش دارند. در ارتباطاتی که قدرت در بین طرفین تراز نباشد و شکاف زیاد شود، مافوق، هرگونه عملکرد زیر دستش را که خلاف میلش باشد بر تَمَرُد اطلاق خواهد کرد و نهایتاً با مجازات زیر دست همراه خواهد بود. پس زیر دست به ناچار و به خاطر ترس از مجازات، بالاترین حد از تأیید را تقدیم مافوق می‌کند. البته، تحقیقات نشان‌دهنده این است که اغلب تملق از خصوصیات ما ایرانیان است (خانی، خراسانی طرقي و شیرازی، ۱۳۹۳؛ فراستخواه، ۱۳۹۵). قدرت نابرابر در ارتباط میان دانشجو و استاد، از یک قید برخوردار است که به این عدم توازن مشروعیت می‌دهد و آن سطح بالای اطلاعات و دانش استاد نسبت به دانشجو است که با فرهنگ ایرانی درهم شده و به کل جایگاه استاد تعمیم یافته و لذا در این ارتباط سهم طرفین در سود حاصل از آن به نتیجه بُرد- بُرد ختم نشده و کفه ترازو به نفع استاد سنگینی می‌کند. به نظر می‌رسد در رشته‌های علوم تجربی که قابلیت به نمایش در آوردن ایده‌ها در آن‌ها وجود دارد، شدت نابرابری ارتباط استاد و دانشجو نسبت به رشته‌های علوم اجتماعی یا علوم انسانی کم‌تر است (رفیع‌پور، ۱۳۹۳).

1. Supervisor
2. Mentor
3. Hoy
4. Forsyth

فاضلی، (۱۳۸۷).

اما در انتخاب استاد راهنما باید توجه داشت که نظارت، یک نقش حرفه‌ای است و استاد راهنما که قرار است نظارت و سرپرستی یک پایان‌نامه را برعهده بگیرد، ممکن است همزمان در نقش‌های بسیار متفاوتی اعمال وظیفه کند به عنوان یک مربی، به عنوان یک معلم، به عنوان یک دوست، به عنوان یک همکار، به عنوان یک الگوی خوب، به عنوان یک راهنمای و... (بل-الیسون و ددریک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). رباطی، محمدبختیاری و تنکابنی (۲۰۱۵) از ۱۲ مقوله برای انتخاب استاد راهنما در میان دانشجویان دکتری نام می‌برند که عبارتند از: ویژگی‌های رفتاری و اخلاقی، پست و موقعیت اجرایی، موقعیت علمی، شهرت، دسترسی به استاد، تبحر و تسلط بر تحقیق و آمار، تخصص در زمینه علمی خاص، ممنوعیت‌ها و محدودیت‌ها، دانشجویان سال بالایی، جنسیت، توان حمایتی استاد، آینده‌نگری.

به زعم مونپو<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) نیز ۵ فاکتور زیر را باید برای انتخاب استاد راهنما مدنظر داشت:

۱. مدیریت
۲. پشتیبانی اداری
۳. پشتیبانی فنی خاص
۴. گسترش حمایت معنوی
۵. حمایت شخصی

مسئله اصلی در این حوزه، مسأله انتخاب است که با توجه به اینکه پژوهشگران در این پژوهش از نظریه انتخاب گلاسر<sup>۳</sup> استفاده کرده‌اند، لازم است مروری کلی بر این نظریه داشته باشیم. این نظریه، بی‌شبهت با نظریه انتخاب عقلانی<sup>۴</sup> نیست. اما برخلاف نظریه انتخاب عقلانی، ادراک ما از مطلوب و دنیای بیرونی را لزوماً عقلانی نمی‌داند. در هر دو نظریه انسان‌ها موجوداتی دارای قصد و نیت هستند، اما در نظریه انتخاب عقلانی به میزان سود حاصل از روش یا هدف انتخاب شده حائز اهمیت است؛ حال آن که سود ارزشی کمی و جدای از

1. Bell-Ellison and Dedrick
2. Mhunpiew
3. Glasser
4. The rational choice theory

مسائل فرهنگی است. اما تئوری انتخاب بر کنترل درونی<sup>۱</sup> استوار است و بیان‌کننده این است که تمامی رفتارهای ما از انگیزه‌های درونی نشأت گرفته‌اند. مؤلفه‌های اصلی در تئوری انتخاب عبارتند از:

### الف) نیازهای اساسی

گلاسر بر خلاف مازلو<sup>۲</sup>، معتقد است که اولویت‌بندی نیازها برای هر کسی متفاوت است. او نیازهای اصلی انسان‌ها را به ۵ گروه تقسیم می‌کند: ۱. تلاش برای زنده ماندن؛ ۲. دوست داشتن، رابطه با دیگران و حس تعلق؛ ۳. قدرت؛ ۴. آزادی و اختیار؛ ۵. لذت و خوشی.

### ب) دنیای مطلوب<sup>۳</sup>

خواسته‌های افراد در برخورد با جهان واقع و تجربیاتشان شکل می‌گیرند و از آنجا که هیچ دو نفری، تجربیات عیناً یکسانی ندارند؛ هیچ دو نفری دنیای مطلوب عیناً یکسانی ندارند. دنیای مطلوب می‌تواند شامل سه قسمت اصلی باشد:

۱. افراد/آدم‌های خواستنی؛ ۲. اشیاء/چیزهای خواستنی؛ ۳. باورها و اعتقادات (روبی، و بولدینگ و مالترس، ۲۰۱۷)

### ج) سیستم ادراکی

در نظریه انتخاب در بحث از ادراک تأکید بر عوامل درونی است. ادراک از آغاز تا پایان فرآیند یک رفتار وجود دارد و به سختی می‌توان آن را به عنوان یک عامل جداگانه بررسی کرد؛ به همین دلیل کم‌تر نوشته‌ای از پروفیسور گلاسر می‌توان یافت که جداگانه به بحث و بررسی از ادراک پردازد (سروانتس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸).

## د) رفتار کلی

اساس رفتار بر چگونگی ادراک از واقعیات و آن چیزی شکل می‌گیرد که از دنیای بیرونی طلب می‌کنیم. بنابراین، همواره سعی می‌کنیم تا دنیا را مطابق با آنچه می‌خواهیم، کنترل کرده و تغییر دهیم. رفتار در بردارندهٔ ۴ جزء است. این چهار جزء عبارتند از: ۱. فکر؛ ۲. عمل؛ ۳. فیزیولوژی؛ ۴. احساس.

هر شخص با توجه به نیازهای اصلی که دارد، افکاری را در ذهن می‌پروراند و پس از آن احساساتی در او شکل می‌گیرد و فیزیولوژی متناسب به آن احساسات رخ می‌دهد و فرد دست به عملی می‌زند. در این فرآیند، فکر و عمل در کنترل فرد هستند و فیزیولوژی و احساس خارج از کنترل. بنابراین، می‌توان با ۲ فاکتوری که در اختیار دارد بر فرایند رفتار خود دخل و تصرف کند؛ پس افراد در شرایط نامطلوب ۳ گزینه برای رهایی از وضعیت پیش آمده دارند: (۱) تغییر خواسته‌ها؛ (۲) تغییر اعمال؛ (۳) تغییر خواسته‌ها و اعمال (گلاسر، ۱۹۹۹).

طبق جستجوهای محققان در پایگاه‌های علمی داخلی و خارجی مجموعه کوچکی از پژوهش‌های داخلی و خارجی استخراج شد که با توجه به حجم مقاله، صرفاً بخشی از به‌روزترین پژوهش‌ها در این قسمت مطرح شد.

بنی‌اسدی و ضرغامی (۱۳۹۴)، طی مقاله‌ای با عنوان «واکاوی انتقادی رابطهٔ استاد-دانشجو در فرآیند پایان‌نامه‌نویسی؛ از منظر دانشجو: (رشتهٔ فلسفه تعلیم و تربیت)» پژوهشی را اجرا کرده‌اند. داده‌ها پیرامون ۳ مقوله: دانشجو، استاد و فضای تعامل استاد و دانشجو بررسی شده است. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که؛ دانشجویان نسبت به ارتباط و تعامل با استاد راهنمای خود ناراضی هستند. نگرش ایشان به پایان‌نامه نوعی ترس و واهمه از به فرجام رساندن آن است. نظام ارزشیابی و قوانین کافی در این زمینه وجود ندارد. فضای دانشگاه و گروه‌ها باعث نادیده گرفتن دانشجویان و نیازهای ایشان می‌شود. دانشجویان از تکالیف، حقوق و اختیاراتشان به درستی آگاهی ندارند. فقدان اساتید باتجربه یا چند شغله بودن آن‌ها و گستردگی موضوعات مورد علاقه دانشجویان برای پایان‌نامه‌نویسی، مانع از به‌وجود آمدن ارتباط مطلوب میان استاد و دانشجو می‌شود.

عباسی‌چوبتراش (۱۳۹۳)، در پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد با عنوان «بررسی عوامل مؤثر بر انتخاب استادراهنما و تعاملات بین استادراهنما و دانشجو، با تأکید بر سرزندگی تحصیلی

دانشجویان کارشناسی ارشد» در این خصوص به پژوهش پرداخته است. نتایج حاصل از تحقیق نشان داد که تعاملات و ارتباطات بین استاد راهنما و دانشجو در دوران انجام تحقیق و پایان‌نامه بر رابطه بین استاد و دانشجو ۶۳/۸ درصد تأثیر داشته، عوامل مؤثر در انتخاب استاد راهنما بر سرزندگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد ارومیه ۱۱/۶ درصد تأثیر داشته و تعاملات و ارتباطات بین استاد راهنما و دانشجو در دوران انجام تحقیق، بر سرزندگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه فوق‌الذکر ۴۵/۶ درصد تأثیر دارند.

مونپو (۲۰۱۳)، در پژوهشی با عنوان «نقش استاد راهنما در موفقیت یک پایان‌نامه» مطالعه کرده است. این پژوهش با پرسشنامه ۲۵ سؤالی نظر دانشجویان را در پنج عامل مؤثر در اهمیت نقش استاد راهنما بررسی کرده است. نتایج حاکی از آن است که دانشجویان در مجموعه وظایف استاد راهنما به ۳ مورد زیر تأکید بیشتری داشتند: ۱. راهنمایی در ساختار پایان‌نامه و رساله؛ ۲. دادن اعتماد به نفس به دانشجو در هنگام کار با استاد راهنما؛ ۳. پذیرش اینکه پایان‌نامه کاری مشترک است. همچنین به ترتیب، موارد زیر را از جمله دیگر وظایف استاد راهنما در نظارت پژوهشی مؤثر دانسته‌اند: ۱. گوش دادن به مشکل دانشجو؛ ۲. کمک و وادار کردن دانشجو برای غلبه بر موانع؛ ۳. راهنمایی دانشجو برای رسیدن به سطح بالایی از دانش؛ ۴. حمایت عاطفی از دانشجو؛ ۵. تنظیم طرح یا مدیریت پروژه با توجه به شرایط دانشجو؛ ۶. راهنمایی دانشجو برای مطالعه اسناد و تحقیقات مرتبط؛ ۷. دادن اطلاعات در مورد کارشناسان و محققان در حوزه مورد مطالعه؛ ۸. برگزاری جلسات مشاور و راهنمایی بر اساس شرایط دانشجو؛ ۹. آموزش چگونگی دفاع از پایان‌نامه؛ ۱۰. آگاهی دادن به دانشجو در مورد آخرین فرصت برای دفاع؛ ۱۱. راهنمایی دانشجو برای چگونگی انتشار پژوهش یا چاپ مقاله مستخرج از پایان‌نامه؛ ۱۲. به دانشجویان روش تفکر انتقادی را بیاموزد.

آگوستسن و جالدمارک (۲۰۱۳)، در مقاله‌ای با عنوان «نظارت آنلاین: نظریه‌ای در نفوذ ارتباطات استراتژیک استادان راهنما در پایان‌نامه‌های دانشجویی» ارتباطات آنلاین استادان راهنما با دانشجویان کارشناسی را بررسی کرده است. داده‌ها که شامل ۴۲۳ گفتار از چهار استاد راهنما است تجزیه و تحلیل و طبقه‌بندی شد و نتایج حاکی از آن است که اساتید با توجه به سخنان خود می‌توانند ترکیبی از دیالوگ‌ها را داشته باشند که میزان استقلال دانشجو در انجام پژوهش را کنترل کنند. مسئولیت استاد راهنما، مسئولیتی چند بعدی است و باید از دانشجو

حمایت و در نگارش پایان‌نامه او را هدایت کند تا به نتایج مطلوب علمی دست یابد. همچنین اساتید با بیان نقطه نظرات یا ایده‌ها، توضیحات، سؤالاتی که از دانشجو می‌پرسند و هدایت ساختاری در پژوهش، به دانشجویان در قالب توصیه‌نامه، ایجاد چالش و توسعه فکری کمک کنند.

## روش

این تحقیق با رویکرد پژوهش کیفی در شاخه پدیدارشناسی<sup>۱</sup> از نوع هرمنوتیکی<sup>۲</sup> یا تفسیری انجام شده است. تحقیق پدیدارشناسی بر اساس رویکرد معرفت‌شناسی تفسیری و از طریق بررسی ذهنیت افراد و مبتنی بر تجربه ایشان صورت می‌گیرد (بازرگان، ۱۳۹۱). در این پژوهش با توجه به روش کیفی از نمونه‌گیری غیراحتمالی یا هدفمند<sup>۳</sup> استفاده شده است. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته<sup>۴</sup> استفاده شد، که این مصاحبه‌ها به شکل فردی انجام شد.

نمونه‌گیری به سه روش در این پژوهش انجام شد که عبارتند از:

نمونه‌گیری در دسترس<sup>۵</sup>: برای شروع نمونه‌گیری از میان گروه هدف انتخاب شدند که در دسترس و حاضر به مشارکت بودند.

نمونه‌گیری هدفمند طبقه‌ای<sup>۶</sup>: تمام گروه‌هایی که به صورت هدفمند در پژوهش بررسی شدند، در نمونه‌گیری مد نظر قرار داده شدند، لذا به طبقه‌بندی دانشجویان از منظر جنسیت و مجموعه رشته‌ای که در آن تحصیل می‌کردند (مجموعه رشته علوم سیاسی، مجموعه رشته حقوق، مجموعه رشته برق و مجموعه رشته کامپیوتر) توجه شد.

نمونه‌گیری گلوله برفی<sup>۷</sup> یا نمونه‌گیری زنجیره‌ای<sup>۸</sup>: از مشارکت‌کنندگان اولیه که با

1. Phenomenology
2. Hermeneutic
3. Purposeful sampling
4. Semi-structured interviews
5. Convenience Sampling
6. Stratified Purposeful Sampling
7. Snowball Sampling
8. Chain Sampling



نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند، برای معرفی سایر افراد دارای اطلاعات کمک گرفته شد.

مصاحبه‌ها با اجازه دانشجویان به وسیله mp3 یا دوربین فیلم برداری ضبط شدند و پس از پیاده کردن مطالب، دوباره مطالب با ایشان در میان گذاشته شد تا صحت و صداقت در انتقال مطالب حفظ شود. شایان ذکر است که در پایان هر مصاحبه از اطلاع‌رسان‌ها خواسته شد تا افرادی را برای مصاحبه معرفی کنند یا در صورت وجود نکته جدید، آن را با محقق در میان بگذارند. مدت زمان هر مصاحبه ۳۰ تا ۷۰ دقیقه بود. در مجموع، انجام مصاحبه‌ها و بازخورد گرفتن از اطلاع‌رسان‌ها تقریباً ۴ ماه به طول انجامید.

کل مصاحبه‌های انجام شده ۳۹ مورد شد. تعداد مصاحبه‌ها در مجموعه رشته علوم سیاسی با ۷ نفر به اشباع رسید که برای اطمینان بیشتر با ۹ نفر، مصاحبه‌ها در این مجموعه به پایان رسید. همچنین تعداد مصاحبه‌ها در مجموعه رشته حقوق با ۸ نفر به اشباع رسید که برای اطمینان بیشتر با ۱۰ نفر، مصاحبه‌ها در این مجموعه به پایان رسید. به طور کلی در دانشکده حقوق و علوم سیاسی با ۱۹ نفر از دانشجویان مصاحبه شد. تعداد مصاحبه‌ها در مجموعه رشته مهندسی کامپیوتر با ۶ نفر به اشباع رسید که برای اطمینان بیشتر با ۹ نفر مصاحبه‌ها در این مجموعه به پایان رسید. همچنین تعداد مصاحبه‌ها در مجموعه رشته مهندسی برق با ۹ نفر به اشباع رسید که برای اطمینان بیشتر با ۱۱ نفر مصاحبه‌ها در این مجموعه به پایان رسید. به طور کلی در دانشکده مهندسی برق و کامپیوتر با ۲۰ نفر از دانشجویان مصاحبه شد.

در این پژوهش، کدگذاری به صورت مضمونی<sup>۱</sup> انجام شده است. تفاوت اصلی این کدگذاری با کدگذاری ابداعی اشتراوس در تحلیل و توصیف موردی هر مصاحبه است که روابط معنادار مصاحبه‌ها را با چارچوب مصاحبه حفظ می‌کند و نتیجه آن از مقولات است که در تحلیل به پژوهشگر کمک می‌کند. روند اجرا و تحلیل در این پژوهش به قرار زیر انجام شد:

- گفتگوها با کسب اجازه ضبط شدند (با استفاده از دوربین فیلم برداری و mp3).
- پس از آن عیناً روی کاغذ پیاده شدند.
- هر مصاحبه به صورت موردی تحلیل شد تا روابط معناداری مشخص شود که هر مصاحبه، با موضوع مصاحبه دارد.

- سپس تمام مصاحبه و حالاتی که در حین مصاحبه وجود داشته، جمله به جمله خوانده شدند و جملات مهم و نکات کلیدی مشخص شده و طبقه‌بندی و مقوله‌بندی اولیه انجام شد.
- در مرحله آخر طبقه‌بندی و مقوله‌ها به صورت دقیق و بر اساس اهداف پژوهش، مشخص و تنظیم شدند.
- اساساً تحقیق کیفی اصراری بر تعمیم یافته‌ها ندارد یا نهایتاً نوعی خاص از تعمیم را مدنظر دارد. بنابراین، شاخص قابلیت اعتماد، مربوط به مراحل تحقیق است که از گردآوری داده تا تفسیر و تحلیل آن را شامل می‌شود (محمدپور، ۱۳۸۹).
- درگیری طولانی مدت و مشاهده مصرانه، به طور کلی، ۱۰ ماه، به صورت مداوم پژوهش‌گر در مکان پژوهش حضور یافته و با مشارکت‌کنندگان همراه بوده است.
- بازخورد و کمک گرفتن از استاد راهنما و استاد مشاور و یکی دیگر از اساتید صاحب نظری که در جریان پژوهش نبودند.
- یافته‌ها و نتایج به طور مستمر با همکاران به اشتراک گذاشته شده و به تأیید ایشان رسید و در صورت نیاز بازنگری شدند.
- اعتبار پاسخگو<sup>۱</sup>: باید پس از پیاده کردن و مقوله‌بندی کلی، به اطلاع‌رسان‌ها برگشته و آن‌ها را در پرتو واکنش‌هایشان بررسی شود (سیلورمن، ۲۰۰۵). که این مورد نیز به طور کامل و در فرایند بلند مدت انجام شد.

### یافته‌ها

در ابتدا توصیفی از مکان و شرایط پژوهش ضروری است. پژوهش حاضر در دانشگاه تهران انجام است که یکی از دانشگاه‌های قدیمی و بهترین دانشگاه ایران است و در ایران به «دانشگاه مادر» و «نماد آموزش عالی» لقب گرفته است. مشاهیر ملی و بین‌المللی زیادی مدرس یا فارغ‌التحصیل این دانشگاه بوده‌اند. این دانشگاه در سال ۱۳۱۳ هجری شمسی در تهران و به دستور رضا شاه تأسیس شد. دانشگاه تهران هم اکنون دارای ۲۵ دانشکده، ۹ پردیس و ۱۱ مرکز پژوهشی است. مبحث طبقه‌بندی علوم و دانشکده‌ها موضوعی گسترده است که در این مجال

نمی‌گنجد، اما از آنجا که به طور کلی تقاضای داوطلبین برای ورود به دانشکده حقوق و علوم سیاسی، و دانشکده مهندسی برق و کامپیوتر بالا است این دو دانشکده جزء شاخص‌ترین دانشکده‌های علوم انسانی و فنی مهندسی هستند. لذا برای کشف لایه‌های پنهان انتخاب استاد راهنما به انتخاب دانشکده‌های مذکور پرداخته شد. و اما شرایط کلی دو دانشکده:

### دانشکده حقوق و علوم سیاسی

این دانشکده یکی از دانشکده‌های قدیمی دانشگاه تهران و در پردیس مرکزی در میدان انقلاب واقع شده است. بخشی از ساختمان این دانشکده در ۱۰ سال اخیر ساخته شده، ولی قسمت اصلی ساختمان آن که در دست تعمیر است، قدمتی به قدمت دانشگاه تهران دارد. در حال حاضر ۷ مؤسسه و مرکز تحقیقاتی را در خود جای داده است. گروه‌های آموزشی این دانشکده عبارت‌اند از:

جدول ۱: گروه‌های آموزشی دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه تهران

ردیف	گروه‌های آموزشی	مقاطع	گرایش‌ها
۱	گروه جزا و جرم‌شناسی	کارشناسی، کارشناسی‌ارشد و دکتری	حقوق قضایی؛ حقوق جزا؛ حقوق جزا و جرم‌شناسی
۲	گروه حقوق خصوصی و اسلامی	کارشناسی، کارشناسی‌ارشد و دکتری	حقوق خصوصی؛ حقوق مالکیت فکری؛ حقوق تجاری، اقتصادی و بین‌المللی؛ حقوق ثبت؛ حقوق پزشکی؛ حقوق هوایی
۳	گروه حقوق عمومی		
۴	گروه علوم سیاسی	کارشناسی، کارشناسی‌ارشد و دکتری	مطالعات ایران؛ جامعه‌شناسی سیاسی؛ اندیشه سیاسی و سیاست‌گذاری عمومی
۵	گروه مطالعات منطقه‌ای	کارشناسی‌ارشد و دکتری	خاورمیانه و شمال آفریقا؛ آسیای مرکزی و قفقاز؛ اروپا؛ آسیای جنوب شرقی؛ منطقه آمریکای شمالی (حوزه نفتا)
۶	گروه روابط بین‌الملل	کارشناسی‌ارشد و دکتری	سیاست و امنیت بین‌الملل؛ حقوق و سازمان‌های بین‌المللی؛ اقتصادسیاسی بین‌الملل

این دانشکده از زمان‌های دور با فضا و اتفاقات سیاسی بیرون از دانشگاه همراه بوده است،

حتی گاهی تحولات درونی این دانشکده، منشاء اتفاقات و مسائل سیاسی کشور بوده است. به لحاظ پوشش نیز هر نوع پوششی که در جامعه متداول است در این دانشکده وجود دارد. اما پوشش سنتی و مذهبی بیشتر به چشم می‌خورد. سخنرانی و جلسات نقد و تحلیل علمی زیادی در دانشکده برگزار می‌شود و اساتید چه در این جلسات و چه در مباحث کلاسی، در عین احترام به یکدیگر، در دفاع از ایدئولوژی، طرز تفکر و چارچوب‌های علمی خود، در مقابل یکدیگر موضع می‌گیرند و در زمینه تخصصی خود، با یکدیگر تعارف ندارند. دانشجویان با اساتید بسیار محترمانه و محتاطانه رفتار می‌کنند. طبق اظهارات دانشجویان، خیلی از قوانین و روند کارهای اداری و آموزشی در این دانشکده روشن نیست، پاس‌کاری زیاد اتفاق می‌افتد، اما نهایتاً کار دانشجو را انجام می‌دهند. از مجموع ۳۲ یا بعضاً ۳۶ واحدی که باید در مقطع ارشد در این دانشکده گذرانده شود ۴ یا بعضاً ۶ واحد آن به پایان‌نامه اختصاص دارد. ظاهراً برای دانشجویان در انتخاب واحد آزادی‌هایی وجود دارد.

روال معمول انتخاب استاد راهنما در میان دانشجویان این دانشکده به این صورت است که دانشجویان از اوایل ترم ۲ کنکاش برای انتخاب استاد راهنما را شروع می‌کنند و حداکثر تا آخر ترم ۴ استاد راهنما را انتخاب می‌کنند. دانشجویان پس از صحبت کردن با اساتید و جلب نظر ایشان برای راهنمایی پایان‌نامه‌شان موضوع را با استاد مطرح کرده و آن را ساخت‌مند می‌کنند و پس از نوشتن پروپوزال و مطرح کردن آن در گروه آموزشی، هم‌زمان استاد راهنما به صورت رسمی مشخص می‌شود و به اطلاع آموزش دانشکده می‌رسد. آموزش و قوانین دانشکده اصرار زیادی برای دفاع در ترم چهار دارند، اما اساتید اکثراً نسبت به این مسأله بی‌تفاوت هستند و حتی در مجموعه حقوق گاهی از دانشجو می‌خواهند تا در ترم‌های ۵ یا ۶، پایان‌نامه را دفاع کنند.

### دانشکده مهندسی برق و کامپیوتر

این دانشکده نیز یکی از دانشکده‌های قدیمی دانشگاه تهران است. این دانشکده در پردیس فنی امیرآباد قرار دارد و دارای ۲ ساختمان اصلی است.

جدول ۲: گروه‌های آموزشی دانشکده مهندسی برق و کامپیوتر دانشگاه تهران

ردیف	گروه‌های آموزشی	مقاطع	گرایش‌ها
۱	الکترونیک	کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری	مدار و سیستم؛ افزاره و نانو
۲	معماری کامپیوتر	کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری	طراحی دیجیتال؛ سیستم و شبکه
۳	سیستم‌های دیجیتال	کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری	
۴	هوش ماشین و رباتیک	کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری	
			تجدید ساختار سیستم‌های
			قدرت؛ سیستم‌های قدرت و
۵	قدرت	کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری	تکنولوژی فشار قوی؛ الکترونیک قدرت و ماشین‌های الکتریکی
۶	کنترل	کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری	
۷	مخابرات	کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری	سیستم؛ میدان
۸	مهندسی پزشکی	کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری	

هیچ دفتری از تشکلهای سیاسی و غیرسیاسی در دانشکده مهندسی برق و کامپیوتر وجود ندارد. سلسله مراتب و رعایت قوانین به صورت جدی رعایت می‌شود. همه کارها در چارچوب دستورالعمل‌ها و آیین‌نامه‌های دانشگاه، دانشکده یا گروه‌های آموزشی انجام می‌شود و همه کادر اداری مانند چرخ‌دنده‌های ساعت، کار را پیش می‌برند و گاهی این دقت باعث می‌شود که یک کار ساده اداری چندین روز طول بکشد؛ اما به طور کلی کادر اداری خوش برخورد هستند و دانشجو را از سر خود باز نمی‌کنند. از مجموع ۳۲ واحدی که باید در مقطع ارشد در این دانشکده گذرانده شود، ۶ واحد آن به پایان‌نامه اختصاص دارد. برای دانشجویان در انتخاب واحد، آزادی‌هایی وجود دارد. به این صورت که تعدادی درس تخصصی، اختیاری و... ارائه می‌شود که باید از بین آن‌ها، تعداد مشخصی تخصصی، اختیاری و... انتخاب کنند. در نتیجه تعداد دروس ارائه شده بیش از دروسی است که باید پاس شود.

روال معمول انتخاب استاد راهنما در میان دانشجویان این دانشکده به این صورت است که دانشجویان اکثراً پیش از ورود به ارشد در جست‌وجوی موضوع مورد علاقه و شناخت اساتید

هستند و اکثراً تا آخر ترم یک یا نهایتاً ترم دو، اساتید راهنماییشان به صورت رسمی مشخص می‌شود. هر پایان‌نامه توسط ۲ استاد راهنما و یک استاد مشاور هدایت می‌شود که در اغلب موارد، یکی از اساتید راهنما، نقش اصلی را در هدایت دانشجو و پایان‌نامه‌اش به عهده دارد. پس از معرفی دانشگاه و دانشکده‌ها و با بررسی مصاحبه‌ها، ۷ مقوله اصلی از ادراک دانشجویان در انتخاب استاد راهنما در دو دانشکده حقوق و علوم سیاسی و دانشکده مهندسی برق و کامپیوتر استخراج شد. هر یک از این مقوله‌ها شامل زیر مقوله‌هایی هستند که همراه با نمونه اظهاراتی از شرکت‌کنندگان مختلف برای نشان دادن ارتباط آن‌ها با مقولات، در جدول زیر ارائه شده است.

۱. خودکاوی: الف) ویژگی‌های شخصیتی؛ ب) اهداف
۲. کانال‌های شناختی: الف) دانشگاه مقطع کارشناسی؛ ب) کلاس و...
۳. ویژگی‌ها و توانمندی‌های استاد: الف) ویژگی‌های شخصیتی؛ ب) ویژگی‌های علمی؛ ج) سبک مدیریتی
۴. شرایط رشته: الف) اشباع پژوهشی یک حوزه؛ ب) حوزه‌های مورد توجه
۵. وضعیت اقتصادی: الف) اشباع بازار یک تخصص؛ ب) ارتباط صنعت و دانشگاه
۶. شرایط آموزشی: الف) فضای دانشگاه؛ ب) پایان‌نامه؛ ج) کارشناسی ارشد؛ د) تعداد و ظرفیت اساتید
۷. هم‌آوایی اجتماعی: الف) موضوعی؛ ب) شخصیتی

جدول ۳: مقوله‌های ادراکی دانشجویان از انتخاب استاد راهنما در دانشکده‌های مورد نظر

مقوله کلی	مقوله فرعی	نمونه اظهارات اطلاع‌رسان‌ها
شرایط آموزشی	تعداد و ظرفیت اساتید	- (دانشکده علوم سیاسی) خیلی ممکنه پیش بیاد که ظرفیت استادی که تو می‌خوای، پر شده باشه و باید خیلی سریع اقدام کنی...
	پایان‌نامه	- (دانشکده کامپیوتر) من که این همه دارم به خودم برای پایان‌نامه سختی میدم، میدونم این پایان‌نامه نوشتن به کار فرمالیته است، ولی وظیفه‌ام میدونم که کارم رو خوب انجام بدم...
	ارشد	- (دانشکده علوم سیاسی) از سال بالایی‌ها زیاد شنیدم که ارشد یک چیز اضافه‌ای و کارشناسی و دکتری اصل هستن، ولی خودم هنوز به این نتیجه نرسیدم.

مقوله کلی	مقوله فرعی	نمونه اظهارات اطلاع‌رسان‌ها
فضای دانشگاه		- (دانشکده حقوق) تأثیرات و القائاتی هست که توی دانشکده ما وجود داره که به شخصه دیدم که از نظر فکر سازماندهی می‌کنه که من چشمام رو ببندم.
		- (دانشکده کامپیوتر) همون اول پیش استادت که میری، حالا فرقی هم نمی‌کنه استادت خوب باشه یا نه، دست و پات میلرزه که الان یه چیزی نگم که استاد بهش بربخوره.
ویژگی‌های شخصیتی		- (علوم سیاسی) بستگی به خلیات و توانایی‌های خود آدم هم داره. اگر می‌تونن که برو با استاد راحت اگر نه خیلی اعصاب داری و خیلی صبور هستی! باید زیاد سختی بکشی.
		- (برق) خودت رو که میشناسی چه جور آدمی هستی! اگر آدم سخت کوشی هستی خوب با استادی که سخت بگیره قطعاً مشکلی نداری. ولی خوب اگر صرفاً می‌خواهی یک پایان‌نامه‌ای انجام بدی و از زیر کار در بری و یک مدرکی بگیری، خوب استاد سخت‌گیر قطعاً اذیت می‌کنه.
اهداف		- (حقوق) هر کسی متناسب با هدفش استادش رو انتخاب می‌کنه
		- (کامپیوتر) کسی که بخواد توی ایران بمونه و کار کنه، قطعاً میره سمت استادی که بتونه ساپورتش کنه یا توی کار صنعتی معرفش باشه
ویژگی‌های شخصیتی		- (برق) منی که می‌خوام اپلای کنم با استادی کار می‌کنم که یه ریکام خوب به من بده
		- (برق) به نظرم متعهد بودن خیلی مهمه. حتی کار ممکنه برای سلامتی هم خطرناک باشه و فکر می‌کنم استاد باید کاملاً متعهد و اخلاق‌مند باشه.
ویژگی‌های علمی		- (علوم سیاسی) باید ببینی استادت چطور آدمیه، اخلاق و رفتارش چطوره.
		- (کامپیوتر) یکی دیگه از اساتید حوزه کاریش خوب بود، ولی با استاد نتونستم کنار بیام، یعنی اخلاقم با اون استاده (مکث) یه خورده مشکل داشتم مممم آدم هاردی (Hard) بودن.
ویژگی‌های علمی		- (حقوق) اساتید ما بیشتر آکادمیک هستن و این مسأله علمی بودن و پرستیژ علمی حتماً توی انتخاب‌ها تأثیر داره.
		- (علوم سیاسی) حتی اگر دنبال استاد راحت هم باشیم بار علمی یا شهرت علمیش باز مهمه.
سبک		- (برق) بعضی از استادها فقط ایده‌های خودشون رو در نظر می‌گیرن یا

خوردگاری

ویژگی‌ها و مهارت‌های اساتید

مقوله کلی	مقوله فرعی	نمونه اظهارات اطلاع‌رسان‌ها
	مدیریتی	سعی می‌کنم فقط اون چیزی که خودتون می‌گن باشه و دانشجو اون رو انجام بده.
	اهمیت استاد راهنما	- (حقوق) من به این دقت کردم که استاد چقدر وقت میزازه، چقدر پیگیری می‌کنه و چقدر دست منو توی کارم آزاد میزازه. - (برق) چون اکثراً کار عملی و ساخت رو داریم، ممکنه در طی پروسه خیلی مشکل پیش بیاد. تا به جایی بری و بعد ببینی کلا اشتباه کردیم و بخوایم به کاری رو دوباره از اول شروع کنیم برای همین به نظر من استاد راهنما توی این پروژه‌های عملی کارشون زیاده و راهنماییشون خیلی اهمیت داره.
	ارتباط صنعت و دانشگاه	- (کامپیوتر) با خودم می‌گفتم «اینجا که معمولاً اساتید به دانشجو کمک نمی‌کنن، حالا ما اینجوری، سلسله مراتبی هم باشه خوبه!» روی این حساب انتخاب کردم.
	اشباع بازار یک تخصص	- (برق) باید قبول کنیم که دانشگاه و صنعت هر کدوم به ساز میزنن. - (حقوق) دادگستری و مجلس و همه نهادها خیلی متفاوت با دانشگاه و اون چیزی که ما در دانشگاه می‌خونیم عمل می‌کنن. - (علوم سیاسی) خوب وقتی با این همه فارغ‌التحصیل از هر دانشگاهی مواجه هستی و این همه پایان‌نامه توی رشته ما هست چرا باید این همه برای نوشتن پایان‌نامه سختی بکشم؟ - (برق) دارم می‌بینم بچه‌های با استعدادی که بیکار هستن. من فکر می‌کنم که کجا بیشتر بهم اهمیت میدن، اینجا که چندین هزار مهندس برق داره، خوب؟ پس به پروژه‌ای می‌گیرم و به استادی انتخاب می‌کنم که حداقل بتونم باهاش از ایران برم.
	حوزه‌های مورد توجه اشباع پژوهشی یک حوزه	- (برق) اگر بخوام برم، باید ببینم کشور مقصد چه زمینه و موضوعی رو طلب می‌کنه. - (علوم سیاسی) اگر ۵ نفر دارن درمورد قره‌باغ کار می‌کنن، دیگه توی اون زمینه که تکراری شده کار نمی‌کنم، به همین خاطر ممکنه انتخاب استاد هم تغییر بکنه.
	هم‌اوانی اجتماعی	- (علوم سیاسی) ۷۰٪ از ورودی ما می‌خواستن که با فلان استاد پایان‌نامه بگیرن یعنی به دفعه همه توجه‌شون به این استاد جلب شده بود. با موضوعات مختلف همه میخواستن با این استاد درس بگیرن.

وضعیت اقتصادی

تشریح رتبه

اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۱۶ / شماره ۱



مفوله کلی	مفوله فرعی	نمونه اظهارات اطلاع‌رسان‌ها
کانال‌های شناختی	موضوعی	- (کامپیوتر) اکثر بچه‌ها می‌رفتن تو فلان زمینه، یعنی جوری بود که حتی اتاق چند تا از استادها رفتم، مثلاً می‌گفتم می‌خوام توی این زمینه کار کنم می‌گفتن «همه بچه‌ها دارن میرن به این سمت، چرا؟»
	کلاس	- (علوم سیاسی) شناخت من از این استاد از طریق کلاسی بود که با ایشون داشتم. روش تدریس و برخوردش رو با دانشجو دیده بودم.
	دانشگاه	- (کامپیوتر) دانشجویایی که دانشگاه لیسانس شون با ارشدشون متفاوت نیست، اساتید و فیلد کاریشون رو کامل می‌شناسن، ولی من کارشناسیم رو اینجا نبودم.
	مقطع کارشناسی	- (برق) راستش آدم به مرور متوجه بعضی خصوصیات اساتید میشه، به خصوص توی دانشکده برق! مگه اینکه لیسانس رو اینجا بوده باشی

### بحث و نتیجه‌گیری

ادراکی که دانشجویان نسبت به انتخاب استاد راهنما دارند، برآیندی است از هفت مؤلفه، این هفت مؤلفه، از تأثیر نهاده‌های مختلف بر ادراک دانشجویان از انتخاب استاد راهنما حکایت دارد، به نظر می‌رسد ادراک دانشجویان از انتخاب استاد راهنما مبتنی بر یک نگرش سیستمی<sup>۱</sup> است. بنابراین، دانشجویان در این دو دانشکده، عوامل مختلفی را در انتخاب استاد راهنما مورد تأکید قرار می‌دهند: ۱. تصویری که نسبت به پایان‌نامه و شرایط آموزشی دارند؛ ۲. ادراکی که از طریق کانال‌های شناختی کسب می‌کنند؛ ۳. تصویری که از توانایی‌ها و ویژگی‌های استاد راهنما دارند؛ ۴. تصویری که نسبت به رشته تحصیلی خود دارند؛ ۵. تصویری که نسبت به شرایط اقتصادی، فرهنگی، سیاسی کشور دارند؛ ۶. ادراکی که تحت تأثیر رفتارهای اجتماعی دارند؛ ۷. تصویری که نسبت به خود و آینده خود دارند.

دانشجویان برای انتخاب استاد راهنما طبق ساختار ادراکی زیر عمل می‌کنند:

#### 1. Systematic attitude



نقشه ۱: ساختار ادراکی دانشجویان از انتخاب استاد راهنما

هر فردی همان‌طور که گلاسِر می‌گوید دنیای مطلوب یا خواسته‌هایی دارد، دانشجویان نیز به زعم خود از انجام پایان‌نامه، دانشگاه، رشته تحصیلی خود و شرایط اقتصادی و اجتماعی کشور، خواسته‌هایی دارند. برای تحقق این اهداف نیاز به شرایطی است لذا دانشجو برای ایجاد شرایط مناسب به تعیین مسیر می‌پردازد، تعیین مسیر در خلال موضوع این پژوهش، بررسی ویژگی اساتید و گزینه‌هایی است که بهتر بتوانند آن‌ها را در رسیدن به اهداف‌شان یاری کند. در مرحله بعد دانشجو برای انتخاب بهترین گزینه با توجه به شرایط و احوال شخصی خود به بررسی گزینه‌های مورد نظر پرداخته و در مرحله آخر بهترین گزینه را برای رسیدن به مطلوب انتخاب می‌کند.

همان‌طور که تا اینجا روشن شد، از مهم‌ترین مواردی که ادراکات دانشجویان از انتخاب استاد راهنما را تحت تأثیر قرار می‌دهد، ادراکی است که از استاد راهنما و وظایف او دارند، بنابراین، در اینجا با توجه به یافته‌های و تحلیل موضوعی در پژوهش حاضر، تیپ‌های فکری دانشجویان نسبت به وظایف استاد راهنما ساختار بندی شدند. پژوهشگران در پژوهش حاضر سه تیپ اصلی از مقولات را به دست آوردند که عبارت‌اند از:

- **تدارکات چی:** در این مدل فکری، دانشجویان بیشترین انتظارات را از اساتیدشان دارند و افرادی متوقع به نظر می‌آیند و انتظار دارند که پله پله، استاد با ایشان همراهی کند و برخی از فرآیندها را عملاً استاد راهنما در پروژه ایشان پیاده‌سازی کند. در واقع در این تیپ، دانشجو انتظار دارد که استاد نقش یک تدارکات چی را بازی کند و خود (دانشجو) نظاره‌گر انجام پروژه است.

- **فرماندهی:** در این مدل فکری، دانشجو خود را در نقش سربازی می‌داند که برای تمام مراحل اجرای پروژه و ریز به ریز آن از استاد راهنما دستور می‌گیرد. در این تیپ ادراکی، استاد راهنمای خوب، در منظر دانشجو افرادی مقتدر، صاحب نفوذ و برجسته هستند و دانشجو از خود ایده و فکری برای پیشبرد پروژه ندارد یا ترجیح می‌دهد که ایده‌ای از بالا به وی دیکته شود تا راهی مطمئن و کم خطر را طی کند. مدیر گروه‌ها در این تیپ ادراکی می‌توانند افراد مناسبی برای راهنمایی پایان‌نامه قلمداد شوند. تفاوت این تیپ با تیپ تدارکاتچی، در این است که اینجا دانشجو خود مجری پروژه است.

- **نقشه‌خوانی:** در این مدل فکری، فرمان در دست دانشجو است. استاد از راه دور، نقشه راه را در طول مسیر، برای دانشجو می‌خواند و مخاطراتی را به او گوشزد می‌کند که در طی مسیر ممکن است برای او پیش بیاید؛ اما تصمیم‌گیرنده اصلی دانشجو است. تفاوت این مدل با تیپ فرماندهی، این است که استاد نقشی ستادی و هدایتگر دارد و مسئولیت اصلی بر دوش دانشجو است.

سه نوع تیپی که مطرح شد در یک مسأله اشتراک دارند و آن حضور مستمر استاد راهنما است. یعنی زمانی وجود ندارد که دانشجو در فرایند انجام پروژه خواهان آن باشد که به‌طور کلی ارتباطش را از منبع (استاد راهنما) قطع کند، اما مسأله مهم دیگر این است که در طی مسیر هدایت و نظارت پژوهشی، نباید صرفاً بر یک سبک نظارتی پافشاری کرد. همان‌طور که نباید همواره از یک روش تدریس استفاده کرد، در نظارت پژوهشی نیز نباید از یک سبک نظارتی ثابت استفاده کرد. دانشجویان نیز اساتیدی را می‌پسندند که در مراحل مختلف پژوهش در سبک نظارتی خود انعطاف به خرج دهند.

با توجه به یافته‌ها و تحلیل موضوعی در این پژوهش بعد دیگری از ادراک دانشجویان نسبت به انتخاب استاد راهنما، تصویری است که دانشجویان نسبت به نقش خود در انجام پایان‌نامه دارند؛ در تفسیر نقش دانشجویان در انجام پایان‌نامه، طیفی طراحی شد که در یک سر آن دانشجو نقش کارپرداز و در سر دیگر این طیف دانشجو نقش کارگذار دارد.



کارگذار به معنای کسی که کار می‌داند و از عهده آن بر می‌آید. در واقع دانشجو خود را

مسئول اصلی اجرای پایان‌نامه می‌داند و حجم اصلی طراحی، اجرا و نتیجه‌گیری را شخصاً به عهده دارد. در سر دیگر این طیف، وظیفه دانشجو کاربرداری است. کاربرد، به مأمور کار یا کسی اطلاق می‌شود که اجراکننده کار است.

به‌طور کلی با توجه به هفت مؤلفه مذکور، تیپ‌های شخصیتی و طیفی که از ادراک دانشجویان نسبت به انتخاب استاد راهنما ارائه شد؛ عواملی که بر این انتخاب مؤثر هستند، برآیند مجموعه‌ای از عوامل آموزشی و غیرآموزشی است که در طیف مختلفی از اهمیت قرار دارند. می‌توان این عوامل آموزشی و غیرآموزشی را در جدول ۳ مشاهده کرد.

نتایج این پژوهش به‌طور کلی با نتایج پژوهش بنی‌اسدی و ضرغامی (۱۳۹۴)، در خصوص ۱. نگرش‌های شخصی دانشجویان نسبت به پایان‌نامه؛ ۲. تأثیر فضای دانشگاه در انتخاب استاد راهنما، هم‌سویی دارد و با نتایج پژوهش صفایی‌موحد (۱۳۹۰)، در وجود مقوله‌های متفاوت برای انتخاب استاد راهنما از منظر دانشجویان، نیز هم‌سویی دارد. همچنین نتایج پژوهش، با پژوهش عباسی چوبتراش (۱۳۹۳)، نیز باید گفت که در هر دو پژوهش، چگونگی ارتباط استاد و دانشجو یکی از عوامل مهم در انتخاب استاد راهنما به حساب می‌آید. بزرگ و خاکباز (۱۳۹۲) نیز در بخشی از پژوهش خود به بحث از انتخاب استاد راهنما می‌پردازد و سبک نظارتی استاد را یکی از عوامل مهم در انتخاب استاد برآورد می‌کنند که این مورد، یکی از مقولات فرعی در این پژوهش بود. یاسین سعیدی (۱۳۹۳) نیز در بخشی از پژوهش خود درباره انتخاب استاد راهنما بحث می‌کند و معیارهای آکادمیک استاد، ویژگی‌های رفتاری استاد، مطابقت داشتن علائق پژوهشی استاد و دانشجو و اعتبار علمی و وجهه استاد را از مهم‌ترین مؤلفه‌های انتخاب استاد راهنما برمی‌شمرد که این موارد به‌طور کلی در نتایج این پژوهش، به عنوان مقولات فرعی استخراج شده است.

در همین راستا برای بهبود شرایط موجود پیشنهاد می‌شود پیش از انتخاب استاد راهنما، فضایی ایجاد شود یا کارگاه‌هایی برگزار شود که اساتید راهنما و دانشجویان انتظارات و عقاید خود را پیرامون نظارت و راهنمایی پژوهشی، آزادانه بیان کنند تا اولویت‌های طرفین روشن شود و در قالب ارتباط باز و صادقانه، دست به انتخاب زده و همکاری پژوهشی خود را آغاز کنند.

## منابع

- بازرگان، عباس (۱۳۹۱). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته رویکردهای متداول در علوم رفتاری*. چاپ سوم، تهران: دیدار.
- بزرگ، حمیده و خاکباز، عظیمه‌سادات (۱۳۹۲). *استادراهنمای پنهان: برنامه‌ی درسی برآمده از تعامل استاد راهنما و دانشجو در پایان‌نامه‌های کارشناسی‌ارشد (مورد مطالعه رشته علوم- تربیتی)*، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۹ و ۱۰ (۳۶): ۳۸-۵۰.
- بنی‌اسدی، احمد و ضرغامی، سعید (۱۳۹۴). *واکاوی انتقادی رابطه استاد دانشجو در فرآیند پایان‌نامه‌نویسی از منظر دانشجو (رشته فلسفه تعلیم و تربیت)*. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱، (۲)، ۱۲۵-۱۴۸.
- خانی، داوود، خراسانی‌طرقی، حامد و شیرازی، علی (۱۳۹۳). *مطالعه تطبیقی فرهنگ اقوام کرد، ترکمن، فارس در خراسان شمالی*. *مطالعات میان فرهنگی*، ۹ (۲۲): ۳۳-۹.
- رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۹۳). *موانع رشد علمی ایران و راه حل‌های آن*. چاپ دوم، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- سعیدی، یاسین (۱۳۹۳). *بررسی رضایت دانشجویان کارشناسی‌ارشد از آداب استادان راهنما، دانشگاه خوارزمی تهران*، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد مدیریت آموزشی.
- صفایی‌موحد، سعید و باوفا، داوود (۱۳۹۲). *عوامل شکل دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران: یک مردم‌نگاری خودنگاشت*. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۴، (۷): ۳۰-۵۳.
- عباسی‌چوبتراش، منصوره (۱۳۹۳). *بررسی عوامل مؤثر بر انتخاب استاد راهنما و تعاملات بین استاد راهنما و دانشجو، با تاکید بر سرزندگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی‌ارشد*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد برنامه‌ریزی درسی.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۷). *فرهنگ دانشگاه*. چاپ اول، تهران: ثالث.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۲). *رشته‌های دانشگاهی: کارکردها، کارکردها و تحولات*. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۶، (۱): ۳۰-۱.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۵). *ما ایرانیان: زمینه‌کاوی تاریخی و اجتماعی خلیقات ایرانی*. چاپ نهم، تهران: نی.
- فلیک، اووه (۱۳۹۴). *درآمدی بر تحقیق کیفی*. ترجمه هادی جلیلی، چاپ هشتم، تهران: نی.
- کریم‌زاده، مصطفی (۱۳۹۰). *تصریح تابع سرمایه‌گذاری بر اساس الگوی افق نامحدود و برآورد*

آن برای اقتصاد ایران. *تحقیقات مدل سازی اقتصادی*، ۱(۴): ۱۲۳-۱۴۶.  
محمدپور، احمد (۱۳۸۹). ارزیابی کیفیت در تحقیق کیفی: اصول و راهبردهای اعتباریابی و  
تعمیم پذیری. *فصلنامه علوم اجتماعی*، ۱۷(۴۸): ۷۳-۱۰۷.  
نیکنامی، مصطفی (۱۳۹۴). *نظارت و راهنمایی آموزشی*. چاپ اول، تهران: سمت.

- AbasiChobtarash, M. (2014). *Factors affecting the choice of supervisor and interaction and communication between supervisors and studentm with emphasizing the vitality of master students of Islamic Azad University of Urmia*. Islamic Azad University of Urmia, Thesis for master of curriculum development(Text in Persian).
- Acker, S. (2001). *The Hidden Curriculum of Dissertation Advising. In The Hidden Curriculum in Higher Education*. London: Routledge.
- Augustsson, G. and Jaldemark, J. (2013). Online supervision: a theory of supervisors' strategic communicative influence on student dissertations. *High Education*, 67(1): 19-33. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-013-9638-4>
- Bani Asadi, A. and Zarghami Hamrah, S. (2015). Critical Inquiry of Supervisor-Student Academic Relationship in the Course of Dissertation Writing: From the Perspective of Students of Philosophy of Education. *The Journal of New Thoughts on Education*, 11(2): 125-148(Text in Persian).
- Bazargan, A. (2012). *Sociology of information society*. Tehran: Didar. (Text in Persian).
- Bell-Ellison, B. and Dedrick, R. (2008). What do Doctoral Students Value in their Ideal Mentor?. *Research In Higher Education*, 49(6): 555-567. <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-008-9085-8>
- Bozorg, H. and Sadat Khakbaz, A. (2013). Hidden supervisor: the emergent curriculum of advising graduate students thesis (case study: training science course). *Research Curriculum Planning*. 10. 9(36): 38-50 (Text in Persian).
- Cervantes, S. N. (2018). ALIGNING REALITY THERAPY AND CHOICE THEORY PSYCHOLOGY WITH COGNITIVE PSYCHOLOGY. *International Journal of Choice Theory® and Reality Therapy*, 38(1): 13.
- Fazeli, N. (2008). *Academic Culture*. Tehran: Sales(Text in Persian).
- Fazeli, N. (2014). Academic Disciplines: Functions, Dysfunctions and Developments. *Interdisciplinary Studies in Humanities*, 6(1): 1-30(Text in Persian).
- Ferasatkah, M. (2015). *We Iranians: a Historical and Social Contextualizing of Iranian Ethos*. Tehran: Ney (Text in Persian).
- Flick, U. (2015). *An introduction to qualitative*. hadi jalily. Tehran: Ney(Text in Persian).
- Glasser, W. (1999). *Choice theory*. New York: HarperPerennial.

- Karimzadeh, M. (2011). The Specification and Estimation of Investment Function According Infinite Horizon in Economy of Iran. *Journal of Economic Modeling Research*. 1, (4), 123-146 (Text in Persian).
- Khani, D., Khorasani, H., Shirazi, A. (2014). Comparative study of cultures of Kurd, Turkmen and Persian in North Khorasan. *Intercultural Studies Quarterly*, 9, (22), 9-33 (Text in Persian).
- Lebedev, A. (2018). Culture or social matter. *Vestnik Of Saint Petersburg State University Of Culture*, 1, 57-60. doi: 10.30725/2619-0303-2018-1-57-60
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *High Educ*, 58(3), 359-373. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-009-9199-8>
- Mhunpiew, N. (2013). A Supervisor's Roles for Successful Thesis and Dissertation. *Online Submission*, 3(2): 119-122. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED540484>
- Mohamadpur, A. (2010). Quality assessment in qualitative research: principles and strategies for validation and generalizability. *Social Sciences*, 17(48): 73-107. (Text in Persian).
- Niknami, M. (2014). *Supervision of instruction*. Tehran: SAMT. (Text in Persian).
- Rafipoor, F. (2014). *Determinants of the scientific development in Iran*. Tehran: Public Joint Stock Company (Text in Persian).
- Robati, F. Mohammad Bagheri, M. and Tonkaboni, F. (2015). The experience of hidden curriculum on selecting a supervisor from the perspective of students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 10(3): 27-42.
- Robertson, M. E. (2017). Doctoral Research Supervision: Interpretive, Developmental, Transformative, and Culturally Adaptive. In *Methods and Paradigms in Education Research*(pp. 53-66). IGI Global.
- Robey, P. A., Wubbolding, R. E. and Malters, M. (2017). A Comparison of Choice Theory and Reality Therapy to Adlerian Individual Psychology. *The Journal of Individual Psychology*, 73(4): 283-294.
- Saeedi, Y. (2014). *Examining master's student satisfaction of interactive and supervisory styles of supervisors*. Kharazmi University of Tehran, Thesis for master of Education Management (Text in Persian).
- Safaemovahed, S. and BaVafa., D. (2013). How Hidden Curriculum is shaped in Iranian Higher Education An Auto ethnographic Study. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*. 4, (7), 30-53. (Text in Persian).
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Smerek, R. E. (2010). Cultural Perspectives of Academia: Toward a Model of Cultural Complexity, In J. C. Smart (Ed.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 25: 381-423, Springer Netherlands.

Špaček, O. (2018). Cultural Capital at the University: The Structuration of the Cultural Space of Students of Charles University. *Czech Sociological Review*, 54(5): 699. doi: 10.13060/00380288.2018.54.5.420



## ارائه الگوی بومی رهبری مراقبتی مدیران مدارس

علی نظری\*، رفیق حسینی و ناصر شیرینی<sup>۲</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارائه الگوی بومی رهبری مراقبتی مدیران مدارس مقطع متوسطه انجام شد. روش پژوهش از نوع همبستگی و با تأکید بر مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه مدیران، دبیران مدارس دوره متوسطه آموزش و پرورش شهر سنندج در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ (۲۴۷۷ نفر) بودند که برای اعتباریابی الگو، با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کوکران ۳۵۰ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. ابزار مورد استفاده مقیاس محقق‌ساخته براساس شبکه مضامین بخش کیفی پژوهش بود، که ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۹۲ به دست آمد و روایی صوری و محتوایی آن با استفاده از نظر متخصصان تأیید شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با تحلیل عاملی تأییدی برای تعیین اعتبار الگو به کمک دو نرم‌افزار SPSS و AMOS انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که مدل تدوین شده رهبری مراقبتی مدیران مدارس از شاخص‌های برازش مطلوبی برخوردار است و همه مؤلفه‌های مدل ارائه شده دارای روایی سازه است.

کلید واژه‌ها: رهبری مراقبتی؛ مدیران مدارس؛ دوره متوسطه

۱. \* نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری تخصصی مدیریت آموزشی، علوم تربیتی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران. [Ali.nazari1569@gmail.com](mailto:Ali.nazari1569@gmail.com)

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران. [hasani.rafigh@gmail.com](mailto:hasani.rafigh@gmail.com)

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. [nshirbagi@gmail.com](mailto:nshirbagi@gmail.com)

- این مقاله مستخرج از رساله دکتری دانشجو در رشته علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی است.

DOI:10.22051/jontoe.2020.29549.2918

<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>

## مقدمه

تحقق اهداف مدارس و به تبع آن تحقق اهداف نظام آموزش و پرورش، نیازمند توجه خاص به مدیران مدارس و به‌ویژه به نقش رهبری آن‌ها است. پژوهش‌های متعددی تأثیر رهبری مدیران مدارس را بر ساختار، فرهنگ و مأموریت‌های مدرسه، ایجاد و حفظ محیط یادگیری سالم و مثبت، رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان، تشویق و برانگیختن معلمان، تأمین رضایت و کامیابی آن‌ها متذکر شده‌اند (ود،<sup>۱</sup> ۲۰۰۵؛ چرین و دنیل،<sup>۲</sup> ۲۰۰۸؛ روز کوزنس،<sup>۳</sup> ۲۰۱۶). گرون<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) معتقد است که در گذشته اگر مدیران می‌توانستند از مجرای رسمی و سلسله مراتبی به دنبال اثربخشی مدارس باشند، امروزه تأکید صرف بر چنین موضوعاتی، اثربخشی مدرسه را تضمین نخواهد کرد. مدیران در برخورد با چالش‌های نوین نیازمند ابزاری تحت عنوان رهبری هستند و نقشه‌های مدیریتی به منظور برخورد با این چالش‌ها کافی نیستند. لامبرت<sup>۵</sup> (۲۰۰۶) معتقد است که یک رهبر موفق می‌تواند عامل ایجاد تغییرات مثبت در موفقیت دانش‌آموزان، معلمان و مدرسه‌ای باشد که او آن را رهبری می‌کند. ایجاد یک محیط یادگیری موفق در مدرسه مستلزم برقراری روابط مثبت است (لیمن،<sup>۶</sup> ۲۰۰۰). آنچه تحت عنوان رابطه حسنه با معلمان مطرح می‌شود، پدید آوردن تمام زمینه‌ها و شرایط لازم برای ایجاد روحیه، علاقه‌مندی به کار و انگیزش و رضایت آن‌ها در محیط کارشان در جهت تحقق اهداف آموزش و پرورش است (میر کمالی، ۱۳۹۴). چنین روابط مثبتی می‌تواند از طریق یک سری ارزش‌ها بر مبنای مراقبت<sup>۷</sup> بنیان موفقیت مدرسه را بنا نهد (سرجیوانی،<sup>۸</sup> ۱۹۹۴). مراقبت بر اساس اهداف گسترده خود تعریف می‌شود. برخی از این اهداف عبارت از توسعه عمومی و رفاه دیگران، رفع نیازهای ویژه افراد و توسعه ظرفیت مراقبت میان خود فرد و دیگران هستند (لوئیس، مورفی و اسمیلی،<sup>۹</sup> ۲۰۱۶). تدریس و یادگیری و سخت‌گیری و حمایت، توابعی از ماهیت و کیفیت روابط اجتماعی میان

1. Wood
2. Cherian and Daniel
3. Ross and Cozzens
4. Gronn
5. Lambert
6. Lyman
7. Care
8. Sergiovanni
9. Louis, Murphy and Smylie

دانش‌آموزان، معلمان، مدیران مدارس و والدین هستند (مورفی و تورز،<sup>۱</sup> ۲۰۱۴). از این لحاظ، رهبری مدرسه ذاتاً یک رابطه اجتماعی است و مراقبت و رهبران مراقبتی مبنای مهمی را برای جامعه مدرسه فراهم می‌آورند. واگنر و آلن<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) بر این باورند که مدارس که عملکرد آموزشی قوی دارند، دارای جوامع مراقبتی هستند که در آن‌ها روابط بین فردی و انتظارات عالی تحصیلی وجود دارند.

تحقیقات انجام شده در حوزه آموزش و پرورش به طور کلی و در زمینه اهمیت روابط اجتماعی میان دانش‌آموزان، معلمان و رهبران به طور خاص، سرشار از اشارات مستقیم یا غیرمستقیم به مفهوم مراقبت هستند (مورفی و تورز، ۲۰۱۴). تعاریف نظام‌مند از این مفهوم بسیار کم و محدود هستند و هیچ اتفاق نظری در مورد تعریف دقیق مراقبت وجود ندارد، اما در حوزه فلسفه و اخلاق مباحثی به‌ویژه توسط افرادی همچون میراف<sup>۳</sup> (۱۹۷۱)، بلاستین<sup>۴</sup> (۱۹۹۱)، لارابی<sup>۵</sup> (۱۹۹۲)، نادینگز<sup>۶</sup> (۲۰۰۵؛ ۲۰۱۳) مطرح شده‌اند. به‌عنوان مثال، میراف (۱۹۷۱) مراقبت را به‌عنوان فرآیند کمک به دیگران در راستای گسترش حقوق شخصی‌شان می‌داند. یا اظهار می‌دارد که «مراقبت کردن از یک شخص به معنای کمک به وی جهت رشد و تعالی است». نادینگز (۲۰۱۳) مراقبت را به‌عنوان «هرگونه واکنش اندیش‌مندان انسانی که دیگران را قادر به پیشرفت می‌نماید» تعریف می‌کند. در تعریفی دیگر، نادینگز (۲۰۰۵) مراقبت را به‌عنوان «شیوه‌ای از مشارکت در روابط انسانی، نه مجموعه‌ای از رفتارهای خاص» تعریف می‌کند. ویل<sup>۷</sup> (۱۹۵۱) مراقبت را به‌عنوان توجه کردن به دیگران و درک کردن، احساس کردن و عمل کردن به نفع دیگران می‌داند. فرض مشترک این محققان آن است که مراقبت بخشی از روابطی است که از طریق فعالیت و تعامل بروز می‌یابد. مراقبت چیزی است که توسط فرد مراقبت‌کننده بروز می‌یابد و توسط فرد مراقبت‌شونده دریافت می‌شود. از این‌رو، می‌توان کاربرد رهبری را به‌عنوان ایجاد و پرورش یک محیط مراقبتی در مدرسه در نظر گرفت که

1. Murphy and Torres
2. Wagner and Allen
3. Mayeroff
4. Blustein
5. Larrabee
6. Noddings
7. Weil

حاکمی از نیاز به تعریف مدیریت مدرسه بر اساس اصول مراقبت است (استارت<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷). مراقبت و یک محیط یادگیری مراقبتی باید در سطوح مختلف یک مدرسه نمایان شود. این سطوح عبارت از مدیران مدرسه، معلمان در کلاس درس و نیز سطح دانش‌آموزان در هنگام کار و فعالیت با دوستانشان است. از این رو، عناصر اصلی و شرایط توانمندساز برای ایجاد یک محیط یادگیری مراقبتی صرفاً نسبی نیستند، بلکه با زمینه‌ها و گروه‌های مختلف مرتبط هستند (مورفی و تورز، ۲۰۱۴). در این زمینه کارتر<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) معتقد است که یک اصل مراقبتی در مدرسه که بر روابط محترمانه و قابل اعتماد و نیز بر سخت‌گیری تحصیلی تأکید دارد، به افزایش مشارکت دانش‌آموزان، صلاحیت اجتماعی و عاطفی، پیشرفت و موفقیت تحصیلی و کاهش میزان اخراج آن‌ها منجر می‌شود. همچنین جوامع مراقبتی مدرسه بر تدریس و رهبری جمعی، ساختارهای سازمان و ترویج فرهنگ مدرسه مبنی بر اصل مراقبت، تأکید بر روابط بر مبنای ویژگی‌های مانند مدنیت، مراقبت از دیگران، دوستی، احترام و اعتماد و... تکیه دارند (لیمن، ۲۰۰۰).

نادینگز (۲۰۰۵) سه نوع مراقبت تحت عنوان مراقبت زیبایی‌شناختی و مراقبت موثق معتبر و مراقب دشوار را در حوزه آموزش و پرورش مطرح می‌کند. مراقبت سخت و مراقبت موثق متقابلاً انحصاری نیستند (آنتروپ- گونزالس و دی جسوس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶).

جدول ۱: انواع مراقبت و تعریف آن (به نقل از نظری، حسنی، شیربگی، ۱۳۹۸)

تعریف	نوع مراقبت
نمرات امتحانی، رتبه کلاسی، ظواهر (والنزولا <sup>۴</sup> ، ۱۹۹۹)	مراقبت زیبایی‌شناختی
روابط دوجانبه، مشاوره، مکالمه، خانواده، جامعه، اظهارات اجتماعی، فرهنگی، سیاسی (آنسس <sup>۵</sup> ، ۲۰۰۳، نادینگز، ۲۰۰۵، والنزولا، ۱۹۹۹)	مراقبت موثق
سخت‌گیری تحصیلی، روابط بهبوددهنده یادگیری (آنسس، ۲۰۰۳)	مراقبت دشوار

1. Starratt
2. Carter
3. Antrop-Gonzalez and De Jesus
4. Valenzuela
5. Ancess

مراقبت همچنین به عنوان یک عامل کلیدی در یادگیری اجتماعی و عاطفی<sup>۱</sup> و نیز یکی از پیامدهای آن در نظر گرفته می‌شود. یادگیری اجتماعی و عاطفی به معنای پرورش «جوانان آگاه، مسئولیت‌پذیر، سالم، مراقب، متعهد و فعال» است (ویزبرگ و اوبرایان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). محققان همچنین در این زمینه بر اهمیت حمایت عاطفی (کروسون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱، دمارای و مالکی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲)، حمایت اجتماعی (گودارد، سالوم و بریتسکی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹، جکسون و وارن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰) و حمایت تحصیلی تأکید داشته‌اند. مدیران مدارس می‌توانند با تمرکز بر توسعه برنامه‌های درسی مراقبتی، ساختارهای قابل‌شناسایی مدرسه مبنی بر مراقبت و ایجاد یک فرهنگ مدرسه مبنی بر مراقبت؛ رهبری مراقبتی خود را توسعه دهند (بک<sup>۷</sup>، ۱۹۹۴). اما، ساختارهای بوروکراتیک و سیاسی رهبری استبدادی و تبادلی که امروزه در نظام مدارس حاکم هستند، به رهبران آموزشی اجازه نمی‌دهند که جوامع مراقبتی را در مدرسه بر اساس این ارزش‌ها و استراتژی‌های مشترک خلق کنند (پلیسر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۸). در صورتی که این روابط مثبت و مراقبتی وجود نداشته باشند، دانش‌آموزان در زمینه تدریس و یادگیری در موقعیتی مخاطره‌انگیز قرار می‌گیرند (رودریگز<sup>۹</sup>، ۲۰۰۷) و می‌تواند تأثیرات و پیامدهای زیانباری را برای رشد و پیشرفت دانش‌آموزان به همراه داشته باشند (آپدناکر، مالانا و بروک<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۲). این در حالی است که اگر به دانش‌آموزان بیش از برنامه‌ها و موضوعات درسی اهمیت داده شود، در آن صورت می‌توان یادگیری آن‌ها را افزایش داد و فرایند یادگیری را تحت تسلط کامل خود دانش‌آموزان قرار داد (نادینگز<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۵). از آنجاکه ماهیت محیط‌های آموزشی ایجاب می‌کند که مدارس باید شاداب، بانشاط، پر از امید، توأم با روابط انسانی درست، احترام، اعتماد متقابل، پذیرش عقاید و نظرات، حمایت از فعالیت‌ها و کارهای گروهی، تصمیم‌گیری مشارکتی و... اداره شوند؛ یک مدیر مراقبتی مدرسه

1. Social and Emotional Learning
2. Weissberg and O'Brien
3. Crosnoe
4. Demaray and Malecki
5. Goddard, Salloum and Berebitsky
6. Jackson and Warren
7. Beck
8. Pellicer
9. Rodriguez
10. Opendakker, Maulana and Brock

با استفاده از رفتارها و مشخصات رهبری آموزشی مراقبتی باعث درک اهمیت ایجاد یک محیط مراقبتی در مدرسه و ایجاد جمعی اصل مراقبت در محیط مدرسه می‌شود که تأثیرات مثبتی بر تدریس و یادگیری دانش‌آموزان دارند. از این رو رهبران مدارس نقش بسزایی در پرورش عمدی یک فرهنگ در سطح مدرسه ایفا می‌کنند و این فرهنگ انتظارات آموزشی خوبی را برای دانش‌آموزان تعیین و آن‌ها را توسعه می‌دهد (نل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲).

در تحقیقات مربوط به رهبری مراقبتی؛ نادینگز (۲۰۱۳) عناصر اصلی مراقبت را، که از جمله ویژگی‌های روابط مراقبتی در مدارس هستند، التفات و توجه<sup>۲</sup>، جابه‌جایی انگیزشی<sup>۳</sup>، موقعیتی بودن<sup>۴</sup>، تقابل<sup>۵</sup>، اعتبار و اصالت<sup>۶</sup> بیان می‌کند. واگنر و آلن (۲۰۱۶) در یک مطالعه پژوهشی به بررسی گسترش فعالیت‌های مراقبتی در مدارس با عملکرد قوی و مدارس با عملکرد ضعیف اقدام کردند. یافته‌ها حاکی از آن بودند که مدارس که دارای جوامع مراقبتی هستند، عملکرد آموزشی قوی داشته و در آن‌ها روابط بین فردی و انتظارات عالی تحصیلی وجود دارند. کارتر (۲۰۱۲) به این نتیجه رسید که مدارس که بر رعایت اصول مراقبتی تمرکز دارند، در آن‌ها بر روابط محترمانه و قابل اعتماد و نیز بر سخت‌گیری تحصیلی تأکید و به افزایش مشارکت دانش‌آموزان، صلاحیت اجتماعی و عاطفی، پیشرفت و موفقیت تحصیلی و کاهش میزان اخراج آن‌ها منجر می‌شود. همچنین نتایج پژوهشی ریورا<sup>۷</sup> (۲۰۱۲) نشان داده است که جوامع مراقبتی در مدارس بر حمایت‌های مدرسه تأکید دارند، زیرا روابط میان معلمان، دانش‌آموزان و مدرسه را تسهیل می‌سازد و به افزایش حس تعلق و وابستگی دانش‌آموزان به مدرسه منجر می‌شوند.

در آخر اینکه، دستیابی و ارائه چنین الگویی نیاز به پژوهش‌های بنیادینی دارد که در آموزش و پرورش کشور انجام یابد و نوع رویکرد و عملکرد راهبران آموزشی و معلمان و مدیران را بررسی و مطالعه کند. در نبود اتفاق نظر درباره پیش فرض جهان شمول بودن الگویی

1. Nell
2. Attentiveness
3. Motivational displacement
4. Situationality
5. Mutuality
6. Authenticity
7. Rivera

برای رهبری مراقبتی، به‌کارگیری تئوری‌های رهبری حمایتی و مراقبتی در کشورهایی به غیر از کشور زادگاهشان نیاز به مطالعاتی در جهت آزمون و تأیید آن‌ها در این کشورها دارد. اینگونه مطالعات و پژوهش‌ها است که پایه شکل‌گیری مدلی بومی از رهبری مراقبتی متناسب با فرهنگ آن کشور را تشکیل می‌دهد. مدل‌های موجود رهبری مراقبتی مدل‌هایی خارجی هستند که با وضعیت بومی آموزش و پرورش کشور ما و حتی با موقعیت‌های عملی و مسئله‌های بومی سازگاری ندارند. بنابراین، لازم است برای استفاده و کاربست صحیح اجرای آن‌ها مطالعه شوند و برای اینکه با محیط آموزش و پرورش ایران همخوانی پیدا کنند، باید تجارب راهبران و مدیران و معلمان استفاده‌کننده از این الگو را به طور دقیق مطالعه و ارزیابی شود. لذا مطالعات کتابخانه‌ای پژوهشگر نشان می‌دهد که تاکنون مدل و الگوی رهبری مراقبتی مطالعه و ارزیابی نشده است. لذا با عنایت به اهمیت موضوع مراقبت و حمایت و توجه آموزه‌های مبانی دینی به این امر و محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ضروری است که مطالعه‌ای در راستای ارائه مدل بومی رهبری مراقبتی مدیران مدارس انجام شود. پژوهش حاضر درصدد است نوع نگاه و تعریف و تجارب مدیران مدارس و معلمان در خصوص رهبری مراقبتی را تحلیل کرده و به این سئوالات پاسخ دهد که ۱) تحلیل اکتشافی و تحلیل عاملی مؤلفه‌های رهبری مراقبتی مدیران مدارس دوره متوسطه چگونه است؟ ۲) الگوی طراحی شده مدل بومی رهبری مراقبتی مدیران مدارس تا چه میزان اعتبار دارد؟

با توجه به اینکه هدف پژوهش و رساله دکتری پژوهشگر مطالعه عمیق تجربه‌ها و دیدگاه‌ها و نظر مدیران و معلمان مدارس در خصوص شناسایی مؤلفه‌های رهبری مراقبتی و ارائه و اعتباریابی الگوی بومی رهبری مراقبتی بود، طرح آن از طرح‌های ترکیبی و روش آن با توجه به اینکه از قبل الگویی وجود نداشته و پژوهشگر درصدد کشف این الگو بوده است، از الگوهای ترکیبی اکتشافی متوالی (کیفی - کمی) بود. لذا بر اساس نتایج بخش کیفی مؤلفه‌های استخراج شده رهبری مراقبتی شامل سه مؤلفه اصلی (اهداف، ویژگی‌ها، شیوه اجرا) و ۱۱ مؤلفه فرعی شامل اهداف (پیشگیری و صیانت، جلب مشارکت جامعه مدرسه، ایجاد محیطی امن و نشاط‌آفرین)، ویژگی‌ها (ویژگی‌های شخصیتی و حرفه‌ای، روابط مبتنی بر عدالت و احسان، برانگیزاننده و مشوق، حمایتگر و پشتیبان)، شیوه اجرا (اقدامات مراقبتی، الگوی اخلاقی، به‌کارگیری مهارت‌های ارتباطی، اعتماد و درک متقابل) بوده است. از این رو قبلاً

تحلیل بخش کیفی به صورت مجزا تدوین، ارائه و چاپ شد (نظری، حسنی و شیربگی، ۱۳۹۸) در نتیجه این پژوهش با هدف تدوین مدل بومی رهبری مراقبتی مدیران مدارس مقطع متوسطه با تأکید بر مدل معادلات ساختاری انجام شده است.

## روش

در بخش کمی از روش پژوهش همبستگی از نوع مدل معادله ساختاری استفاده شده است. هدف از انجام دادن این مرحله اعتباریابی مدل بومی رهبری مراقبتی مدیران مدارس بر اساس دیدگاه و نظرات مدیران و معلمان در مرحله کیفی بوده است. جامعه آماری پژوهش را مدیران و دبیران مدارس متوسطه ناحیه ۱ و ۲ آموزش و پرورش شهر سندج را تشکیل می‌دهد که براساس آخرین آمار رسمی منتشر شده توسط اداره کل آموزش و پرورش استان کردستان ۲۴۷۷ نفر برآورد شد و با استفاده از فرمول نمونه‌گیری مورگان، تعداد ۳۷۳ نفر از مدیران و دبیران مدارس متوسطه شهر سندج با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. مقیاس تدوین شده، ابزار به‌دست آمده از بخش تحلیل داده‌های کیفی بوده که در اختیار نمونه آماری قرار گرفت. بدین منظور در پژوهش حاضر برای افزایش ضریب اطمینان و صحت نتایج ۳۹۰ پرسشنامه بین مدیران و دبیران مدارس دوره‌های تحصیلی متوسطه شهرسندج به صورت دستی توزیع شد. با کسر تعداد پرسشنامه‌های مخدوش یا برگردانده نشده، ۳۵۰ پرسشنامه سالم از مجموع ۳۹۰ پرسشنامه اولیه، به پژوهشگر بازگردانده شد. نرخ بازگشت پرسشنامه‌ها ۸۹٪ بود. لذا حجم نمونه نهایی ۳۵۰ نفر بود. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کمی، پرسشنامه ۶۴ سؤالی که با استفاده از خرده مؤلفه‌های شناسایی شده در بخش کیفی طراحی شد. روایی محتوایی این ابزار با کمک افراد خبره و اعمال دیدگاه‌های اصلاحی آن‌ها به‌دست آمد و روایی سازه ابزار با استفاده از روش تحلیل عاملی بررسی شد که نتایج این تحلیل نشان داد مقدار آماره ریشه میانگین مربعات خطای برآورد<sup>۱</sup> برابر با ۰/۰۳ نشان‌دهنده روایی سازه ابزار در حد مطلوب بود. مقدار ضریب آلفای کرونباخ<sup>۲</sup> برابر با ۰/۹۲ محاسبه شد که نشان داد که پرسشنامه از پایایی مطلوب نیز برخوردار است. سپس پرسشنامه طراحی شده به عنوان ابزار گردآوری داده‌های مرحله کمی در اختیار اعضای نمونه قرار گرفت.

1. Root Mean Square Error Approximation (RMSEA)
2. CranBach Alpha2



در بخش کمی داده‌های گردآوری شده با روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی تجزیه و تحلیل شد. با انجام تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول، معنادار بودن روابط هر یک از مؤلفه‌ها با خرده مؤلفه‌های مربوطه و دارا بودن بار عاملی کافی بررسی شد. با حذف ۵ خرده مؤلفه با بار عاملی ناکافی یا رابطه غیر معنادار تعداد ۴ مؤلفه با سایر مؤلفه‌ها ترکیب شدند. بر این اساس عناصر تشکیل دهنده الگوی طراحی شده در بخش کیفی، به ۳ مؤلفه و ۱۱ خرده مؤلفه تعدیل یافت. در این پژوهش به منظور دستیابی به ساختار عاملی دقیق‌تر و بررسی رابطه عامل اصلی و زیربنایی رهبری مراقبتی با سه مؤلفه حاصل از تحلیل عاملی مرتبه اول، از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم نیز استفاده شد. در این مرحله نیز، روابط بین مؤلفه اصلی رهبری مراقبتی با زیر مؤلفه‌های مربوط به خود از نظر دارا بودن بار عاملی کافی و معنادار بودن روابط الگو بررسی شد که در هر دو مرحله از نرم‌افزارهای آماری SPSS و Amos به نحو مقتضی استفاده شده است.

## یافته‌ها

### الف: یافته‌های جمعیت‌شناختی

در جدول (۲) یافته‌های جمعیت‌شناختی نمونه از جمله جنسیت، مدرک تحصیلی، سنوات خدمت و ناحیه آموزشی آمده است.

جدول ۲: یافته‌های جمعیت‌شناختی نمونه

متغیر	طبقه	فراوانی	درصد
جنسیت	زن	۱۶۰	۴۵/۷
	مرد	۱۹۰	۵۴/۳
مدرک تحصیلی	کاردانی	۲۲	۶/۳
	کارشناسی	۲۱۲	۶۰/۶
	ارشد و بالاتر	۱۱۶	۳۳/۱
	۱ تا ۱۰ سال	۴۵	۱۲/۹
سنوات خدمت	۱۱ تا ۲۰ سال	۱۴۹	۴۲/۶
	۲۱ تا ۳۰ سال	۱۵۶	۴۴/۶
ناحیه آموزشی	ناحیه ۱	۲۲۲	۶۳/۴
	ناحیه ۲	۱۲۸	۳۶/۶

در بخش کمی، به منظور آزمون اعتبار الگوی تدوین شده اولیه (به دست آمده از مرحله کیفی) از رویکردهای کمی شامل روش تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم استفاده شد. در تحلیل عاملی اکتشافی، محقق درصدد کشف ساختار زیربنایی مجموعه نسبتاً بزرگی از متغیرها است و پیش فرض اولیه تحقیق آن است که هر متغیری ممکن است با هر عاملی ارتباط داشته باشد. ابتدا به بررسی تحلیل عاملی اکتشافی ابعاد سه گانه پرسشنامه شامل اهداف، ویژگی‌ها و شیوه اجرا پرداخته شد.

### تحلیل عاملی بعد اهداف متغیر رهبری مراقبتی

در انجام تحلیل عاملی، ابتدا باید از این مسأله اطمینان حاصل شود که می‌توان از داده‌های موجود برای تحلیل استفاده کرد. روش‌های مختلفی برای این کار وجود دارد که از جمله آن‌ها می‌توان به آزمون (KMO) اشاره کرد که مقدار آن همواره بین ۰ - ۱ در نوسان است. در صورتی که مقدار این آزمون کم‌تر از ۰/۵۰ باشد، داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب نخواهد بود و اگر مقدار آن بین ۰/۵۰ تا ۰/۶۹ باشد می‌توان با احتیاط بیشتر به تحلیل عاملی پرداخت، ولی در صورتی که مقدار آن بزرگ‌تر از ۰/۷۰ باشد، همبستگی‌های موجود در بین داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب خواهد بود. از سوی دیگر برای اطمینان از مناسب بودن داده‌ها مبنی بر اینکه ماتریس همبستگی‌هایی که پایه تحلیل قرار می‌گیرد، در جامعه برابر با صفر نیست از آزمون بارتلت استفاده شد. به عبارتی با استفاده از آزمون بارتلت می‌توان از کفایت نمونه‌گیری اطمینان حاصل کرد. مقدار به دست آمده آزمون برابر با ۰/۸۷۵ و نشان می‌دهد که نمونه‌گیری کفایت لازم را دارد و داده‌ها از توانایی عاملی شدن خوبی برخوردار هستند. بنابراین، می‌توان سایر شاخص‌های تحلیل عاملی را انجام داد.

برای سنجش بعد اهداف، ۱۷ شاخص استفاده شد که پس از حذف ۲ شاخص، که بار عاملی پایین‌تر از ۰/۵۰ داشتند، در نهایت ۱۵ شاخص مجدداً بررسی شد که این ۱۵ شاخص با توجه به ارزش ویژه، که برای سه عامل بالاتر از ۱ به دست آمده، در سه عامل مورد بررسی قرار گرفتند و نتایج نشان داد که این ۳ عامل مربوط به بعد اهداف متغیر رهبری مراقبتی در مجموع ۶۵/۵۰ درصد از واریانس را تبیین کردند.

جدول ۳: نتایج تحلیل عاملی اکتشافی مربوط به عوامل بعد اهداف

شاخص	عواملها
پیشگیری	جلب مشارکت
و صیانت	جامعه مدرسه
	ایجاد محیطی امن و نشاط آفرین
تأمین امنیت خاطر روانی و جسمانی	۰/۶۸
شناسایی و رفع مشکلات و نیازها	۰/۶۵
ایجاد محیطی امن	۰/۶۳
شناسایی کانون‌ها و بسترهای آسیب‌زا	۰/۶۶
تضمین ایمنی و امنیت محیط	۰/۶۳
مشارکت‌دادن در تصمیم‌گیری‌ها	۰/۶۳
واگذاری بخشی از مسئولیت‌ها	۰/۶۵
تشکیل تیم رهبری مدرسه	۰/۶۴
به‌کارگیری مهارت گفتگو و مشاوره	۰/۷۰
ایجاد فضای تعامل و همکاری	۰/۶۳
ایجاد فضا و محیطی جذاب و شاد	۰/۶۱
ایجاد و توسعه یک جوّ مراقبتی	۰/۶۴
چشم‌پوشی از خطاهای احتمالی	۰/۶۸
توجه به ارزش‌ها و فرهنگ محلی	۰/۷۱
برگزاری مراسمات متنوع فرهنگی	۰/۶۳

نتایج فوق نشان می‌دهد که ۱۵ شاخص مربوط به بعد اهداف در بردارنده ۳ عامل بود که عامل اول دارای ۵ شاخص و با توجه به الگوی مفهومی پژوهش به عنوان مؤلفه پیشگیری و صیانت، عامل دوم با ۵ شاخص و با توجه به الگوی مفهومی پژوهش عنوان جلب مشارکت جامعه مدرسه و عامل سوم با ۵ شاخص و به عنوان ایجاد محیطی امن و نشاط‌آفرین نام‌گذاری شدند. با توجه به میزان بارهای عاملی هریک از شاخص‌ها که بالاتر از ۰/۵۰ است، می‌توان به مناسب بودن ابزار جهت بررسی بعد اهداف متغیر رهبری مراقبتی اذعان کرد.

### تحلیل عاملی اکتشافی بعد ویژگی‌ها متغیر رهبری مراقبتی

برای سنجش بعد «ویژگی‌ها» ۲۵ شاخص استفاده شد که پس از حذف ۵ شاخص، که بار

عاملی پایین تر از ۰/۵۰ داشتند، در نهایت ۲۰ شاخص مجدداً بررسی شد که این ۲۰ شاخص با توجه به ارزش ویژه، که برای چهار عامل بالاتر از ۱ به دست آمد، در چهار عامل بررسی شدند و نتایج نشان داد که این ۴ عامل مربوط به بعد ویژگی‌های متغیر رهبری مراقبتی در مجموع ۶۲/۷۰ درصد از واریانس را تبیین کردند. همچنین مقدار به دست آمده آزمون KMO برابر با ۰/۸۷۳ و نشان می‌دهد که نمونه‌گیری کفایت لازم را دارد و داده‌ها از توانایی عاملی شدن خوبی بهره‌مند هستند. بنابراین، می‌توان سایر شاخص‌های تحلیل عاملی را انجام داد.

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل عاملی اکتشافی مربوط به عوامل بعد ویژگی‌ها

شاخص	عامل‌ها
	ویژگی‌های روابط مبتنی بر عدالت و احسان و مشوق و پشتیبان
	ویژگی‌های شخصیتی و حرفه‌ای
احترام به شخصیت افراد	۰/۵۳
گوش دادن فعال	۰/۶۱
صادق، دلسوز با انرژی	۰/۶۱
رازدار و وفادار	۰/۶۲
خوش اخلاق و رفتار	۰/۵۷
عادل در ارتباطات	۰/۶۴
توزیع عادلانه امکانات	۰/۶۵
توجه به ارزش‌های اخلاقی	۰/۵۹
برابری اجتماعی	۰/۶۶
خودداری از باندبازی	۰/۶۱
تشویق به گفتگو و تبادل نظر	۰/۵۶
توجه به علاقه و انگیزه‌ها	۰/۵۷
تعریف و تمجید عمومی	۰/۵۴
ایجاد انگیزه با احترام به همکاران	۰/۵۹
توجه به نیازهای فرهنگی و اجتماعی	۰/۵۵
پذیرفتن تبعات مراقبت	۰/۷۲
حمایت جامع از همکاران	۰/۷۳
معرفی افراد به نهادهای حامی	۰/۷۱
پذیرش مسئولیت تصمیمات	۰/۷۴
حمایت عاطفی و اجتماعی	۰/۷۵

نتایج فوق نشان می‌دهد که ۲۰ شاخص مربوط به بعد ویژگی‌ها در بردارنده ۴ عامل بود که عامل اول دارای ۵ شاخص و با توجه به الگوی مفهومی پژوهش به عنوان مؤلفه ویژگی‌های شخصیتی و حرفه‌ای، عامل دوم با ۵ شاخص و با توجه به الگوی مفهومی پژوهش عنوان روابط مبتنی بر عدالت و احسان، عامل سوم با ۵ شاخص و به عنوان برانگیزاننده و مشوق و عامل چهارم با ۵ شاخص و به عنوان حمایت‌گر و پشتیبان نامگذاری شدند. با توجه به میزان بارهای عاملی هریک از شاخص‌ها که بالاتر از ۰/۵۰ است، می‌توان به مناسب بودن ابزار برای بررسی بعد ویژگی‌های متغیر رهبری مراقبتی اذعان کرد.

### تحلیل عاملی اکتشافی بعد شیوه اجرای متغیر رهبری مراقبتی

برای سنجش بعد «شیوه اجرا» ۲۲ شاخص استفاده شد که پس از حذف ۳ شاخص که بار عاملی پایین‌تر از ۰/۵۰ داشتند، در نهایت ۱۹ شاخص مجدداً بررسی شد که این ۱۹ شاخص با توجه به ارزش ویژه، که برای چهار عامل بالاتر از ۱ به دست آمد، در چهار عامل بررسی شدند و نتایج نشان داد که این ۴ عامل مربوط به بعد شیوه اجرای متغیر رهبری مراقبتی در مجموع ۶۶/۵۰ درصد از واریانس را تبیین کردند. مقدار به دست آمده آزمون KMO برابر با ۰/۸۶۵ و نشان می‌دهد که نمونه‌گیری از کفایت لازم برخوردار است و داده‌ها از توانایی عاملی شدن خوبی برخوردار هستند. بنابراین، می‌توان سایر شاخص‌های تحلیل عاملی را انجام داد.

جدول ۵: نتایج آزمون تحلیل عاملی اکتشافی مربوط به عوامل بعد شیوه اجرا

شاخص	عواملها
مهارت‌های ارتباطی	مهارت‌های اقدامات مراقبتی (اخلاقی)
ارتباطی	مراقبتی
توانایی حل اختلافات	۰/۵۴
مهارت گوش دادن فعال	۰/۵۵
تشخیص و درک عواطف	۰/۵۹
ارتباط مؤثر با نهادها	۰/۶۲
رابطه صمیمی با والدین	۰/۵۱
رفع نیازها و دغدغه‌ها	۰/۶۳
مساعدت مالی به نیازمندان	۰/۷۵
تشکیل جلسات مشترک	۰/۷۲
توسعه مهارت خودکنترلی	۰/۷۳
ارتباط مستمر غیررسمی	۰/۷۱
الگوسازی ارزش‌های مراقبتی	۰/۶۳
عمل به ارزش‌های انسانی	۰/۷۱
ملاک انتخاب صلاحیت حرفه‌ای	۰/۷۷
ایجاد درک مشترکی از مراقبت	۰/۶۸
جایگزین خلاء والدین	۰/۶۸
ایجاد محیط قابل اعتماد	۰/۶۷
درک تفاوت‌های فردی	۰/۷۰
همدلی با موقعیت فردی	۰/۷۴
ایجاد جوّ سرشار از محبت	۰/۶۴

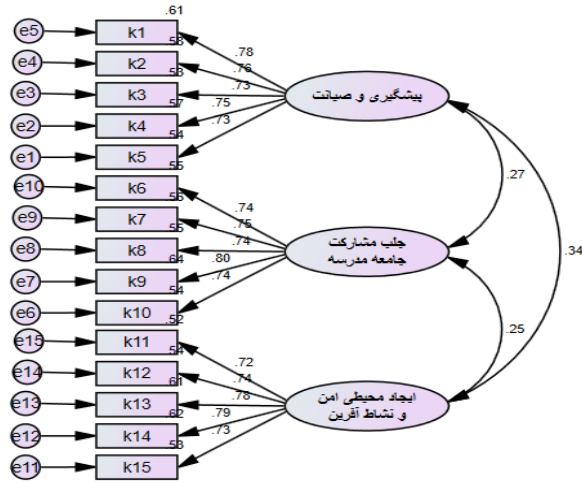
نتایج فوق نشان می‌دهد که ۱۹ شاخص مربوط به بعد شیوه اجرا در بردارنده ۴ عامل بود که عامل اول دارای ۵ شاخص و با توجه به الگوی مفهومی پژوهش به عنوان مؤلفه به‌کارگیری مهارت‌های ارتباطی، عامل دوم با ۵ شاخص و به عنوان اقدامات مراقبتی، عامل سوم با ۴ شاخص و به عنوان الگو(نمونه اخلاقی) و عامل چهارم با ۵ شاخص و به عنوان اعتماد و درک متقابل نام‌گذاری شدند. با توجه به میزان بارهای عاملی هر یک از شاخص‌ها که بالاتر از ۰/۵۰ است، می‌توان به مناسب بودن ابزار برای بررسی بعد ویژگی‌های متغیر رهبری مراقبتی اذعان کرد.

### ج: تحلیل عاملی تأییدی ابعاد

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از مدل معادلات ساختاری استفاده شد. مدل‌های معادلات ساختاری به طور معمول ترکیبی از مدل‌های اندازه‌گیری و مدل‌های ساختاری هستند. در این پژوهش ابتدا به بررسی عوامل سه‌گانه پرسشنامه شامل اهداف، ویژگی‌ها و شیوه اجرا از طریق تحلیل عاملی اکتشافی اقدام شد. در مرحله دوم و در تحلیل عاملی تأییدی، اگر شاخص‌های برازندگی مقدار مطلوب را نشان دادند، ساختار مورد تأیید قرار می‌گیرد و اگر شاخص‌های برازندگی مقدار مطلوب را نشان ندادند، به بررسی خطای واریانس-کوواریانس در میان شاخص‌ها می‌پردازیم. در این مرحله مدل‌های اندازه‌گیری را در صفحه ایموس گرافیک برای سه عامل رسم کردیم. به این صورت که ابعاد را به عنوان متغیرهای پنهان ترسیم و برای هر کدام از آن‌ها شاخص‌های موردنظر را به عنوان متغیرهای مشاهده شده در نظر گرفتیم. بارهای عاملی به عنوان ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی متغیرهای مشاهده شده توسط عامل‌های پنهان به کار می‌روند. به طور کلی هرچه بارهای عاملی بیشتر باشد، بهتر است و نوعاً بارهای عاملی پایین‌تر از ۰/۳۰ مورد تفسیر قرار نمی‌گیرند. به عنوان یک قاعده سرانگشتی عمومی، بارهای عاملی بالای ۰/۷۱ عالی، ۰/۶۳ بسیار خوب، ۰/۵۵ خوب، ۰/۴۵ مناسب و ۰/۳۲ به پایین ضعیف هستند (تاباخنیک و فیدل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). پس از تعیین اعتبار شاخص‌های هر عامل، کلیه شاخص‌ها از طریق آزمون تحلیل عاملی تأییدی سنجیده شدند. مدل اندازه‌گیری هر یک از این عامل‌ها در ادامه آمده است.

### تحلیل عاملی تأییدی بعد اهداف متغیر رهبری مراقبتی

بعد اهداف متغیر رهبری مراقبتی دارای عوامل سه‌گانه پیشگیری و صیانت، جلب مشارکت جامعه مدرسه، ایجاد محیطی امن و نشاط‌آفرین بود که نتایج تحلیل عاملی این بعد و عوامل آن در زیر آمده است.



$\chi^2=124.307$  D.F=87 CMIN/DF=1.429 P=.005  
AGFI=.938 NFI=.949 RFI=.939 TLI=.981  
CFI=.984 IFI=.984 RMSEA=.035

نمودار ۱: مدل اندازه‌گیری بعد اهداف (ضرایب استاندارد)

جدول ۶: پارامترهای مدل اندازه‌گیری بعد اهداف

عوامل مربوط به بعد اهداف	شاخص	ضرایب استاندارد	کمیت T	سطح معناداری
پیشگیری و صیانت	۱	۰/۷۷۹	۱۳/۵۸۷	۰/۰۰۱
	۲	۰/۷۵۹	۱۲/۲۶۶	۰/۰۰۱
	۳	۰/۷۲۸	۱۲/۷۵۲	۰/۰۰۱
	۴	۰/۷۵۵	۱۳/۱۹۴	۰/۰۰۱
	۵	۰/۷۳۳	-	-
جلب مشارکت جامعه مدرسه	۶	۰/۷۴۰	۱۳/۰۳۲	۰/۰۰۱
	۷	۰/۷۴۵	۱۳/۱۲۳	۰/۰۰۱
	۸	۰/۷۴۵	۱۳/۱۱۳	۰/۰۰۱
	۹	۰/۸۰۲	۱۴/۰۵۲	۰/۰۰۱
	۱۰	۰/۷۳۶	-	-
ایجاد محیطی امن و نشاط آفرین	۱۱	۰/۷۲۴	۱۲/۶۱۷	۰/۰۰۱
	۱۲	۰/۷۳۶	۱۲/۸۲۷	۰/۰۰۱
	۱۳	۰/۷۸۲	۱۳/۵۶۵	۰/۰۰۱
	۱۴	۰/۷۸۸	۱۳/۶۶۸	۰/۰۰۱
	۱۵	۰/۷۲۸	-	-



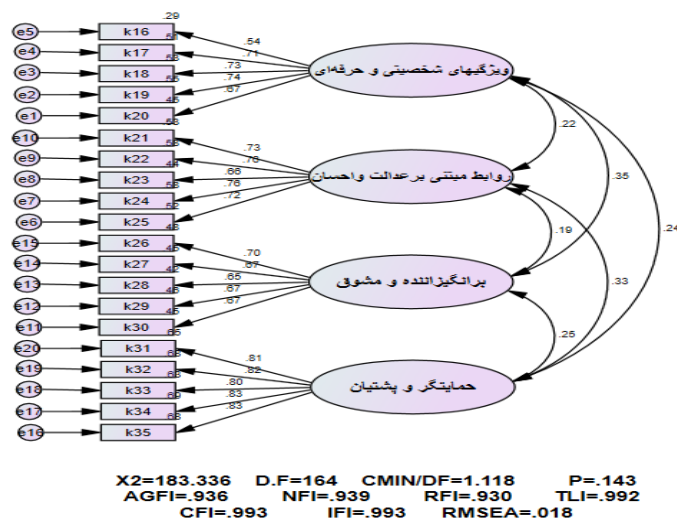
چنانچه ملاحظه می شود با توجه جدول و نمودار فوق می توان قضاوت کرد که تمام معرف های به کار رفته برای سنجش بعد اهداف در سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار است و از این رو معرف های قابل قبولی برای سنجش بعد فوق الذکر هستند. در ادامه جدول ۷ شاخص های ارزیابی مدل تحلیل عاملی تأییدی گزارش شده اند که نشان می دهد الگوی بعد اهداف از برازش قابل قبولی برخوردار است.

جدول ۷: شاخص های برازش تحلیل عاملی تأییدی بعد اهداف

شاخص های برازش	x2/df	NFI	RFI	IFI	AGFI	CFI	RMSEA
برازش قابل قبول	< ۳	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	< ۰/۰۸
برازش محاسبه شده	۱/۴۲۹	۰/۹۴۹	۰/۹۳۹	۰/۹۸۴	۰/۹۳۸	۰/۹۸۴	۰/۰۳۵

### تحلیل عاملی تأییدی بعد ویژگی های متغیر رهبری مراقبتی

بعد ویژگی های متغیر رهبری مراقبتی دارای عوامل چهارگانه ویژگی های شخصیتی و حرفه ای، روابط مبتنی بر عدالت و احسان، برانگیزاننده و مشوق، حمایت گر و پشتیبان است. نتایج تحلیل عاملی این بعد و عوامل آن در زیر آمده است.



نمودار ۲: مدل اندازه گیری بعد ویژگی ها (ضرایب استاندارد)

جدول ۸: پارامترهای مدل اندازه‌گیری بعد ویژگی‌ها

عوامل مربوط به بعد ویژگی‌ها	شاخص	ضرایب استاندارد	کمیت T	سطح معناداری
ویژگی‌های شخصیتی و حرفه‌ای	۱۶	۰/۵۳۵	۸/۶۰۹	۰/۰۰۱
	۱۷	۰/۷۱۵	۱۰/۹۶۵	۰/۰۰۱
	۱۸	۰/۷۲۹	۱۱/۱۲۰	۰/۰۰۱
	۱۹	۰/۷۳۹	۱۱/۲۳۳	۰/۰۰۱
	۲۰	۰/۶۷۴	-	-
روابط مبتنی بر عدالت و احسان	۲۱	۰/۷۳۱	۱۲/۴۳۰	۰/۰۰۱
	۲۲	۰/۷۵۹	۱۲/۸۵۶	۰/۰۰۱
	۲۳	۰/۶۶۵	۱۱/۳۶۲	۰/۰۰۱
	۲۴	۰/۷۶۱	۱۲/۸۸۶	۰/۰۰۱
	۲۵	۰/۷۲۴	-	-
برانگیزاننده و مشوق	۲۶	۰/۶۹۵	۱۰/۴۷۴	۰/۰۰۱
	۲۷	۰/۶۷۳	۱۰/۲۲۲	۰/۰۰۱
	۲۸	۰/۶۴۷	۹/۹۲۵	۰/۰۰۱
	۲۹	۰/۶۷۵	۱۰/۲۴۸	۰/۰۰۱
	۳۰	۰/۶۷۲	-	-
حمایتگر و پشتیبان	۳۱	۰/۸۰۵	۱۷/۲۴۳	۰/۰۰۱
	۳۲	۰/۸۲۳	۱۷/۷۹۳	۰/۰۰۱
	۳۳	۰/۷۹۶	۱۶/۹۶۴	۰/۰۰۱
	۳۴	۰/۸۲۹	۱۷/۹۵۹	۰/۰۰۱
	۳۵	۰/۸۲۵	-	-

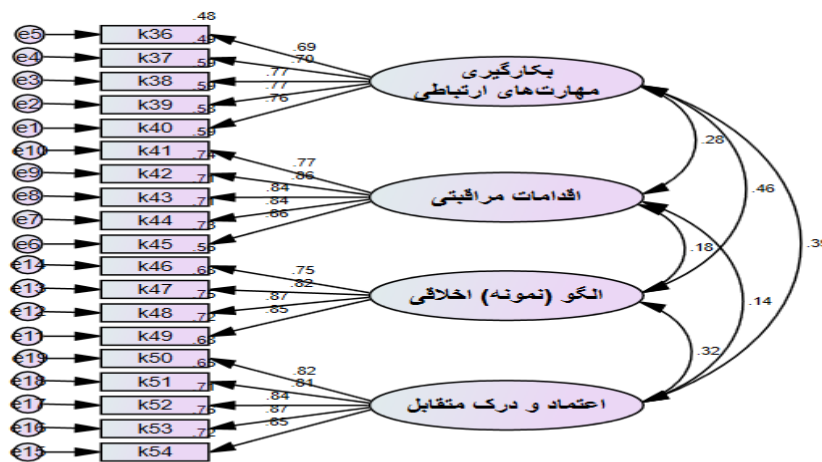
چنانچه ملاحظه می‌شود با توجه جدول و نمودار فوق می‌توان قضاوت کرد که تمام معرف‌های به‌کار رفته برای سنجش بعد ویژگی‌ها در سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار است و از این‌رو معرف‌های قابل قبولی برای سنجش بعد فوق‌الذکر هستند. در ادامه جدول ۹ شاخص‌های ارزیابی مدل تحلیل عاملی تأییدی گزارش شده‌اند که نشان می‌دهد الگوی بعد ویژگی‌ها از برازش قابل قبولی برخوردار است.

جدول ۹: شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی بعد ویژگی‌ها

شاخص‌های برازش	x2/df	NFI	RFI	IFI	AGFI	CFI	RMSEA
برازش محاسبه شده	۱/۱۱۸	۰/۹۳۹	۰/۹۳۰	۰/۹۹۳	۰/۹۳۶	۰/۹۹۳	۰/۰۱۸

### تحلیل عاملی تأییدی بعد شیوه اجرا متغیر رهبری مراقبتی

بعد شیوه اجرا متغیر رهبری مراقبتی دارای عوامل چهارگانه به کارگیری مهارت‌های ارتباطی، اقدامات مراقبتی، الگو (نمونه) اخلاقی، اعتماد و درک متقابل بود. که نتایج تحلیل عاملی این بعد و عوامل آن در زیر آمده است.



X<sup>2</sup>=211.989 D.F=150 P=.001 AGFI=.926  
 NFI=.933 RFI=.924 TLI=.976  
 CFI=.979 CMIN/DF=1.413 IFI=.979 RMSEA=.034

نمودار ۳: مدل اندازه‌گیری بعد شیوه اجرا (ضرایب استاندارد)

جدول ۱۰: پارامترهای مدل اندازه‌گیری بعد شیوه اجرا

عوامل مربوط به بعد شیوه اجرا	شاخص	ضرایب استاندارد	کمیت T	سطح معناداری
به‌کارگیری مهارت‌های ارتباطی	۳۶	۰/۶۹۰	۱۲/۰۷۵	۰/۰۰۱
	۳۷	۰/۷۰۳	۱۲/۳۶۸	۰/۰۰۱
	۳۸	۰/۷۶۷	۱۳/۹۷۱	۰/۰۰۱
	۳۹	۰/۷۷۰	۱۴/۲۶۲	۰/۰۰۱
	۴۰	۰/۷۶۳	-	-
	۴۱	۰/۷۶۸	۱۶/۶۵۶	۰/۰۰۱
اقدامات مراقبتی	۴۲	۰/۸۵۹	۲۰/۸۶۳	۰/۰۰۱
	۴۳	۰/۸۴۱	۱۹/۸۹۹	۰/۰۰۱
	۴۴	۰/۸۴۴	۲۰/۱۲۷	۰/۰۰۱
الگو(نمونه اخلاقی)	۴۵	۰/۸۵۶	-	-
	۴۶	۰/۷۵۰	۱۴/۹۴۹	۰/۰۰۱
	۴۷	۰/۸۲۴	۱۷/۸۰۳	۰/۰۰۱
	۴۸	۰/۸۶۹	۱۹/۷۴۴	۰/۰۰۱
	۴۹	۰/۸۴۸	-	-
	۵۰	۰/۸۲۲	۱۷/۵۹۱	۰/۰۰۱
اعتماد و درک متقابل	۵۱	۰/۸۰۸	۱۷/۰۶۱	۰/۰۰۱
	۵۲	۰/۸۴۰	۱۸/۳۷۳	۰/۰۰۱
	۵۳	۰/۸۷۲	۲۰/۱۲۰	۰/۰۰۱
	۵۴	۰/۸۴۶	-	-

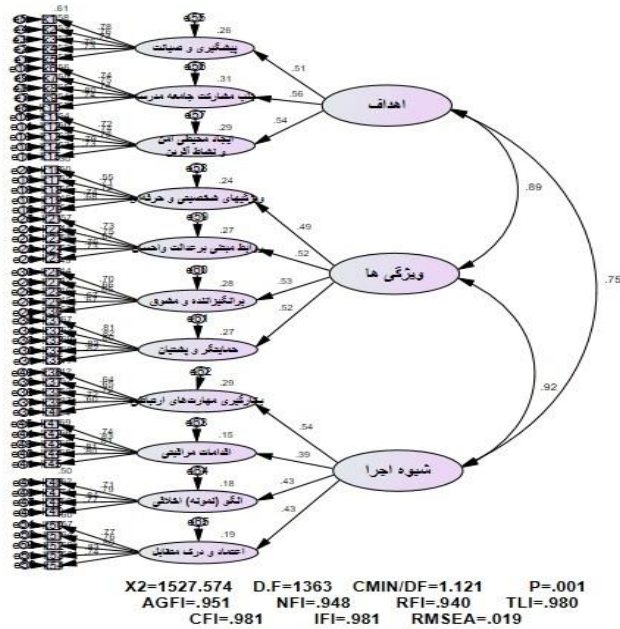
چنانچه ملاحظه می‌شود با توجه جدول و نمودار فوق می‌توان قضاوت کرد که تمام معرف‌های به‌کار رفته برای سنجش بعد شیوه اجرا در سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار است و از این‌رو معرف‌های قابل قبولی برای سنجش بعد فوق‌الذکر هستند. در ادامه جدول ۱۱ شاخص‌های ارزیابی مدل تحلیل عاملی تأییدی گزارش شده‌اند که نشان می‌دهد الگوی بعد شیوه اجرا از برازش قابل قبولی برخوردار است.

جدول ۱۱: شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی بعد شیوه اجرا

شاخص‌های برازش	x2/df	NFI	RFI	IFI	AGFI	CFI	RMSEA
برازش محاسبه شده	۱/۴۱۳	۰/۹۳۳	۰/۹۲۴	۰/۹۷۹	۰/۹۲۶	۰/۹۷۹	۰/۰۳۴

### مدل ساختاری پژوهش

مدل معادلات ساختاری یکی از مناسب‌ترین روش تجزیه و تحلیل چند متغیره است. «از طریق این روش می‌توان قابل قبول بودن مدل‌های نظری را در جامعه‌ای خاص با استفاده از داده‌های همبستگی، غیرآزمایشی و آزمایشی آزمود» (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۰: ۲۷۷). در این پژوهش ابتدا شاخص‌های مربوط به هر کدام از ابعاد را که برازش شده بودند، به عنوان متغیرهای مشاهده شده رسم کردیم. برای بررسی روایی سازه مقیاس رهبری مراقبتی، با استفاده از نرم‌افزار آموس از معادلات ساختاری استفاده شد. بعد از انجام تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس و تحلیل عاملی تأییدی، بعد اهداف دارای ۳ عامل (پیشگیری و صیانت {۵} شاخص {۱}، جلب مشارکت جامعه مدرسه {۵} شاخص {۱}، ایجاد محیطی امن و نشاط‌آفرین {۵} شاخص {۱}، بعد ویژگی‌ها با ۴ عامل (ویژگی‌های شخصیتی و حرفه‌ای {۵} شاخص {۱}، روابط مبتنی بر عدالت و احسان {۵} شاخص {۱}، برانگیزاننده و مشوق {۵} شاخص {۱}، حمایتگر و پشتیبان {۵} شاخص {۱}) و بعد شیوه اجرا شامل ۴ عامل (به‌کارگیری مهارت‌های ارتباطی {۵} شاخص {۱}، اقدامات مراقبتی {۵} شاخص {۱}، الگو (نمونه) اخلاقی {۴} شاخص {۱}، اعتماد و درک متقابل {۵} شاخص {۱}) شناسایی و وارد مدل شد. در نمودار ۴ و جدول ۱۲ و ۱۳ مدل نهایی و برآوردها و شاخص‌های نیکویی برازش ارائه شده است.



نمودار ۵: مدل نهایی به همراه ضرایب مسیر استاندارد شده

جدول ۱۲: برآوردها و مشخصات کلی مدل

مسیرها	ضرایب استاندارد	کمیت T	سطح معنی داری
پیشگیری و صیانت - اهداف	۰/۵۱۳	۷/۶۵۵	۰/۰۰۱
جلب مشارکت جامعه مدرسه-اهداف	۰/۵۵۹	۸/۵۵۵	۰/۰۰۱
ایجاد محیطی امن و نشاط آفرین- اهداف	۰/۵۳۶	۷/۹۹۹	۰/۰۰۱
ویژگیهای شخصیتی و حرفه‌ای- ویژگی‌ها	۰/۴۸۸	۶/۸۹۷	۰/۰۰۱
روابط مبتنی بر عدالت و احسان- ویژگی‌ها	۰/۵۱۵	۷/۶۷۶	۰/۰۰۱
برانگیزاننده و مشوق- ویژگی‌ها	۰/۵۳۰	۷/۴۳۳	۰/۰۰۱
حمایتگر و پشتیبان- ویژگی‌ها	۰/۵۱۶	۸/۲۱۱	۰/۰۰۱
به کارگیری مهارت‌های ارتباطی- شیوه اجرا	۰/۵۳۸	۶/۷۴۶	۰/۰۰۱
اقدامات مراقبتی- شیوه اجرا	۰/۳۸۶	۶/۳۶۳	۰/۰۰۱
الگو (نمونه) اخلاقی- شیوه اجرا	۰/۴۲۹	۶/۳۵۴	۰/۰۰۱
اعتماد و درک متقابل- شیوه اجرا	۰/۴۳۲	۶/۷۱۶	۰/۰۰۱



با توجه به جدول ۱۳ نتایج به دست آمده از شاخص‌های نیکویی برازش مدل نشان می‌دهد که خی دو به دست آمده با توجه به درجه آزادی معنادار است ( $P \leq 0/01$ ). مقدار به دست آمده از تقسیم خی دو بر درجه آزادی ۱/۱۲ و همچنین ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RSMEA) برای مدل ۰/۰۲ است. بنابراین، برای مدل حاضر قابل قبول است. شاخص تعدیل یافته برازندگی (AGFI) برای مدل ۰/۹۵، شاخص نرم شده برازندگی (NFI) ۰/۹۴ و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) ۰/۹۸ است. با توجه به شاخص‌ها و مقدار بار عاملی به دست آمده از هر معیار، شاخص‌های به دست آمده از برازش مطلوبی برخوردارند و سه بعد اصلی و عامل‌های آن‌ها توانایی تبیین متغیر رهبری مراقبتی را دارا هستند.

جدول ۱۳: شاخص‌های نیکویی برازش مدل نهائی

شاخص‌های برازش	x2/df	NFI	RFI	IFI	AGFI	CFI	RMSEA
برازش محاسبه شده	۱/۱۲۱	۰/۹۴۸	۰/۹۴۰	۰/۹۸۱	۰/۹۵۱	۰/۹۸۱	۰/۰۱۹

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، مدل‌یابی معادله ساختاری مدل بومی رهبری مراقبتی مدیران مدارس، از دیدگاه مدیران و دبیران مقطع متوسطه آموزش و پرورش شهرستان سنندج بود. با توجه به نتایج مدل‌یابی معادله ساختاری یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که مهم‌ترین عامل مؤثر بر رهبری مراقبتی، بعد اهداف بود. در بعد اهداف عامل جلب مشارکت جامعه مدرسه در بعد ویژگی‌ها عامل برانگیزاننده و مشوق و در بعد شیوه اجرا عامل به‌کارگیری مهارت‌های ارتباطی بیشترین تأثیر در رهبری مراقبتی مدیران مدارس دارند. اما نتایج این پژوهش با برخی از پژوهش‌های خارجی در برخی مؤلفه‌ها همسو است. از آن جمله نادینگز (۲۰۰۵) که ۵ عنصر اصلی رهبری مراقبتی را شناسایی کرده و به دو مؤلفه اصلی توجه و التفات و اعتماد متقابل و (واگنر و آلن، ۲۰۱۶) که به سه مؤلفه فرعی اقدامات مراقبتی، به کارگیری مهارت‌های ارتباطی و فعالیت‌های حمایتی اشاره کرده است. درک ارتباط بین جنبه‌های رهبری مراقبتی و مؤلفه‌های آن به دلایل نظری و عملی بسیار

حائز اهمیت است. یک رهبر مراقبتی باید باور داشته باشد که مدیران، معلمان و دانش‌آموزان امروز دارای نیازهای متفاوتی هستند و دیگر پاداش‌های مالی تنها عامل انگیزاننده به شمار نمی‌روند، بلکه نیازهای انسان امروز فراتر از این‌هاست. یکی از نیازهای اساسی کارکنان در سازمان‌ها به ویژه مدارس، داشتن احساس وجود پایگاه امن و حمایتی است. این احساس، محیطی پراعتقاد را برای مشارکت فعال‌تر افراد در امور و عملکرد اثربخش‌تر فراهم می‌کند. پیروان رهبران مراقبتی احساس حمایت شدن و در دسترس بودن از طرف رهبر را درک می‌کنند؛ در این راستا تحقیقات مختلفی رابطه رهبری و حمایت و نتایج فردی و سازمانی حاصله از آن را چون ایجاد اعتماد، تعهد، رضایت شغلی را تأیید کرده‌اند (روزاینی، نورالیس و آیدا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵؛ یاداو و رنگنکار<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵؛ یاسینی، سعادت طلب و شیر علی، ۱۳۹۴؛ پورقاز و صالحی‌راد، ۱۳۹۵؛ عسگری مبارکه و کریمی، ۱۳۹۵؛ داستان و همکاران، ۱۳۹۵). مدیران مدارس به عنوان رهبران مراقبتی، به یادگیری شیوه‌های پیشگیری در برابر آسیب‌های موجود در محیط و صیانت از پرسنل به عنوان پدیده‌ای ارزشمند می‌نگرند و برای موفقیت در آینده‌ای بهتر، افرادی را پرورش می‌دهند که به‌طور مستمر و اثربخش در پی یادگیری چنین مهارتی باشند. پژوهش‌های سازمانی نیز مؤید تأثیر سبک‌های رهبری بر یادگیری در سازمان هستند (بابنیک، سرکا و درمول<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵؛ نیوکورنگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶).

در مدرسه‌ای که یک رهبر آموزشی مراقبتی دارد، بیش از آنکه تأکید بر کنترل باشد، تأکید بر توانمندسازی است، قدرت تنها در دست یک نفر نیست، بلکه به صورت توزیعی میان افراد مختلف به اشتراک گذاشته می‌شود، و تأثیر رهبری نه تنها بروکراتیک و استبدادی نیست، بلکه جمعی، مشارکتی و منصفانه است (لويس<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). مفهوم منافع مشترک را خلق می‌کند که در راستای حقوق و ارزش تمامی افراد است.

عوامل شخصیتی و رفتار مدیران نقش مهمی در چگونگی نفوذ در محیط خارجی (سیاستمداران، مسئولان شهری، شهروندان و ...) و اعضای داخلی (معلمان، کارکنان،

1. Rozaini, Norailis and Aida
1. Yadav and Rangnekar
2. Fields
3. Babnik, Širca and Dermol
4. Nyukorong
5. Louis





دانش‌آموزان و اولیا) و جلب اعتماد آن‌ها، نوع دخالت و هدایت مدرسه برای پیش‌برد اهداف دارد و به نوعی پیش‌نیاز ویژگی‌های حرفه‌ای تلقی می‌شود. رهبران مراقبتی افرادی فروتن و دارای توانایی در نادیده گرفتن منافع خود هستند، توجه فعالی به دیگران دارند، خوشی را در بخشندگی می‌دانند، دیگران را در نظر می‌گیرند و دوست دارند به هنگام نیاز، به دیگران کمک کنند. مدیر و معلمان و کارکنان مدرسه برای با تأکید بر روابط بر مبنای ویژگی‌های مراقبتی مانند مراقبت از دیگران، دوستی، احترام و اعتماد، خوش اخلاقی و خوش رفتاری، همدلی و همدردی با دانش‌آموزان و کارکنان و معلمان، رازداری و وفاداری برای ایجاد مدرسه مراقبتی با هم مشارکت می‌کنند. این رفتار رهبر مراقبتی به ایجاد جوی از اعتماد منجر می‌شود که این پیام را به افراد در سطح مدرسه مخابره می‌کند که می‌توانند آزادانه نظرات و اختلافات خود را بیان کنند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که رفتار رهبر با رفتار آوایی کارکنان نیز مرتبط است (ریس، آلفاس و گاتنبی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳؛ فست، بوریس و بارتل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴؛ لی و سان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵؛ وانگ و هو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵).

هنگامی که حس تعلق و عشق نسبت به دیگران در یک محیط مدرسه مراقبتی رواج یابد، نتایج مثبت یادگیری به یک هنجار تبدیل می‌شوند. از این رو، مدیران معلمان، دانش‌آموزان، والدین و سایرین را به عنوان همکار، همیار، شریک و دوست خود در نظر می‌گیرند. از جمله ویژگی‌های مدیر مراقبتی عبارت‌اند از: تعریف کردن از دانش‌آموزان به خاطر پیشرفت‌های مهم درسی آن‌ها، گفتگوی غیر رسمی با دانش‌آموزان، همکاران، صدا زدن و خطاب کردن دانش‌آموزان و همکاران با اسم کوچک، احوالپرسی از دانش‌آموزان هنگام ورود به کلاس درس و ... است. این ویژگی‌ها برای مراقبت شونده برانگیزاننده و مشوقی اساسی هستند. رهبر مراقبتی دیدی خاکستری به عملکرد افراد دارد، به عبارتی نقاط ضعف و قوت افراد را شناسایی کرده، اما با برجسته‌سازی نقاط قوت تلاش می‌کند افراد را از درون برای بهتر شدن برانگیزاند. پژوهش‌های سازمانی نیز نشان دادند که بین سبک رهبری و فعالیت‌های توانمندسازی کارکنان رابطه معناداری وجود دارد. مدارسی که مراقبت را به عنوان یک ارزش

1. Rees, Alfes and Gatenby
2. Fast, Burris and Bartel
3. Li and Sun
4. Wang and Hou

بنیادین تلقی می‌کنند، روابط مراقبتی را در ساختار و فعالیت‌های مدرسه جای می‌دهند و با «اظهار مکتوب عقاید، اعمال و نگرش‌های سازمانی» در اسناد و فعالیت‌های مربوط به رسالت مدرسه، گزینش کارکنان، برنامه‌های درسی، واحدهای درسی، فعالیت‌های فوق برنامه و مشارکت والدین بر مراقبت تأکید دارند (میلر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶).

یک مدیر مراقبتی مدرسه، اخلاقی، ارتباطی و جمعی است که با ایجاد جوامعی در مدرسه مبتنی بر ارزش‌های مراقبتی از جمله برقراری روابط قابل اعتماد، توسعه یک جو مراقبتی در مدرسه، خلق فرهنگ مدرسه بر اساس اصل مراقبت، مدل‌سازی ارزش‌های مراقبتی برای کل جامعه مدرسه، توجه به تعارض، انعطاف‌پذیری، تعهد، مشارکت و حمایت از ارزش‌های مراقبتی، سازماندهی مدرسه بر اساس ارزش‌های مراقبتی و آموزش خلاقانه تمرکز دارد. اینها ویژگی‌ها و رفتارهای یک مدیر مراقبتی مدرسه هستند که احساس تعلق، ارتباط، ارزش‌های مثبت خانوادگی، خوبی و مراقبت در آنها مدل‌سازی می‌شوند یعنی فرهنگ مدرسه را بر اساس اصول مراقبتی شکل می‌دهد. این رفتارها توسط مدیر مراقبتی مدرسه تمرین می‌شوند و محیطی را در مدرسه بر اساس مراقبت بنا می‌نهند.

بر اساس نتایج پژوهش حاضر، رهبری مراقبتی مشتمل بر ویژگی‌هایی است که هر رهبری با تقویت آنها در رفتار خود با کارکنان می‌تواند به رهبری مراقبتی برای سازمانش مبدل شود. بنابر آنچه در بالا ذکر شد رهبران مراقبتی در گام اول با اهداف پیشگیری و صیانت، ایجاد محیطی امن و نشاط‌آفرین و جلب مشارکت جامعه مدرسه یک پناهگاه ایمن برای زیردستان، سازمان و به ویژه برای افراد در زمان مواجهه با خطر یا هر نوع آشفتگی محسوب می‌شوند و در گام دوم با استفاده از ویژگی‌های شخصیتی و حرفه‌ای، برقراری روابط مبتنی بر عدالت و احسان و رفتارهای برانگیزاننده و مشوق زمینه تحقق اقدامات مراقبتی فراهم کرده تا گام سوم محقق شود یعنی با حمایتگری و پشتیبانی از زیردستان آنها را قادر به کشف و یادگیری فعال و بروز و شکوفایی توانایی‌ها و خلاقیت‌های افراد کند. این چرخه مستلزم برقراری پیوند عمیق عاطفی با زیردستان، اعتماد و درک متقابل و الگوی اخلاقی و اعمال مهارت‌های ارتباطی است. بدیهی است که رفع محدودیت‌ها و موانع پیش‌روی هر پژوهش میدانی، زیربنای پژوهش‌های بعد قرار می‌گیرد و این امر موجب شکوفایی علم می‌شود. پژوهش حاضر نیز از



این محدودیت‌ها مستثنی نیست؛ با توجه به اینکه پژوهش حاضر در سطح مدارس شهر سنج انجام شده است، لذا نمی‌توان را به کلیه مدارس کشور تعمیم داد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود به منظور بررسی و آشکارسازی زوایا و ابعاد بیشتر آن که سبب درک و کاربست بهتر این موضوع نیز می‌شود؛ پژوهشی فراگیر در سطح کشور اجرا و نتایج آن برای مدارس کل کشور بررسی شود. یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر، کمبود منابع مطالعاتی و در دسترس نبودن پیشینه پژوهشی در رابطه با رهبری مراقبتی به‌ویژه در فعالیتهای پژوهشی داخلی سبب شد که مبنایی برای مقایسه وجود نداشته باشد.

پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه پژوهش به قضاوت مدیران و دبیران مدارس بستگی دارد. لذا تمایلات، تعصبات و تجربیات آن‌ها ممکن است در نتایج پژوهش اثرگذار بوده باشد. بنابراین، اطلاعات به‌دست آمده از ابزار پژوهش ممکن است توصیف دقیقی از واقعیت نباشد. به این مسأله باید در تفسیر یافته‌ها توجه شود. پژوهشگر پیشنهاد می‌کند که از پرسشنامه رهبری مراقبتی مدیران در پژوهش‌های آینده استفاده شود و به جای استفاده از مقیاس‌هایی که در کشورهای دیگر و متناسب با فرهنگ آن کشورها طراحی و تنظیم شدند؛ از این پرسشنامه استفاده شود. پیشنهاد می‌شود نتایج پژوهش حاضر مورد توجه مسئولان اجرایی سازمان‌ها و بالاخص مدیریت آموزش و پرورش و مدیران مدارس قرار گیرد که چند توصیه کاربردی پیشنهاد می‌شود: مدیران می‌بایست زمانی که دبیران، کارکنان و یا دانش‌آموزان با بحران‌های شخصی در زندگی خود مواجه می‌شوند (مثلاً طلاق، فوت عزیزان و ...) از حجم کاری آن‌ها کاسته و با حمایت و پشتیبانی آن‌ها در این زمان‌ها حس امنیت و امکان گذر از این بحران را برای آن‌ها فراهم آورند. مدیران می‌بایست به‌منظور ایجاد محیطی امن و نشاط‌آفرین و ایجاد احساس امنیت دبیران و سایر دست‌اندرکاران مدرسه از کنترل و نظارت مستقیم فعالیت‌های آن‌ها خودداری کنند. به عبارتی به جای استفاده از راهبردهای هل دادن باید از راهبردهای جذب کردن افراد استفاده کنند و از طریق ایجاد اشتیاق درونی افراد را نسبت به انجام وظایف ترغیب کنند. مدیران باید تلاش کنند که کنترل و نظارت عملکرد افراد نباید در جهت عیب‌جویی و یافتن نقاط ضعف و سرزنش آن‌ها صورت بگیرد، بلکه باید با نرمش و ملاحظت نقاط ضعف آموزشی شناسایی و برطرف شوند. همچنین با تشویق و حمایت از گام‌های مثبت و پیشرفت کار، افراد را به‌کار دلگرم کنند. برای همدلی، مدیران باید سعی در شناسایی

احساسات و عواطف دبیران و دانش‌آموزان و کارکنان کنند. این شناسایی مستلزم نزدیکی هر چه بیشتر مدیران به آن‌ها است. مدیران با برقراری روابط دوستانه و صمیمی می‌توانند به این مهم دست یابند. مدیران باید سعی کنند که در هنگام برقراری ارتباط با کارکنان سکوت را به عنوان یک ارزش تلقی کرده و بیشتر به گفته‌های کارکنان گوش فرا دهند. مدیران می‌توانند با واگذاری بخشی از مسئولیت‌های مدرسه به دانش‌آموزان شاهد شادی و خلاقیت و پرورش فکری بیشتر در آن‌ها باشند. مدیران، کارکنان را به ابراز عقاید درباره کارها با دیگران تشویق می‌شوند، حتی اگر عقایدشان مخالف با عقاید دیگران باشد. در مدارس مجموعه‌ای صریح و شفاف از ارزش‌های مراقبتی و شیوه‌ای تهیه و در اختیار معلمان و همکاران قرار داده شود تا کارها بر اساس آن انجام شود.

### منابع

- پورقاز، عبدالوهاب و صالحی‌راد، سعیده (۱۳۹۵). حمایت سازمانی و ارتباط آن با کیفیت زندگی کاری کارکنان اداره برق شهرستان زابل. *پژوهش‌های مدیریت عمومی*، ۹ (۳۲): ۹۷-۱۱۶.
- داستان، نصیر، انصافداران، فریده، شهبازی، معصومه و رفاهی، ژاله (۱۳۹۵). بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده در ایجاد اعتماد در روابط مدیران و دبیران دبیرستان‌های دخترانه متوسطه نظری. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۲۵: ۶۲-۴۷.
- عسگری مبارکه، امین و کریمی، فریبا (۱۳۹۵). رابطه رهبری معنوی و حمایت سازمانی ادراک شده با فرسودگی شغلی پرستاران. *مجله پژوهش پرستاری ایران*، ۱۱ (۵): ۴۷-۴۱.
- سرمد، زهره، بازرگان، علی و حجازی، الهه (۱۳۹۰). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: آگاه.
- میرکمالی، سید محمد (۱۳۹۴). *روابط انسانی در آموزشگاه*. تهران: یسپرون.
- نظری، علی، حسنی، رفیق و شیربگی، ناصر (۱۳۹۸). ارائه مدل رهبری مراقبتی مدیران مدارس و رابطه آن با حمایت مدرسه. *مدیریت مدرسه*، ۶(۲): ۳۰۵-۳۲۴.
- یاسینی، علی، سعادت‌طلب، آیت و شیر علی، اسماعیل (۱۳۹۴). بررسی روابط راهبردهای منابع انسانی، تعهد سازمانی و حمایت سازمانی درک شده در بین کارکنان قوه قضاییه. *فصلنامه راهبرد*، ۲۴ (۷۷)، ۳۰۷-۳۲۵.
- Ancess, J. (2003). *Beating the odds: High schools as communities of commitment*.

- New York, NY: Teachers College Press
- Antrop-Gonzalez, R. and De Jesus, A. (2006). Toward a theory of critical care in urban small school reform: Examining structures and pedagogies of caring in two Latino community-based schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19: 409-433.
- Asgari Mobarakeh, A. and Karimi, F. (2016). Relationship between Spiritual Leadership and Perceived Organizational Support with Nursing Burnout. *Journal of Nursing Research*, 11 (5): 41-47(Text in persian).
- Babnik, K., Širca, N. T. and Dermol, V. (2015). individuals Learning in Work Teams: Support to Knowledge Management Initiatives and an Important Source of rganizational Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,124: 178-185.
- Blustein, J. (1991). *Care and commitment*. New York, NY: Oxford University Press.
- Beck, L. G. (1994). *Reclaiming educational administration as a caring profession*. NewYork, NY: Teachers College Press.
- Crosnoe, R. (2011). *Fitting in, standing out: Navigating the social challenges of high school to get an education*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cherian, F. & Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: Becoming agents of change. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 3(2): 1-11.
- Carter, H. M. (2012). Institutionalization of caring in an era of accountability: Creating a supportive environment for at-risk students' retention in high school and access to college. *The New Educator*, 8(2): 177-193.
- Dastan, N., Ensafdar, F., Shahbazi, M. and Rafahi, J. (2016). Investigating the Predictive Predictive Factors in Creating Trust in the Relationships between Directors and Teachers of High Schools of High School Girls. *Quarterly Journal of New Approach in Educational Management*, 7 (1): 62-47 (Text in persian)..
- Demaray, M. K. and Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39: 305-316.
- Fast, N. J., Burris, E. R. and Bartel, C. A. (2014). Managing to stay in the dark: Managerial selfefficacy, ego defensiveness, and the aversion to employee voice. *Academy of anagement Journal*, 57 (4): 1013-1034.
- Gronn, P. (2002). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman.
- Goddard, R. D., Salloum, S. J. and Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement: Evidence from Michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45: 292-311.



- Pellicer, L. O. (2008). *Caring enough to lead: How reflective practice leads to moral leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jackson, Y. and Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcome behavior in school-age children. *Child development*, 71(5):1441-57
- Pourghaz, A. and Salehirad, S. (2016). Organizational Support and its Relationship with Quality of Working Life of Power Department Staff in Zabol City. *Public Administration Research*, 6(32): 97-116 (Text in persian).
- Larrabee, M. (1992). *An ethic of care: Feminist and interdisciplinary perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Lambert, L. (2006). Lasting leadership: A study of high leadership capacity schools. *The Educational Forum*, 70(3): 238-254.
- Li, Y. and Sun, J. M. (2015). Traditional Chinese leadership and employee voice behavior: A crosslevel examination. *The Leadership Quarterly*, 26, 172–189.
- Louis, K., Murphy, J. and Smylie, M. (2016). Caring Leadership in Schools: Findings from Exploratory Analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52(2) 310–348.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., Anderson, S. A. and Michlin, M. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. New York, NY: Wallace Foundation.
- Lyman, L. L. (2000). *How do they you care: The principal's challenge*. New York, NY: Teachers College Press.
- Mayeroff, M. (1971). *On caring*. New York, NY: Harper Perennial.
- Miller, G. (2016). Empowering Communities: Ella Baker's Decentralized Leadership Style and Conversational Eloquence. *Southern Communication Journal*, 81 (3):156-167.
- Mir Kamali, S. M(2015). *Human relations in the school*. Tehran: Eustaron(text in persian).
- Murphy, J. and Torres, D. (2014). *Creating productive cultures in schools for students, teachers, and parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Nazari, A., Hasani, R. and SHirbagi, N. (2018). Caring Leadership in Schools: Findings From Exploratory Analyses. *Journal of Schoole administration*, 6(2): 305-324 (Text in persian).
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed). New York, NY: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relationship approach to ethics and moral education* (2nd ed). Berkeley: University of California Press.
- Nell, K. R. (2012). *Balancing accountability with caring relationships: The influence of leadership styles on the behaviors of secondary school administrators* (Doctoral dissertation). Temple University, Philadelphia, PA.

- Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Full Text, <http://eric.ed.gov/?id=ED541948>.
- Nyukorong, R. (2016). Leadership, Learning Organization And Job Satisfaction In Ghanaian Telecommunications Companies. *European Scientific Journal October*, 12(29):29.
- Opendakker, M., Maulana, R. and Brock, P. (2012). Teacher-student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: Developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, 21, 95-199 .
- Rees, C., Alfes, K. and Gatenby, M. (2013). Employee voice and engagement: Connections and consequences. *The International Journal of Human Resource Management*, 24 (14), 2780–2798.
- Rivera-McCutchen, R. L. (2012). Caring in a small urban high school: A complicated success. *Urban Education*, 47: 653-680 .
- Ross, D. J. and Cozzens, J. A. (2016). The Principal ship: Essential Core Competencies for Instructional Leadership and Its Impact on School Climate. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9): 162-176.
- Rodriguez, L. (2007). Teachers know you can do more: Understanding how school cultures of success affect urban high school students. *Educational Policy*, 22(5): 758–780.
- Rozaini, R., Norailis, W. and Aida, B. (2015) Roles of Organizational Support in Quality of Work Life in Insurance Industry. *Journal of Economics, Business and Management*, 3 (8):753-757 .
- Sarmad, Z., Bazargan, A. and Hejazi, E.(2011). *Research Methods in Behavioral Sciences. Tehran. Agah. in Persian*
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Rethinking leadership: A collection of articles*. Arlington Heights, IL: Skylight Training and Publications.
- Starratt, R. J. (1997). *Administering meaning, administering community, administering excellence: The new fundamentals of educational administration*. New York, NY: Merrill.
- Tabakhnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.), Boston: Allyn & Bocon.
- Valenzuela. (1999). *Subtractive schooling*. Albany, New York, NY: SUNY Press.
- Wagner, A. T. & Allen, D. (2016). Accountable for Care: Cultivating Caring School Communities in Urban High Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4): 406-447.
- Wang, W. T. and Hou, Y. P. (2015). Motivations of employees' knowledge sharing behaviors: A self-determination perspective. *Information and Organization*, 25 (1): 1-26.
- Weissberg, R. P. and O' Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *Annals of the*

- American Academy of Political and Social Science*, 591: 86-97.
- Weil, S. (1951). *Waiting for God*. New York, NY: G. P. Putnam's Sons.
- Wood, A. L. (2005). The importance of principals: Site administrators' roles in novice teacher induction. *American Secondary Education*, 33(2): 39-62.
- Yadav, M. and Rangnekar, S. (2015). Supervisory support and organizational citizenship behavior: Mediating role of participation in decision making and job satisfaction. *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship*, 3 (3): 258 – 278
- Yassini, A., Salat Talab, A. and Shir Ali, I. (2016). Investigating Relationship between Human Resources Strategies, Organizational Commitment and Perceived Organizational Support among Judiciary Staff. *Strategic Quarterly*, 24 (77):325–307(Text in persian).



## مقایسه اثربخشی نقشه مفهومی و روش سنتی به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم تجربی محمدباردل<sup>۱\*</sup> و فیروز محمودی<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی استفاده از نقشه مفهومی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس ششم ابتدایی در درس علوم تجربی بود. این مطالعه با ۲۳ دانش‌آموز ششم ابتدایی در شهرستان خوی در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ به صورت نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و با گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. دانش‌آموزان در دو گروه آزمایشی و کنترل به شیوه تصادفی جایگزین شدند و محتوای درس برای گروه آزمایش با روش نقشه مفهومی و برای گروه کنترل به شیوه معمول تدریس شد. دانش‌آموزان با آزمون‌های معلم ساخته (پیش-آزمون و پس-آزمون) شامل ۲۰ سؤال چند گزینه‌ای ارزشیابی شدند. در ابتدا پیش‌آزمون اخذ شد. سپس، بعد از گذراندن دوره آموزشی، از دانش‌آموزان هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. برای تجزیه و تحلیل از آزمون آماری کوواریانس برای مقایسه تفاوت گروه‌ها استفاده شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که نقشه مفهومی تأثیر قابل توجهی بر موفقیت و دستیابی دانش‌آموزان به پیشرفت تحصیلی مطلوب داشتند و اهداف مورد نظر در کلاس‌های علوم تجربی محقق شدند.

**کلیدواژه‌ها:** نقشه مفهومی؛ پیشرفت تحصیلی؛ علوم تجربی؛ روش سنتی

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. Bardel\_m@tabrizu.ac.ir

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. firoozmahmoodi@tabrizu.ac.ir

## مقدمه

چارچوب نظری روش آموزشی نقشه مفهومی بر پایه یادگیری معنا دار آزوبل قرار دارد (کینچانین، مولیتز و رسیکا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). آزوبل<sup>۲</sup> و همکارانش مطرح کردند که فراگیران، به جای یادگیری حفظی و طوطی وار، از طریق سازمان دادن، ارتباط دادن و اضافه کردن منظم مطالب به ساخت شناختی خود، یاد می‌گیرند (دالی، شاو، بالیستریتی، گلسناب و پیاستین<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹). برازینا و لیوبای<sup>۴</sup> بیان می‌کنند که نوک و گوین<sup>۵</sup> بر اساس نظریه آزوبل روش آموزشی نقشه مفهومی را ابداع کردند (به نقل از رحمانی آزاد، فتیحی آذر و محجل اقدم، ۱۳۸۳).

نقشه مفهومی بر اساس دو ایده نظریه آزوبل بنا شده است: الف) بیشتر یادگیری‌های جدید از طریق مشتق شدن و پیوند مفاهیم و معانی جدید با طرحواره‌های موجود یا چارچوب گزاره‌ای رخ می‌دهد، پس یادگیری معنا دار شامل سازماندهی مجدد باورهای موجود یا ادغام اطلاعات جدید با اطلاعات موجود است؛ ب) ساختار شناختی دارای مراتبی سازماندهی شده‌ای است که مفاهیم جدید تحت و شمول مفاهیم وسیع‌تر و جامع‌تر قرار می‌گیرد (سعید و علی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹).

نقشه مفهومی بازنمایی گرافیکی اجزاء اصلی موضوعی است که یادگیرنده آن را به تصویر کشیده است (خامسان<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸). ونگ<sup>۸</sup> نیز بیان می‌کند نقشه مفهومی، ابزاری است برای بازنمایی دانش به گونه ترسیمی که در قالب شبکه‌ای از هسته‌ها و پیوندها و مجموعه‌ای از گزاره‌ها را در بر می‌گیرد و هر گزاره از یک جفت هسته و یک پیوند تشکیل می‌یابد که هسته‌ها را به هم مرتبط می‌کند (اروین<sup>۹</sup>، ۱۹۹۵). همچنین برچسب‌های موجود در یک پیوند اطلاعاتی درباره ماهیت روابط ارائه می‌دهد (مصرآبادی، حسینی نسب، فتیحی آذر و مقدم، ۱۳۸۸).

1. Kinchin, Möllits and Reiska
2. Ausubel
3. Daley, Shaw, Balistrieri, Glasenap and Piacentine
4. Brazina and leaby
5. Novak and Gowin
6. Saeed and Ali
7. Khamesan
8. Wang
9. Irvin

برای تهیه نقشه‌های مفهومی شیوه‌های مختلفی وجود دارد، اما از لحاظ طرح‌های متفاوت در ارائه اطلاعات، می‌توان تمام نقشه‌های مفهومی را به سه دسته تقسیم کرد:

نقشه‌های مفهومی عنکبوتی (شبکه‌ای)

نقشه‌های مفهومی سلسله مراتبی

نقشه‌های مفهومی گردشی (باردل و حسینی نسب، ۱۳۹۴).

همچنین نقشه‌های مفهومی را هم می‌توان به شیوه مداد-کاغذی و هم به وسیله نرم‌افزارهای خاصی همچون Visual Mind, Cmap Tools, Smart ideas و MindMapper تهیه کرد (مصرآبادی و استوار، ۱۳۸۸). برنامه MindMapper 12 Arena یکی از ابزارهای ترسیم نقشه‌های مفهومی با استفاده از نرم‌افزار رایانه‌ای است. این نرم‌افزار توسط مایند جت<sup>۱</sup> ایجاد شد و بوزان و بوزان<sup>۲</sup> آن را گسترش دادند (مظلوم، ۱۳۹۱). پژوهش‌های متعددی تأثیر نقشه مفهومی بر یادگیری را نشان داده است. در ایران، هرچند پژوهش‌های انجام شده در این زمینه محدود است، اما بر نقش استفاده از این روش در افزایش یادگیری و پیشرفت تحصیلی تأکید شده است. برای مثال مصرآبادی، فتحی آذر و استوار (۱۳۸۴) در پژوهشی نشان دادند که نقشه مفهومی تأثیر معناداری بر یادگیری دانشجو معلمان داشته است. استفاده از نقشه‌های مفهومی، تهیه نقشه‌ها توسط فراگیران و ارائه نقشه از قبل آماده شده توسط مدرس دو شیوه اصلی برای ارائه مطالب است (اورتگا، لچوگا و گومز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹).

مصرآبادی و استوار (۱۳۸۸) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که ارائه آموزش مبتنی بر نقشه مفهومی در مقایسه با روش‌های سنتی تدریس بر نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبتی داشته است و استفاده از این راهبرد باعث افزایش نمرات آزمون پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است. در آموزش علوم در حوزه‌های مختلف تحصیلی مانند زیست‌شناسی که توسط اکبوکالا<sup>۴</sup>، شیمی توسط مارکوف و لاینینگ<sup>۵</sup>،

1. Mindjet
2. Buzan and Buzan
3. Ortega-Tudela, Lechuga and Gómez-Ariza
4. Okebukola
5. Markow and lonning

فیزیک توسط روث و رویچاندیری<sup>۱</sup> و زمین‌شناسی توسط بلک<sup>۲</sup> از نقشه‌های مفهومی استفاده شده است (نقل از مصرآبادی و استوار، ۱۳۸۸). فرانسیس<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) و کریشنا، سوپرتانسی، آراتاکین<sup>۴</sup> (۲۰۱۳) در بررسی میزان اثربخشی تدریس از طریق کاربرد داده‌های جمع‌آوری شده، از نقشه‌های مفهومی به این نتیجه دست یافت که در کلیه موارد آزمون شده، استفاده از نقشه‌های مفهومی مؤثرتر از عدم کاربرد آن است.

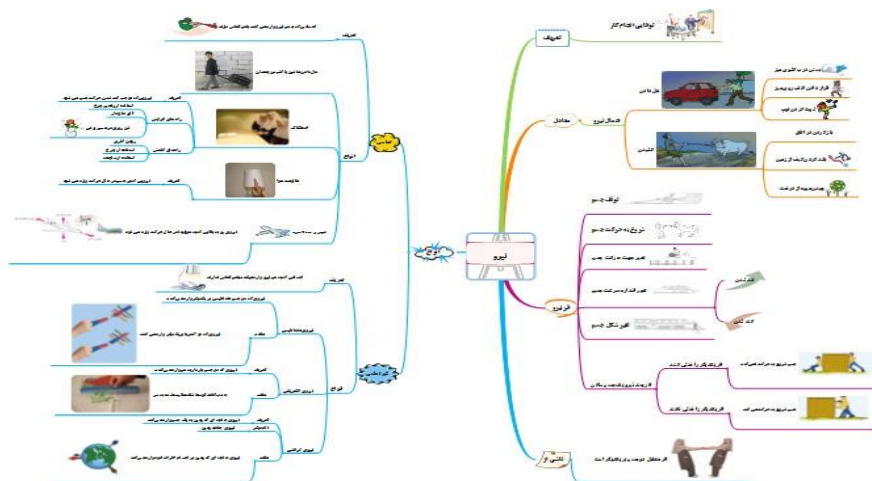
در آموزش علوم، نقشه مفهومی به‌طور گسترده‌ای توصیه شده است و به روش‌های مختلفی استفاده می‌شود (سرهنگی، معصومی، عبادی، سید مظهری و رحمانی، ۱۳۸۹). از جمله برای کمک به معلمان و دانش‌آموزان تا یک پایگاه دانش سازمان‌یافته در یک موضوع خاص ایجاد کنند، همچنین از آن برای تسهیل یادگیری محتوای علمی فراگیران کلیه سطوح تحصیلی استفاده شده است (باردل و حسینی‌نسب، ۱۳۹۴). استفاده از ابزارهای نقشه مفهومی می‌تواند به گسترش آموزش علوم به شیوه نوین کمک شایانی کند و از سویی با پیشرفت فناوری و استفاده از یارانه در سطوح مختلف تحصیلی، ایجاب می‌کند تا دانش‌آموزان با مهارت‌های گسترده‌تری در هر دو حوزه که باعث بهبود عملکرد آن‌ها در دنیای امروزی می‌شود با سرعت بیشتری حرکت کنند (پاویو<sup>۵</sup>، ۱۹۹۱). همچنین فراگیران یاد می‌گیرند که در حل مسائل و مشکلات به ترتیب، از شناسایی و تجزیه و تحلیل به راه حل برسند و این موضوع قلب برنامه درسی علوم را شامل می‌شود. پس اکتشاف و استفاده از فناوری‌های تازه باید در تمرکز تدریس و یادگیری به‌کار آیند (خامسان، ۲۰۰۸).

با توجه به ادبیات پژوهشی حاضر که به حمایت از روش استفاده از نقشه مفهومی و انتقاد از روش تدریس معمول، لازم است پژوهشی اجرا شود و میزان اثربخشی آموزش نقشه مفهومی در مقایسه با آموزش سنتی بررسی شود. بنابراین، تحقیق حاضر در نظر دارد به بررسی اثربخشی آموزش نقشه مفهومی در مقایسه با روش تدریس سنتی اقدام کند و تأثیر دو روش را بر میزان پیشرفت تحصیلی علوم تجربی ششم ابتدایی مقایسه کند. نتایج این تحقیق می‌تواند

1. Roth & Roudhury
2. Blake
3. Francis
4. Krishna, Surapaneni and Aratekian
5. Paivio

برای برنامه‌ریزان برنامه درسی و مؤلفان کتب درسی و نیز سخنرانان که از نرم‌افزارهای ارائه مطلب استفاده می‌کنند، مورد استفاده و بهره‌گیری قرار گیرد همچنین به معلم‌ها در تطبیق روش‌های جدید برای آموزش و سنجش نیز کمک کنند. یافته‌های این پژوهش به معلمان کمک می‌کند تا مهارت‌های جدیدی را برای استفاده از برنامه‌های درسی جدید علم و فناوری در ایران به کار گیرند.

فرضیه اصلی پژوهش این است که بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ششم ابتدایی مدارس شهرستان خوی در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷، که با استفاده شیوه نقشه مفهومی آموزش دیده‌اند، در مقایسه کسانی که با آموزش شیوه سنتی و معمول قرار گرفته‌اند، تفاوت آماری معناداری وجود دارد.



شکل ۱: ارائه شبکه‌ای و نرم‌افزار MindMapper (نمونه استفاده شده)

## روش

طرح پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون و با گروه آزمایش و کنترل بود. در این پژوهش ۲۳ نفر از دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر خوی در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ شرکت کردند. ۱۳ نفر از دانش‌آموزان در گروه آزمایش و ۱۰ نفر در گروه کنترل بودند. دو کلاس از دو مدرسه متفاوت به‌عنوان گروه آزمایش و کنترل به روش

نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند که به دلیل محدودیت‌های پژوهش از لحاظ شرایط خاص کنترل متغیرهای اثرگذار، مسائل اداری، رضایت آزمودنی‌ها و امکانات از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. برای همگونی متغیرهای پژوهش، کلاس‌های آزمایش و کنترل به گونه‌ای انتخاب شدند که از نظر سواد اطلاعاتی در آزمون‌های کلاسی مدرسه و پوشه کار آن‌ها شباهت زیادی به هم داشتند و همچنین از نظر کارشناس‌های آموزش ابتدایی شهرستان هر دو مدرسه دارای وضعیت تحصیلی نزدیک به هم بودند. موقعیت اجتماعی و جغرافیایی مدارس انتخاب شده با همدیگر همگونی داشتند. همچنین سطح تحصیلات و سابقه معلمان مدارس انتخاب شده یکسان بود.

در این تحقیق به منظور جمع‌آوری اطلاعات، از آزمون‌های پیشرفت تحصیلی معلم‌ساخته پیش‌آزمون و پس‌آزمون و شیوه امتیازدهی نقشه مفهومی دانش‌آموزساخته استفاده شده است. پایایی پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از روش کودر ریچاردسون ۲۱ محاسبه شده است. روش کودر ریچاردسون ۲۱ برای برآورد اعتبار آزمونی به‌کار می‌رود که در مورد همه سؤال‌های آن به پاسخ‌های درست نمره ۱ و به پاسخ‌های غلط صفر داده می‌شود (پاشا شریفی و شریفی، ۱۳۹۱). پایایی پیش‌آزمون ۰/۷ است و پایایی پس‌آزمون نیز ۰/۷۱ به‌دست آمده است. برای سنجش روایی پیش‌آزمون و پس‌آزمون از روایی محتوایی استفاده شد. بدین منظور جدول مشخصات پیش‌آزمون (از کتاب علوم) و جدول مشخصات فصل‌های ۶ و ۷ کتاب علوم تجربی ششم ابتدایی (مطالب تدریس شده در طول تحقیق) تهیه شد و همچنین برای روایی ملاکی همبستگی نزدیک ۰/۷۲ بین نمرات کلاسی دانش‌آموزان در درس علوم تجربی برای پیش‌آزمون و ۰/۷ برای پس‌آزمون به‌دست آمد.

امتیاز نقشه مفهومی دانش‌آموزساخته: در فهرست مفاهیمی که برای دانش‌آموزان در استفاده نقشه‌های مفهومی طراحی شده بود، ۲۲ مفاهیم شناسایی شد. برای هر مفهوم صحیح، نمره مثبت یک (در صورتی که مفهوم ساقه به درستی با پاسخ صحیح مرتبط شده بود) و اگر یک خطای پیوند (وصل کردن) ایجاد شده باشد، امتیاز منفی یک ثبت می‌شد. اگر یکی از مفاهیم در نقشه نبود، نمره صفر داده می‌شد.

### یافته‌ها

جدول ۱ خلاصه تحلیل کواریانس درباره اثر شیوه ارائه بر یادداری، درک و کاربست مفاهیم علوم تجربی را نشان می‌دهد. در یادداری در سطح ۰/۰۵ تفاوت معناداری وجود ندارد. اما در درک و کاربست مفاهیم علوم تجربی در سطح ۰/۰۰۰۱ تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۱: خلاصه تحلیل کواریانس درباره اثر شیوه ارائه بر یادداری، درک و کاربست مفاهیم علوم تجربی

منابع تغییر	SS	df	Ms	F	Sig	مجذور اتای جزئی
یادداری	۱/۶۸۵	۱	۱/۶۸۵	۰/۴۷۵	۰/۴۹۳	۰/۰۰۸
درک	۱۸/۹۴۴	۱	۱۸/۹۴۴	۷/۲۵۴	۰/۰۰۹	۰/۱۱۳
کاربست	۱۲۹/۱۶۲	۱	۱۲۹/۱۶۲	۳۴/۷۱۴	۰/۰۰۰۵	۰/۳۷۹

جدول ۲ امتیازات نقشه‌های مفهومی ۱۳ دانش‌آموز را در ۲۲ مفهوم موجود نشان می‌دهد. اگر یکی یا بیشتر مفاهیم در نقشه موجود نبود عدد (۰) درج می‌شود. اگر پاسخ مناسب همراه با لینک‌های مرتبط بود +۱ درج می‌شود و در صورت وصل کردن اشتباه یا نوشتن مفهوم نادرست (-۱) ثبت شده است.

جدول ۲: امتیازات نقشه‌های مفهومی دانش‌آموزان

مفاهیم	S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>	S <sub>3</sub>	S <sub>4</sub>	S <sub>5</sub>	S <sub>6</sub>	S <sub>7</sub>	S <sub>8</sub>	S <sub>9</sub>	S <sub>10</sub>	S <sub>11</sub>	S <sub>12</sub>	S <sub>13</sub>
نیرو	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+
انواع	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-
معادل	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
هل دادن	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
کشیدن	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
اثر نیرو	+	-	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+
توقف	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+
حرکت	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
تغییر جهت	+	+	۰	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
تغییر سرعت	+	+	۰	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
تغییر شکل	+	+	+	+	+	+	۰	+	+	+	+	+	+
متقابل بودن	+	+	+	۰	+	+	۰	+	-	+	+	-	+
نیروی خالص	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
نیروی وارد	+	+	۰	+	+	+	+	+	۰	+	+	+	+
تماسی	۰	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
غیر تماسی	+	+	+	+	+	+	۰	+	+	+	+	+	+
اصطکاک	+	+	۰	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+
مقاومت هوا	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	-
بالابرنده	+	+	+	+	۰	+	+	+	۰	+	+	+	+
مغناطیسی	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
الکتریکی	+	+	+	+	۰	+	+	۰	+	+	+	+	+
گرانشی	+	+	+	+	+	+	+	۰	+	۰	+	+	+
جمع	۲۰	۱۴	۱۴	۱۶	۱۶	۱۴	۱۸	۱۴	۱۳	۲۱	۱۴	۱۶	۱۵
درصد	۹۰	۶۳	۷۲	۷۲	۶۳	۷۲	۸۱	۶۳	۵۹	۹۵	۷۷	۷۷	۶۸
میانگین	۷۳												
	دانش‌آموز ۱: S <sub>1</sub>												
	در نقشه نبود: ۰												
	غلط: -												
	صحیح: +												



جدول ۳ مقایسه ارتباط بین پاسخ‌های داده شده توسط دانش‌آموزان در آزمون چندگزینه‌ای با نقشه مفهومی طراحی شده توسط دانش‌آموز را نشان می‌دهد. کل مطالب ارائه شده در ۸ مفهوم و عنوان کلی قرار دارد. نمرات نقشه مفهومی دانش‌آموزان با نمره‌های شناخته شده مرتبط با نقشه ارتباط داشت (سوالات چندگزینه‌ای که از روی نقشه‌ها نیز می‌توانستند پاسخ دهند). همان‌طور که از جدول ۳ دیده می‌شود، همبستگی بین نمرات نقشه‌ها و نمرات بر روی آزمون‌های چندگزینه‌ای مربوط به نقشه در آزمون پیرسون از ۰/۴ تا ۱ تغییر کرد. همبستگی‌ها به‌طور کلی بالا بود. استحکام رابطه بین نمرات نقشه مفهومی و نمره چندگزینه‌ای، دلیل قوی برای اعتبار محتوای ارائه شده از نمرات نقشه مفهومی را نشان می‌دهد. این نتایج نشان می‌دهد که دانش‌آموزان به‌طور مشابه بر روی آیتم‌های نقشه مفهومی و موارد انتخاب چندگانه طراحی شده بود، به‌طور صحیح پاسخ دادند. می‌توان نتیجه گرفت که نمرات نقشه مفهومی شاخص‌های دانش دانش‌آموزان در پاسخ به آزمون چندگزینه‌ای بود.

جدول ۳: مقایسه ارتباط بین پاسخ‌های آزمون چندگزینه‌ای با پاسخ‌های نقشه مفهومی

پیرسون	مفاهیم کلی مرتبط بین نقشه مفهومی و آزمون چندگزینه‌ای																
	۸		۷		۶		۵		۴		۳		۲		۱		
	CM	MC	CM	MC	CM	MC	CM	MC	CM	MC	CM	MC	CM	MC	CM	MC	
۰/۶	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	S1
۰/۴	-	+	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	S2
۰/۶	+	+	۰	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	S3
۰/۷	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	S4
۰/۶	+	+	+	+	۰	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	S5
۱	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	S6
۰/۴	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+	-	۰	+	+	+	S7
۰/۶	+	+	۰	+	+	+	-	+	-	-	۰	+	+	+	+	+	S8
۰/۷	+	+	+	+	۰	+	-	-	-	-	+	+	-	+	+	+	S9
۰/۶	+	+	۰	+	۰	+	+	+	+	+	+	+	+	-	۱	-	S10
۰/۶	+	-	+	+	+	+	۰	+	۰	+	-	-	۰	+	+	+	S11
۰/۴	+	+	-	-	۰	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	S12
۰/۷	+	-	+	-	۰	-	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	S13

نقشه مفهومی: CM

آزمون چندگزینه‌ای: MC

## بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان دادند که استفاده از نقشه مفهومی در مقایسه با آموزش سنتی تأثیر مثبت معناداری بر پیشرفت تحصیلی علوم تجربی داشت. بر اساس این یافته‌ها می‌توان نتیجه‌گیری کرد که آموزش به شیوه نقشه مفهومی در کلاس‌های درس در مقایسه با شیوه آموزش سنتی می‌تواند اثر مثبتی بر مفاهیم علوم تجربی داشته باشد.

نتایج حاکی از آن است که بین دو گروه آزمایش و کنترل از لحاظ پیشرفت تحصیلی در درس علوم تجربی تفاوت وجود دارد؛ بنابراین، نقشه مفهومی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم تجربی تأثیرگذار است. قنبری، پاریاد و احسانی (۱۳۸۸) به این نتیجه دست یافتند که ارائه آموزش مبتنی بر نقشه مفهومی در مقایسه با روش‌های سنتی تدریس بر نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش تأثیر مثبت داشته است. همچنین باردل و حسینی نسب (۱۳۹۴) نشان دادند که نقشه‌های مفهومی در موفقیت دانش‌آموزان در درس علوم تجربی تأثیر قابل‌توجهی دارد. مصرآبادی و استوار (۱۳۸۸) نیز نشان داد که روش نقشه مفهومی در مقایسه با روش سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بیشتری دارد.

فرانسیس (۲۰۰۷) نیز در فرا تحلیل ۱۹ مطالعه کیفی به این نتیجه رسیدند که در کل، نقشه مفهومی اثرهای مثبتی هم بر پیشرفت تحصیلی و هم بر نگرش افراد دارد. خامسان (۲۰۰۸) نیز در تحقیقی نشان داد که نقشه‌های مفهومی خیلی بهتر از روش‌های دیگر باعث می‌شود دانش‌آموزان به یادگیری معنادار در درس علوم تجربی دست یابند. اورتگا، لچوگا و گومز (۲۰۱۹) در تحقیقی بیان می‌کند نقشه‌های مفهومی ابزاری بسیار خوب برای نمایش یکسان‌سازی و تطابق دانش در دانش‌آموزان است و به آن‌ها کمک می‌کند کج فهمی‌های خود را درباره مفاهیم مختلف تغییر دهند.

کریشنا، سوپرتانسی، آراتاکین (۲۰۱۳) نیز نشان دادند آن دسته از دانشجویانی که در برنامه‌های ابتکاری از نقشه‌های مفهومی، روشی جدا از روش‌های سنتی، استفاده کردند رأی مثبت بالاتری به برنامه ابتکاری دادند.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که زمانی که مطالب آموزشی در قالب نقشه مفهومی به دانش‌آموزان ارائه می‌شود، تمام ویژگی‌های یادگیری معنادار کلامی مدنظر آزوبل در این نوع



آموزش نهفته است. چراکه نقشه‌های مفهومی و ارائه شبکه‌ای مطالب را در یک قالب سلسله مراتبی از کل به جز نمایش می‌دهد. ساختار هرمی اطلاعات در ذهن و روابط بین مفاهیم و موضوعات درسی شکل می‌گیرد (کینچانین، مولیتز و رسیکا، ۲۰۱۹). اروین (۱۹۹۵) نیز تأکید می‌کند که یکی از راه‌های بسیار مؤثر ربط دادن مطالب جدید با ساختار شناختی موجود، استفاده از نقشه مفهومی است.

همچنین بر اساس نظریه‌های پردازش اطلاعات نیز می‌توان تا حد زیادی انتظار داشت که استفاده از نقشه مفهومی بر فرایندهای شناختی مطالب تأثیر مثبت بگذارد. نقشه‌های مفهومی مواد کلامی را در قالب ترسیمی اراده می‌دهند که از هر دو شیوه رمزگردانی (تصویری و کلامی) استفاده می‌کنند. بر اساس نظریه پایویو می‌توان انتظار داشت بهره‌گیری از نقشه مفهومی در یادگیری مطالب نسبت به ارائه صرف کلامی مؤثرتر است (پایویو، ۱۹۹۱).

بر اساس نتایج پژوهش‌ها می‌توان نتیجه گرفت که نقشه‌های نقشه مفهومی می‌تواند به‌عنوان ابزارهای مؤثر شناختی به‌کار گرفته شود. با توجه به مبانی نظری که در مورد آن بحث شد، می‌توان نتیجه گرفت که در اکثر نظریه‌هایی که در زمینه یادگیری آموزشگاهی ارائه شده است می‌توان تلویحاتی در زمینه اثربخش بودن نقشه مفهومی یافت.

همچنین سعید و علی (۲۰۱۹) نشان دادند که ارائه نقشه‌های مفهومی از قبل آماده نسبت به مطالعه متن‌ها بدون نقشه مفهومی، درک مطلب آزمودنی‌ها را به‌طور معناداری افزایش می‌دهد؛ و همچنین مصرآبادی و استوار (۱۳۸۸) نشان داد که نقشه مفهومی باعث پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان شده که بر اساس آن از روش‌های پردازش خبردار شده و این باعث یادگیری در سطح عمیق‌تر در آن‌ها می‌شود. همچنین این یافته با یافته‌های تحقیقی که خامسان و برادران خاکسار (۱۳۹۰) با عنوان مقایسه آموزش زبان با استفاده از نقشه مفهومی فردی و مشارکتی با شیوه سنتی انجام دادند، نتایج پژوهش نشان داد میزان یادگیری واژگان و درک مطلب گروه ترسیم نقشه مفهومی مشارکتی در مقایسه با روش سنتی به‌طور معنادار بالاتر بود. این نتایج نشان می‌دهد که به‌کارگیری نقشه‌های مفهومی، به‌ویژه به روش مشارکتی، در آموزش زبان دوم می‌تواند به‌عنوان روشی مناسب در افزایش یادگیری واژگان و درک مطلب فراگیران استفاده شود. همچنین نتایج تحقیق سرهنگی، معصومی، عبادی، سید مظهری و رحمانی (۱۳۸۹) با عنوان مقایسه تأثیر آموزش مبتنی بر روش سخنرانی و نقشه مفهومی بر سطوح یادگیری

شناختی نشان داد که روش نقشه مفهومی برای دست‌یابی به سطوح بالای یادگیری و یادگیری معنادار مؤثرتر از روش سخنرانی است. رحمانی آزاد، فتحی‌آذر و محجل اقدم (۱۳۸۸) نیز نشان دادند که ارائه نقشه مفهومی در شرایطی که سبک یادگیری آزمودنی‌ها وابسته به زمینه باشد، نسبت به ساخت تأثیر بیشتری دارد و ساخت نقشه مفهومی در شرایطی که آزمودنی‌ها دارای سبک نابسته به زمینه باشند، بر ارائه نقشه مفهومی برتری دارد.

در مقاله حاضر اثربخشی آموزش به شیوه نقشه مفهومی در مقایسه با آموزش به شیوه سنتی بر پیشرفت تحصیلی علوم تجربی ششم ابتدایی بررسی شد. در عملکرد تحصیلی گروهی که با نقشه مفهومی آموزش دیده بودند، در مقایسه با گروهی که با شیوه سنتی و معمول آموزش دیده بودند، تفاوت معناداری مشاهده شد. این یافته‌ها تا حد زیادی با پیشینه نظری و تجربی موضوع در توافق است. در چنین شرایطی استفاده از نقشه مفهومی توصیه شده است که با فلسفه و نظریات جدید یادگیری و آموزش سازگار است. استفاده از دانش‌آموزان ششم ابتدایی پسرانه، از تعمیم‌پذیری به سایر مقاطع جلوگیری می‌کند و همچنین روش شبه آزمایشی از میزان تعمیم‌پذیری نتایج می‌کاهد و این مسأله محدودیت پژوهش حاضر است. در پایان پیشنهاد می‌شود: از نقشه‌های مفهومی در همه مراحل برنامه‌ریزی درسی از مقاطع پایه با تأکید بر برقراری ارتباط میان مفاهیم استفاده شود. همچنین از نقشه مفهومی در کتاب‌های درسی در ابتدا یا انتهای هر فصل یا واحد مرتبط آموزشی استفاده شود، به‌ویژه برای دروسی که دارای مفاهیم بسیار و مرتبط با هم، مانند علوم تجربی، جغرافیا و تاریخ هستند.

## منابع

- باردل، محمد و حسینی‌نسب، سید داود (۱۳۹۴). اثربخشی ارائه شبکه‌ای در مقایسه با ارائه خطی بر پیشرفت تحصیلی علوم تجربی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. (۴) ۳۰: ۹۳-۷۵.
- پاشا شریفی، حسن و شریفی، نسترن (۱۳۹۱). *اصول روان‌سنجی و روان‌آزمایی*. چاپ اول، تهران، رشد.
- خامسان، احمد و برادران خاکسار، زهرا (۱۳۹۰). مقایسه آموزش زبان با استفاده از نقشه مفهومی فردی و مشارکتی با شیوه سنتی، پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی. (۱) ۱: ۷۵-۵۷.
- رحمانی، آزاد، فتحی‌آذر، اسکندر و محجل اقدم، علیرضا (۱۳۸۳). تأثیر آموزش بر مبنای نقشه

- مفهومی در یادگیری نظری دانشجویان پرستاری، فصلنامه پرستاری ایران، (۴) ۱۷: ۳۹-۴۶.
- رحمانی، آزاد، محجل اقدم، علیرضا، فتحی آذر، اسکندر و عبدالله زاده محلاتی، فرحناز (۱۳۸۶). مقایسه تأثیر آموزش بر مبنای نقشه مفهومی با روش تلفیقی بر یادگیری درس فرایند پرستاری دانشجویان پرستاری، آموزش در علوم پزشکی، ۱۷(۱): ۴۹-۴۱.
- سرهنگی، فروغ، معصومی، معصومه، عبادی، عباس، سید مظهری، مرجان و رحمانی، آزاد (۱۳۸۹). تأثیر روش تدریس نقشه مفهومی بر مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری، مجله پرستاری مراقبت ویژه، ۴(۲): ۱۴۸-۱۴۳.
- قنبری، عاطفه، پاریاد، عزت و احسانی، مریم. (۱۳۸۸). تأثیر تدریس به روش نقشه مفهومی بر میزان یادگیری و یادداری یک درس در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی گیلان. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی. ۷(۲): ۱۱۸-۱۱۲.
- مصرآبادی، جواد، فتحی آذر، اسکندر و استوار، نگار. (۱۳۸۴). اثربخشی ارائه، ساخت فردی و ساخت گروهی نقشه مفهومی به‌عنوان یک راهبرد آموزشی، نوآوری‌های آموزشی، ۱۳(۴): ۳۱-۹.
- مصرآبادی، جواد، حسینی نسب، داوود، فتحی آذر، اسکندر و مقدم، محمد (۱۳۸۸). تأثیر ساخت و ارائه نقشه مفهومی و سبک یادگیری بر یادداری، درک و حل مسئله در زیست‌شناسی، مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، ۱۰(۳): ۱۶۲-۱۴۱.
- مصرآبادی، جواد و استوار، نگار. (۱۳۸۸). اثربخشی نقشه مفهومی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس زیست‌شناسی، روانشناسی و فیزیک، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۵(۱): ۱۱۴-۹۳.
- مظلوم، موسی (۱۳۹۱). استفاده بهینه از نرم‌افزار پاورپوینت در تدریس. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزشی. ۶(۳): ۲۳۰-۲۲۳.

- Bardel, M. and Hosseini Nasab, S. (2015). A Comparative Study of the Effectiveness of Network Presentation vs. linear Presentation of Course Content on Cognitive Outputs. *Journal of Instruction and Evaluation*, 8(30): 59-74. (Text in Persian).
- Daley, B. Y., Shaw, C.R., Balistrieri, T., Glasenap, D. and Piacentine, L. (1999). A Strategy to Teach and Evaluate Critical Thinking, *Journal of Nuersing Education*, 38(1):42- 47.
- Francis, R. (2007). Demonstrating Scholarship and effectiveness of through the application of data collected from concept maps. *Journal of University Teaching and Practice*, 4(2): 64-71.
- Irvin,n.g(1995). Can concept mapping be used to promote meaningful learning in

- nurse education? *Journal of advanced niursing*. 21 (6): 1175-1179
- Ghanbari. A., Paryad. E. and Ehsani. M. (2010). The Effectiveness of Conceptual Map Teaching Method on Short- and Long-Term Learning in Nursing Students, *Strides Dev Med Educ*. 7(2):60-75. (Text in Persian).
- Jena. Ananta, Kumar. (2012). Does constructivist approach applicable through concept maps to achieve meaningful learning in Science? *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 13(1): 1-23.
- Khamesan, A. (2008). Linguistic Bias of Concept Mapping: Is word order a mater? In A. Canas, J. D. Novak, P. Reiska, M. K. Ahlber (Eds), *ConceptMapping: Connection educators. The Proceeding of 3rd International Conference on Concep Mapping Estonia Finland*.
- Khamesan, A. and Baradaran Khaksar, Z. (2011). Comparison Between Collaborative and Individual Concept Mapping with the Traditional Method in Teaching English. *Foreign Language Research Journal*, 1(1): 57-75. (Text in Persian).
- Kinchin, I. M., Möllits, A. and Reiska, P. (2019). Uncovering Types of Knowledge in Concept Maps. *Education Sciences*, 9(2): 131-142.
- Krishna, M. Surapaneni, B. and Aratekian, C. (2013). Concept Mapping Enhances Learning of Biochemistry, *Journal of Nursing Education*. 13(4): 163-178.
- Mazloom, M. (2012). Optimum Usage of PowerPoint Software in Teaching. *Technology of Education*, 6(3): 223-230. (Text in Persian).
- Mesrābādi, J., Fathi Azar, E. and Ostovār, N. (2005). The efficacy of the provision of pre-planned, individual and cooperative methods of preparing concept maps as an instructional strategy. *Educational Innovations*, 4(3): 11-31. (Text in Persian).
- Mesraabaadee, J. and Ostovaar, N. (2009). Cocept mapping and its impact on students\` acheivement in Biology, Psychology, and Physics. *The Journal of New Thoughts on Education*, 5(1): 93-114(Text in Persian).
- Mesabadi, J., Hoseini Nasab, D., Fathiazar, F. and Moghadam, M. (2010). The Effectiveness of Concept Map Presenting and Constructing on retention, Understanding and Problem solving in the Biology, *Studies in Education and Psychology*, 10(3): 141. (Text in Persian).
- Ortega-Tudela, J. M., Lechuga, M. T. and Gómez-Ariza, C. J. (2019). A specific benefit of retrieval-based concept mapping to enhance learning from texts. *Instructional Science*, 47(2): 239-255.
- Paivio, A. (1991). Bulding an organixed knowledge base, Concept mapping & achievement in secondary school physics. *Journal of Research in Science Teaching*. 27(1): 315-333.
- Pashasharifi, H. and Sharifi, N. (2012). *Principles of Psychiatry and Psychiatry*. Tehran: Roshd (Text in Persian).

- Rahmani, A. Fathi Azar, A. and Mohajel Aghdam. (2005). Concept mapping and theoretical learning of nursing students. *IJN*. 17 (40): 39-46(Text in Persian).
- Rahmani, A., MohajjelAghdam, A., Fathi Azar, E., Abdullahzadeh, F. (2007). Comparing the Effects of Concept Mapping and Integration Method on Nursing Students' Learning in Nursing Process Course in Tabriz University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*. 7 (1):41-49 (Text in Persian).
- Saeed, D. A. and Ali, S. A. (2019). The Effect of Using Concept Mapping Strategy on the Achievement of Eighth-Grade School Students in Biology Subject in Erbil City. *Zanco Journal of Humanity Sciences*, 23(5):127-147.
- Sarhanghi, F., Masouni, M., Ebadi, a., Seydmazhar, M. and Rahmani, a. (2011). Effect of Concept Mapping Teaching Method on Critical Thinking Skills of Nursing Students. *Iranian Journal Medical Science*. 3(4) :145-150(Text in Persian).





## اثر بخشی نرم افزار اصلاح سوگیری توجه بر خوش بینی

سانان ضرابی، آیت‌الله‌اسرارینس\*، فاطمه گلشی<sup>۲</sup> و موزان امامی پور<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش نیمه آزمایشی حاضر با هدف تعیین اثربخشی نرم‌افزار اصلاح سوگیری توجه بر خوش بینی، در قالب یک طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری، شامل کلیه دانشجویان دانشکده علوم توان‌بخشی دانشگاه علوم پزشکی ایران در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود که ۷۵ نفر از آن‌ها به صورت هدفمند (براساس ملاک‌های ورود و خروج) انتخاب و به صورت تصادفی در چهار گروه آزمایشی، هر کدام شامل ۱۵ آزمودنی و یک گروه کنترل جاگماری شدند. گروه‌های آزمایشی، شامل ۱- گروه بازی انتخاب چهره مثبت میان سایر هیجانات چهره؛ ۲- گروه بازی انتخاب تصاویر مثبت از میان سایر تصاویر در زمینه طبیعت بی‌جان و جاندار؛ ۳- گروه بازی انتخاب کلمه با بارمعنایی مثبت از میان کلمات بدون معنا؛ و ۴- گروه چهارم بازی ترکیبی از تمام سه گروه بالا را انجام داد. با استفاده از پرسشنامه خوش‌بینی شیبر و همکاران (۱۹۹۴) داده‌ها جمع‌آوری و سپس با روش تحلیل واریانس آمیخته و با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که نرم‌افزار محقق ساخته اصلاح سوگیری توجه از اعتبار محتوایی و افتراقی کافی برخوردار است و همچنین مشخص شد استفاده از تصاویر جلوه‌های هیجانی صورت، کلمات، ترکیب تصاویر و تصاویر طبیعت بر خوش‌بینی، بیشتر از گروه کنترل بوده است. این تفاوت در مرحله پیگیری هم معنادار بود. همچنین بیشترین افزایش در خوش‌بینی، مربوط به گروه استفاده از تصاویر جلوه‌های هیجانی صورت بود.

**کلید واژه‌ها:** نرم‌افزار اصلاح سوگیری توجه؛ سوگیری توجه؛ خوش‌بینی؛ بازی‌های

جدی

۱. دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی عمومی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران  
sazins@yahoo.com

۲. \* نویسنده مسئول: عضو هیات علمی گروه روان‌شناسی عمومی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران  
sarians72@gmail.com

۳. عضو هیات علمی گروه روان‌شناسی عمومی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.  
fa\_golshan@yahoo.com

۴. عضو هیات علمی گروه روان‌شناسی بالینی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.  
emamipursd@yahoo.com

## مقدمه

پژوهش‌های زیادی درباره تأثیر خوش‌بینی بر سلامت روان انجام شده که نشان‌دهنده اثر مثبت خوش‌بینی بر جنبه‌های گوناگونی از کارکردهای روان است. در این پژوهش‌ها، رابطه مثبتی میان خوش‌بینی و مثبت‌نگری با سیستم ایمنی قوی‌تر و سلامت جسمانی بهتر برقرار است. شواهد نشان می‌دهد که افراد خوش‌بین، صرف نظر از وضعیت بالینی خود، بیشتر به دنبال رفتارهای سلامت‌مدار هستند که این موضوع می‌تواند به درمان بیماری‌های مزمن آن‌ها کمک فراوانی کند (شیاوون، مارچتی، گارجل، باسنلو و ریپلد<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷).

در بحث خوش‌بینی - بدبینی این امر که شخص تمایل دارد به چه موضوعی توجه نشان دهد، بسیار مهم است چرا که کیفیت، کمیت و چگونگی تحلیل مسائل پیرامون هر شخص وابسته به سوگیری انتخاب‌های آگاهانه و ناآگاهانه توجه او است (دوود، ویرز، پرینس و سلیمینک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که افراد با خوش‌بینی پایین، ترجیح در پردازش اطلاعات منفی دارند و سوگیری‌های توجه به سمت تهدید، تأثیر علیتی در کاهش خوش‌بینی دارد (برای مثال: مک‌لئود، راترفورد، کمپبل، اِسورتی و هالکر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲). همچنین از دیدگاه سلیمان<sup>۴</sup> (۲۰۰۶)، افراد خوش‌بین رویدادها یا تجربه‌های منفی را با نسبت دادن علت آن‌ها به عوامل بیرونی، گذرا و خاص مانند اوضاع و احوال حاکم، تبیین کرده و برعکس، افراد بدبین رویدادها یا تجربه‌های منفی را با نسبت دادن علت آن‌ها به عوامل درونی، ثابت و کلی مثل شکست شخصی، تبیین می‌کنند.

«توجه» یک فعالیت روانی پایه است که به فرد امکان می‌دهد تا آمادگی شناختی و رفتاری دقیقی را در مقابل یک محرک یا فعالیت طولانی در خود حفظ کند و اطلاعات لازم را کسب کرده و واکنش لازم را ارائه کند که به دقیق بودن، وضوح، نو بودن و مناسب بودن محرک و همچنین میزان انگیزش فردی بستگی دارد (گاترکول، پیکرینگ، آمبریج و ورینگ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴). اما

1. Schiavon, Marchetti, Gurgel, Busnello and Reppold
2. De Voogd, Wiers, Prins and Saleminck
3. MacLeod, Rutherford, Campbell, Ebsworthy and Holker
4. Seligman
5. Gathercole, Pickering, Ambridge and Wearing

توجه می‌تواند نسبت به محرک‌های به خصوصی دچار سوگیری شود. سوگیری توجه به نوعی سوگیری شناختی گفته می‌شود که در آن توجه انتخابی بر محرک‌های هیجانی خاصی متمرکز شده و محرک‌های خنثی نادیده گرفته می‌شوند (رحمانیان ۱۳۹۵). این امر نه تنها بر موضوعاتی که ما از محیط ادراک می‌کنیم اثر می‌گذارد، بلکه بر تصمیماتی که بر اساس ادراکمان اتخاذ می‌کنیم نیز مؤثر است و نوع نگرش خاص فرد، بر چگونگی هدایت افکار و اندیشه او اثر می‌گذارد (ایزنک و کین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). «اصلاح سوگیری توجه»<sup>۲</sup> رویکرد نوینی است که برای اصلاح سوگیری‌های شناختی طراحی شده و اساس شکل‌گیری افکار منفی را در مراحل اولیه پردازش شناختی و بیشتر در سطح ناهوشیار مورد آماج قرار می‌دهد (غفاری، ۱۳۹۶). از سوی دیگر توجه انتخابی در افرادی که سطح خوش‌بینی کم‌تری دارند، بر موضوعات منفی متمرکزتر است. به عبارت دیگر توجه افراد خوش‌بین بیشتر به سمت محرک‌های مثبت هدایت می‌شود و بدین‌ها احتمال بیشتری دارد که به جنبه‌های منفی محیط خود توجه کنند (کاردماس، کافتسیس و سایدردیس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). افراد خوش‌بین، رویدادها یا تجربه‌های منفی را با نسبت دادن علت آن‌ها به عوامل بیرونی، گذرا و خاص مانند اوضاع و احوال حاکم تبیین می‌کنند. برعکس افراد بدبین رویدادها یا تجربه‌های منفی را با نسبت دادن علت آن‌ها به عوامل درونی، ثابت و کلی مثل شکست شخصی تبیین می‌کنند (کارور و شیر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲) امروزه گرایش به پژوهش‌های سوگیری توجه و مداخلات ناشی از آن در حوزه‌های گوناگون بالینی افزایش یافته است، چرا که ارتباط بین سوگیری توجه و برخی از اختلالات و مشکلات روان مشخص شده است. چنانچه در مطالعه ای مشخص شد که مداخله اصلاح سوگیری توجه در کاهش درد هر دو گروه مبتلا به درد حاد و مزمن نسبت به گروه کنترل اثر بخش بوده است. این تأثیرات به اندازه‌ای بوده که پژوهشگران، مطالعات آتی بر مداخلات اصلاح سوگیری توجه در کنترل درد را بسیار ارزشمند می‌دانند (شارپ، ایانیلو، دیر، بلیک، نیگلسن، رفشاگ<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). همچنین در مطالعه‌ای دیگر، مشخص شد که از طریق

1. Eysenck and Keane
2. Attention Bias Modification
3. Karademas, Kafetsios and Sideridis
4. Carver and Scheier
5. Sharpe, Ianiello, Dear, Blake, Nicholson and Refshauge

مداخلات اصلاح سوگیری توجه می‌توان بر سوگیری توجه زنان چاق نسبت به محرک‌های مرتبط به مواد غذایی اثر گذاشت و آن را کاهش داد (تقوی، طاوسی، گودرزی، ۱۳۹۵). یافته‌های پژوهش‌های دیگر بیان‌کننده این است که اصلاح سوگیری توجه، در درمان اختلال اضطراب فراگیر و اختلال بدریخت‌انگاری مفید است (مهری‌نژاد، فرح‌بیجاری، نوروزی‌نرگسی، ۱۳۹۵). مطالعات دیگر نشان می‌دهند رویکردهایی که دارای مؤلفه‌های درمانی مبتنی بر توجه هستند در درمان اختلال اضطراب اجتماعی مؤثر واقع می‌شوند (بابایی، رضایی‌دوگانه، دولتشاهی، پورشهباز، ۱۳۹۳). شواهد علمی بیان‌کننده این امر هستند که کنترل توجه خوب، عاملی محافظت‌کننده در مقابل ایجاد اضطراب است (آیزنک و درخشان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱) این یافته‌ها را پژوهش کلومپ<sup>۲</sup> و امیر (۲۰۱۰) نیز تأیید کرده‌اند. در این پژوهش به آزمودنی‌ها آموزش داده شد که توجه خود را از چهره‌های تهدیدکننده به سمت چهره‌های خنثی تغییر جهت دهند که این کار باعث کاهش سطح اضطراب هنگام انجام یک سخنرانی شد. شگفت‌انگیز اینکه در شرایطی که آزمودنی‌ها آموزش داده شدند توجهشان به چهره‌های تهدیدکننده باشد نیز، این آزمودنی‌ها در شرایط سخنرانی اضطراب کمتری را تجربه کردند. علت اینکه آموزش توجه به سمت محرک تهدیدکننده نیز توانسته است اضطراب تجربه شده در موقعیت‌های اجتماعی چالش برانگیز را کاهش دهد می‌تواند کنترل توجه مختل شده<sup>۳</sup> باشد. در این راستا، پژوهش‌های تجربی که کارآمدی فرایندهای آموزش توجه رایانه‌ای را در کاهش علائم بالینی بزرگسالان نشان دهند، رو به رشد هستند (اسپورتل، ناتا و جُنگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳؛ گوارت و آلدنیک<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱). مطالعات مروری صورت گرفته، بیان‌کننده آن است که برنامه‌های آموزش توجه، عموماً سوگیری توجه مرتبط با ارزش خاصی را آموزش نمی‌دهند، بلکه موجب بهبود کنترل روی فرایندهای توجه می‌شوند (بار-هیم، کمی، پرگامین، باکرمنز-کراننبرگ، وَن لیزندورن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷). بر اساس داده‌های موجود و از آنجا که سوگیری توجه، بر میزان خوش‌بینی

1. Eysenck and Derakshan
2. Klumpp
3. impaired attentional control
4. Sportel, Nauta, Hullu and Jong
5. Cowart and Ollendick
6. Bar-Haim, Lamy, Pergamin, Bakermans-Kranenburg MJ and van Ijzendoorn

اثرگذار است، مطالعه با روش‌هایی که بتواند بر سوگیری توجه و افزایش خوش‌بینی اثر گذارد لازم به نظر می‌رسد. این در حالی است که مرور مطالعات پیشین نشان می‌دهد. به رغم پژوهش‌های زیادی که بر اصلاح سوگیری توجه و ارتباط آن بر مؤلفه‌های مختلف روان به عمل آمده، به اندازه کافی بر روی اصلاح سوگیری توجه و رابطه آن با خوش‌بینی پژوهش نشده است.

پیشرفت فناوری در حوزه‌های گوناگون، ابعاد مختلفی از زندگی انسان را تحت تأثیر قرار داده است. به قسمی که امروزه به استفاده از تکنولوژی‌های کامپیوتری در امور آموزشی بیش از پیش توجه شده است. بازی‌های جدی از جمله این تکنولوژی‌ها هستند که با اهداف آموزشی طراحی می‌شوند و صرفاً جنبه بازی و تفریح ندارند. این بازی‌ها در سال‌های اخیر از طریق ایجاد یک محیط تعاملی و جذاب در بسیاری از حوزه‌ها از جمله روان‌شناسی توسعه یافته‌اند (مُهدنور و شهاب‌الدین پی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲، برانینگ، هولمز، مورفی، گودوین و هارمر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰، رضایپور، ۱۳۹۵). از آنجا که مخاطبان آموزشی یا درمانی، انجام این نوع بازی‌های جدی را جذاب‌تر از روش‌های نسبتاً خشک سنتی می‌دانند (کلانی، ۱۳۹۲)، به نظر می‌رسد طراحی نرم‌افزارهای نوین آموزشی با کمک به بهبود مشکلات روان‌شناختی افراد، امری ضروری است (هیچت<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳).

پایه نظری پژوهش حاضر، بر اساس شواهدی که به برخی از آن‌ها پیش از این اشاره شد، چنین بود که اگر افراد را تشویق کنیم برای مدتی، توجه خود را به موضوعات و مفاهیم مثبت معطوف کنند و این موضوعات را از میان مفاهیم منفی یا خنثی بازشناسی کنند، در اثر تمرین، امکان تغییر جهت سوگیری آن‌ها به سمت مفاهیم مثبت وجود دارد. در این راستا و هم جهت با گسترش روز افزون کاربرد کامپیوتر در حوزه مداخلات روان‌شناختی، اقدام به طراحی نرم‌افزاری شد که با انجام بازی‌های ساده بتوان بر سوگیری توجه کاربران اثر گذاشت. در واقع هدف از کاربری چنین نرم‌افزاری، پرورش و آموزش بخش‌هایی از مغز<sup>۴</sup> بود. در این خصوص،

1. Mohd Noor and Shahbodin
2. Browning, Holmes, Murphy, Goodwin and Harmer
3. Hecht
4. brain training

به‌رغم تکنولوژی کامپیوتری در دسترس امروزی و اهمیت مؤلفه خوش‌بینی، مرور پیشینه پژوهش‌ها، کمبود مطالعه و طراحی نرم‌افزارهای کامپیوتری را نشان می‌داد که به‌طور اختصاصی برای اصلاح سوگیری توجه منفی طراحی شده باشند. در این مطالعه برای کاهش چنین کمبودی، تلاش شد تا بر اساس پایه‌های نظری سوگیری توجه و خوش‌بینی و اهمیت مداخلات کم هزینه‌تر با استفاده از تکنولوژی‌های رایانه‌ای نوین، نرم‌افزاری طراحی شود تا با استفاده از آن بتوان بر سوگیری توجه کاربران اثر گذاشت و جهت‌گیری مثبتی در خوش‌بینی آن‌ها ایجاد کرد. از این رو، این پژوهش با هدف آموزش و پرورش مغز استفاده‌کنندگان این نرم‌افزار، به شکل یک بازی ساده طراحی، و بررسی تأثیرات آن بر سوگیری توجه کاربران و اثربخشی آن بر خوش‌بینی آزمودنی‌ها انجام شد. هدف اصلی پژوهش حاضر، تغییر توجه انتخابی با استفاده از یک نرم‌افزار اختصاصی بود تا با آماده‌سازی مثبت، حساسیت کاربران را نسبت به موضوعات مثبت افزایش دهد (برانینگ و همکاران، ۲۰۱۰). در واقع در پژوهش حاضر، هدف پاسخگویی به این سؤال بود که آیا نرم‌افزار اصلاح سوگیری توجه بر خوش‌بینی اثربخش است؟

## روش

مطالعه حاضر در قالب یک طرح نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و همراه با مرحله پیگیری انجام شد. به این صورت که آزمودنی‌ها به صورت تصادفی به ۵ گروه متجانس تقسیم شدند. آنگاه از آن‌ها پیش‌آزمون به عمل آمد. سپس همگی (به جز گروه کنترل) در چهار گروه به مدت یک ماه و نیم تحت تأثیر متغیر مستقل به خصوصی قرار گرفتند و پس از اتمام مداخله، از آن‌ها پس‌آزمون گرفته شد و نتایج حاصله تجزیه و تحلیل آماری شد. همچنین آزمون پی‌گیری پس از دو ماه از خاتمه مداخله انجام شد.

جامعه آماری متشکل بود از کلیه دانشجویان دانشکده علوم توانبخشی دانشگاه علوم پزشکی ایران که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ مشغول به تحصیل بودند. در پژوهش حاضر به این دلیل از دانشجویان استفاده شد که علاوه بر در دسترس بودن، تمام آن‌ها تجربه و توانایی کار با نرم‌افزارهای کامپیوتری را داشتند و احتمال مشارکت و مداومت در انجام بازی با نرم‌افزار در این گروه زیاد بود، چرا که یکی از چالش‌های پژوهش‌هایی از این دست اطمینان از مشارکت

کافی گروه کاربران نرم افزار است (تافم، سیلب-سالی، ماتیوس، فارمر و مش<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). ۸۵ نفر دانشجوی زن و مرد به عنوان نمونه، انتخاب و به صورت تصادفی در چهار گروه آزمایشی، هر کدام شامل ۱۷ آزمودنی و یک گروه کنترل ۱۷ نفره جاگماری شدند که با توجه به ریزش آزمودنی‌ها (در نتیجه عدم رعایت تعداد دفعات بازی با نرم‌افزار)، در نهایت تعداد آزمودنی‌ها در تمام گروه‌ها هم‌تا سازی شد و ۱۵ نفر از هر گروه در تجزیه و تحلیل آماری شرکت داده شدند و گروه‌های آزمایشی به قسم زیر تقسیم شدند:

گروه اول، بازی انتخاب چهره مثبت از میان سایر هیجان‌ات چهره‌ای. گروه دوم، بازی انتخاب تصاویر مثبت از میان سایر تصاویر در زمینه طبیعت بیجان و جاندار. گروه سوم، بازی انتخاب کلمه با بار هیجانی - معنایی مثبت از میان کلماتی با بار هیجانی - معنایی خنثی. گروه چهارم، بازی ترکیبی از تمام سه گروه بالا. گروه پنجم: گروه کنترل.

ملاک‌های ورود شامل اشتغال به تحصیل در دانشگاه و دامنه سنی ۲۰ الی ۳۵ سال، آشنایی با بازی‌های کامپیوتری و توانایی کار با کامپیوتر بود. ملاک‌های خروج شامل سابقه بیماری‌های شدید جسمانی از جمله مشکلات تیروئید و مشکلات جسمانی - حرکتی، و همچنین سابقه اختلالات حاد روان از جمله افسردگی اساسی و اختلالات سایکوتیک می‌شد که از طریق مصاحبه بالینی ساختاریافته بر اساس DSM-V انجام شد. همچنین برای حذف اثر رگرسیون، افرادی که نمرات حاصل از پرسشنامه خوش‌بینی آن‌ها در دامنه‌های انتهایی قرار گرفته بود، از پژوهش کنار گذاشته شدند. پرسشنامه ویژگی‌های دموگرافیک شامل پرسش‌هایی از قبیل سن، جنسیت، رشته تحصیلی و مقطع تحصیلی و سابقه بیماری‌های حاد جسمانی و روانی مثل مشکلات حرکتی در اندام‌های بالایی از جمله دست و گردن که بر سرعت عکس‌العمل اثرگذار است و افسردگی اساسی و اختلالات سایکوتیک بود.

روش نمونه‌گیری، به صورت در دسترس انجام شد و دانشجویانی که راغب به شرکت در این پژوهش بودند، با پرسشنامه سلامت عمومی سنجیده شدند. سپس از میان شرکت‌کنندگان، آن‌هایی که از پرسشنامه سلامت عمومی نمرات قابل قبولی گرفته و همچنین اطلاعات پرسشنامه دموگرافیک آن‌ها معیارهای ورود به پژوهش را احراز می‌کرد، انتخاب و در ۴ گروه

آزمایشی و یک گروه کنترل به صورت تصادفی جایگزین شدند که پس از ریزش آزمودنی‌ها در طی اجرای پژوهش، نهایتاً هرگروه آزمایشی که تمام مراحل اجرای آزمون را همراهی کردند، شامل ۱۵ آزمودنی شد. گروه کنترل نیز با ۱۷ آزمودنی تشکیل شد که نهایتاً برای هماهنگی با سایر گروه‌ها ۱۵ نفر از آن‌ها به صورت تصادفی انتخاب و در مراحل آماری شرکت داده شدند. پیش از شروع مداخله، از تمام شرکت‌کنندگان در گروه‌های آزمایشی و کنترل، پیش‌آزمون به عمل آمد. به تمام شرکت‌کنندگان گروه‌های آزمایشی، در جلسه اول سی‌دی نرم افزار اصلاح سوگیری توجه داده شد و پژوهشگر به صورت حضوری آموزش مختصری در خصوص چگونگی استفاده از نرم‌افزار به آن‌ها داد. با در نظر گرفتن ۴ گروه آزمایشی مختلف، به هرگروه سی‌دی مربوط به همان گروه داده شد یعنی گروه اول، بازی انتخاب چهره مثبت میان سایر هیجانانگیزها؛ گروه دوم، بازی انتخاب تصاویر مثبت از میان سایر تصاویر در زمینه طبیعت بی جان و جاندار؛ گروه سوم، بازی انتخاب کلمه با بارهیجانی مثبت از میان کلماتی با بار معنایی خنثی و گروه چهارم بازی ترکیبی از تمام سه گروه بالا را انجام دادند و به گروه کنترل هیچ روش مداخله‌ای ارائه نشد. آزمودنی‌های گروه‌های آزمایشی سی‌دی نرم‌افزار را با خود بردند تا با نصب آن بر رایانه‌های شخصی خود در مدت زمان تعیین شده از آن استفاده کنند به این قسم که هر روز آزمودنی‌ها باید یک سیت، یعنی ده دقیقه بازی انجام می‌دادند. این بازی به مدت یکماه و نیم روزی ده دقیقه، ۵ روز در هفته انجام شد (در مجموع ۳۰۰ دقیقه).

پس از پایان زمان تعیین شده، با آزمودنی‌ها تماس گرفته شد و پس از پرس و جو برای اطمینان از انجام متعهدانه کار با نرم‌افزار، از آن‌ها پس‌آزمون به عمل آمد. واضح است که پس از گذشت یکماه و نیم از برگزاری پیش‌آزمون، از هریک از افراد گروه کنترل، بدون هیچگونه مداخله‌ای، پس‌آزمون به عمل آمد. همچنین آزمون پی‌گیری پس از گذشت دو ماه از گروه‌های آزمایشی و کنترل گرفته شد. شایان ذکر است که بر اساس ملاحظات اخلاقی، پس از اتمام مداخلات و مشخص شدن نتایج اثربخشی نرم‌افزار اصلاح سوگیری توجه بر خوش‌بینی گروه‌های آزمایشی، پژوهشگران به آزمودنی‌های گروه کنترل که از مداخله متنبه نشده بودند، امکان استفاده از نرم‌افزار گروه هیجانانگیزها را دادند تا آن‌ها نیز تحت مداخله اثربخش قرار گرفته باشند.



روند شکل‌گیری نرم‌افزار اصلاح سوگیری توجه به این صورت بود که در ابتدا به صورت یک نسخه آزمایشی و فقط با تصاویر جلوه‌های هیجانی صورت تهیه شد. پس از چندین بار اصلاح، نسخه نیمه‌نهایی آماده‌سازی و جهت و اعتبارسنجی آن از دو روش استفاده شد. الف) اعتبارسنجی ارزیاب‌ها توسط چند تن از متخصصان حوزه روان‌شناسی، روان‌پزشکی و عصب‌شناسی انجام شد و صحت عمل کرد و اعتبار آن تأیید شد. ب) پس از به‌دست آمدن اعتبار ارزیاب‌ها روش دیگری که برای اعتبارسنجی نرم‌افزار به‌کار رفت اجرای یک فاز پایلوت بود. فاز پایلوت، مقایسه زمان واکنش دو گروه افسرده و نرمال نسبت به تصاویر جلوه‌های هیجانی صورت بود. بر اساس پایه‌های نظری طراحی نرم‌افزار مذکور، افراد افسرده با سوگیری نسبت به مفاهیم و هیجانات منفی، باید به چهره‌های مثبت با زمان پاسخگویی بیشتری نسبت به جمعیت نرمال پاسخ دهند (شفیعی و یوسفی، ۱۳۹۱). پس چنانچه تفاوت معناداری بین زمان واکنش دو گروه افسرده و نرمال در تشخیص و انتخاب تصاویر جلوه‌های هیجانی صورت دیده می‌شد، نشان‌دهنده صحت عمل نرم‌افزار مذکور بود. برای سنجش این سوگیری توجه، از دو گروه افراد سالم و افراد افسرده استفاده شد و ۱۷ نفر در هر گروه جاگماری شدند. در این خصوص، افراد افسرده به صورت در دسترس، از مراجعان کلینیک روان‌پزشکی و روان‌شناختی «دکتر امید رضائی» و کلینیک روان‌شناختی «مسافران سپید» انتخاب شدند که با تشخیص افسردگی به پژوهشگر ارجاع شده بودند. سپس طی مصاحبه و همچنین استفاده از آزمون افسردگی بک، گروه افسرده انتخاب شد. نقطه برش ۱۸، معیار انتخاب این افراد در آزمون بک بود. همچنین افرادی که امتیاز ۴۸ به بالا داشتند (افسردگی بسیار شدید) به دلیل احتمال کندی روانی - حرکتی و اختلال در عملکردهای شناختی، از گروه کنار گذاشته شدند. عدم کندی روانی - حرکتی تمامی افراد افسرده شرکت داده شده در آزمون، به‌وسیله مصاحبه بالینی توسط پژوهشگر ارزیابی شد. گروه افراد سالم، از میان دانشجویان و فارغ‌التحصیلان رشته روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، به روش در دسترس انتخاب شدند و سلامت روان آن‌ها به‌وسیله آزمون سلامت عمومی روان (GHQ) ارزیابی شد. سپس، از لحاظ سنی، جنسیتی و سطح سواد با گروه افسرده، هم‌تاسازی شدند.

در ادامه، هریک از افراد هر دو گروه یک ست ده دقیقه‌ای بازی چهره‌های هیجانی نرم‌افزار اصلاح سوگیری توجه را انجام دادند و میانگین زمان واکنش و تعداد خطاهای هرکدام در

خاتمه ده دقیقه ثبت شد. در مرحله بعد میانگین کل زمان واکنش و تعداد خطاهای هر گروه به دست آمد و در نهایت توسط آزمون t مستقل، معناداری زمان واکنش و تعداد خطاهای گروه ها آزمون شد که نتایج زیر به دست آمد:

جدول ۱: مقایسه میانگین‌های زمان واکنش و تعداد خطاهای دو گروه افسرده و غیر افسرده

شاخص آماری متغیر	تفاوت میانگین‌ها	مقدار t	درجات آزادی	سطح معناداری
تعداد خطاها	۲/۵۵	۳/۱۸۶	۳۲	۰/۰۰۱
زمان واکنش	۱/۸۳	۳/۰۹۴	۳۲	۰/۰۰۱

همان‌گونه که نتایج جدول نشان می‌دهد از آنجا که مقادیر t به دست آمده با درجه آزادی ۳۲، از مقدار t جدول بزرگ‌تر است و همچنین از آنجا که سطح معناداری این آزمون برابر ۰/۰۰۱ است و چون این مقدار کوچک‌تر از سطح معناداری ۰/۰۵ است. بنابراین، با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت که تفاوت مشاهده شده بین میانگین نمرات دو گروه معنادار است.

در نهایت آرشیو تصاویر در چهارگروه آزمایشی به قسم زیر تکمیل شد:

آرشیو نهایی گروه اول، یعنی جلوه‌های هیجانی چهره، شامل ۱۱۸ تصویر بود که ۵۵ تصویر با بارهیجانی مثبت و ۶۳ تصویر با بارهیجانی خنثی یا منفی بودند.



تصویر ۱: تصاویر نمایش داده به گروه اول شرکت‌کنندگان (چهره‌ها)

آرشیو نهایی گروه دوم، یعنی طبیعت بیجان و جاندار، شامل تصاویر مثبت، خنثی و منفی از گل، برگ و ساختمان بود که در کل ۱۴۳ تصویر مثبت و ۲۰۳ تصویر خنثی یا منفی را شامل می‌شد.



تصویر ۲: تصاویر نمایش داده به گروه دوم شرکت‌کنندگان (طبیعت بیجان و جاندار)

آرشیو نهایی گروه سوم، یعنی کلمات، شامل ۱۲۳ واژه مثبت و ۸۵ واژه خنثی و بدون معنا

بود.

خوشرو	سپنمال	تصادق
سیناصرا	نمزعول	زنگینش
رنجانق	شاماسین	یوشور

تصویر ۳: تصاویر نمایش داده به گروه سوم شرکت‌کنندگان (کلمات)

آرشیو نهایی گروه چهارم، یعنی ترکیبی از ۳ گروه دیگر، شامل تمام تصاویر دیگر گروه‌ها یعنی در مجموع ۳۲۱ تصویر مثبت و ۳۵۱ تصویر خنثی یا منفی می‌شد. پس از تکمیل آرشیو تصاویر به تفکیک گروه‌های آزمایشی، تیم برنامه‌نویسی، نرم افزار مربوطه را به طور جداگانه در ۴ نسخه تهیه کرد که به آزمودنی‌های هر گروه آزمایشی، نسخه مرتبط با آن گروه داده شد. روش کار با نرم‌افزار برای تمام گروه‌های آزمایشی یکسان بود (تنها نوع تصاویر ارائه شده فرق می‌کرد) به این صورت که آزمودنی باید به سرعت، عکس‌العمل نشان داده و عکس مثبت را انتخاب می‌کرد. پس از انتخاب، این عکس به صورت تمام صفحه به مدت ۲ ثانیه نمایش داده شده و سپس ۹ عکس بعدی به صورت تصادفی، آماده ارائه می‌شدند. این روند انتخاب و ارائه مجموعه تصاویر بعدی، تا ده دقیقه ادامه پیدا می‌کرد. آزمودنی‌ها در هر ۴ گروه آزمایشی، به مدت شش هفته، هفته‌ای پنج روز و هر بار ده دقیقه با این نرم‌افزار کار کردند (جمعاً ۳۰ دفعه و ۳۰۰ دقیقه). در نهایت و پس از اجرای این مراحل، مجدداً پرسشنامه‌های خوش بینی و سوگیری توجه برای تکمیل به آن‌ها ارائه شد (پس از آزمون). پس از این مرحله و با گذشت دو ماه، مرحله پیگیری اجرا شد.

### تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده، از ابزار SPSS نسخه ۲۴ استفاده و داده‌های پژوهش، در دو سطح توصیفی و استنباطی با استفاده از آزمون تحلیل واریانس آمیخته (یک عامل درون گروهی - یک عامل بین گروهی) برای آزمون فرضیه‌ها و برای مقایسه دو به دو بین گروهی و درون گروهی آزمون تعقیبی توکی و بنفرونی گردآوری و تجزیه و تحلیل شد.

### یافته‌ها

نتایج پژوهش نشان داد پنج گروه در متغیر سن و تحصیلات و جنسیت تقریباً همگن بودند. بر اساس نتایج آزمون کای اسکوتر تفاوت پنج گروه از نظر سن و تحصیلات و جنسیت معنادار نبود. آزمودنی‌ها شامل ۴۲ نفر زن و ۳۳ نفر مرد بودند که فراوانی آن‌ها بین بازه سنی (۲۰ تا ۲۵) ۱۹ نفر، (۲۶ تا ۳۰) ۳۸ نفر و (۳۱ تا ۳۵) ۱۸ نفر بود. همچنین ۴۰ نفر دانشجوی مقطع کارشناسی، ۲۲ نفر کارشناسی ارشد و ۱۳ نفر دکترا بودند.

جدول ۲: ویژگی‌های دموگرافیک دو گروه‌های آزمون و کنترل

sig	χ <sup>۲</sup>	کنترل فراوانی	آزمایش	آزمایش	آزمایش	آزمایش	اطلاعات دموگرافیک	
			چهارم فراوانی	سوم فراوانی	دوم فراوانی	اول فراوانی		
		۴	۵	۳	۳	۴	۲۰ تا ۲۵ سال	سن
۶۸.۰	۷۵.۰	۸	۶	۹	۷	۸	۲۶ تا ۳۰ سال	
		۳	۴	۳	۵	۳	۳۱ تا ۳۵ سال	
		۹	۸	۷	۷	۹	کارشناسی	مقطع تحصیلی
۷۵.۰	۵۶.۰	۳	۴	۵	۶	۴	ارشد	
		۳	۳	۳	۲	۲	دکتر	
۸۹.۰	۳۱.۰	۹	۸	۹	۸	۸	دختر	جنسیت
		۶	۷	۶	۷	۷	پسر	

میانگین و انحراف استاندارد نمرات خوش‌بینی چهار گروه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، در جدول ۳ ذکر شده است.

جدول ۳: نمرات خوش‌بینی در پنج گروه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	گروه	شاخص	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
	تصاویر صورت (N=۱۵)	میانگین	۸۰.۲۰	۱۳.۳۳	۹۳.۳۲
		انحراف معیار	۶۷.۳	۹۳.۳	۶۳.۳
	کلمات (N=۱۵)	میانگین	۸۰.۱۹	۶۰.۳۰	۸۷.۳۰
		انحراف معیار	۹۷.۵	۳۷.۴	۵۸.۸
خوش‌بینی	ترکیب تصاویر (N=۱۵)	میانگین	۰۷.۲۲	۰۷.۳۰	۰۷.۲۹
		انحراف معیار	۴۷.۱۰	۴۱.۷	۰۵.۱۰
	تصاویر طبیعت (N=۱۵)	میانگین	۴۰.۲۲	۶۰.۲۸	۰۷.۲۸
		انحراف معیار	۷۵.۲	۲۲.۳	۴۵.۳
	کنترل (N=۱۵)	میانگین	۲۰.۲۱	۹۳.۱۹	۶۷.۲۰
		انحراف معیار	۷۳.۳	۰۶.۳	۷۲.۳

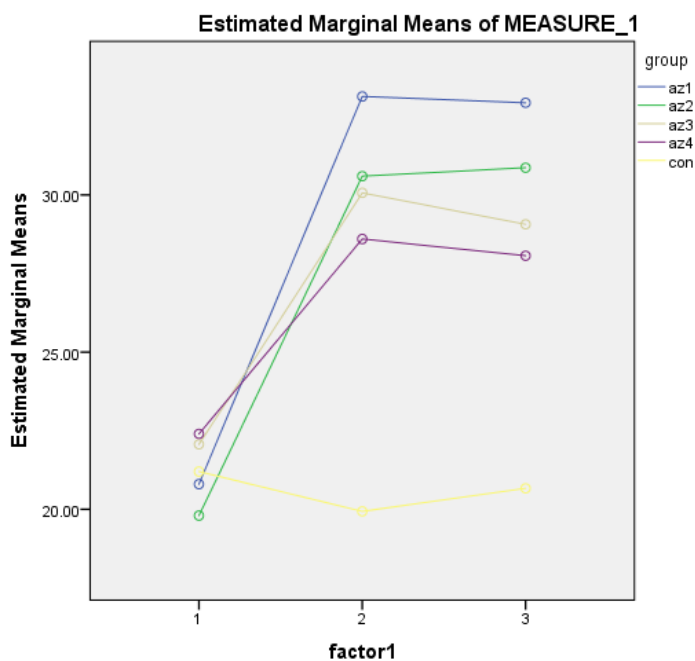
همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، میانگین چهار گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون، نسبت به پیش‌آزمون افزایش نشان می‌دهد. براساس نتایج مندرج در جدول، می‌توان نتیجه گرفت که چهار روش اصلاح سوگیری توجه، خوش‌بینی دانشجویان را افزایش داد. همچنین بیشترین افزایش مربوط به گروه تصاویر صورت بوده است (جدول ۳).  
نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی به‌منظور بررسی تفاوت بین میانگین‌ها در مراحل درمانی محاسبه شد. نتایج در جدول ۴ مشاهده می‌شود.

جدول ۴: نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه میانگین نمرات خوش‌بینی در سه مرحله اندازه‌گیری

متغیر	گروه‌های مورد مقایسه	تفاوت میانگین‌ها	خطای معیار	سطح معناداری
	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۲۱۳.۷	۴۶۴.	۰۰۰۱.
خوش‌بینی	پیش‌آزمون - پیگیری	۰۶۷.۷	۶۴۸.	۰۰۰۱.
	پس‌آزمون - پیگیری	۱۴۷.	۵۲۵.	۹۸.۰

نتایج جدول ۴ نشان داد که تفاوت بین نمرات خوش‌بینی در مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیش‌آزمون با پیگیری، تفاوت معناداری دارد. مقایسه میانگین‌های تعدیل شده نشان می‌دهد که نمرات خوش‌بینی در مرحله پس‌آزمون و مرحله پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون به‌طور معنادار افزایش یافته است. همچنین بین نمرات خوش‌بینی در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیگیری تفاوت معنادار وجود ندارد، به‌طوری که نمرات خوش‌بینی در مرحله پیگیری، نسبت به مرحله پس‌آزمون دارای تفاوت معنادار نیست. نمودار تعاملی میانگین‌های تعدیل شده نمرات خوش‌بینی در چهار گروه آزمایش و گروه کنترل در مراحل مختلف پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در نمودار ۱ نمایش داده شده است.

نمودار ۱: میانگین‌های تعدیل شده نمرات خوش‌بینی در چهار گروه آزمایشی و گروه کنترل در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری



برای تعیین اثرات بین گروهی مورد مطالعه با آزمون تعقیبی توکی<sup>۱</sup> به صورت دو به دو آزمون شد.

جدول ۵: خلاصه نتایج آزمون تعقیبی توکی به منظور مقایسه دو به دو گروه‌های مورد مطالعه

Sig	تفاوت میانگین‌ها	گروه	گروه
۰۰۰۰۰	۸۶۶۷.۱	کلمات	
۰۰۰۰۰	۸۸۸۹.۱	ترکیب تصاویر	تصاویر صورت
۰۰۰۰۰	۶۰۰۰.۲	تصاویر طبیعت	تصاویر صورت
۰۰۰۰۰	۳۵۵۶.۸	کنترل	تصاویر صورت
۰۰۰۰۰	۸۶۶۷.۱-	تصاویر صورت	کلمات
۰۰۰۰۰	۰۲۲۲.	ترکیب تصاویر	کلمات

اندازه‌های نمرات ترتیبی، دوره ۱۴ / شماره ۱

1. Tukey

Sig	تفاوت میانگین‌ها	گروه	گروه
۹۹۵.	۷۳۳۳.	تصاویر طبیعت	ترکیب تصاویر
۰۰۷.	۴۸۸۹.۶	کنترل	
۸۴۷.	۸۸۸۹.۱-	تصاویر صورت	
۰۰۰.۱	۰۲۲۲.-	کلمات	
۹۹۵.	۷۱۱۱.	تصاویر طبیعت	تصاویر طبیعت
۰۰۸.	۴۶۶۷.۶	کنترل	
۶۳۱.	۶۰۰۰.۲-	تصاویر صورت	
۹۹۵.	۷۳۳۳.-	کلمات	
۹۹۵.	۷۱۱۱.-	ترکیب تصاویر	کنترل
۰۲۳.	۷۵۵۶.۵	کنترل	
۰۰۰.	۳۵۵۶.۸-	تصاویر صورت	
۰۰۷.	۴۸۸۹.۶-	کلمات	
۰۰۸.	۴۶۶۷.۶-	ترکیب تصاویر	تصاویر طبیعت
۰۲۳.	۷۵۵۶.۵-	تصاویر طبیعت	

نتایج جدول ۵ نشان داد بین میانگین‌های خوش‌بینی برحسب عضویت گروهی (آزمایش و کنترل) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ( $P < 0/05$ ). بنابراین، با توجه به میانگین‌های مشاهده شده نتیجه گرفته می‌شود که فرض صفر رد شده و اثربخشی استفاده از تصاویر جلوه‌های هیجانی صورت، کلمات، ترکیب تصاویر و تصاویر طبیعت بر خوش‌بینی بیشتر از گروه کنترل بوده است ( $P < 0/05$ ). مقایسه سایر تفاوت‌های دو به دو نشان می‌دهد که بین چهار گروه آزمایشی تفاوت معنادار ایجاد نشده است ( $P > 0/05$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی نرم‌افزار اصلاح سوگیری توجه بر خوش‌بینی دانشجویان انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که نرم‌افزار اصلاح سوگیری توجه بر افزایش میزان خوش‌بینی گروه‌های آزمایشی در مقایسه با گروه گواه تأثیر معناداری داشت، به گونه‌ای که این افزایش در دو مقطع زمانی پس از مداخله و دو ماه بعد از پایان آن، قابل



مشاهده است. همچنین نتایج آزمون تعقیبی نشان داد اثربخشی نرم‌افزار اصلاح سوگیری توجه بر خوش‌بینی در ۴ گروه آزمایشی به ترتیب عبارت بود از تصاویر جلوه‌های هیجانی صورت، کلمات، ترکیب تصاویر و تصاویر طبیعت بی‌جان و جاندار. مقایسه سایر تفاوت‌های دو به دو نشان داد که گروه تصاویر صورت با سه گروه دیگر (کلمات، ترکیب تصاویر و تصاویر طبیعت) تفاوت معنادار داشته و بر خوش‌بینی اثرگذارتر بوده است. به دلیل نبودن موضوع مطالعه حاضر، با مرور پیشینه پژوهش، پژوهشی یافت نشد که به طور مستقیم اثربخشی نرم‌افزار اختصاصی سوگیری توجه را بر خوش‌بینی بررسی کند، از این رو به مطالعات مشابه با پژوهش حاضر اشاره میشود. یافته‌های این پژوهش همسو با نتایج پژوهش‌هایی است که تفاوت بین سوگیری افراد خوش‌بین و بدبین نسبت به محرک‌های مثبت و منفی را نشان می‌دهند و مشخص کرده‌اند افراد بدبین احتمال بیشتری دارد که به جنبه‌های منفی محیط خود توجه کنند (کاردماس و همکاران، ۲۰۰۷). مطالعات بابایی و همکاران (۱۳۹۳) نشان می‌دهد رویکردهایی که دارای مؤلفه‌های درمانی مبتنی بر توجه هستند، احتمالاً در درمان اختلال اضطراب اجتماعی مؤثر واقع می‌شوند. همچنین نتایج این پژوهش در جهت تأیید پژوهش‌های تجربی روبه‌رشدی است که کارآمدی فرایندهای آموزش توجه رایانه‌ای را در کاهش علائم بالینی بزرگسالان نشان داده‌اند (اسپورتل و همکاران، ۲۰۱۳؛ گوارت و همکاران، ۲۰۱۱). به علاوه نتایج مطالعه حاضر مبین همسو بودن آن با پژوهش‌ها در حوزه‌های گوناگونی است که مداخلات اصلاح سوگیری توجه را بر سوگیری‌های توجه و سوگیری‌های شناختی، اثربخش دانسته‌اند (شارپ و همکاران، ۲۰۱۲؛ تقوی و همکاران، ۱۳۹۵؛ مهری‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۵؛ بابایی و همکاران، ۱۳۹۳).

توضیحاتی را می‌توان برای افزایش خوش‌بینی با استفاده از تکنیک اصلاح سوگیری توجه در گروه‌های آزمایش در نظر گرفت. افراد با خوش‌بینی پایین، در پردازش اطلاعات منفی ترجیح دارند و سوگیری‌های توجه به سمت تهدید، تأثیر علیتی در کاهش خوش‌بینی دارد (مکلثود و همکاران، ۲۰۰۲). در این پژوهش نشان داده شد که جلوه‌های هیجانی مثبت بیشترین اثر را بر اصلاح سوگیری توجه داشته‌اند. بر اساس پژوهش‌های متعدد می‌توان چنین نتیجه گرفت که پردازش چهره‌های هیجانی ارتباط بالایی با بدبینی دارد. به طوری که تصور می‌شود خوش‌بینی از طریق توجه سوگیرانه به تظاهرات چهره‌ای منفی یا طرد کننده کاهش

پیدا می‌کند. در واقع انتظار می‌رود هرگونه فرایندی که بتواند چنین سوگیری را بهنجار سازد، موجب افزایش خوش‌بینی نیز شود. نتایج پژوهش حاضر را می‌توان چنین توضیح داد که اصلاح سوگیری توجه این فرصت را برای آزمودنی‌ها فراهم می‌کند که توجهشان را از اطلاعات مرتبط با تهدید، بازگیری کرده و به آن‌ها می‌آموزد که بر اطلاعات مثبت متمرکز شوند و این تمرکز بر روی اطلاعات مثبت، به شکل عادت درآمد، به زندگی روزمره آن‌ها تعمیم پیدا کرده و تبدیل به مهارت کنترل توجه می‌شود. در حقیقت شواهدی علمی وجود دارد مبنی بر اینکه کنترل توجه خوب عاملی محافظت‌کننده در مقابل ایجاد اضطراب است (آیزنک و همکاران، ۲۰۱۱). از این یافته‌ها پژوهش کلامپ و همکاران (۲۰۱۰) نیز حمایت کرده‌اند که در آن به آزمودنی‌ها آموزش داده شد توجه خود را از چهره‌های تهدیدکننده به سمت چهره‌های خنثی تغییر جهت دهند و این کار باعث کاهش سطح اضطراب آن‌ها در هنگام یک سخنرانی شد. به علاوه، برتری اثربخشی گروه تصاویر جلوه‌های هیجانی در این پژوهش، می‌تواند بر اهمیت شناخت گونه انسان از حالات هیجانی دیگر انسان‌ها بیافزاید. به نظر می‌رسد که از نظر تکاملی، مغز و شناخت انسان برای ادامه بقا به عنوان یک گونه اجتماعی اهمیت زیادی برای شناخت هیجانات چهره افراد دیگر قائل است (مونتیز، برون، فرسان، فونت، ویلانوا، ساراکو<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). همچنین وجود ساز و کار مغزی اختصاص یافته برای شناخت چنین هیجاناتی در سلول‌های آینه‌ای، دلیل دیگری است بر این اهمیت تکاملی توجه به هیجانات چهره. چنین به نظر می‌رسد که نرم‌افزار حاضر با اثرگذاری بر بخش‌های مغزی مربوط به تشخیص هیجانات چهره و همچنین تحریک بخش‌هایی از سلول‌های آینه‌ای مغز، که با تشخیص هیجانات مثبت در ارتباط هستند، توانسته باشد این بخش‌ها را فعال‌تر کرده و در نهایت به حساس‌تر کردن سوگیری توجه آزمودنی‌ها به هیجانات مثبت کمک کرده باشد.

همچنین نتایج، نشان‌دهنده اثربخشی گروه کلمات در رتبه بعدی بود. کلمات هم بار معنایی دارند و هم بار هیجانی. در این آزمایش، کلمات مثبت، آزمودنی‌ها را در معرض بارهای معنایی و هیجانی مثبت قرار داد که در اثر کاربری این نرم‌افزار طی شش هفته، توانست سوگیری

آزمودنی‌ها را نسبت به مفاهیم مثبت افزایش دهد و این روند اصلاح، بر افزایش سطح خوش‌بینی کاربران اثر گذاشت. در عین حال نتایج حاضر، بر اهمیت استفاده از کلام (چه به صورت بیانی و چه به صورت نوشتاری) تأکید می‌کند و نشان می‌دهد که کلماتی که به‌کار می‌بریم به چه اندازه می‌توانند در ایجاد هیجانات مثبت و منفی و در نهایت سوق دادن سوگیری توجه به عنوان یک عادتِ توجهی یا شناختی اثرگذار باشند.

باید یادآور شد که گروه طبیعت بی‌جان و جاندار از میان چهار گروه آزمایشی در مطالعه حاضر، کم‌ترین اثرگذاری را نسبت به گروه کنترل داشته است. به نظر می‌رسد یکی از دلایل این اثربخشی کم، تفاوت در نوع طراحی تصاویر با گروه‌های دیگر بوده و ممکن است طراحی و انتخاب تصاویر در این گروه باعث پایین آمدن رتبه اثربخشی آن شده باشد. به این مفهوم که به غیر از دلایلی که در بالا، در خصوص اثربخشی هیجانی گروه‌های هیجانات چهره و کلمات عنوان شد و مشخص گشت که احتمالاً دو گروه دیگر، از لحاظ تکاملی اهمیت بیشتری برای انسان دارند، تفاوت فاحش در طراحی این مجموعه تصاویر، استفاده از تصاویر منفی و غیر دل‌چسب است. به عنوان مثال، انتخاب یک برگ سبز از میان هشت تصویر برگ خشک و تکیده یا انتخاب یک گل از میان تصاویر گل‌های پژمرده، یا یک ساختمان زیبا از میان تصاویر ساختمان‌های قدیمی و نازیبا یا مخروبه. این امر آزمودنی‌ها را در مقابل تصاویر منفی قرار می‌دهد و اطلاعات منفی ناخوشایند هم به آزمودنی نشان داده شده و احتمالاً به طور ناخواسته بر او اثر می‌گذارد. این در حالی است که در مورد گروه کلمات، آزمودنی باید در کنار هشت کلمه بدون بار معنایی (بی‌معنا) یک کلمه با بار معنایی مثبت را انتخاب می‌کرد. در واقع آزمودنی تنها در برابر کلمه مثبت قرار می‌گرفت و سایر کلمات ارائه شده، هیچ اثر منفی بر او نمی‌گذاشتند. از این رو شاید بتوان گفت گروه طبیعت بی‌جان و جاندار از لحاظ اصول طراحی نرم‌افزار، با آنچه که خواست پژوهشگر و ایجادکننده نرم‌افزار اصلاح سوگیری توجه بوده، همخوانی نداشته است. در کل، نتایج این پژوهش بیان‌کننده امکان به‌کارگیری فرایندهای اصلاح سوگیری توجه رایانه‌ای با استفاده از نرم‌افزار اصلاح سوگیری توجه پژوهشگر ساخته، بر خوش‌بینی آزمودنی‌ها است؛ این مداخله چند جلسه‌ای، به عنوان یک تکنیک مؤثر و پیشگیری‌کننده‌ای کم هزینه، کوتاه، نسبتاً راحت و بدون نیاز به حضور درمانگر حرفه‌ای برای خوش‌بینی است. در مطالعه حاضر محدودیت‌هایی وجود داشت که تفسیر و برداشت از

یافته‌ها را با احتیاط همراه می‌کند، از جمله آن‌که نرم‌افزار اصلاح سوگیری توجه در این پژوهش با استفاده از رایانه و به‌کارگیری بانک تصاویر اختصاصی چهره، کلمات و طبیعت بی‌جان و جاندار، به عنوان محرک انجام شد که از جهت تعمیم یافته‌ها به سایر محرک‌ها (به‌طور مثال محرک‌های شنیداری و سایر محرک‌های دیداری) با محدودیت مواجه است. همچنین با توجه به اینکه در این پژوهش آموزش توجه در میان آزمودنی‌هایی انجام شد که در وضعیت نرمالی قرار داشتند، از جهت تعمیم یافته‌های به‌دست آمده به کلیه افرادی که دارای اختلالات روان‌شناختی هستند با محدودیت مواجه هستیم.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از شاخص‌های سنجش عینی و دقیق‌تر خوش‌بینی مانند شاخص‌های رفتاری و فیزیولوژیکی به خصوص ارزیابی‌های عصب‌شناختی به جای پرسشنامه‌های خود گزارشی استفاده شود. پیشنهاد می‌شود فاکتورهایی همچون سن و جنسیت در پژوهش‌های آتی به صورت تفکیک شده ارزیابی شوند. همچنین بررسی اثربخشی این نوع مداخلات با مدت زمان کمتر می‌تواند مفید باشد. با توجه به نتایج به‌دست آمده از پژوهش حاضر و مشاهده اثربخشی نرم‌افزار اصلاح سوگیری توجه، به پژوهشگران توصیه می‌شود که در ساخت و گسترش نرم‌افزارهای این‌چنینی اقدام کنند.

## منابع

بابایی، زهرا، رضایی دوگانه، ابراهیم، دولتشاهی، بهروز و پورشهباز، عباس (۱۳۹۳). عاطفه مثبت و منفی و نقش میانجی توجه متمرکز بر خود و کنترل توجه در پیش‌بینی شدت علائم اضطراب اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

تقوی، سید محمدرضا، طاوسی، علیرضا و گودرزی، محمد علی (۱۳۹۵). تأثیر برنامه اصلاح سوگیری توجه بر تغییر میزان سوگیری توجه زنان چاق نسبت به نشانه‌های مواد غذایی. فصلنامه علمی - پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۷(۲۵)، ۱-۱۰.

شفیعی، حسن و آقایوسفی، علیرض. (۱۳۹۱). تأثیر خوش‌بینی سرشتی بر سوگیری توجه به چهره‌های هیجانی، مجله اصول بهداشت روانی، ۱۴(۵۶): ۱۳-۳۰۲.

رحمانیان، مهدیه (۱۳۹۵). رابطه بین سوگیری‌های شناختی و وسوسه در افراد مبتلا به وابستگی به مواد افیونی: نقش تعدیل‌کنندگی خصوصیات شخصیت. دوفصلنامه علمی-

- پژوهشی شناخت اجتماعی، ۱۵(۱): ۱۳۰-۱۴۷.
- رضاپور، محمد مهدی (۱۳۹۵). تشخیص سبک مناسب بازی‌های آموزشی با دیدی چندعامله. دومین کنفرانس ملی بازی‌های رایانه‌ای، فرصت‌ها و چالش‌ها.
- غفاری، آذر (۱۳۹۶). مقایسه اثربخشی اصلاح سوگیری توجه، اصلاح سوگیری گرایش، و ترکیب آن‌ها بر سوگیری شناختی، شاخص‌های درمانی و نرخ عود سوءمصرف کنندگان متأمتمین. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- کلانی، سارا (۱۳۹۲). طراحی و ارزیابی اثربخشی بسته نرم‌افزاری بازی‌های زبان شناختی در بهبود توانایی خواندن و مهارت‌های زبان شناختی دانش‌آموزان دارای اختلال خواندن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- مهری‌نژاد، سید ابوالقاسم، فرح بیجاری، اعظم و نوروزی نرگسی، مهسا (۱۳۹۵). مقایسه سوگیری توجه و سبک‌های پردازش هیجانی در دانشجویان دختر مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر، مبتلا به بدریخت‌انگاری و غیرمبتلا. *مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۶(۲۴): ۹۹-۱۱۴.
- Babaei, Z., Rezaei Dogaheh, E., Dolatshahi, B. and Pourshahbaz, A. (2014). *Positive and Negative Affect and the Mediating Role of Self-Focused Attention and Attentional Control in Predicting severity of social anxiety symptom*. M.Sc. Thesis, Faculty of Psychology and Education, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran (Text in Persian).
- Bar-Haim, Y., Lamy, D., Pergamin, L., Bakermans-Kranenburg, MJ., van Ijzendoorn, MH. (2007). Threat-related attentional bias in anxious and nonanxious individuals: A meta-analytic study. *Psychol Bull*; 133(1): 1-24.
- Browning, M., Holmes, E. A., Murphy, S. H. and Goodwin, G. M, Harmer, C J., (2010). "Lateral Prefrontal Cortex Mediates the Cognitive Modification of Attentional Bias". *Bio Psychiatry* May 15; 67(10): 919-925.
- Carver, C. S. and Scheier, M. F. (2002). *Optimism*. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Cowart, MJ, Ollendick, TH. (2011). Attention training in socially anxious children: a multiple baseline design analysis. *Journal Anxiety Disord*. 2011;25(7):972-7. DOI: 10.1016/j.janxdis.06.005 PMID: 21763102
- De Voogd, E. L., Wiers, R. W., Prins, P. J. M. and Salemink, E. (2014). Visual search attentional bias modification reduced social phobia in adolescents. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 45(2): 252-259.
- Eysenck, M. W. and Derakshan, N. (2011). New perspectives in attentional control theory. *Personality and Individual Differences*, 50(7): 955- 960.

- Eysenck, M. W. and Keane, M. T. (2010) *Cognitive psychology: A student's handbook*. New York, Psychology Press
- Ghaffari, A. (2017). *Comparison of the effectiveness of attentional bias modification, tendency bias correction, and their combination on cognitive learning, therapeutic indicators and recurrence rate of methamphetamine abusers*. Master Thesis, Shahid Bahonar, University of Kerman (Text in Persian).
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B. and Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*, 40(2): 177-190.
- Hecht, D., (2013). The Neural Basis of Optimism and Pessimism. *Experimental Neurobiology*, 22(3): 173-199.
- Kalani, S. (2013). *Designing and evaluating the effectiveness of a linguistic games software package in improving reading ability and linguistic skills of students with reading disorders*. M.Sc., Ferdowsi University of Mashhad, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Iran (Text in Persian).
- Karademas, E.C., Kafetsios, K. and Sideridis, G.D. (2007). Dispositional optimism, generalized self-efficacy and information processing of threat and well-being related stimuli. *Stress Health*, 23, 285-94.
- Klumpp, H. and Amir, N. (2010). Preliminary Study of Attention Training to Threat and Neutral Faces on Anxious Reactivity to a Social Stressor in Social Anxiety. *Cognitive Therapy & Research*, 34: 263 - 271.
- MacLeod, C., Rutherford, E., Campbell, L., Ebsworthy, G. and Holker, L. (2002). Selective attention and emotional vulnerability: Assessing the causal basis of their association through the experimental manipulation of attentional bias. *Journal of Abnormal Psychology*, 111(1): 107-123.
- Mehrinejad, A., Farahbijari, A. and Norouzi Nargesi, M. (2016). Comparison of attention bias and emotional processing styles in female students with generalized anxiety disorder, with body dysmorphic disorder and inpatient. *Clinical Psychology Studies*, 6(24): 99-114. doi: 10.22054/jcps.2016.6516 (Text in Persian).
- Mohd Noor, H. A., Shahbodin F. C. N. (2012). A Review of Serious Game for Autism Children, *5th Annual International Conference on Computer Games, Multimedia and Allied Technology*.
- Montis, I., Brune, M., Fresan, A., Font, V., Villanueva, J., Saracco, R. and Munoz-Delgado, J., (2013). Recognition of facial expression of the emotions and their relation to attachment styles and psychiatric symptoms. Preliminary study on Psychiatric Residents. *Salud Mental*, 36, 95-100.
- Rahmanian, M. (2016). The Relationship Between Cognitive Biases and Craving in Opium Dependent Individuals: The Moderator Role of Personality Characteristics. *Social Cognition*, 5(1):128-147 (Text in Persian).

- Rezapour, M. M. (2016). Determine the appropriate style of educational games with a multifactorial perspective. *Second National Conference on Computer Games; Opportunities and Challenges*(Text in Persian).
- Schiavon, C. C., Marchetti, E., Gurgel, L. G., Busnello, F. M. and Reppold, C. T. (2017). Optimism and hope in chronic disease: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 2022
- Shafiee, H. and Agha Yousefi, A. R. (2013). The effects of dispositional optimism on attentional bias to emotional faces. *Journal of Fundamentals of Mental Health*. Winter 14; 4(56): 294-13 (Text in Persian).
- Sharpe, L., Ianiello, M., Dear, B., Blake, F., Nicholson P., Refshauge, K. and Nicholas, M. K. (2012). Is there a potential role for attention bias modification in pain patients? Results of 2 randomized, controlled trials. *Pain*, 153(3): 722-31.
- Seligman, M.E.P. (2006). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. Vintage; Reprint edition.
- Taghavi, S. M., Tavousi, A. and Goodarzi, M. A. (2016). The Effect of Attentional Bias Modification Towards Food Cues on Attention of Obese Women. *Journal of Psychological Methods and Models*, 1-10, (25):7 (Text in Persian).
- Topham, P., Caleb-Solly, P., Matthews, P., Farmer, A. and Mash, C. (2015). Mental Health App Design: A Journey from Concept to Completion. *Proceedings of the 17th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services*. 582-591.
- Sportel, B. E., Nauta, M. H., de Hullu, E. and de Jong, P. J. (2013). Predicting internalizing symptoms over a two year period by BIS, FFFS and attentional control. *Personality and Individual Differences*, 54, 236-240





## بررسی پیشاندها و پیامدهای سازمانی یادگیری حرفه‌ای معلمان

ابوالفضل قاسم زاده علیشاهی\*<sup>۱</sup>، نیشتمان مومن پور<sup>۲</sup> و جواد احمدی<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی پیشاندها و پیامدهای یادگیری حرفه‌ای معلمان بود. جامعه آماری پژوهش، معلمان آموزش و پرورش شهر تبریز بود. از نواحی پنجگانه آموزش و پرورش تبریز، سه ناحیه ۱، ۳، ۴ به‌طور تصادفی انتخاب و از بین نواحی انتخاب شده تمامی مدارس به استثنای مدارس تیزهوشان به عنوان نمونه آماری در نظر گرفته شدند. داده‌های پژوهش با استفاده از پرسشنامه‌های استاندارد ساختار مدرسه توانمندساز هوی، اعتماد جمعی هوی و کاپر اسمیت، تأکید علمی اسچننموران و همکاران، یادگیری حرفه‌ای بارون و کنی، اجتماع یادگیری حرفه‌ای الیور، هیپ و لیک، گردآوری شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که بیشترین میزان همبستگی معنادار به رابطه بین تأکید علمی با اجتماع یادگیری مدرسه و کم‌ترین میزان همبستگی معنادار به رابطه بین ساختار توانمندساز مدارس با یادگیری حرفه‌ای مربوط می‌شود. نقش واسطه‌ای یادگیری حرفه‌ای در رابطه بین متغیرها تأیید شد. بر اساس نتایج پژوهش، توجه به پیشاندها و پیامدهای سازمانی یادگیری حرفه‌ای به بهبود اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان منجر خواهد شد.

**کلیدواژه‌ها:** یادگیری حرفه‌ای؛ ساختار توانمندساز مدارس؛ اعتماد جمعی؛ تأکید علمی؛ اجتماع یادگیری حرفه‌ای

۱. \* نویسنده مسئول: دانشیار مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران  
ghasemzadee@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه سنندج، سنندج، ایران.  
nishmentmanmomenpoor@yahoo.com

۳. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران  
DOI:10.22051/jontoe.2020.22110.2342

<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>

## مقدمه

از آنجا که کلید اصلی آموزش و پرورش در دست معلمان است، هرگونه آموزشی در جهت بهبود جنبه‌های مختلف روش‌های تدریس، می‌تواند اثرات عمیق بر یادگیری دانش‌آموزان و سازگاری آن‌ها با مدرسه باقی گذارد (پورجبار، ۱۳۸۷). توسعه حرفه‌ای معلمان درباره یادگیری معلمان، یادگیری چگونگی یادگیری و تبدیل یادگیریشان به اقدام به نفع رشد دانش‌آموزانشان است (آوالوس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). در اصل، می‌توان گفت که هدف اصلی آموزش دانشگاهی، آزاد صحبت کردن، دستیابی به آماده‌سازی بهینه حرفه‌ای‌های آینده است. در سال‌های اخیر، علاقه و توجه به بهبود کیفیت آموزش و پرورش رشد یافته است. در نتیجه، تعلیم آموزش معلمان، توسعه حرفه‌ای معلمان، یکی از مسائل اخیر در زمینه فعلی طرح‌های آموزشی خاصی و خط مشی آموزش و پرورش است. با توجه به این موضوع، با گذشت زمان، بازتاب جنبه‌های مختلف آموزشی برجسته بوده است که مستلزم تعهدات دانشگاهی به کار مؤسسات و معلم به آموزش عالی است. این کار به ما در درک معنای اصطلاح تغییر و ارائه توسعه حرفه‌ای استراتژی‌هایی به تسهیل انتقال آموزش اولیه به آموزش مادام‌العمر کمک کرد. مطالعات متعددی در تلاش برای بیان ویژگی‌های توسعه حرفه‌ای معلمان و چگونگی ایفای نقش توسعه حرفه‌ای در یادگیری مادام‌العمر انجام شده است (دویتا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). ویلیامز<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) اشاره می‌کند که یادگیری حرفه‌ای برای سال‌های متمادی شامل کارگاه‌های آموزشی، سمینارها و دوره‌های کوتاه مدتی بود که باعث ایجاد اطلاعات جدیدی برای معلمان می‌شد. چندین واژه در خصوص یادگیری حرفه‌ای معلمان، برنامه‌ها و خط‌مشی‌های آن‌ها به کار رفته است که شامل: «توسعه حرفه‌ای»، «توسعه کارکنان»، «آموزش ضمن خدمت»، و اخیراً «یادگیری حرفه‌ای» بوده که در این تحقیق یادگیری حرفه‌ای معلمان بررسی شده است. آموزش به معلمان بایستی به صورت مستمر و طولانی مدت صورت بگیرد (عبدالله‌زاده، ۱۳۸۷). کانون توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم، مشارکت آن‌ها در یادگیری حرفه‌ای است. یادگیری حرفه‌ای را می‌توان به‌عنوان تمایل نسبت به ترکیب و تلفیق یادگیری‌های خودجوش و یادگیری نظری به

1. Avalos
2. Duta
3. Williams

شیوه‌ای فکورانه و انتقادی دانست. مشارکت در یادگیری حرفه‌ای به صورت فردی یا حاصل تشریک مساعی است (سابدی، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر مشارکت از طریق علاقه به یادگیری، داشتن نقش فعال در درگیری و تشریک مساعی نمود پیدا می‌کند. یادگیری فعال می‌تواند اشکال متنوعی مانند مشاهده معلمان با تجربه یا مورد مشاهده قرار گرفتن، پیگیری با بازخوردها و بحث‌های متقابل و هدایت بحث‌های گروهی را به خود بگیرد (بانیلاو و شیمکاس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴؛ بورکو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). مشارکت جمعی معلمان در مدارس، رشته‌ها و پایه‌های تحصیلی، موجب شکل‌گیری بالقوه تعاملات و بحث‌هایی می‌شود که می‌تواند یادگیری معلمان را غنی‌تر کند (بانیلاو و شیمکاس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴؛ بورکو، ۲۰۰۴؛ دسیمون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳، لوکس-هورسلی<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). یادگیری حرفه‌ای برای تمام سطوح با این هدف لازم و ضروری است که معلم باید نقش‌های جدید و موفقیت در آن نقش‌ها را بیاموزد. به عبارت دیگر یادگیری حرفه‌ای معلم یک عامل بسیار مهم در اطمینان یافتن از تأثیر تغییرات آموزشی در کلیه سطوح آموزش و پرورش است. به نظر هریس و موجز<sup>۶</sup> (۲۰۰۶) هدف یادگیری حرفه‌ای کمک به معلمان برای به دست آوردن دانش و بهبود روش تدریس آن‌ها با توجه به تجربه‌های مستقیمی است که با کار با دانش‌آموزان به دست می‌آورند (وایلانت<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷).

ساختار مدرسه توانمندساز عبارت است از سیاست‌هایی که اجازه می‌دهد، به معلمان تا فعالیت‌هایشان را به صورت مطلوب‌تری انجام دهند (مکگوگان و هوی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶). از نظر سایندن<sup>۹</sup> و همکاران (۲۰۰۴) در ساختار مدرسه توانمندساز در حالیکه معلمان و مدیران مسئولیت‌های مجزای خود را انجام می‌دهند، به اثربخشی و انجام فعالیت‌های مدرسه کمک می‌کند (سویتلند<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۱). ساختار توانمندساز مدرسه نشان‌دهنده اعتقاد معلمان به این است

1. Banilower and Shimkus
2. Borko
3. Banilower and Shimkus
4. Desimone
5. Loucks and Horsley
6. Harris and Mojez
7. Vaillant
8. Mcguigan and Hoy
9. Saynden
10. Sweetland

که قوانین و مدیریت مدرسه به آن‌ها در انجام دادن کارهایشان کمک می‌کند (هوی، ۲۰۰۲، ۲۰۱۲؛ هوی و اسوتیلند، ۲۰۰۰، ۲۰۰۱). ساختار مدرسه توانمندساز در مقابل ساختار منع‌کننده قرار می‌گیرد. در ساختار مدرسه توانمندساز مدیران و معلمان تحت نظارت مرزهای مشخص شده همکاری دارند و در همین حال نقش‌های متمایز خود را نیز ایفا می‌کنند. همین‌طور قوانین و مقررات به جای اینکه وقوع خطا را محدود کنند، راهنمایی‌های انعطاف‌پذیری برای حل مشکل هستند. بالعکس ساختار منع‌کننده مدارس، سلسله مراتبی است که باعث محدودیت شده و سیستم قوانین و مقرراتی دست و پاگیر دارد.

اعتماد از دیرباز به‌عنوان ضرورت در توسعه روابط دانشگاهی/اجتماعی است (کوهن<sup>۱</sup>، ۱۹۸۸؛ فایرستون و روزنبلوم<sup>۲</sup>، ۱۹۸۸، لوئیس و کروز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵). در پژوهش‌های دهه‌های اخیر، اعتماد به‌عنوان یک عامل مهم سازمانی در مدارس است (بریک و اشنایدرا<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲، فورسیت و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱، هوی و شانن و موران<sup>۶</sup>، ۱۹۹۹، ۲۰۰۳؛ شانن-موران، ۲۰۰۴؛ شانن-موران و هوی، ۱۹۸۸). اعتماد اجتماعی باور معلمان عبارت است از: «معلمان می‌توانند در وضعیت دشوار متکی به دیگری باشند؛ معلمان می‌توانند به صداقت همکارانشان تکیه کنند» (هوی و کوپر اسمیت<sup>۷</sup>، ۱۹۸۵).

تأکید علمی یعنی «حدی که مدرسه به‌وسیله تلاش برای برتری علمی سوق داده می‌شود» (هوی و همکاران، ۱۹۹۱). در این نوع مدارس اهداف تحصیلی والا و دست‌یافتنی برای دانشجویان توسط هر دو معلمان و والدین تنظیم شده است (هوی و همکاران، ۱۹۹۱). انتظار می‌رود دانشجویان سخت کار کنند، به‌دنبال کار دیگری باشند، همکاری کنند و به آن‌هایی احترام بگذارند که نمرات خوب و موفقیت تحصیلی دارند (هوی و همکاران، ۱۹۹۱). تمرکز بر یادگیری، با اعتقاد بر اینکه همه دانشجویان توانایی رسیدن به موفقیت دانشگاهی را دارند (هوی، ۲۰۱۲). والدین و معلمان به‌طور یکسان دانشجویان را وادار به پیشرفت تحصیلی

1. Cohen
2. Rozenblum
3. Louis and Kruse
4. Bryk and Schneider
5. Forsyth
6. Hoy, Tschannen and Moran
7. Hoy, Kuper and Smith

کنند (هوی و همکاران، ۲۰۰۶). جوّ مدرسه با یک تأکید قوی علمی نه تنها فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بلکه معلم و رفتار دانش‌آموزان را با یک الگوی باورهای جمعی تقویت می‌کند که برای مدرسه مؤثر هستند (گودارد<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۰). به عبارت دیگر تأثیرات تأکید علمی، باورهای جمعی معلمان به شیوه مثبت است.

در این پژوهش، ما تعریف هارد (۱۹۹۷) را به عنوان بهترین تعریف انتخاب کردیم، اعتبار هارد به خاطر اصطلاح اجتماع یادگیری حرفه‌ای در سال (۱۹۹۰) است. که توسط بسیاری از محققان در زمینه آموزشی پذیرفته شده است (هارد<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷). هارد اجتماع یادگیری حرفه‌ای رو به عنوان یک گروه استاد دانشگاه و کارکنان که در تعهد خود به یادگیری دانش‌آموزان متحد شده‌اند تعریف می‌کند (هارد، ۱۹۹۷). به گفته هارد، اجتماع یادگیری حرفه‌ای شامل ویژگی‌های مشترک می‌شود: حمایت و رهبری مشترک و خلاقیت جمعی، دیدگاه و ارزش مشترک، شرایط حمایتی و عمل شخصی مشترک (هارد، ۱۹۹۷). برای معلمان که مایلند خود را به مخاطره بیان‌اند و استراتژی‌های آموزشی جدید را بیازمایند، آن‌ها باید برای چنین اقدامی حمایت شوند (کروز و همکاران، ۱۹۹۴). همان‌طور که معلمان بیشتر مایل به اشتراک‌گذاری تصمیم‌گیری و روابط دانشگاهی هستند، انتظارات بیشتر رسمی و فعالیتهای حرفه‌ای در میان معلمان مورد تشویق قرار می‌گیرد و آن‌ها تمایل به درک مؤثر مدرسه دارند (میسکل و فیورلی، استوارت<sup>۳</sup>، ۱۹۷۹).

اطلاعات ما نشان می‌دهد که ساختار مدرسه توانمند ساز، اعتماد جمعی و تأکید علمی پیش‌بینی‌کننده یادگیری حرفه‌ای هستند. ساختارهای رسمی سازمانی به نظر می‌رسد شرط ضروری برای ساخت اجتماع یادگیری حرفه‌ای است. در ساختارهای توانمند دلالت ادعای ما بوسیله هوی (۲۰۰۲) حمایت می‌شود که مدعی شده زمانی ساختار مدرسه توانمند می‌شود که معلمان به همدیگر اعتماد کنند، دارای استقلال حرفه‌ای باشند، به قوانین سفت و سخت مقید نباشند و احساس ناتوانی نکنند. ساختار مدرسه توانمند ساز مدرسه اصل تقویت اعتماد و تفاوت ارزش به منظور حمایت از یادگیری سازمانی را می‌پذیرد (هوی، ۲۰۰۲). بر اساس

1. Goddard, Sweetland and Hoy
2. Hord
3. Miskel, Fevurly and Stewart

ادعای هوی و دی پائولو و میتزبرگ ساختارهای توانمندساز برای اجتماع یادگیری حرفه‌ای ضروری هستند (هوی و دی پائولو و میتزبرگ<sup>۱</sup>، ۱۹۸۳).

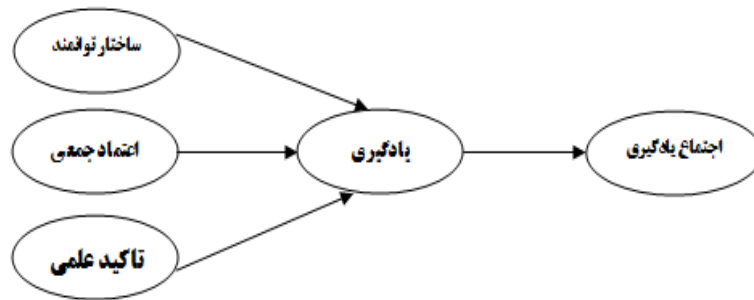
پژوهش‌های گذشته با بهره‌گیری از روش‌های مختلف به مطالعه‌ی ابعادی از توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان پرداختند (عارفی، فتحی و اجارگاه و نادری، ۱۳۸۸؛ شاه پسند، ۱۳۸۷؛ باچینسکی و هانسن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰؛ فیلدر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰؛ گارت، پورتر، دسیمون، بیدمن و یون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱؛ نیر و باگلر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸؛ ریشر و کنتر، کلاسمن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱). گروهی از مطالعات عوامل مؤثر بر اثربخشی دوره‌های توسعه‌ی حرفه‌ای را بررسی کرده‌اند. برای نمونه گارت<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۰۱) با بهره‌گیری از مدل معادلات ساختاری، سه ویژگی اصلی فعالیت‌های توسعه‌ی حرفه‌ای را بر افزایش دانش، مهارت‌ها و تغییر در شیوه‌ی کلاس‌داری معلمان مؤثر می‌دانند. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: تمرکز بر دانش محتوایی، فرصت برای یادگیری فعال و انسجام با سایر فعالیت‌های یادگیری. باچینسکی و هانسن (۲۰۱۰) در یک مطالعه‌ی موردی کیفی پیامدهای توسعه‌ی حرفه‌ای را مطالعه کرده‌اند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که توسعه‌ی حرفه‌ای موجب افزایش دانش محتوایی معلمان، استفاده از روش تدریس پژوهشی در کلاس و بهبود نمرات دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد می‌شود. با این حال گروهی دیگر از معلمان در استفاده از توسعه‌ی حرفه‌ای با مشکلات و موانعی از جمله کمبود منابع، محدودیت وقت، الزام به تمام کردن برنامه‌ی درسی و مشکلات مدیریت کلاس مواجه شده بودند. پژوهشگران تأکید کرده‌اند که ارائه‌ی راهبردهایی برای کاهش این موانع باید به عنوان یک اولویت در اصلاح برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای مد نظر باشد. در برخی مطالعات شرایط و فرایندهای توسعه‌ی حرفه‌ای بررسی شده است؛ نتایج پژوهش طاهری، عارفی، پرداختچی، قهرمانی (۱۳۹۱) در زمینه‌ی کاوش فرایند توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم نشان داد، به روز بودن و تناسب محتوی با نیازهای معلمان و نیز مدت زمان اختصاص داده شده به آموزش و یادگیری، مهم‌ترین عوامل

1. Hoy, Dipaola and Mintzberg
2. Buczynski and Hansen
3. Fielder
4. Garet, porter, Desimone, Birdman and Yoon
5. Nir and Bogler
6. Richter, Kunter and klusmann
7. Garet

زمینه‌ای تأثیرگذار بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان است. نتایج پژوهش قلعه‌ای، مهاجران (۱۳۹۴) در زمینه بررسی برنامه‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان و نقش مدیران مدارس در اجراء و برنامه‌های آن نشان داد، که وضعیت اثربخشی اجراء دوره‌های آموزش ضمن خدمت در مدارس از دیدگاه معلمان ضعیف ارزیابی شده است و معلمان رضایت چندانی از نحوه برگزاری این برنامه‌ها ندارند و از لحاظ کیفیت، دوره‌های یادگیری حرفه‌ای، متوسط و متوسط به پایین ارزیابی شده است. نتایج پژوهش هادسون، هادسون، گری، بلوهام<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) در زمینه هدف درک و استنباط معلمان باتجربه درباره اجتماع یادگیری حرفه‌ای و استنباط و رهبری مربی و رهبر که تجزیه و تحلیل رو نوشت نوارهای صوتی و پاسخ‌های نوشته شده از ۲۷ مربی با تجربه را نشان داد که نقش‌های متنوع ایفاء می‌کنند، اجتماع یادگیری حرفه‌ای می‌تواند باعث تجدید حرفه‌ای برای معلمان موجود و مربی اجتماع، یادگیری حرفه‌ای می‌تواند آگاهی ما را درباره شیوه‌های مؤثر اجتماع یادگیری حرفه‌ای افزایش دهد و می‌تواند به سایر کارکنان و ذینفعان کلیدی در یادگیری گروه کمک کند. مشاوره و اجتماع یادگیری حرفه‌ای می‌تواند اهرم استراتژیک مقرون به صرفه برای پیشبرد دانش حرفه‌ای باشد. نتایج پژوهش بالیر، کاراتوز، السی<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) در زمینه ارائه نقش اصلی در ایجاد اجتماع حرفه‌ای که در سیستم فعلی هستند، نشان داد که مدیران مدارس نقش‌های قابل توجهی در ایجاد اجتماع یادگیری حرفه‌ای دارند. اگرچه، آن‌ها نقش خود را به اندازه کافی ایفاء نمی‌کنند. نتایج پژوهش طاهری، عارفی، پرداختچی، قهرمانی (۱۳۹۱) در زمینه کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم نشان داد، به روز بودن و تناسب محتوی با نیازهای معلمان و نیز مدت زمان اختصاص داده شده به آموزش و یادگیری، مهم‌ترین عوامل زمینه‌ای تأثیرگذار بر راهبردهای توسعه حرفه‌ای معلمان است. نتایج پژوهش قلعه‌ای، مهاجران (۱۳۹۴) در زمینه بررسی برنامه‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان و نقش مدیران مدارس در اجراء و برنامه‌های آن نشان داد که وضعیت اثربخشی اجراء دوره‌های آموزش ضمن خدمت در مدارس از دیدگاه معلمان ضعیف ارزیابی شده است و معلمان رضایت چندانی از نحوه برگزاری این برنامه‌ها ندارند و از لحاظ کیفیت، دوره‌های یادگیری حرفه‌ای، متوسط و متوسط به پایین ارزیابی شده است. نتایج

1. Houdson, Gray and Bloxham
2. Balyer, Karatas and Alci

پژوهش یحیی معروفی، زهره کرمی (۱۳۹۳) در زمینه دستیابی به تجارب معلمان شرکت کننده در گروه‌های درس پژوهی مدارس به عنوان رویکردی نوین در توسعه حرفه‌ای معلمان بود پیشنهاد کرد معلمان از درس پژوهی برای توسعه حرفه‌ای خود و حل مسائل فرایند یاددهی یادگیری استفاده کرده و در گروه‌های درس پژوهی مدارس مشارکت فعال داشته باشند. با توجه به مرور پیشینه نظری و پژوهشی، الگوی مفهومی و نظری ارتباط بین ساختار توانمندسازی مدرسه، اعتماد جمعی، تأکید علمی با پیامدهای یادگیری حرفه‌ای و اجتماع یادگیری در قالب شکل ۱ تدوین شد.



مبتنی بر این مدل سؤال اصلی پژوهش حاضر این بود که آیا ساختار توانمندسازی مدارس، تأکید علمی و اعتماد جمعی به عنوان پیشایندها و اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان نقش پیامد را در یادگیری حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کنند؟

## روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری اطلاعات توصیفی و از نوع همبستگی و به طور مشخص مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری<sup>۱</sup> بود. در مدل تحلیلی پژوهشی، ساختار توانمندسازی مدرسه، اعتماد جمعی، تأکید علمی متغیرهای برون‌زا و متغیرهای یادگیری حرفه‌ای و اجتماع یادگیری حرفه‌ای به عنوان متغیرهای درون‌زا بودند. جامعه آماری این پژوهش کلیه معلمان مرد و زن آموزش و پرورش شهر تبریز در سال ۱۳۹۶ است، حجم



نمونه با استفاده از فرمول کوکران ( $d = 0/5, p = 0/5$ ) با توجه به جامعه آماری، ۲۰۰ نفر در نظر گرفته شد. روش نمونه‌گیری، نمونه‌گیری خوشه‌ای بدین گونه که از نواحی پنجگانه آموزش و پرورش تبریز، سه ناحیه ۱، ۳، ۴ به طور تصادفی انتخاب شد و از بین نواحی انتخاب شده تمامی مدارس به استثنای مدارس تیزهوشان به عنوان نمونه آماری در نظر گرفته شدند. تعداد ۲۲۰ پرسشنامه بین نمونه آماری توزیع شد. از پرسشنامه‌های برگشتی تعداد ۲۰۰ پرسشنامه قابلیت تحلیل را دارا بود که در پژوهش حاضر از آنها استفاده شد. برای جمع آوری اطلاعات در این پژوهش از پنج پرسشنامه استاندارد استفاده شد. پرسشنامه‌های حاضر از نوع خود-گزارشی بودند که توسط معلمان نمونه پژوهشی حاضر تکمیل شدند. با وجود استاندارد بودن ابزارها و استفاده مکرر آنها در پژوهش‌های روان‌شناسی و اخلاق در داخل و خارج از کشور (عارفی، فتحی و اجارگاه و نادری، ۱۳۸۸؛ شاه پسند، ۱۳۸۷؛ باچینسکی و هانسن، ۲۰۱۰؛ فیلدر، ۲۰۱۰؛ گارت، پورتر، دسیمون، بیدمن و یون، ۲۰۰۱؛ نیر و باگلر، ۲۰۰۸؛ ریشتر و همکاران، ۲۰۱۱) روایی و پایایی آنها مجدداً در پژوهش حاضر بررسی و تأیید شد. برای برآورد ضریب پایایی<sup>۱</sup> محاسبه همسانی درونی گویه‌های پرسشنامه‌ها در پژوهش حاضر از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب پایایی پرسشنامه‌های ساختار توانمندساز مدرسه، اعتماد جمعی، تأکید علمی، یادگیری حرفه‌ای و اجتماع یادگیری حرفه‌ای به ترتیب: ۰/۷۱، ۰/۸۳، ۰/۹۳، ۰/۷۸ و ۰/۹۶ به دست آمد. بنابراین، همه پرسشنامه‌ها پایایی بالایی داشتند. همچنین برای بررسی روایی پرسشنامه‌ها از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. طبق بررسی شاخص‌های برازش مربوط به مدل‌های اندازه‌گیری، روایی پرسشنامه‌ها تأیید شد.

برای رعایت اصول اخلاقی در پژوهش حاضر، توزیع و تکمیل کلیه پرسشنامه‌ها توسط پژوهشگر انجام شد. شایان ذکر است که در ابتدا پژوهشگر برای دستیابی به مشارکت‌کنندگان با ارائه معرفی‌نامه به مسئولان مراجعه و با توضیح اهداف پس از اخذ موافقت، برای هر مشارکت‌کننده به توضیح و تشریح اهداف پژوهش پرداخته و با تعیین وقت قبلی اجرای پرسشنامه‌ها آغاز می‌شد. مشارکت‌کنندگان نسبت به محرمانه بودن داده‌ها اطمینان حاصل

کردند.

**پرسشنامه ساختار توانمندساز مدرسه:** پرسشنامه ساختار مدرسه توانمندساز هوی (۲۰۰۳)، دارای ۱۲ گویه است که این عبارات ساختار مدرسه را توصیف می‌کنند و هر گویه حد و اندازه رفتار در مدرسه را از هرگز تا همیشه بیان می‌کند. این پرسشنامه، ترجمه یک پرسشنامه استاندارد خارجی است که به زبان فارسی برگردانده شده است.

**پرسشنامه اعتماد جمعی:** پرسشنامه اعتماد جمعی هوی و کاپر اسمیت (۱۹۸۵)، دارای ۲۱ گویه با طیف پاسخ‌گویی پنج درجه‌ای لیکرت با حالت کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم است که امتیاز موارد ۱، ۳، ۵، ۹، ۱۳، ۱۶، ۱۹، ۲۱ در جهت معکوس است که بدین صورت است (۱=۶، ۲=۵، ۳=۴، ۴=۳، ۵=۲، ۶=۱). اعتماد معلمان به مدیر = مجموع موارد، ۷-۱؛ اعتماد معلمان به همکاران = مجموع موارد، ۱۴-۸؛ اعتماد معلمان در سازمان = مجموع موارد، ۲۱-۱۵.

**پرسشنامه تأکید علمی:** از پرسشنامه خوش بینی تحصیلی استفاده شد که اسپننموران و همکاران (۲۰۱۳) ساخته‌اند، که حاوی ۲۸ گویه با طیف پاسخ‌گویی پنج درجه‌ای لیکرت با حالت کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم است. این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس تأکید علمی دانش‌آموزان (۸ گویه)، اعتماد دانش‌آموزان به معلم (۱۰ گویه) و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه (۱۰ گویه) است. روایی و پایایی پرسشنامه نیز در پژوهش اسپننموران و همکاران (۲۰۱۳)، برای هر یک از خرده مقیاس‌ها، ۰/۹۳، ۰/۹۶، ۰/۹۷ به دست آمد که نشان از مطلوب بودن پایایی پرسشنامه دارد. پایایی پرسشنامه در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۳) برای هر یک از خرده مقیاس‌ها به ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۸۶، ۰/۸۹ و برای کل ابزار ۰/۹۲ به دست آمد.

**پرسشنامه یادگیری حرفه‌ای:** این پرسشنامه را بارون و کنی (۱۹۸۶) ساخته‌اند که شامل ۸ گویه است.

**پرسشنامه اجتماع یادگیری حرفه‌ای:** این پرسشنامه به اهتمام الیور، هیپ و لیک (۲۰۱۰) طراحی شده است که حاوی ۵۲ گویه با طیف پاسخ‌گویی پنج درجه‌ای لیکرت با حالت کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم است.

یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرها برای بررسی پراکندگی مناسب توزیع داده‌ها ارائه شده است. با توجه به این جدول مقادیر آماره‌های میانگین و انحراف استاندارد نشان‌دهنده پراکندگی مناسب داده‌ها است. طبق اطلاعات به‌دست آمده از جدول ۱، میانگین متغیرها در پژوهش حاضر بالاتر از میانگین نظری = ۳ دیده می‌شود. بر اساس آزمون کولموگروف - اسمیرنوف، میانگین و انحراف معیار متغیرهای اندازه‌گیری شده از توزیع نرمال پیروی می‌کرد. بنابراین، اولین مفروضه استفاده از آزمون‌های پارامتریک در مطالعه حاضر رعایت شد.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد نمرات متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	آماره توصیفی میانگین (انحراف معیار)	آزمون نرمال بودن آماره	P
ساختار توانمندساز	۳/۵۴ (۰/۶۲)	۱/۳	۰/۰۷
اعتماد جمعی	۳/۵۰ (۰/۵۵)	۱/۳۲	۰/۰۶
تأکید علمی	۳/۷۵ (۰/۵۶)	۱/۱	۰/۰۹
یادگیری حرفه	۳/۶۲ (۰/۶۸)	۱/۲	۰/۵۵
اجتماع یادگیری	۳/۴۶ (۰/۵۹)	۰/۹۳	۰/۳۵

جدول ۲. ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

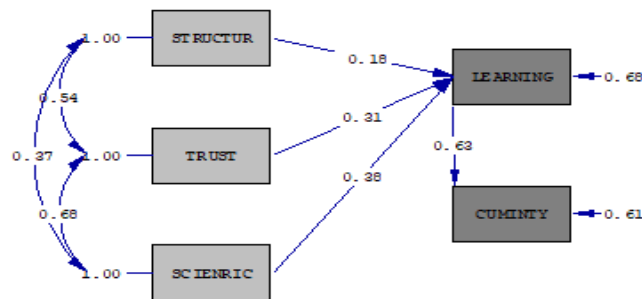
سازه	ساختار	اعتماد جمعی	تأکید علمی	یادگیری حرفه‌ای
ساختار	۱			
اعتماد جمعی	۰/۵۴**	۱		
تأکید علمی	۰/۳۷**	۰/۶۸**	۱	
یادگیری حرفه	۰/۱۹**	۰/۴۷**	۰/۵۲**	۱
اجتماع یادگیری	۰/۳۲**	۰/۷۱**	۰/۷۲**	۰/۶۳**

\* < ۰/۰۵, \*\* < ۰/۰۱

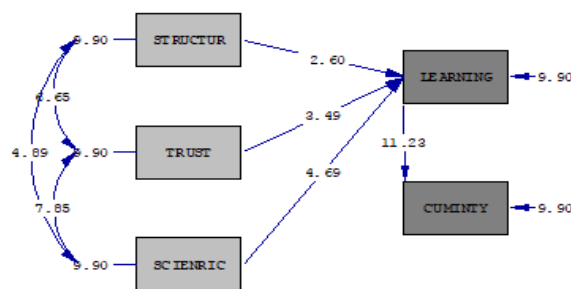
همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول (۲) ارائه شده است. چنانچه در جدول مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش معنادار هستند. بیشترین میزان همبستگی معنادار به رابطه بین تأکید علمی با اجتماع یادگیری مدرسه و کمترین میزان همبستگی معنادار به رابطه بین ساختار توانمندساز مدارس با یادگیری حرفه‌ای مربوط می‌شود.

به منظور شناخت هر چه بهتر روابط علی و نحوه تأثیرگذاری پیشایندهای یادگیری حرفه‌ای معلمان بر پیامدهای احتمالی آن، تحلیل مسیر با استفاده از مدل معادلات ساختاری انجام شد. یافته‌های حاصل از این تحلیل، مؤید نتایج و یافته‌های حاصل از تحلیل مسیر در مدل ساختاری مربوط به فرضیه‌های پژوهش را نشان می‌دهد. مقادیر شاخص‌های تناسب، حاکی از برازش مناسب مدل است و مقدار نسبت کای دو بر درجه آزادی برابر با  $2/9$  و کوچک‌تر از مقدار مجاز ۳، مقدار RMSEA برابر با  $0/077$  و کوچک‌تر از  $0/08$  است. همه ضرایب معنادار دیده می‌شوند. در مدل ساختاری معناداری ضریب مسیر با استفاده از  $t$  (value) مشخص می‌شود. چنانچه مقدار  $t$  بین  $1/96$  الی  $2/57$  باشد، ارتباط دو سازه در سطح  $p < 0/05$  معنادار است. اگر مقدار  $t$  بیشتر از  $2/57$  باشد، معناداری ارتباط در سطح  $p < 0/01$  است. طبق اطلاعات به دست آمده (شکل ۱) بیشترین اثر علی مربوط به یادگیری حرفه‌ای بر اجتماع یادگیری مدرسه مدارس با ضریب  $0/63$  ( $t=11/23$ ,  $\beta=0/63$ )، مشاهده می‌شود و بعد از آن مربوط به اثر تأکید علمی بر یادگیری حرفه‌ای با ضریب  $0/38$  ( $t=4/69$ ,  $\beta=0/38$ ) است. ضریب مسیر مستقیم ساختار توانمندساز مدارس بر یادگیری حرفه‌ای با مقدار ضریب  $0/18$  معنادار دیده می‌شود. ضریب مسیر مستقیم اعتماد جمعی بر یادگیری حرفه‌ای با مقدار ضریب  $0/31$  معنادار دیده می‌شود. ضریب مسیر مستقیم تأکید علمی بر یادگیری حرفه‌ای با مقدار ضریب  $0/38$  معنادار دیده می‌شود. همچنین ضریب مسیر مستقیم یادگیری حرفه‌ای بر اجتماع یادگیری مدرسه با مقدار ضریب  $0/63$  معنی دار دیده می‌شود. درباره این فرضیه که یادگیری حرفه‌ای نقش میانجی را در رابطه بین ساختار توانمندساز مدارس و اجتماع یادگیری مدرسه مدارس ایفا می‌کند؛ ساختار توانمندساز مدارس معلمان دارای اثر مستقیم، مثبت و معنادار بر یادگیری حرفه‌ای با ضریب  $0/18$  است. همچنین یادگیری حرفه‌ای دارای اثر مستقیم، مثبت و معنادار بر اجتماع یادگیری مدرسه با ضریب  $0/63$  است. بنابراین، نقش میانجی یادگیری حرفه‌ای در رابطه بین ساختار توانمندساز مدارس و اجتماع یادگیری مدرسه در مدل تأیید می‌شود. با تأیید نقش میانجی یادگیری حرفه‌ای، ساختار توانمندساز مدارس دارای اثر غیرمستقیم، مثبت و معنادار بر اجتماع یادگیری مدرسه با ضریب  $0/11$  است. در مورد این فرضیه که یادگیری حرفه‌ای نقش میانجی را در رابطه بین اعتماد جمعی معلمان و اجتماع یادگیری مدرسه ایفا می‌کند، اعتماد جمعی معلمان دارای اثر مستقیم، مثبت و معنادار بر

یادگیری حرفه‌ای با ضریب ۰/۳۱ است. همچنین یادگیری حرفه‌ای دارای اثر مستقیم، مثبت و معنادار بر اجتماع یادگیری با ضریب ۰/۶۳ است. بنابراین، نقش میانجی یادگیری حرفه‌ای در رابطه بین اعتماد جمعی و اجتماع یادگیری مدرسه در مدل تأیید می‌شود. با تأیید نقش میانجی یادگیری حرفه‌ای، اعتماد جمعی دارای اثر غیرمستقیم، مثبت و معنادار بر اجتماع یادگیری مدرسه با ضریب ۰/۲۰ است. در مورد این فرضیه که یادگیری حرفه‌ای نقش میانجی را در رابطه بین تأکید علمی معلمان و اجتماع یادگیری مدرسه ایفا می‌کند؛ تأکید علمی معلمان دارای اثر مثبت و معنادار بر یادگیری حرفه‌ای با ضریب ۰/۳۸ است. همچنین یادگیری حرفه‌ای دارای اثر مستقیم، مثبت و معنی دار بر اجتماع یادگیری مدرسه با ضریب ۰/۶۳ است. بنابراین، نقش میانجی یادگیری حرفه‌ای در رابطه بین تأکید علمی و اجتماع یادگیری مدرسه در مدل تأیید می‌شود. با تأیید نقش میانجی یادگیری حرفه‌ای، تأکید علمی دارای اثر غیرمستقیم منفی و معنادار بر اجتماع یادگیری مدرسه با ضریب ۰/۲۴ است.



شکل ۱: خروجی نرم‌افزار بر اساس ضرایب استاندارد



شکل ۲: خروجی نرم‌افزار بر اساس ضرایب t

جدول ۳: ضرایب تأثیر متغیرهای برون‌زا با نقش میانجی یادگیری حرفه‌ای

مسیر فرضیه‌ها	ضریب استاندارد	t	نتیجه
ساختار توانمندساز □ یادگیری حرفه ای	۰/۱۸	۲/۶۰	اثر مستقیم دارد
اعتماد جمعی □ یادگیری حرفه ای	۰/۳۱	۳/۴۹	اثر مستقیم دارد
تاکید علمی □ یادگیری حرفه ای	۰/۳۸	۴/۶۹	اثر مستقیم دارد
یادگیری حرفه ای □ اجتماع یادگیری	۰/۶۳	۱۱/۲۳	اثر مستقیم دارد
ساختار توانمندساز □ اجتماع یادگیری (از طریق یادگیری حرفه ای)	۰/۱۱	-	اثر غیرمستقیم دارد
اعتماد جمعی □ اجتماع یادگیری (از طریق یادگیری حرفه ای)	۰/۲۰	-	اثر غیرمستقیم دارد
تاکید علمی □ اجتماع یادگیری (از طریق یادگیری حرفه ای)	۰/۲۴	-	اثر غیرمستقیم دارد

۰/۹۰, NNFI= ۰/۸۹, CFI = ۰/۸۸, GFI = ۰/۰۷۷, RMSEA = ۲/۹, X<sup>2</sup>/df = ۳, df = ۸/۹۱X<sup>2</sup> =

### بحث و نتیجه‌گیری

معلمان، به‌منظور بهبود عملکرد و بالا بردن کیفیت تدریس خود، همواره همکاران و افراد با تجربه دیگر را به عنوان یک منبع یادگیری جستجو می‌کنند و این به ظهور اجتماعات یادگیری بین معلمان فراتر از مرزهای مدرسه منجر می‌شود. اجتماعات یادگیری معلمان، فضاهای اجتماعی سازمان یافته‌ای را برای گفتگوهای همکارانه فراهم می‌کنند (پرستریج<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰).

یافته‌های تحقیق حاضر در زمینه یادگیری حرفه‌ای و اجتماع یادگیری حرفه‌ای معلمان، با یافته‌های پژوهشی (بانایلا و شیمکاس، ۲۰۰۴)، (بورکو، ۲۰۰۴)؛ آوالوس (۲۰۱۱)؛ دویتا (۲۰۱۴)؛ سابدی (۲۰۰۴)؛ عبدالله‌زاده (۱۳۸۷)؛ معروفی و کرمی (۱۳۹۵)؛ آیزنر (۲۰۰۵)؛ وانديار<sup>۲</sup> (۲۰۱۳)؛ لی<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) همسو است. به عنوان نمونه (بانایلا و شیمکاس، ۲۰۰۴) و (بورکو، ۲۰۰۴) نتیجه گرفتند که مشارکت جمعی معلمان از مدارس، رشته‌ها و پایه‌های

1. Prestridge
2. Vandeyar
3. Lee

تحصیلی مختلف، موجب شکل‌گیری بالقوه تعاملات و بحث‌هایی می‌شود که می‌تواند یادگیری معلمان را غنی‌تر کند و به تشکیل گروه‌هایی در بین معلمان منجر شود. همچنین دویتا (۲۰۱۴) بیان می‌کند که یادگیری فعال می‌تواند اشکال متنوعی مانند مشاهده معلمان با تجربه یا مورد مشاهده قرار گرفتن، پیگیری با بازخوردها و بحث‌های متقابل و هدایت بحث‌های گروهی را به خود بگیرد. آیزنر (۲۰۰۵) در مقاله‌ای که درباره یادگیری معلمان نوشته ابراز می‌کند که شرکت در گفت و گوهای همکارانه سبب ایجاد مشارکت و همکاری در بین آن‌ها شده و انزوای حرفه‌ای آن‌ها را کاهش می‌دهد. پژوهش‌هایی که با هدف بررسی ویژگی‌های رشد حرفه‌ای اثربخش انجام شده‌اند، گویای این هستند که عامل اصلی که موجب می‌شود یادگیری‌های جدید معلمان، تغییر بنیادین در باورها و اعمال آن‌ها را به همراه داشته باشد، عاملیت آن‌ها در فرایند یادگیریشان است. تعامل با همکاران و افراد با تجربه دیگر از طریق مشارکت در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، در همه اشکال آن، موجب شده است تا معلمان خودشان سازنده برنامه درسی خود باشند، به گونه‌ای که آن‌ها مسیرهای یادگیریشان را انتخاب می‌کنند و شوق به یادگیری در آن‌ها ایجاد می‌شود (واندیار، ۲۰۱۳). همچنین لی (۲۰۱۴) ادعا می‌کند که گروه‌های گفت و شنودی، به عنوان ابزاری قدرتمند برای، تغییرات رفتاری و انگیزشی معلمان عمل می‌کنند. همکاری، تعامل و تشکیل اجتماع یادگیری حرفه‌ای، عواملی هستند که موجب تداوم انگیزه یادگیری و حتی ظهور مسیرهایی برای یادگیری می‌شوند.

نتایج پژوهش با بسیاری از تحقیقات از جمله مرتاضی مهربانی (۱۳۹۳) مبنی بر اینکه یادگیری حرفه‌ای معلمان با وارد شدن به دنیای معلمان و شنیدن دغدغه‌های حرفه‌ای آن‌ها امکان‌پذیر است و پژوهش جعفری، ابوالقاسمی، قهرمانی (۱۳۹۶) همخوان است مبنی بر اینکه عوامل سازمانی و زمینه‌ای برای توسعه حرفه‌ای معلمان مؤثر است و همچنین این پژوهش با نتایج پژوهش بین، تو، کیونگ و تام (۲۰۱۹) همخوان است که نشان داد، اعتماد به همکاران تأثیر مثبتی بر یادگیری حرفه‌ای معلمان داشته است. به‌طور کلی، تأثیر جوامع یادگیری حرفه‌ای بر شیوه‌های تدریس بسیار قوی است.

به رغم مهم بودن اجتماع یادگیری حرفه‌ای، عواملی که باعث تشکیل آن می‌شود و بر پایداری آن تأثیر می‌گذارند، به طور جامع بررسی نشده است. شناسایی عواملی که در تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای دخیل هستند، می‌تواند به نگرشی روشن‌تر از ماهیت اجتماع در

محیط‌های یادگیری حرفه‌ای یاری رساند. هم چنین رهنمودی روشن برای طراحان آموزشی فراهم می‌کند تا برای تدوین نقشه‌های یادگیری در آموزش و مشارکت هرچه بیشتر در این فضا به ابزاری مجهز باشند (مومنی‌راد، پور جمشیدی و زنگنه، ۱۳۹۴). با این حال شواهد تجربی کمی در رابطه با عناصری وجود دارد که در تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای مؤثر هستند (گری، کرووز و تارترا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵؛ آناتولی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹؛ دوران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰؛ هاراسیم<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲؛ کی یر<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱).

نقش و اهمیت مربی در نظام آموزشی و تأثیر بسیار زیاد آن در موفقیت تحصیلی فراگیران، باعث شده تا در خصوص توسعه حرفه‌ای مربیان در سطح جهانی بحث‌های زیادی مطرح شود و مدل‌ها و روش‌های متنوعی چون: مدل کارورزی، مشاهده یا ارزیابی، گروه‌های مطالعاتی، نظارت، فعالیت‌های هدایت شده، پژوهش عملیاتی برای آن ارائه شود که این نشان‌دهنده توجه فزاینده به آموزشگر در نظام‌های آموزشی است. در کشور ما نیز فعالیت‌های بسیار زیادی در جهت توسعه حرفه‌ای مربیان انجام می‌شود، که شامل آموزش‌های قبل خدمت، بدو خدمت و ضمن خدمت است، که خود نیز به روش‌های متعددی چون کارگاه‌های آموزشی، سمینارها، کنفرانس‌ها و غیره اجرا می‌شوند و هزینه‌های چشم‌گیری نیز برای بخش آموزش در پی دارند. کرووز و همکاران (۱۹۹۴) دریافتند برای معلمانی که مایلند استراتژی‌های آموزشی جدید را بیازمایند، باید برای چنین اقدامی حمایت شوند و دارای انگیزه باشند. همچنین بر اساس یافته‌های آن‌ها شرایط ساختاری خاصی در توسعه اجتماع یادگیری حرفه‌ای مؤثر مهم هستند: زمان برای بحث و دیدار و نزدیکی فیزیکی، نقش آموزشی وابسته به یکدیگر، سازه‌های ارتباطی، توانمندسازی معلم از طریق ایجاد انگیزش و استقلال مدرسه. پس معلمانی که از توانمندسازی بهره‌مند می‌شوند، تعهد به تغییرات اساسی باید در شیوه‌های تدریس آن‌ها باشد. همچنین هوی و سویتلند (۲۰۰۷) ادعا می‌کنند که برای مدرسی که خواستار پیشرفت هستند، باید دارای ساختاری باشند که افراد کارهایشان را با انگیزه، خلاقانه‌تر و با همکاری و

1. Gray, Kruse and Ttarter
2. Anatoliy
3. Doran
4. Harasim
5. Kear



حرفه‌ای تر انجام دهند. به نوبه خود، این ساختار توانمند، معلمان را به یک حس حمایت و فرهنگ مثبت آماده می‌کند که بر اعتماد، کارآمدی و توانمندسازی و کرامت معلمان تأکید دارد که این یافته‌ها را می‌توان با یافته‌های فرضیه اول همسو در نظر گرفت. علاوه بر این پژوهش نشان می‌دهد بسیاری از معلمانی که به تازگی وارد حرفه تدریس شده‌اند و برای یادگیری از خود انگیزه و رغبت نشان می‌دهند، ایجاد اجتماعات یادگیری حرفه‌ای در بین آن‌ها می‌تواند محیط امن و راحتی را برای صحبت درباره اشتباهات فرد و تلاش برای تمرین روش‌های تدریس جدید فراهم کند (کلارک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵).

نتایج پژوهش رهنمودهایی از جمله، توجه به اهمیت و نقش معلم به عنوان عامل مؤثر در توسعه کیفی و محتوایی آموزش و پرورش، ایجاد مرکز سنجش صلاحیت‌های معلمان در آموزش و پرورش و سنجش صلاحیت‌های معلمان و اعطای رتبه به آن‌ها و مورد توجه قرار دادن صلاحیت معلمان برای ادامه فعالیت، طراحی و تدوین برنامه‌های کیفی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان قبل و ضمن خدمت، در نظر گرفتن وضعیت موجود معلمان به عنوان نقطه شروع تحول و برنامه ریزی‌ها در این مورد و اتخاذ سیاست‌های عملگرا به جای شعارگونه و تغییر و تحول در برنامه‌ها و خط مشی‌های استخدام و تربیت معلم پیشنهاد می‌شود.

## منابع

پورجبار، پروین (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین آموزش ضمن خدمت ویژه مدیران با مهارت‌های فنی، انسانی و ادراکی در مدارس راهنمایی شهرستان ارومیه. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات.

جعفری، حسن، ابوالقاسمی، محمود، قهرمانی، محمد و خراسانی اباصلت (۱۳۹۶). عوامل سازمانی و زمینه‌ای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در مدارس استثنایی. دو فصلنامه علمی پژوهشی، مدیریت مدرسه، ۵(۱): ۷۳-۹۲.

شاه‌پسند، محمدرضا (۱۳۸۷). تعیین مؤلفه‌های فرایند توسعه حرفه‌ای مربیان مراکز آموزش وزارت جهاد کشاورزی. پژوهش و سازندگی در زراعت و باغبانی، ۴(۸۱): ۱۳۰-۱۳۹.

طاهری، مرتضی، عارفی، محبوبه، پرداختچی، محمدحسن و قهرمانی، محمد (۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد. فصلنامه نوآوری‌های

1. Clarke

آموزشی، ۱۲ (۴۵): ۱۷۶-۱۴۹.

عارفی، محبوبه، فتحی و اجارگاه، کورش و نادری، رحیم (۱۳۸۸). معلمان دوره ابتدایی شهر همدان: دانش نظری و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی از نظریه یادگیری.

فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۸ (۳۰): ۳۱-۵۲.

عبداله‌زاده، محرم (۱۳۸۷). بررسی تأثیر کلاس‌های آموزش ضمن خدمت بر عملکرد آموزشی آموزگاران دوره ابتدایی مدیریت آموزش و پرورش ناحیه یک ارومیه، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات.

قلعه‌ای، علیرضا و مهاجران، بهناز (۱۳۹۳). بررسی برنامه‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی و ارائه پیشنهاداتی برای بهبود کیفی آن‌ها در شهرستان ارومیه. کنفرانس ملی روانشناسی، علوم تربیتی و اجتماعی، مؤسسه علمی تحقیقاتی کومه علم آوران دانش، کد مقاله ۳۱۸۹.

معروفی، یحیی، یوسف‌زاده، محمدرضا و کرمی، زهرا (۱۳۹۵). نقش رویکرد برنامه درسی استادان در توسعه حرفه‌ای آن‌ها و رضایت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه علمی تخصصی توسعه حرفه‌ای معلم، ۱(۲): ۱-۱۶.

مرتاضی مهربانی، نرگس و گویا، زهرا (۱۳۹۳). مدلی برای حرکت از توسعه حرفه‌ای به یادگیری حرفه‌ای معلمان ریاضی متوسطه در ایران. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۹(۳۴): ۳۵-۷۰.

مومنی‌راد، اکبر، پورجمشیدی، مریم و زنگنه، حسین (۱۳۹۴). بررسی عناصر تشکیل دهنده اجتماع یادگیری در آموزش الکترونیکی. فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۶ (۲): ۱۵۹-۱۳۳.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1): 10- 20.

Abdullah Zadeh, M. (2008). *The Effect of In-Service Training Classes on Educational Performance of Primary School Teachers of Urmia. Area Education and Promotion*. Master s Thesis, Faculty of Literature. (Text in Persian ).

Arefi, M., Fathi Vajargah, Cyrus and Naderi, R. (2009). Primary Teachers of Hamedan: Theoretical Knowledge and Professional Skills of Primary Teachers of Learning Theory. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 8 (30): 31-52 (Text in Pertion).

Anatoliy, A. G. (2009). *Automated discovery of social networks in online learning communities*. Dissertation Presented for Philosophy of Doctor in Urbana, Illinois

- University. Retrieved from [www.proquest.com](http://www.proquest.com).
- Banilower, E. and Shimkus, E. (2004). *Professional development observation study*. Chapel Hill, NC: Horizon Research.
- Balyer, A., Karatas, H. and Alci, B. (2015). School Principals Roles in Establishing Collaborative Professional Learning Communities at schools. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 197 (2015). 1340- 1347.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8): 3- 15.
- Bryk, A. and Schneider, B. (2002). *Trust in schools: a core resource for improvement*. New York, NY: Sage Foundation.
- Buczynski, S. and Hansen, C.B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: uncovering connection: teaching and teacher Education, 26(3): 599-607.
- Cohen, DK. (1988). Knowledge of teaching: plus que c'a change. In: Jackson PW (Ed) *Contributing to Educational Change*. Berkeley, CA: *McCutcheon*, 27-84.
- Clarke, D. (2015). *Transition of New Teachers in a Learning Community* (Doctoral dissertation). Concordia University – Chicago.
- Desimone, L. M. (2003). Toward a more refined theory of school effects: A study of the relationship between professional community and mathematic teaching in early elementary school. In C. Miskel & W. Hoy (Eds.), *Research and theory in educational administration*. Greenwich, CT: Information Age. Development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1): 116-126.
- Duta, N. and Rafaila, E. (2014). Importance of the lifelong learning for professional development of university teacher- needs and practical implications. *Procedia-social and behavioral sciences*, 127, 801- 806.
- Doran, J. R. (2010). *Breaking the silence: A phenomenological study of the effects of asynchronous voice conferencing on the formation of identity, community and presence in online learning*. Dissertation Presented for Philosophy of Doctor in Capella University. Retrieved from [www.proquest.com](http://www.proquest.com).
- Fielder, A. (2010). *Elementary school teacher's attitudes toward professional development: a grounded theory study*. Ed.D. 3417235, University of Phoenix, United States- Arizona. Retrieved from <http://proquest.umi.com/pqdweb?Did=2113780421&Fmt=7&clientid=46440&RQT=309&VName=PQD>.
- Firestone, W. and Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(3): 285-299.
- Forsyth, PB. Adams, CM. and Hoy, WK. (2011). *Collective Trust: Why Schools Can't Improve Without It*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. and Yoon, K. S. (2001).

- What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4): 915-945.
- Gray, J., Kruse, Sh. And Tarter, J. (2015). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (1): 3-41.
- Ghaleei, A. and Mohajeran, B. (2015). Review professional learning program of primary school teachers and recommendations to improve the quality of them, *National Conference on Psychology, Educational sciences and Social Sciences*, Kome elmavaran danesh., R.S. 3189 (Text in Pertion).
- Goddard, R.D., Sweetland, S.R. and Hoy, WK. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: a multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly* 36(5): 683-702.
- Jafari, H., Abolgasemi, M., Ghahremani, M. and Khorasani, A. (2017). Organizational and Contextual. Factors of Professional Development of Elementary Teachers in Special School. *Journal of School Administration*, Spring & Summer, 5(1): 73-92.
- Hudson, P., Hudson, S., Gray, B. and Bloxham, R. (2013). Learning about being effective mentors: Professional learning communities and mentoring. *Procedia-social and behavioral sciences*, 93, 1291-1300.
- Harasim, L. (2002). What makes online learning communities successful? The role of collaborative learning in social and intellectual development. In Vrasidas, C. and Glass, G. (Eds), *Current perspectives in applied information technologies: Distance education and distributed learning*. Greenwich, CT, Information Age Publishing, Inc, 181-200.
- Hord, S. (1997). Professional Learning Communities: What are they and why are They Important? Austin, TX: Southwest Educational Development laboratory (SEDL).
- Hoy, WK., (2002). An analysis of enabling and mindful school structures: some theoretical, research, and practical considerations. *Journal of Educational administration*, 41(1): 87-108.
- Hoy, WK., (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: a 40-year odyssey. *Journal of Educational administration*, 50(1): 79-97.
- Hoy, WK., & Kupersmith, WJ. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and Psychological Research*, 5(1): 1-10.
- Hoy, WK., and Sweetland, SR. (2000). School bureaucracies that work: enabling, not coercive. *Journal of School Leadership*, 10(6): 525-541.
- Hoy, WK., & Sweetland, SR. (2001). Designing better schools: the meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administrative Quarterly*, 37: 296-321.

- Hoy, WK. and Sweetland, SR. (2007). Designing better schools: the meaning and measure of enabling school structures. In: Hoy WK and DiPaola M (Eds) *Essential Ideas for the Reform of American Schools*. Charlotte, NC: *Information Age Publishing*, 339–365.
- Hoy, WK. and Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: the omnibus T-scale. In: Hoy WK and Miskel CG (Eds) *Studies in Leading and Organizing Schools*. Greenwich, CT: information Age Publishing, 181–208.
- Hoy, WK. and Tschannen-Moran, M. (1999). The five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership* 9: 184–208.
- Hoy, WK., Tarter, CJ. and Kottkamp, RB. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. and Woolfolk. Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3): 425–446.
- Kalantari Khandani, A. and Farrokhi, M. (2016). Take a look at The Professional Development of Teacher of Fiction and explain the Research Lesson and Learning Activity, *Journal of Reflective Teacher Education*, (JRTE), Vol. 3(2), 73-96.
- Kruse, SD., Louis, KS. and Bryk, A. (1994). Building professional communities in schools. *Issues in Restructuring Schools*, 6: 3–6.
- Kear, K. (2011). *Online and social networking communities*. New York: Routledge.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S. E., Love, N. and Hewson, P. W. (2010). *Designing professional development for teachers of science and mathematics* (3 Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Louis, K.S. and Kruse, S. (1995). *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lee, S. (2014). *The relationships between higher order thinking skills, cognitive density, and social presence in online learning*. *Internet and Higher Education*, 41–52.
- Luyten, H. and Bazo, M. (2019). Transformational Leadership, Professional Learning Communities, teacher learning and learner centred teaching Practices, Evidence on their interrelations in Mozambican Primary education, *Journal of studies in Educational Evaluation*, (60): 14-31.
- Mortai Mehrbani, N. and Gooya, Z. (2014). Design A Transitional Model From Professional Development (PD) Of Secondary Mathematics Teachers In Iran to Their Professional Learning (PL). *Journal of Curriculum Studies* (J.C.S), (34): 2014, 35- 70.(Text in Persian).
- Momenirad, A., Purjamshidi, M. and Zanganeh, H. (2016). Investigating the

- Constituent elements of learning community in education electronic. *Journal of Information and Communication Technology in Educational Sciences*. 6(2): 133-159 (Text in Pertion).
- McGuigan, L. and Hoy, W. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5: 203-229.
- Miskel, C., Fevurly, R. and Stewart, J. (1979). Organizational structures and processes, perceived school effectiveness, loyalty, and job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 15: 97-118.
- Nir, A. E and Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional.
- Olivier, D.F. and Hipp, K.K. (2010). Assessing and analysing schools as professional learning communities. In: Hipp KK and Huffman JB (eds) demystifying Professional Learning Communities: *School Leadership at Its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 29-41.
- Pourjabbar, P. (2008). *Study of the relationship between in-service training of managers with technical, human and perceived skills in secondary schools in Urmia*. Master's thesis, Faculty of Literature. (Text in Pertion).
- Prestridge, S. (2010). ICT professional development for teachers in online forums: Analyzing the role of discussion, *Teaching and Teacher Education*, 26 (1): 252-258.
- Reza Zadeh Goli, H. (1998). An Evaluation of the Effectiveness of In-service Courses on the Performance of the Employees of the Ministry of Mines and Metals, Management Quarterly, *Journal of Management News*, 2(5). (Text in Pertion)
- Sinden, J., Hoy, W. and Sweetland, S. (2004). An analysis of enabling school structure. *Journal of Educational Administration*, 42(4).
- Subedi, B. S. (2004). Emerging trends of research on transfer of learning. *International Education Journal*, 5(4): 591-599.
- Sweetland, S. (2001). Authenticity and sense of power in enabling school structures: An empirical analysis. *Education*, 121(3): 581.
- Shahsadayand, Mohammad Reza. (2008). Determine the components of the process of professional development of the trainers of the Ministry of Jihad-e-Agriculture Ministry of Education. *Research and development in agriculture and horticulture*, 4 (81): 130- 139. (Text in Pertion).
- Taheri, M., Arefi, M., Paychi, M. H. and Ghahremani, M. (2013). Explore the process of teacher development in Teacher Training Centers: Foundation Data Theory. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 12 (45):176-149. (Text in Pertion).
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust Matters*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Tschannen-Moran M and Hoy W (1998). A conceptual and empirical analysis of trust in schools. *Journal of Educational Administration*, 36: 334–352.
- Vaillant, D. (2007). Preparing Teachers for Inclusive Education in Latin A, ercia, *Quartely Review of Comparative Education*, (1).
- Vandeyar, T. (2013). Practice as policy in ICT for education: Catalysing communities of practice in education in South Africa, *Technology in Society*, 35 (4): 248–257.
- Yin, H., To, K. H., Keung, C.P.C. and Tam, W.W.Y (2019). Professional Learning Communities Count: Examining the relationship between faculty trust and teacher professional learning in Hong Kong kindergartens, *Journal Teaching and Teacher Education*, (82): 153- 163.





## بررسی نقش علم‌گرایی در زوال معنویت بارویکرد انسان‌شناسانه

پرتو مصباحی جمشید\* و محمد رضا سردی<sup>۱</sup>

### چکیده

دوره مدرنیسم یکی از دوره‌های جریان‌ساز و مهم در تاریخ بشری است؛ به ویژه از جهت وجود علم‌گرایی افراطی و خدا باوری طبیعی. هدف این پژوهش بررسی تأثیرات علم‌گرایی بر سطوح معنوی حیات انسان با تأکید بر انسان‌شناسی دوره مدرنیسم است. لذا نخست زمینه و سازوکار علم‌گرایی بررسی شده است؛ سپس تأثیرات، ملاحظات و مداخلات تربیتی آن در حوزه گسترده معنویت مورد مذاقه قرار گرفته است. روش پژوهش توصیفی - تحلیلی است و نتایج تحقیق حاکی از این است که در اثر حرکت‌های تحول‌ساز در دوره مدرن، معنا جویی در نظام‌های علمی مورد بازبینی اساسی قرار می‌گیرد؛ به گونه‌ای که فرآیند معنویت‌زدایی اجتناب‌ناپذیر می‌شود؛ این امر به دلیل انسان‌شناسی غیرتوحیدی است که در این دوره بنا می‌شود. در این دوره به دلیل غلبه نگرش کمی در علم، تغییر تعریف فلسفی از علیت به تعریف علمی و اثرات زیست مکانیکی که همراه با پدیده تأخر فرهنگی بوده است، رویکرد علمی مرجعیت تام یافت و به تضعیف معنویت منجر شد.

کلیدواژه‌ها: علم‌گرایی؛ مدرنیسم؛ تربیت معنوی؛ انسان‌شناسی

۱. \*نویسنده مسئول: محقق و پژوهشگر، قم، ایران P.mesbahij@yahoo.com

۲. استاد دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران

## مقدمه

علم‌گرایی یکی از شاخصه‌های برجسته دوره مدرنیسم است که تبعات آن را در همه جوانب حیات انسان معاصر می‌توان یافت. فراز و فرود علم‌گرایی در دوره مدرنیسم و زمینه‌شناسی آن که محور پژوهش حاضر است، به رقم خوردن جریان‌های اثرگذار فکری - اجتماعی منجر شده است و از همه مهم‌تر بر عرصه تربیت اثر گذاشته است. تربیت معنوی یکی از ابعاد تربیت است که با رشد کیفی انسان ارتباط مستقیم دارد. وضعیت معنویت برای انسان معاصر بحث‌انگیزتر از آن چیزی است که دغدغه ایدئولوژی‌های کمال‌جویانه در طی تاریخ بوده است. زیرا رویکرد انسان معاصر نسبت به معنویت با لایه‌های عینی حیات او گره خورده است. می‌توان گفت معنویت موجود در دوره پست مدرنیسم که بیش از همه با رد بنیان‌گرایی و قطعیت باوری نمودار شده است، پیشینه‌ای در انسان‌شناسی دوره مدرنیسم دارد که در این پژوهش بررسی می‌شود. مدرنیسم دوره اقتدار علم و خرد انسانی است و علم‌گرایی اصطلاحی برای صورت افراطی تلقی در باب علم است و از این باور دانشمندان برخاسته است که علم قادر است بر تمام محدودیت‌های بشری فائق آید و شرایطی را فراهم کند که در آن انسان به تمام آنچه در ذهن خود می‌پروراند، جامه عینیت بپوشاند. تحولات شگرفی که امروزه در عرصه فناوری‌هایی مانند انواع شبیه‌سازی‌ها و هوش مصنوعی به وجود آمده است، از همین ایده‌نشات گرفته است. با اینکه خدمات مثبت رشد علم به ویژه در حوزه زیستی و پزشکی، علاوه بر نتایج مستقیم، به ایجاد بستر برای فعالیت‌های نوع‌دوستانه، اطلاع‌رسانی گسترده و نوعی همدردی فرا منطقه‌ای منجر شده است، اما عرصه معنا دستخوش نوعی تزلزل در اثر مواجهه با ماهیت و کاربرد فناوری به عنوان عینی‌ترین صورت علم شده است. این وضعیت نه از جهت توسعه علم فی‌نفسه، بلکه به جهت مرجعیت تام آن در دوره مدرنیسم ایجاد شد.

در باب وضعیت علم در دوره مدرن پژوهش‌های فراوانی انجام شده است. ایراندوست (۱۳۹۷) در مقاله‌ای با عنوان چستی معنویت و سیر معناپذیری آن در غرب به این نتیجه رسیده است که انفکاک میان معنویت و زندگی دنیایی وجود ندارد؛ میرزایی (۱۳۹۷) در مقاله بحران معنویت در جهان معاصر به این نتیجه دست یافته است که عوامل بحران‌آفرین در مقوله معنویت، ناشی از ناآگاهی از پاسخ به شبهه معنویت‌ها و عدم توجه به مناسک و عبادات است. اما نوآوری این پژوهش در این است که با لحاظ رویکرد انسان‌شناسانه، ملاحظات و

مداخلات علم‌گرایی را در تربیت معنوی بررسی کرده است و به زمینه‌های زوال تربیت معنوی در این دوره پرداخته است. این پژوهش از طریق مبنا قرار دادن چارچوب معرفتی-تاریخی دوره مدرن، درصدد پاسخ به این پرسش‌ها است که چه نسبتی میان انسان‌شناسی مدرنیسمی و تضعیف معنویت وجود دارد؟ علم‌گرایی چگونه به زوال تربیت معنوی منجر شده است؟ و چرا با وجود اینکه دانشمندان این دوره به وجود خداوند ایمان دارند، گرایش به حذف نگرش توحیدی به وجود می‌آید؟

### زمینه و سازوکار علم‌گرایی

علم واژه واحد برای گستره وسیعی از فعالیت‌های شناختی و آگاهانه بشر است. Science از ریشه واژه‌های لاتین به معنای شناخت به دست آمده است. اگر چه نمی‌توان آغاز زمانی برای علم در نظر گرفت، اما از نشانه‌های به جا مانده از اعصار گذشته می‌توان مصر و بین‌النهرین را محل آغاز تلاش‌های علمی انسان دانست. در این مناطق علمی چون ریاضیات، نجوم و طب رواج داشته است. تحقیقات فیلسوفان پیش از سقراط بیشتر در خصوص جهان‌شناسی از نوع مبدأشناسی بوده است. آن‌ها به منشأ جهان و نحوه شکل‌گیری و نظم آن می‌پرداختند و اینکه اجزاء سازنده جهان چیست و چگونه عمل می‌کند. نکته مهمی که از نحوه کار آن‌ها دریافت می‌شود این است که «آن‌ها مفهومی از طبیعت آفریدند که به عنوان مبنای عقیده و تحقیق علمی در قرن‌های بعد به کار رفت؛ مفهومی از طبیعت که کم و بیش «پیش اندیشه» علم جدید بود» (لیندبرگ، ۱۳۹۴: ۶۱). تلاش‌های علمی در این دوران نوعی پویش عقلانی بود که در همان دوران و بعد از آن تحت عنوان فلسفه نام گرفت. فیلسوفان قدیم در مطالعات علمی خود عقل را بر حس برتری می‌دادند، اما در همان زمان هم کسانی مانند امپدوکلس بودند که از حواس دفاع می‌کردند. علم و تجربه در زمان ارسطو اهمیت بیشتری می‌یابد، هرچند که افلاطون آن‌ها را کم ارزش می‌دانست. ارسطو چند ویژگی برجسته برای علم برمی‌شمارد و به آن‌ها در کتاب طبیعیات می‌پردازد؛ از نظر او علم از احساس اشیاء عینی یعنی اموری شروع می‌شود که دانستنی‌تر و بالطبع جزئی‌ترند و به دانش کلی می‌رسد، درباره امور غیرقابل‌تغییر است، در شکل نظری خود به اصول مختلف حرکت می‌پردازد، و فعالیتی است که فی حد ذاته مطلوب است (ارسطو، ۱۳۶۳: ۵۴-۵۸). در میان همه متفکرانی که به نوعی به مباحث

طبیعی در زمان قبل از قرون وسطی می‌پرداختند، تبیینات ارسطو بیش از سایرین به حل مسائل زمانه خود منجر می‌شد.

در سده‌های میانه پیشوایی علم در دست کلیسا بود و تفسیر کتاب مقدس مهم‌ترین وظیفه علمی به حساب می‌آمد. انعطاف قوانین علمی به نفع موازین دینی، وضعیت دشواری را برای دانشمندان این دوره رقم زده بود. این جهت‌گیری ادامه داشت تا اینکه در اواخر این دوره، برخی از فیلسوفان برجسته مثل آگوستین و آکوئیناس به مناظرات طولانی علم و دین پایان دادند و مسیر شکوفایی علم را گشودند. تحولات مهمی که در اواخر این دوره در حال رقم خوردن بود، جهان بینی عمیقی را در پیش داشت که بنا بود در شاکله انسان‌محوری ظهور کند؛ همان‌طور که کالوزا می‌گوید: «هر چیز بدیع و خلاق در حیات فکری سده‌های میانه متأخر، به جنبش گسترده اومانیزم تعلق داشت» (کالوزا، ۱۳۹۳: ۷۳۹).

از آغاز دوره رنسانس، پیشرفت‌های علمی از جهت سرعت و اهمیت، شاخص مهم این دوران به حساب می‌آیند. پتر یماک شرح جان لاک از منشأ دانش و پیدایش قوای آدمی را در کتاب «جستار درباره فهم بشری»، نقطه آغاز محتوایی و روشی در اندیشه روشنگری این دوره می‌داند (یماک، ۱۳۹۵: ۴۲۵). مشخصه تعیین کننده علم در دوره مدرن ترکیب استدلال ریاضی و مشاهدات تجربی بود. این ترکیب را گالیله آغاز کرد و تلاش‌های نیوتن آن را به اوج خود رساند. فیلسوفانی مانند دکارت، ریاضیات را نمونه کامل «مفاهیم روشن و متمایز» می‌دانستند که قابل استناد در معارف مختلف بشری است و تنها راه درک طبیعت همین امتداد جاری در ریاضیات است (دکارت، ۱۳۷۲: ۱۰۴). این یک باور کاملاً طبیعی در قرن هفدهم بود که از طریق علم می‌توان به رستگاری رسید. این اندازه تکریم و احترام برای علم معنای خاصی به حیات انسانی می‌داد. باور عمومی در این دوره این بود که جهان نه آفریده خدای متشخص، بلکه نتیجه قوای نامتشخص محض است و انسان بر خلاف دوره قرون وسطی نه سرآمد مخلوقات عالم، بلکه هم سطح سایر مخلوقات است و با توسعه علوم تجربی می‌توان معنای کاملی به حیات انسان داد. علم در دوره مدرنیسم هم انعطاف داشت و هم اقتدار؛ از نظر دانشمندان انعطاف علم تنها مربوط به زمانی است که یک گزاره علمی قوی‌تر روی کار آید و اقتدار آن به دلیل مرجعیت تام و پایدار آن است. در این میان هر آنچه غیر از علم باشد مانند دین و ماوراءالطبیعه در جایگاهی نیست که برای علم محدوده تعیین کند و درباره صحت

گزاره‌های علمی نظر دهد. پیرو تلاش‌های این دانشمندان در قرن هجدهم کسانی چون لاوازیه و دالامبر هم در خصوص اثبات قاطعیت علم پژوهش اجرا کردند. روحیه غالب در قرن هجدهم اطمینان روبه افزایش به کمال‌پذیری انسان و امکان وصول به مدینه مطلوب بشر در سایه کاربست متنوع و متکثر مظاهر علم در تمام جنبه‌های زندگی انسان بود. با اینکه رویکرد غالب چنین بود، اما توجه به امور مابعدالطبیعی حتی به شکل انتقادی و سلبی هرگز از قلمرو موضوعات جدی خارج نشد. حتی کسانی از فیلسوفان علم مانند پوپر بی‌معنا تلقی کردن مابعدالطبیعه را فاقد دلیل معتبر می‌داند، به دلیل اینکه زبانی پایدار و بی‌تناقض دارد، هر چند که غیر تجربی است؛ او می‌گوید هیچکس به این دلیل از مابعدالطبیعه دست بر نمی‌دارد (پوپر، ۱۳۹۲: ۵۳۱). در قرن نوزدهم به خصوص با نظریات داروین احترام به علم به اوج خود رسید و در قرن بیستم حتی مواجهه عموم مردم با علم نیز مواجهه‌ای مثبت بود، زیرا آن‌ها در علم عقلانیتی را مشاهده می‌کردند که پاسخگوی نیاز آن‌ها به جستجوی معنا بود و چه بسا برخی گمان می‌کردند که این عقلانیت می‌تواند با حل مسائل متنوع انسان و طبیعت، جایگزین ایمان شود.

علم‌گرایی مدرنیسمی بر وضعیت دین‌داری این دوره نیز اثر گذاشت و اقتدار و عنایتی را که دین در دوره قرون وسطی داشت تا حد زیادی کاهش داد. در دوره قرون وسطی اصل مسیحیت مورد پذیرش بود و تنها اختلاف موجود در باب نحوه ارتباط ایمان و عقل بود؛ اما از قرن هفدهم به بعد به دلیل افراط در توجه به عقل خودبنیاد و علم‌گرایی روبه‌تزايد، به مسیحیت حمله شد. در واقع جنبش «خداباوری عقلانی» که در قرن هجدهم صورت متمایزی به خود گرفت و بیشتر از همه متأثر از نظرات جان لاک بود، در پی محکم کردن رد پای علم در معرفت این دوره بود؛ این جنبش طرفدار مذهب ساده بدون مراسم بر بنیان عقل بود. کریستین ولف<sup>۱</sup> فیلسوف آلمانی با همین نگرش رسالت عقل را سنجش حقانیت دین دانست؛ او اگر چه مخالف دین نبود، اما تضاد عقاید مأخوذ از وحی با عقل را ناروا می‌دانست. در همین دوره اینشتین در سخنرانی مهمی، که در خصوص علم و دین ایراد کرد، خدای شخصی<sup>۲</sup> را انکار کرد؛ اینشتین قائل شد که مفهوم خدای شخصی برای دین امری اساسی و ذاتی نیست،

1. Christian Wolff
2. Personal God

آفریده ذهن خرافی و بدوی است، تناقض‌آمیز است و با جهان‌نگری علمی مابینت دارد (تیلیش، ۱۳۷۶: ۱۳۰). با این حال انکار مطلق دین مدّ نظر مخالفان حاکمیت کلیسا نبود؛ حتی شخص گاليله کاتولیک نیک اعتقادی بود که میان آنچه از طریق علم بدان دست می‌یابیم و باورهای دینی تعارضی قائل نبود؛ او کتاب مقدس را مهم می‌دانست، اما رسالت دین را اکتشاف و خبر دادن از حقایق علمی نمی‌دانست. به اعتقاد او الهیات و امور معنوی می‌بایست در خصوص سعادت و رستگاری انسان اعلام نظر کنند نه طبیعت و قوانین آن. در همین راستا گفته شده است «در تاریخ غرب عقل جزئی یا ابزاری که به چاره‌جویی و حل مسأله به شیوه این جهانی بسیار می‌اندیشید، سرانجام به رویکرد فراعرفی و همزیستی دنیای دین و امر عرفی رسید، در نتیجه چاره‌جویی زمینی را با امر آسمانی مابین نیافت» (ذکاوتی قراگزلو، ۱۳۹۵: ۱۸۱). می‌توان گفت دین مسیحیت همانند ادیان آسمانی دیگر در نهاد خود از اتصال و پیوند عمیق میان معنویت و معرفت برخوردار است و تمام تلاش‌های متفکران بزرگ سده‌های میانه مانند آگوستین و آکوئیناس تبیین این پیوند ناگسستنی بوده است؛ اما با اینکه معرفت قدسی در دوره قرون وسطی با قوت و جدیت در آثار متفکران نمودار می‌شود، پس از این دوره اقبال عمومی به مباحث مابعدالطبیعی، حتی در محافل تخصصی کاهش می‌یابد. در واقع در ابتدای دوره رنسانس، علم تجربی چنان انسان را به وجد آورد که از تشخیص امر اصیل از امر اعتباری باز ماند و تصور می‌شد که یافته‌های دانشمندان می‌تواند جایگزین امر معنوی و قدسی موجود در معرفت پیش‌مدرنی شود. هر چند حسین نصر معتقد است که فرآیند معنویت‌زدایی از معرفت در جهان غرب به دوران قبل‌تر از قرون وسطی یعنی یونان باستان برمی‌گردد، زمانی که روحیه رمزپردازی محکوم شد و فلسفه طبیعی از یک سو و استدلال‌گرایی مستقل از تعقل، از سوی دیگر به وجود آمد (نصر، ۱۳۸۵: ۸۸).

### تعریف و قلمرو تربیت معنوی

معنویت از ریشه یونانی و عبری واژه spirit گرفته شده است. این واژه در فرهنگ آکسفورد به معنای نیرو، انرژی، حیات‌بخشی و پروراندن به کار رفته است (آکسفورد، ۲۰۰۶: ۲۹۶۰). معنویت در شکل اولیه آن معطوف به طبیعت بود و دلالت بر ایده‌های رازآمیز در شناخت عالم داشت. بنیان اصلی دریافت‌ها و تعالیم معنوی در تاریخ بشر مربوط به آیین‌های

گنوسی (علم‌شهودی) است که در واقع صورت متکامل اسطوره‌ها و ظهور آن‌ها در قالب آموزه‌های هرمسی و اورفه‌ای یونان باستان است.<sup>۱</sup> در خصوص معنویت تعاریف مختلفی ارائه شده است از قبیل اینکه «معنویت بیانگر اندازه شناخت انسان از ماهیت معنوی خود است» (فونتانا، ۱۳۸۵: ۳۷)، «تلاش برای تجربه منشأ معنوی خود انسان» (والش، به نقل از فونتانا، ۱۳۸۵: ۳۷) و «تنها نقطه امید برای تحمل مثبت اجتماعی و نیز برای پاسداری از ارزش‌های واقعاً مهم» (نندی، ۱۹۹۸: ۳۲۶). از آنجا که معنویت با دنیای درونی انسان در ارتباط است، مانند کلان مفاهیم دیگر در حوزه شناختی، به شکل‌گیری جنبه خاصی برای تربیت منجر می‌شود که این پژوهش درصدد بررسی آن است. در باب اینکه تربیت معنوی چیست و چه خصایصی دارد، نظرات مختلفی ارائه شده است. افلاطون تحقق تربیت معنوی را منوط به تربیت اخلاقی می‌داند (افلاطون، ۱۳۸۶: ۱۷۷-۱۷۹). زیرا رشد فضایل و اجتناب از رذائل که محور تعالیم اخلاقی است، به کسب معنویت منجر می‌شود. از نظر افلاطون جهان امور معنوی پایدار است و جهان امور مادی در صیوروت و بی‌ثباتی است. به طور کلی تا اواسط قرن هجدهم این تلقی میان اندیشمندان و فهم عمومی جامعه رواج داشت که تربیت معنوی همان تربیت اخلاقی یا تربیت دینی است، اما بعدها این تلقی اصلاح شد و مرز آشکار، معنادار و چه بسا ناهم‌پوشانی میان این مفاهیم در نظر گرفته شد. مذهب بر درک حضور همه جایی خدا در قالب اعتقادات معین تأکید دارد، اما همراهی معنویت با سکولاریسم (در برخی نظرگاه‌ها) می‌تواند در مقابل این باور دینی قرار گیرد. برخی معتقد بودند «معنویت باید در خدمت دین باشد» (لانگ و سدلی<sup>۲</sup>، ۱۹۸۷: ۸۳-۸۶)؛ اما میلر و کار بر این باور بودند که معنویت غیر از اخلاق و مذهب است؛ زیرا به شکل بی‌واسطه و مستقیم انسان را به خدا مرتبط می‌کند و انسان را به سختی تجارب با واسطه دچار نمی‌کند (میلر، ۲۰۱۰: ۱۴۶). از آنجا که کار هدف الهی برای امر معنوی قائل است، معنویت را در مقایسه با مذهب تجربه‌ای مستقیم‌تر برای درک حقیقت می‌داند.

۱. آئین اورفه‌ای درباره کالبد عرفانی خداوند و تجسم آن در هیئت انسانی است و آئین هرمسی درخصوص عشق مجرد الهی است که بر پایه شناخت ناب شخصی قرار دارد

2. Long and Sedley

میشائیل هاند<sup>۱</sup> برای تربیت معنوی چهار معنا برمی‌شمارد: ۱. تربیت بر اساس اصول معنوی؛ ۲. تربیت روح انسان؛ ۳. تربیت در یک فعالیت معنوی؛ ۴. تربیت در یک گرایش معنوی (هاند<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳: ۳). بر اساس تعریف نخست تبیین و اشاعه اصول معنوی، به تربیتی منجر می‌شود که بر اساس آن فرد ملزم به رعایت عناصر تعالی‌جویانه در گستره حیات خود می‌گردد. تعریف دوم تلقی نسبتاً متفاوتی را در پیش می‌گیرد؛ روح انسان خواسته‌ها و نیازهایی دارد که غفلت از آن نوعی حیات ماشینی، کمی و غیر منعطفانه را برای انسان رقم می‌زند، در حالیکه انسان به انرژی حاصل از پرداختن به امور روحانی و معنوی برای ادامه حیات امیدوارانه نیاز دارد. بر اساس این تعریف پرداختن به ابعاد عاطفی و احساسی روح، مطلوب‌ترین تلقی از تربیت معنوی است. طبق تعریف سوم امور نوع دوستانه که صلح و صلاح اجتماعی ایجاد می‌کنند، مصادیق تربیت معنوی هستند. تربیت معنوی در تلقی دیگر همان گرایش و میل وافر انسان به درک امر حقیقی و فرا مادی است. معانی که بر تربیت معنوی اطلاق می‌شود، در برخی مواضع هم پوشانی دارند و در برخی عناصر تعریف، متمایز از یکدیگر هستند. غالب اندیشمندان غربی تلقی غیر متافیزیکی از معنویت دارند و بر این باورند که برای معنوی بودن داشتن دید عمیق و غیر سطحی به زندگی کفایت می‌کند. وبستر چهار بعد برای معنویت لحاظ می‌کند که در هیچکدام آن‌ها نشانه‌ای از وجود خدا یا امر الوهی وجود ندارد. این ابعاد عبارتند از: «درونگری، رابطه، تعادل بین آزادی انتخاب و فرهنگ، دید کل نگر و جامع» (وبستر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴: ۱۰-۱۶). در مجموع به نظر می‌رسد معنویت با دین و اخلاق مرتبط است، اما در تعریف مستقل از آن‌ها است.

### تربیت معنوی در دوره مدرنیسم و نسبت آن با علم‌گرایی

معنویت دوره مدرنیسم در اصل با پایان معنویت سنتی آغاز می‌شود؛ از آنجا که نظام‌های معنویت‌گرای باستان تابع اوضاع فرهنگی خود بودند، به تبع تغییر آن فضا، معنویت آن دوره هم منسوخ شد و مفاهیم معنوی جدید به وجود آمدند که در برخی مواضع در تقابل با هم

1. Michael Hand
2. Hand
3. webster



بودند. این وضعیت ناشی از دوگانگی بود که میان بنیادگرایی و مدرنیته ایجاد شد. بنیادگرایی بازتولید انگاره‌های سپری شده سنت و امر قدسی است و زیرساخت‌های متنوعی دارد؛ هی وود به چهار عامل بنیادگرایی اشاره می‌کند: ۱. روند غیر مذهبی کردن؛ ۲. عصر پسااستعمار؛ ۳. شکست سوسیالیسم انقلابی؛ ۴. روند جهانی کردن (هی وود، ۱۳۸۰: ۴۹۸). مدرنیته نیز بازسازی اندیشه‌های کهن است و دارای زیرساخت‌های معنوی چون پرداختن به حقوق انسانی و خودمختاری انسان معاصر، درک معنای زندگی در رعایت حقوق اخلاقی - اجتماعی و سیاسی شهروندان و حتی طبیعت، دستیابی به تساوی حقوقی زنان و مردان و احترام به شئون طبیعی انسان‌ها در اقلیم اجتماعی و سیاسی است (حقدار، ۱۳۸۵: ۱۰۵ و ۱۰۶). گذر از معنویت سنتی به معنویت مدرن، حاصل ظهور جلوه‌های اجتماعی و زیبایی‌شناسی و تحول در پارادایم دانش بود که همه تبعات نگرش جدید به وضعیت انسان بود. در این دوره معنویت بیش از اینکه مقوله‌ای شهودی و درونی باشد، امری اجتماعی و بیرونی لحاظ می‌شود. در دوره مدرنیسم فرآیند معنویت زدایی از طبیعت با تلاش‌های کپرنیک، گالیله و نیوتن آغاز شد، با فعالیت‌های عقلی و فلسفی دکارت، کانت، هگل و جریان عقل‌گرای این دوره قوام یافت، با نظریه تکاملی داروین و اسپنسر و زیست‌شناسان مادی مسلک به بار نشست و با نظریات روان‌شناسانی چون هابز، لاک، بارکلی و فروید تکمیل شد.

مسأله مهمی که در نسبت علم‌گرایی دوره مدرن با معنویت مطرح می‌شود و بایستی پاسخی در خور برای آن یافت این است که چرا با وجود اینکه برجستگان علمی دوره رنسانس مانند گالیله و نیوتن به وجود خداوند و دخالت او در آفرینش هستی و نیاز انسان به خداوند صراحتاً اذعان می‌کنند، با غلبه علم‌گرایی در دوره مدرنیسم نگرش غالب در این دوره به سمت راززدایی از هستی و حذف نگرش توحیدی و مابعدالطبیعی گرایش پیدا می‌کند؟ نیوتن درباره نیاز علم به خداوند می‌گوید: «[خدا] فاعل مقتدر و همیشه زنده‌ای است که با حضورش در همه جا، بهتر از آدمیان می‌تواند اجزاء عالم را صورت داده و هیئت متفاوت و مکرر بخشد ... دست کم من به نوبه خود هیچ تناقضی در کل این طرح نمی‌بینم» (نیوتن، به نقل از برت، ۱۳۶۹: ۲۹۳ و ۲۹۴). نیوتن از اینکه نتایج تلاش‌های علمی او به ضعف ایمان دینی انجامد به شدت می‌هراسید، با این حال بی‌اعتقادی به وجود هدف نهایی در عالم، پیامد ناخوشایند فعالیت علمی دانشمندانی شد که عمیقاً متدین و خدا‌باور بودند؛ درحالی‌که این پیامد

به صورت منطقی و طبیعی از رشد علم فی نفسه به دست نمی آید. پاسخ به این مسأله را از چند منظر می توان مطرح کرد:

### غلبه نگرش کمی

در دوره مدرن در خصوص اقسام معرفت و تقدم و تأخر آن ها نوعی جابه جایی صورت می گیرد. در این دوره برخلاف دوره میانه، معرفت وحیانی ذیل معرفت تجربی و ریاضی قرار می گیرد. «غلبه نگرش کمی» ویژگی مهم این دوره است که به سهم خود نقش معنویت زدایی را در عصر مدرن ایفا می کند. طبق نگرش کمی هر آن چیزی که قابل محاسبه و اندازه گیری و بیان به زبان ریاضی، تجربی و قابل تفهیم باشد، ارزش پرداختن دارد و هر امری که ورای زبان متعارف یا برخوردار از مفاهیمی غیر قابل فهم برای همگان باشد، فاقد ارزش و اهمیت است. این نگرش به قدری فراگیر شد که به تعبیر ویل دورانت فرهنگ بشر حتی ادبیات نیز از اصول ریاضی و فیزیک نیوتن بی نصیب نماندند. او می گوید: «انجمن سلطنتی از اعضای خود خواست که صریح، بی شائبه و طبیعی صحبت کنند و تا آنجا که ممکن است همه چیز را به وضوح ریاضی نزدیک سازند» (دورانت، ۱۳۶۹: ۶۱۳). کانت اهمیت ریاضیات را در این عبارت کوتاه بیان می کند که ریاضیات «فخر خرد انسانی» است (کانت، ۱۹۱۳: ۳۳۳). بر این اساس دقت در دو نکته ضروری است؛ نخست اینکه در این دوره معرفت وحیانی انکار نمی شود، بلکه از «اولویت توجه» کنار می رود؛ دلیل آن این است که در مرتبه بعد از معرفت ریاضی و تجربی قرار می گیرد و دغدغه شناختی اندیشمندان این دوره نیست؛ دیگر اینکه وقتی گفته می شود برترین معرفت، معرفت ریاضی و حسی است، علاوه بر دلالت شناختی، نوعی اولویت ارزشی هم در بطن آن مستتر است. به این معنا که نه تنها برترین معرفت است، بلکه ارزشمندترین نیز هست.

هر چند به معنایی که گفته شد تحولی در مرتبه شناختی علوم صورت گرفت، اما پرداختن به مقوله معنا از طریق خداجویی متوقف نشد با این تفاوت که برای تقرب به خدا هم از طریق طبیعت اقدام شد، یعنی خداباوری طبیعی؛ اما زمانی که انسان دوره مدرن به شناخت و کشف روابط حاکم در طبیعت اشتغال یافت، جذابیت هایی را مشاهده کرد و مسحور ظواهر فریبنده اکتشافات علمی شد و به همین دلیل از جستجوی خدا دست برداشت. انسان حیطه فراخی را

برای امکانات دانش تصور کرد و معنا را هم در همین حیطه گنجانند در حالیکه «دانش نمی‌تواند برای زندگی ارزش بیافریند، بلکه تنها می‌تواند از چگونگی عملکرد جهان طبیعی مطلع کند» (گودرز پرور و همکاران، ۱۳۹۶: ۲۱۶). نهایتاً این باور غالب شد که انسان معاصر توجیهی برای جستجوی خدا ندارد، زیرا خود صاحب قدرت شناخت و عقل است. گالیله ضمن اعتراف به ادراک برتر الهی، گستردگی و کارآمدی ریاضیات را در امور ماوراءالطبیعی نیز قائل بود؛ او در این خصوص می‌گوید: «ذهن انسان برخی حقایق را با همان کمال و دقتی که خود طبیعت می‌فهمد، در می‌یابد و علوم ناب از این نوع‌اند؛ یعنی هندسه و علم حساب که فهم الهی آن‌ها را بی‌نهایت بیشتر از انسان می‌شناسد، اما معتقدم که در آن میزان ناچیزی که در توان فهم انسان است، می‌توان اذعان داشت که شناخت ما با شناخت الهی از لحاظ دقت و قطعیت یکسان است، زیرا انسان می‌تواند ضرورت صدق آن‌ها را ببیند و بالاتر از این هیچ یقینی نیست» (گالیله<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷: ۱۱۳). تغییر نقش خدا در عالم - از موجودی که خالق و مدبر است، به موجودی صرفاً خالق - به نوعی منتهی به ضعف معنویت شد؛ استدلالی که به این نتیجه می‌رساند از سه مقدمه به دست آمده است: ۱: تنها معرفت یقینی، معرفت ریاضی است؛ ۲: درک ریاضی وار ذهن ما نشئه‌ای از فهم الهی است؛ ۳: میان فهم انسان و فهم خدا فاصله هست. فهم خدا یقیناً از فهم انسان بیشتر است. نتایج برآمده از مقدمات مذکور را می‌توان اینگونه تقریر کرد: ۱. چون قوانین ریاضی ثابت، دقیق و قطعی‌اند، فهم انسان با فهم خدا از نظر دقت و قطعیت یکسان است؛ ۲. انسان در ساخت جهان خود به خدایی که فهمش از انسان بیشتر نیست، نیاز ندارد. از پذیرش نتیجه اول گریزی نیست، زیرا لازمه ثبات قوانین ریاضی این است که فهم گزاره  $2+2=4$  برای هر موجود صاحب شعوری یکسان باشد، اما نتیجه دوم به دلیل غفلت از «جهت» یکسانی فهم خدا و انسان به دست می‌آید. در حالیکه این یکسانی فقط از جهت قطعیت است و نه از جهت گستردگی علم و «اولویت شناخت». با توجه به نتیجه فوق شاید اولویت توجه در این باشد که انسان به مظاهر امور توجه کند، اما اولویت شناخت در این است که مبنای امور را یافته و علت‌شناسی کند. نصر منشأ قطعیت منطق و ریاضی در ذهن بشر را به خداوند منتسب می‌کند و می‌گوید: «وقتی عقل الهی که منشأ قطعیت است، در

عقل بشری بازتاب پیدا می‌کند، خود را در قوانین منطقی و ریاضی نشان می‌دهد» (نصر، ۱۳۸۵: ۴۱). لذا انسان به خدای دانای مطلق نیاز دارد که علمش در همه حال از انسان بیشتر است و کنار نهادن خدا از دایره معرفت منفعت بخش وضعیت تأسف باری است که برای بشر به وجود آمده است. رنه گنون این وضعیت را سیطره کمیت می‌داند و آن را اینگونه بیان می‌کند: «چون فلسفه تعقلی نفی هرگونه مبدأ عالی‌تر از عقل است، نتیجه عملی آن کاربرد افراطی عقلی است که چون از عقل کل متعالی جدا شده، بینایی خود را از دست داده است و چاره‌ای ندارد، جز اینکه به سوی پایین یعنی قطب دانی هستی بگراید و رفته رفته در مادیت غوطه ور شود، چنین عقلی به موازات این سقوط مفهوم حقیقت را از دست می‌دهد. و این سقوط که پیوسته بر سرعت آن افزوده می‌شود «سیطره کمیت» است» (گنون، ۱۳۶۱: ۱۱۰ و ۱۱۱). در اثر سیطره کمیت تمام توجه علوم فیزیکی معطوف به جهان مادی شد و گرایش به تأویل امور به کمیت، مبنای پژوهش‌ها قرار گرفت و انسان مدرن از جهان معنوی باز ماند.

### تغییر تعریف فلسفی از علیت به تعریف علمی

پیرو غلبه نگرش کمی در دوره مدرنیسم، علت در طبیعت محصور شد. تغییر تعریف ارسطویی از قانون علیت به تعریف نیوتنی و گالیله‌ای باعث شد که علل چهارگانه ارسطویی یعنی علت مادی، صوری، فاعلی و غایی عملاً در دو علت مادی و صوری محصور شود و خداوند دیگر علت‌العلل و غایت‌الغایات هستی نباشد. طبق تعریف ارسطویی از علیت، جسم متحرک موقعی به حالت سکون در می‌آید که قوه‌ای که آن را در امتداد خود به حرکت واداشته است، دیگر نتواند تأثیر کند و لذا علت آن چیزی است که نخستین آغاز یا مبدأ حرکت یا سکون از آنجاست (ارسطو، ۱۳۹۴: ۱۲۹). اما طبق تعریف نیوتنی و گالیله‌ای «اگر جسمی رانده یا برداشته یا کشیده نشود و از هیچ راه دیگری هم تأثیری به آن وارد نیاید، حرکت یکنواخت پیدا می‌کند» (گالیله، ۱۹۹۷: ۱۲۹). بر اساس تعریف اخیر علت بیرونی عامل تغییر سرعت در حرکت است نه علت خود حرکت. در این معنای اخص از علیت «هیچ چیز به جز حرکت باقی نمی‌ماند که بتوان به طور صحیح کلمه علت را بر آن اطلاق نمود که در حضورش معلول حاضر و در غیابش معلول غایب باشد» (گالیله، به نقل از برت، ۱۳۶۹: ۹۱). این تلقی به این معناست که حرکت در تداوم خود به علت اولیه محتاج نیست. هر چند گالیله همواره تصریح

می‌کرد که نهایتاً معضل عالم توسط دین برطرف خواهد شد، اما تفسیر مکانیکی و ریاضی از عالم و اجرای تمام و کمال تحویل‌گرایی<sup>۱</sup> باعث شد که متافیزیک جایگاه خود را تا اندازه زیادی از دست بدهد. بر این اساس در اثر تلاش‌های گالیله، نیوتن و هیوم این تغییرات که نتیجه تسلط انسان بر طبیعت و تغییر رابطه انسان و خدا بود، نقش خداوند را از «علت ایجاد و بقا» به «علت ایجاد» محدود کرد و بقا مربوط به خود طبیعت و قوانینش شد. یعنی نیرو و علت بقا تلقی شد. از نظر نیوتن نیز خدا خالق جهان است، آفریننده مواد از عدم، مقوم زمان و مکان است، اما فقط مدبر و ناظم است و طبیعت در بقا و حرکت مستقل از خالق است. در حالیکه این تلقی به وضوح غفلت از یک قاعده مهم فلسفی به نام «نیازمندی معلول به علت در بقا» است که از پذیرش یا رد آن نتایج معرفتی بسیاری به بار می‌آید. با این توضیح مبنایی، می‌توان به رابطه میان تغییر تعریف علیت و زوال معنویت پی برد. حذف متافیزیک حداکثری (تقلیل علل چهارگانه به علل دوگانه) به معنای خودفرمانی انسان و گریز از هر نوع دیگرفرمانی است. اگر علیت فلسفی و دینی معتقد به بنیادی بودن و هدف داری هستی، وجود خدا و نقش آن در عالم است، علیت علمی با قائل شدن به معنویت حداقلی، معتقد به زیستن بر مبنای عقل خودبنیاد آدمی است. اگر معنویتی که بنیان آن مبتنی بر حضور مدبر عالم و خالق فعال است، از سامانه معرفتی انسان خارج شود، معنویت باقی مانده با متافیزیک حداقلی، بن مایه‌ای ندارد که در مواجهه با هجده‌های کثرت‌گرایی مقابله کند، چه رسد که سیطره هم بیابد.

در اثر تلقی طبیعی از علیت، اعتقاد به معجزه هم که امری فراعلمی و فراطبیعی است، از اعتبار افتاد و این هم یک گام دیگر در معنویت‌زدایی بود. آرتور برت می‌گوید: «با غیبت خدا مشکلات معرفت‌شناختی سرکشی کردند... اگر ناقدان هوشمند (کانت و هیوم) به جای اینکه خدا را از جهان نیوتنی بردارند، نقد خود را متوجه خود نیوتن می‌کردند به نتایج زیر و رو کننده‌ای می‌رسیدند (برت، ۱۳۶۹: ۲۹۸ و ۲۹۹). در همین دوره کسانی مانند رابرت بویل بودند که برخلاف نظر رایج معتقد بودند «خالق قادر و صانع مدبر عالم، چنین مصنوع جمیل و جلیلی را که لایق جلالت اوست، به خود رها نمی‌کند، بلکه همواره در کار حفظ و ابقای آن است» (بویل،<sup>۲</sup> ۱۹۷۲: ۵۱۹)، اما تلاش بویل کافی نبود و بنیان این دوره بر محور تسلط علمی

1. Reductionnisme
2. Boyle

شکل گرفته بود که به فروپاشی نظام اخلاق خدامحور انجامید؛ این فروپاشی تأثیر مستقیم در نگرش معنوی افراد گذاشت.

### زیست‌مکانیکی و تأخر فرهنگی

ماشینی شدن انسان هم به فرآیند معنویت‌زدایی کمک کرد. زمانی که گالیله و هویگنس اصل بقای انرژی را اعلام کردند، به غلبه این نگرش انجامید که جهان، ماشینی کامل و پیچیده است؛ زیرا انرژی خود را در بستر حرکت می‌نمایاند و جهان مادی بستر حرکت است. از سوی دیگر در زمانی که مطالعات روان‌شناسی در دوره مدرن اوج گرفت و تا حدودی زبان ریاضی و زیست‌شناسی نفی شد، نظرات ماشین‌انگارانه در خصوص انسان تقویت شد. تعبیر جهان هستی به «ساعت» که ویژگی‌هایی چون نظم‌پذیری، دقت، در دسترس بودن و قابلیت پیش‌بینی را دارد، سبب شد تا روان‌شناسان در یک الگوبرداری دقیق، انسانی را که در دامن طبیعت زندگی می‌کند، چونان ساعتی در نظر بگیرند که حرکات، روحیات و خصوصیات آن را می‌توان مشاهده، تجربه، سنجش و حتی پیش‌بینی کرد. این تفسیر از انسان به معنای تنزل یافتن او از مقام خلیفه‌اللهی به یک پدیده ماشینی بود و این مصداق دیگری از تحویل‌گرایی به حساب می‌آمد. سوزان جرج در بحث از فلسفه تکنولوژی از بورگمن نقل می‌کند که تکنولوژی، شناختی رنگ پریده از هر هستی معنوی عرضه می‌کند، پرورش‌دهنده یک معنا از قدرتمندی و خودبسندگی است، تکنولوژی معنوی را نابود می‌کند که جزئی از انسانیت است که در ورای خودش حقیقت معنوی را جستجو می‌کند (جرج، ۱۳۹۰: ۱۰۶).

یافتن نسبت حقیقی میان زیست‌مکانیکی و معنویت‌زدایی از طریق پاسخ به دو پرسش میسر می‌شود. پرسش نخست این است که چگونه تکنولوژی چنین قدرتی می‌یابد؟ این امر به دلیل ارتباط وثیقی است که میان تکنولوژی و فرهنگ وجود دارد. فرهنگ با همه پیچیدگی مفهومی‌اش در کنار فناوری با همه وضوح معنایی‌اش حضور دارد. این همراهی را فرآیند «معناسازی» رقم می‌زند، زیرا تولید هر وسیله‌ای در کنار جنبه کاربردی و عینی آن، حامل و ناقل معنایی است که در ذات آن مستتر است؛ به عبارتی «آن جنبه از تولید کالا که دارای علائم معناداری است، فرهنگ محسوب می‌شود و فرهنگ جایگاه تولید معانی است» (عاملی، ۱۳۹۲: ۹۸). پرسش دوم این است که رابطه فرهنگ و تکنولوژی چگونه به معنویت‌زدایی منجر

می‌شود؟ پاسخ به این پرسش از طریق تبیین پدیده «تأخر فرهنگی» است. تأخر فرهنگی زمانی روی می‌دهد که تکنولوژی از انسان جلو می‌افتد؛ به عبارت دیگر «هرگاه خلاقیت تکنولوژیک بشر بر آگاهی اخلاقی و سازمان اجتماعی پیشی بگیرد تأخیری روی می‌دهد» (کاونتس، به نقل از گوتک، ۱۳۸۹: ۴۶۵). مظاهر این تأخر را از طریق خصایص تکنولوژی می‌توان برشمرد که عبارتند از: ۱. تکنولوژی فرآیندی خوداصلاح‌گر است؛ یعنی انسان نقش خاصی در تعیین مسیر و جهت آن ندارد، بلکه این تکنولوژی جدید است که تکنولوژی قدیم را تکمیل و جنبه‌های منفی آن را اصلاح می‌کند؛ ۲. تکنولوژی اجتماع را بدون در نظر گرفتن بافت بومی، سیاسی و دینی تغییر می‌دهد؛ از آنجاکه تکنولوژی اغلب از کشورهای توسعه‌یافته آغاز شده است، پدیده تأخر فرهنگی در جوامعی که فقط مصرف‌کننده‌اند، بیشتر مشهود است؛ ۳. همان‌طور که سیسمون می‌گوید: «تکنولوژی تهدیدی برای معناست» (سیسمون، به نقل از جرج، ۱۳۹۰: ۹۶). نه به این معنا که تکنولوژی در ذات خود معنا افکن است، بلکه با شالوده‌شکنی غیر خردورزانه و پیشروی غیر متعهدانه درصدد عینی‌سازی هر چه بیشتر، کاربردمحوری افراطی و محاسبه‌پذیری غیر منعطفانه است. مک لوهان<sup>۱</sup> با نظر به اینکه همه این رویدادها به دلیل غلبه کمیت روی داده است، می‌گوید: تضادی که میان دو تکنولوژی پدید می‌آید ناشی از پدیده تأخر فرهنگی است و نهایتاً به حاکمیت اعداد می‌انجامد (مک لوهان، ۱۳۷۷: ۱۲۶). بنابراین، می‌توان گفت انسان مدرن در مواجهه با فناوری بیشتر به خودشیفتگی و تسلط بر آن می‌اندیشد تا استخراج معنای زندگی از آن.

### انسان‌شناسی مدرنیسمی و نسبت آن با معنویت

در خصوص انسان‌شناسی دوره مدرن همواره بر مؤلفه‌هایی مانند عقل‌گرایی، انسان‌مداری، آزادی و فردیت تأکید شده است، اما در این پژوهش انسان‌شناسی دوره مدرن از زاویه مهمی بررسی شد که کمتر مورد توجه بوده است؛ امری که بنیاد و اساس تغییرات دوره مدرن است و آن «حذف خداآواری توحیدی از معرفی و شناخت انسان» است؛ یعنی بی‌توجهی به نحوه و میزان دخالت خداشناسی در انسان‌شناسی. در واقع در بطن مؤلفه‌های انسان‌شناسی مدرنیسمی غفلت از باور توحیدی وجود دارد. این مؤلفه‌ها عبارتند از: تمرکز بر انسان مرکزیت‌زدایی

شده، نفی وجود هدفدار خلقت، شباهت انسان در آفرینش به سایر موجودات و رد برتری انسان در مقام خلیفه‌الله نسبت به سایر پدیده‌های طبیعت. نتیجه نظری و عینی این تلقی از انسان زوال معنویت در سایه متافیزیک است. از نظر برخی لازمه معنویت با باور توحیدی، متافیزیک پرحجمی است که با انسان‌شناسی دوره مدرن هم‌خوانی ندارد و نامعقول به نظر می‌رسد. آنچه از معنویت با انسان‌شناسی مدرنیسم هم‌سو است، نه اتکا به عالم فرامادی، بلکه اتکا به اصول و پیش‌فرض‌های صرفاً عقلی مانند اصول اولیه اخلاق است که برای معناداری زندگی نیز کفایت می‌کند (متز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵: ۳۱۲). در اثر وجود همین خلاء معرفتی یعنی حذف خداباوری توحیدی از حوزه انسان‌شناسی است که زیر پای معنویت تهی می‌شود و معنویت نیز چون عقل و علم خود متکی شود و از اتصال به امر والا می‌گریزد.

بررسی انجام شده در این پژوهش نشان می‌دهد در دوره مدرنیسم تبیین درستی از رابطه انسان و خدا انجام نشده است و منجر به طرح این پرسش شده است که رابطه میان حذف خداباوری توحیدی از انسان‌شناسی با رشد علم از چه نوع است که در خصوص آراء برخی دانشمندان سازگاری نگرش توحیدی با توسعه علمی را برنناخته است؛ آیا لازمه خداباوری گریز از علم و ضدیت با آن است؟ ظاهر امر حاکی از این است که التزام به لوازم و نتایج خداباوری توحیدی، مسیر رشد علمی را دگرگون می‌کند. علمی که در خوش‌بینانه‌ترین حالت با خداباوری طبیعی سازگاری دارد. واکاوی این مسأله از دو منظر صورت می‌گیرد: منظر نخست انسان‌شناسی بدبینانه مأخوذ از نگرش متکلمان مسیحی به فطرت انسان است که خود عاملی ریشه‌ای در معنویت‌زدایی بود. تأکید متکلمانی مثل آگوستین بر هبوط و گناه‌کاری انسان شاکله‌ای برای مسیحیت ساخت که طی آن شخص مسیح به جای اینکه پیام‌آور شناخت و بسط اندیشه خارق‌العاده بشر باشد، به عنوان نجات‌دهنده انسان از گناه اولیه جلوه کرد. در واقع «گناه آدم الگویی را که بر حسب آن تمام آدمیان می‌بایست شکل بگیرند، از پایه دگرگون کرد» (کرلی<sup>۲</sup>، ۱۹۶۷: ۱۲۹). درحالی‌که به تصریح آموزه مشترک میان ادیان توحیدی خداوند انسان را به صورت خویش آفرید؛ به این امر در کتاب مقدس مسیحیان نیز اشاره شده است

1. Metz
2. Corely



(برانتل<sup>۱</sup>، ۱۹۶۲: ۵۰)؛ این صورت در خلقت اولیه خود عاری از گناه است و حقیقت انسان متصف شدن به اسمای الهی برای تجلی وجه الله است؛ اسمایی که در کلیت آن میان ادیان توحیدی اشتراک وجود دارد و تخلق به اخلاق، عینی‌ترین جلوه آن است. اگر چه ظاهر عبارت «متصف شدن به اسمای الهی» عبارتی کلامی است، اما بیان‌کننده حلقه مفقوده انسان دوره مدرن است. با توجه به اینکه به تصریح عقل فطری، انسان مرکب از جسم و روح است، انسان بودن آدمی نه فقط به ماهیت جسمانی و ذهنی او، بلکه به ماهیت نفسانی اوست؛ نفسی که بارقه‌ای از نفس ملکوتی است. به تعبیر حسین نصر «انسان بودن یعنی شناخت خویش و فراتر رفتن از خویش» (نصر، ۱۳۸۵: ۳۹)؛ این تعبیر، ترجمانی گویا از حدیث نورانی پیغمبر (ص) است که می‌فرمایند: «من عرف نفسه فقد عرف ربه».

منظر دوم چرخش معرفتی در انسان‌شناسی مدرنیسمی است که طی آن «بی‌اعتمادی به خدا» و «اعتماد به نفس» ایجاد می‌شود. نفسی که از عقل به عنوان خدمه‌ای برای نظام‌دار کردن خواسته‌ها بهره می‌برد. همان‌طور که هگل در باب نقش عقل می‌گوید: «خردورزی به مانند جغد مینروا است که بعد از وقوع حوادث و جریانات عینی در اجتماع انسانی، در پی تئوریزه کردن آن‌ها بر می‌آید و ارکان اندیشگی خود را به واقعیت می‌نهد» (هگل، ۱۳۷۸: ۲۱). نتیجه اعتماد مطلق به نفس، غفلت از تفکر معنوی با محوریت باور توحیدی است. تفکر معنوی یک نگرش صرفاً عرفانی نیست، بلکه در خلال پرسش از حقیقت انسان، ورود به وادی معنویت اجتناب‌ناپذیر است؛ زمانی که این پرسش برای هایدگر طرح می‌شود، او به بحث غفلت از وجود می‌پردازد. از نظر هایدگر یکی از مصادیق غفلت از وجود این است که تفکر حسابگرانه را به عنوان یگانه‌روش تفکر بدانیم و در مقابل از تفکر معنوی غافل شویم. از نظر او تفکر معنوی به ثمر رساننده نسبت وجود به ذات آدمی است (هایدگر<sup>۲</sup>، ۱۹۷۷: ۱۹۳). هر چند هایدگر نه همچون اکهارت در ساحت دینی، بلکه در عین تأثیرپذیری از رساله وارستگی اکهارت، در ساحت وجودی به مسأله معنویت نظر دارد، اما دیدگاه او دست‌کم از دو جهت اهمیت دارد: نخست اینکه آدمی را به درون خویش فرا می‌خواند و کسی که حقیقتاً به درون خویش رجوع کند، به سطوحی از معرفت ناب دست می‌یابد؛ دیگر اینکه انسان را وادار به

1. Brantl
2. Heidegger

ارزیابی نقادانه در الهیاتی می‌کند که برخلاف انتظار، از بطن آن تفکر معنوی بیرون نیامده است. در این بستر، تفکر معنوی بیش از هر چیز امری بنیان‌گراست؛ یعنی آدمی را به پایه‌های استوار درونی خود ارجاع می‌دهد. در خلال این تلقی از ماهیت خودشکופا، بنیادگرا و توحیدی از انسان است که بر ضرورت زیست معنوی دلالت می‌شود. انسان معنوی خود را در سیاق ایدئولوژیکی تشبه به ذات باری تحلیل می‌برد؛ سیاقی که نه تنها او را از ماهیت انسانی خارج نمی‌کند، بلکه هستی بیکران او را عینیت می‌بخشد. اگر انسان معنوی زیست نکند در آشفتگی حاصل از فقدان معنا به همان تهوع روحی که سارتر در کتاب «تهوع» به شکلی هنرمندانه ترسیم می‌کند یا به تعبیر مارسل، به انسان آلونک‌نشین<sup>۱</sup> دچار خواهد شد.

### نتیجه‌گیری

وضعیت علم در دوره مدرن متحولانه و شگفت است و توفیقات آن نگرش انسان را در باب کلیه مسائل تحت‌الشعاع قرار داده است. طبیعتاً مقوله تربیت از وضع موجود متأثر می‌شود و فرجام تربیت معنوی در این میان امری بااهمیت‌تر است، زیرا معناجویی کنکاش همیشگی انسان بوده است. در دوره مدرنیسم با اینکه اشکالی از معنویت‌گرایی به وجود می‌آید، اما به دلایل مختلفی معنویت‌زدایی نیز صورت می‌گیرد. این دلایل در نسبت میان علم و تربیت معنوی از طرق زیر قابل تبیین است: غلبه نگرش کمی در دوره مدرنیسم، تغییر تعریف فلسفی از علیت به تعریف علمی و زیست‌مکانیکی و پدیده تأخر فرهنگی. این عوامل باعث شدند که اقتدار، مرجعیت و تکریم علم به اوج خود برسد و به همان میزان امور متافیزیکی از درجه اهمیت ساقط شوند، زیرا این امور با عقل تجربی و محاسبه‌گر مدرنی قابل توجیه نبودند. می‌توان گفت «علم‌گرایی» نقش معنویت‌زدایی خود را در عصر مدرن اینگونه ایفا کرد: ۱. با تفکیک علم تجربی از امر قدسی و معنوی؛ انسان مدرن با شعار «عقل، طبیعت و پیشرفت» میان دو حوزه‌ای که یکی قابل اندازه‌گیری و تأیید و ابطال است و دیگری بر کیفیت و معناداری حیات متمرکز است، شکاف عمیق ایجاد کرد؛ ۲. به انزوا کشاندن و طرد امور مابعدالطبیعی؛ اندیشمندان مدرنی نسبت به معنویت واکنش خستی داشتند و با بی‌معنا دانستن آن، گرایش معناجویانه را به دلیل غیر کمی بودن طرد کردند. اما در کنار همه این عوامل توجه

۱. نک: گابریل مارسل (۱۳۸۸)، انسان مسئله‌گون، ترجمه بیتا شمسنینی، تهران، ققنوس، ص ۱۱

به انسان‌شناسی دوره مدرنیسم حائز اهمیت است، زیرا رویداد شناختی مهمی که در این حوزه اتفاق می‌افتد و در حقیقت عامل بنیادی تضعیف معنویت است، «حذف خدا باوری توحیدی از معرفی و شناخت انسان» است که بر تمام جوانب معرفتی مربوط به علم‌جویی سیطره دارد. با توجه به اینکه از بطن تعریف انسان ضرورت معنوی بودن او قابل استخراج است، اگر انسان در ساحت ربوبی نگریسته شود، معناداری حیات او به گونه‌ای و اگر در ساحت مادی نگریسته شود، به گونه دیگری شکل می‌یابد. انسان به معنا نیاز دارد و هراندازه که اتصال وحیانی او ضعیف‌تر شود، بیشتر به آشفتگی حاصل از عدم اتکا به منبع والا مبتلا می‌شود و این نوعی دگرذیسی بنیادی در لایه‌های پنهان هویت آدمی است. با اینحال می‌توان گفت در دوره مدرنیسم با همه تحولات بنیان‌گریزی که وجود داشت، مفاهیم اصلی عقل، دین و علم قادر به معنویت‌زایی بودند، زیرا اولاً رسالت دائم عقل در معنویت‌زایی، هدایت انسان در اتصال او به حق است. اگر جهان بینی فرامادی مبنا قرار می‌گرفت و در ورای آن جهان معنا از غبار نفسانیت رها شده می‌شد، عقل با نور ایمان ترکیب شده و اسباب تحقق هدایت در انسان را فراهم می‌کرد. ثانیاً علم نیز در حقیقت «بازتاب عقل شهودی» است و توفیق محصورکننده آن، تصویر خلاقانه‌ای از ابداع خالق است. لذا علم به خودی خود راه به معنویت توحیدی می‌برد و تنها مانع آن انسان‌شناسی غیر توحیدی است که اگر بر آن سایه افکند، چنان که در دوره مدرن افکند، معنویت را دچار زوال خواهد کرد. با توجه به اینکه موضوع این پژوهش از مسائل بنیادی حوزه معرفت محسوب می‌شود، لذا گستردگی موضوع مانع از این شد که محقق بتواند در کنار رویکرد انسان‌شناسانه، مسأله پژوهشی خود را از رویکردهای دیگر نیز بررسی کند. بر این اساس یکی از پیشنهادات تحقیق می‌تواند بررسی معرفت‌شناسانه، ارزش‌شناسانه یا وجودشناسانه تربیت معنوی در دوره‌های پیشامدرن، مدرن و پسامدرن باشد.

## منابع

- ارسطو (۱۳۶۳). *طبیعیات*، ترجمه مهدی فرشاد، تهران: امیرکبیر.
- افلاطون (۱۳۸۶). *جمهوری*، ترجمه فؤاد روحانی، تهران: علمی و فرهنگی.
- باربور، ایان (۱۳۹۲). *علم و دین*، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- برت، ادوین آرتور (۱۳۶۹). *مبانی مابعدالطبیعی علوم نوین*، ترجمه عبدالکریم سروش، تهران:

## علمی و فرهنگی.

پوپر، کارل (۱۳۸۲). *حدس‌ها و ابطال‌ها*، ترجمه رحمت اله جباری، تهران: سهامی انتشار.  
تیلیش، پاول (۱۳۷۶). *الهیات فرهنگ*، ترجمه مراد فرهاد پور و فضل‌الله پاک‌نژاد، تهران: طرح نو.

جرج، سوزان (۱۳۹۰). *دین و تکنولوژی در قرن بیست و یکم*، تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.

حقدار، علی‌اصغر (۱۳۸۵). *داریوش شایگان و بحران معنویت سنتی*، تهران: کویر.  
دکارت، رنه (۱۳۷۲). *قواعد هدایت ذهن*، ترجمه منوچهر صانعی، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.  
دورانت، ویلیام جیمز (۱۳۷۲). *تاریخ تمدن (یونان باستان)*، ترجمه احمد آرام، تهران: سازمان و آموزش انقلاب اسلامی.

ذکاوتی قراگزلو، علی (۱۳۹۵). *رابطه عقل و اخلاق، اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۲(۲): ۱۶۵-۱۸۸.

سنکی، هاوارد، دیوید کوک برن و جفری بوکر (۱۳۸۳). *گفتگو درباره عقلانیت*، ساخت اجتماعی و رئالیسم، ترجمه پیروز فطوریچی، *فصلنامه تخصصی ذهن*، ۱۷ (۵): ۱۰۱-۱۳۲.

عاملی، سعیدرضا (۱۳۹۲). *روابط عمومی دو فضایی*، تهران: سیمای شرق.  
فونتانو، دیوید (۱۳۸۵). *روانشناسی دین و معنویت*، ترجمه الف. ساوار، قم، ادیان.  
کالوزا، زنون (۱۳۹۳). *تاریخ فلسفه راتلیج، فلسفه سده‌های میانه*، ترجمه حسن مرتضوی، جلد سوم، چشمه.

گون، رنه (۱۳۶۱). *سیطره کمیت و علائم آخر زمان*، ترجمه علیمحمد کاردان، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

گوتک، جرال ال (۱۳۸۹). *مکاتب فلسفی و آرای تربیتی*، ترجمه محمدجعفر پاک سرشت، تهران: سمت.

گودرز پرور، پرناز و اسماعیل بنی اردلان (۱۳۹۶). *نگرشی بر رویکردهای متافیزیکی تعلیم و تربیت در زایش ترادژدی نیچه؛ اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۳(۲): ۱۹۳-۲۱۸.

لیندبرگ، دیوید (۱۳۹۴). *سراغزهای علم در غرب*، ترجمه فریدون بدره‌ای، تهران: علمی و فرهنگی.

مصباحی جمشید، پرستو، محمدرضا سرمدی و همکاران (۱۳۹۵). *وضعیت عقل، دین و علم در عصر پست مدرن و ملاحظات آن در تربیت معنوی با رویکرد انسان‌شناسانه*، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۳۳ (۲۴): ۱۲۶-۹۵.

- مک لوهان، مارشال هربرت (۱۳۷۷). *برای درک رسانه‌ها*، ترجمه سعید آذری، تهران، مرکز تحقیقات، مطالعات و سنجش برنامه‌ای صداوسیما.
- نصر، حسین (۱۳۸۵). *معرفت و معنویت*، ترجمه انشالله رحمتی، تهران: سهروردی.
- هابرماس، یورگن (۱۳۸۱). *راه برون رفتی از فلسفه سوژه: خرد ارتباطی در مقابل خرد سوژه محور*، ترجمه حسین بشیریه، از مدرنیسم تا پست‌مدرنیسم، (مجموعه مقالات)، لارنس کهون، تهران: نی.
- هگل، فردریش (۱۳۷۸). *عناصر فلسفه حق یا خلاصه‌ای از حقوق طبیعی و علم سیاست*، ترجمه مهبد ایرانی طلب، تهران: قطره.
- هی وود، اندرو (۱۳۸۰). *درآمدی بر ایدئولوژی‌های سیاسی*، ترجمه محمد رفیعی مهرآبادی، تهران: وزارت امور خارجه.
- یماک، پتر (۱۳۹۵). *تاریخ فلسفه راتلیج، فلسفه سده‌های میانه*، ترجمه حسن مرتضوی، جلد پنجم، تهران: چشمه.
- Aristotle, (2007). *The works of Aristotle*, Translated by mahdi farshad, Tehran, Amirkabir Publication (Text in Persian).
- Brantl, G. (1962). *Catholicism*, New York.
- Barbour, I. G. (2014). *Religion and science : historical and contemporary issues*, Tehran, Research Center for Islamic Culture and Thought Publication. (Text in Persian).
- Burt, E. A. (1991). *The metaphysical foundation of modern science*, Translated by Abdolkarim sorosh, Tehran, Scientific and cultural Publication.
- Boyle, R. (1972). *The Works of onouurable Robert Boyle*, ed Thomas Birch, 6 vols, London.
- Corley, F.J, Man. (1967). *Theological Teaching*, New Catholic Encyclopaedia, vol 9, Washington, The Catholic University of America.
- Descartes, R. (1994). *Regulae ad directionem ingenii der ErkenntniskrafteRegeln Zur Ausrichtung*, Translated by Manochehr Saneei, Tehran, Shahid Beheshti University Publication. (Text in Persian).
- Durant, William J. (1994), *The life of Greece: being a history of Greek civilization from the beginnings*, Translated by Ahmad Aram, Tehran, Organization of Publications and Training of the Islamic Revolution. (Text in Persian).
- Fontana, D. (2007). *Psychology, religion and spirituality*, Translated by A. Savar, Tehran, Cheshme Publication. (Text in Persian).
- Galilei. (1997). *Galileo on the World Systems*, translated and Edited by Maurice A. Finocchiaro, California, University of California Press.
- Guenon, R. (1983). *Le Regne de la quantite et les signes des temps*, Translated by Alimohammad Kardan, Tehran, University Publication Center. (Text in Persian).



- Godarzarparvar, P. and Bani Ardalan, E. (2018). An Attitude in Nietzsche's approach on education metaphysics according to Birth of Tragedy, *New thoughts on Education*, 13 (2): 193-218.
- George, S. (2012). *Religion and technology in the 21st century : faith in the e-world*, C, Tehran, Research Center for Culture, Arts and Communication Publication (Text in Persian).
- Haghdar, A. (2007). *daryoosh Shayghan and The crisis of traditional spirituality*, Tehran, hekmat Publication (Text in Persian).
- Heidegger, Martin. (1977). *Basic writings*, Letter on Humanism, New York.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. (2000). *Grandlinien der philosophie des Rechts - Philosophy of right*, Translated by Mabod Irani Talab, Tehran, ghatre Publication . (Text in Persian).
- Heywood, Andrew. (2002). *Political ideologies: an introduction*, Translated by mohammad Rafiee, Tehran, Ministry of Foreign Affairs Publication. (Text in Persian).
- Kaleus, X. (2015). *History of Rutledge Philosophy*, Translated by Hasan Mortazavi, Tehran, Cheshme Publication. (Text in Persian).
- Kant, I. (1913). *Kritik der reinen Vernunft*, Werke, Berlin, Vol.III.
- Lindberg, D.C. (2016). *The beginnings of Western science: the European scientific tradition in philosophical, religious, and institutional context*, Translated by Fereydoon Badrei, Tehran, Scientific and Cultural Company. (Text in Persian).
- Long, A. A. and David N. S. (1987). *The Hellenistic Philosophers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- McLuhan, M. (1999). *Understanding media: the extensions of man*,., Translated by Saeid Azari, Tehran, Publications Center for Research Studies and Measurement of Sound Broadcasts. (Text in Persian).
- Mesbahi jamshid, p. and sarmadi. M. R. (2017). The silent Masterconcepts in The postmodern era and considerations in spiritual education, *Quarterly Journal of Research on Islamic Education*, 33 (24): 95-126 (Text in Persian).
- Metz ,Thaddeus. (2005). introduction, *philosophical papers* , 3 (34): 311-329.
- Miller, J.P. (2010). *Whole Child Education*. Toronto: U of Toronto Press.
- Nandy, A. (1998). *The Politics of Secularism and the Recovery of Religious Tolerance*, in Rajeev Bhargava (ed.), *Secularism and Its Critics*. Delhi, Oxford University Press.
- Nasr, H. (2007). *Knowledge and spirituality*, Translated by Enshaallah Rahmati, Tehran, Sohrevardi Publication. (Text in Persian).
- Plato. (2008). *Republic*, Translated by foad rohani, Tehran, Scientific and cultural Publication. (Text in Persian).
- Popper, K. R. (2004). *Conjectures and refutations: the growth of scientific knowledge*, Translated by Rahmatolah Jabbari, Tehran, Public Joint Stock

- Company Publication. (Text in Persian).
- Saeid R. A. (2014). *Two-spatial public relations*, Tehran, Simaye shargh Publication (Text in Persian).
- Sankey, H., David, H. Koch and Jeffrey, B. (2004). The conversation about rationality, social construction and realism, *Quarterly Specialty Mind*, 5(1):102 (Text in Persian).
- Stace, W. T. (2003). *Religion and The modren mind*, Translated by ahmad reza jalili, Tehran, hekmat Publication. (Text in Persian).
- Tillich, P. (1998). *Theology of Culture*, Translated by Morad Farhadpoor and Fazlolah Pakneghad, Tehran, tare no Publication. (Text in Persian).
- Yemmak, Peter. (2017). *History of Rutledge Philosophy*, Translated by Hasan Mortazavi, Tehran, Cheshme Publication (Text in Persian).
- Webster, S. (2004). *An existential framework of spirituality*, International Journal of Children's Spirituality, 9(1): 10-16.
- Zekavati Gharaghozlo, A. (2017). The relationship between reason and morality, *New thoughts on Education*, 12 (2): 165-188 (Text in Persian).





## تربیت اخلاقی در فضای مجازی (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه الزهراء)

### بتول کینجا<sup>۱</sup>

#### چکیده

در پژوهش حاضر با هدف تبیین جایگاه تربیت اخلاقی در فضای مجازی با تکیه بر اخلاق دینی؛ دلایل ضرورت توجه به تربیت اخلاقی در فضای مجازی و موانع موجود بر سر راه آن از منظر زنان تحلیل شد. پژوهش با روش پدیدارشناسی انجام شده است. دیدگاه‌های جامعه پژوهش، با استفاده از مصاحبه اکتشافی نیمه ساختاریافته با سؤالات باز گردآوری و داده‌ها با الگوی کلایزی، تجزیه و تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که اختلاف نظر در اصول و مبانی تربیت اخلاقی از دیدگاه کاربران و ضعف در رعایت آن در زندگی حقیقی، تلاش برای جذب مخاطب بیشتر به هر طریق ممکن و ضعف و ناآگاهی در فرهنگ استفاده از قابلیت‌های فضای مجازی از مهم‌ترین چالش‌هایی هستند که توجه به تربیت اخلاقی در فضای مجازی را به ضرورتی مهم مبدل کرده است. نتایج حاکی از آن بود که بهره‌گیری از رهنمودهای تربیتی و آموزه‌های اخلاقی بر پایه دین، باور به حضور همیشگی خداوند، برجسته‌سازی هویت انسانی کاربران، توصیه به رعایت اخلاق و بهره‌گیری از روش‌های بازدارنده برگرفته از مبانی اخلاقی، تشریک مساعی، اهتمام خانواده‌ها در تربیت نسل جوان مطابق با الگوهای اسلامی- ایرانی و استفاده از مطالعات و دیدگاه‌های اندیشمندان بین‌رشته‌ای، می‌تواند در جهت نیل به این هدف و رفع موانع موجود، مؤثر واقع شود.

کلیدواژه‌ها: تربیت اخلاقی؛ تربیت؛ اخلاق؛ اخلاق دینی؛ فضای مجازی

## مقدمه

پیشرفت‌های وسیع و عمیق فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی دنیای امروز، ره‌آوردی با عنوان فضای مجازی را برای جوامع انسانی به ارمغان آورده است. اگرچه این فضا فواید و امکانات فراوانی را به همراه داشته و توانسته سرعت و دقت بسیاری از امور را به‌ویژه در عرصه ارتباطات، بهبود بخشد و زمینه رشد و پیشرفت‌های علمی، صنعتی، فرهنگی و اجتماعی زیادی را فراهم آورد؛ اما با همه این‌ها و در کنار فواید بسیار، به بروز پیامدهای منفی و زمینه‌ساز سوءاستفاده‌های فراوانی از ابعاد مختلف و به‌ویژه از بعد ضعف در تربیت اخلاقی منجر شده است. امروزه مسائل و پرسش‌های گوناگونی در این وادی مطرح است که بررسی آن‌ها از منظر اصول تربیتی و اخلاق، موجب شکل‌گیری شاخه‌ای از اخلاق به نام «اخلاق فناوری اطلاعات و ارتباطات- فاوا» شده که زیرمجموعه اخلاق کاربردی در فضای مجازی تعریف شده است. حوزه‌ای که چنین دغدغه‌هایی دارد و موارد مذکور را پیگیری می‌کند؛ سایبراتیک<sup>۱</sup> یا اخلاق سایبری خوانده می‌شود که عمدتاً نگاهی پرسش‌گرانه به فضای مجازی دارد.

در سال‌های اخیر، نظر به اهمیت ارتباطات در توسعه جوامع؛ در کشور ما نیز به توسعه فن‌آوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی توجه شده است. «کشور ما از نظر بهره‌مندی از اینترنت بر اساس طبقه‌بندی اتحادیه جهانی مخابرات جزء کشورهای متوسط روبه رشد به شمار رفته و بیشترین درصد استفاده‌کنندگان از اینترنت را قشر جوان تشکیل می‌دهند» (صادقیان، ۱۳۸۴). شبکه‌های دوست‌یابی به شدت در میان جوانان ایرانی محبوب شده و «ایرانی‌ها رتبه سوم را در فعالیت در این شبکه‌ها کسب کرده‌اند» (ستارزاده، ۱۳۸۶). از این رو می‌توان گفت دسترسی و استفاده نامناسب از قابلیت‌های شبکه جهانی در جامعه ما از دغدغه‌های مهمی است که امروزه با شیوع اینترنت و به تبع آن، استفاده فراگیر از شبکه‌های اجتماعی مجازی، به شدت در حال افزایش است.

پیشرفت‌های فناوری‌های نوین و توسعه اینترنت و ورود آن به عرصه‌های گوناگون زندگی اجتماعی باعث شده تا در فضای مجازی روابط میان انسان‌ها و اصول اخلاقی پذیرفته شده جوامع به چالش کشیده شده و دچار تناقض شود. از این رو به‌رغم اینکه امروزه

فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی توانسته تحولات وسیع و شگرفی را در تمامی عرصه‌های زندگی پدید آورد؛ اما خواسته یا ناخواسته بسترساز چالش‌های جدید و منحصر به فردی نیز در این حوزه شده که به نوعی بهم‌ریختگی مختصات تربیتی و شاخص‌های اخلاقی مرتبط با آن منجر شده است. این مسائل مؤید ضرورت توجه به جنبه‌های اخلاقی حضور در فضای مجازی بوده و پرسش‌های زیادی را در خصوص توجه به مفاهیم و مسائل بنیادی این گونه از ارتباطات نظیر حریم خصوصی، امنیت، آزادی‌های فردی و جمعی، صحت اطلاعات ارائه شده، مالکیت محتوی و مسائلی از این دست به وجود آورده است. این دغدغه در میان جامعه زنان و دختران جوان، چالش‌های به مراتب مهم‌تر و جدی‌تری را ایجاد کرده که با توجه به آسیب‌پذیری بیشتر این قشر از جامعه، به مسأله‌ای بسیار مهم و در خور توجه - هم از بعد ملی و هم در ابعاد فراملی - تبدیل شده که نیازمند مطالعه و بررسی عمیق است. با همه‌گیر شدن دسترسی به اینترنت و استفاده از تلفن‌های همراه هوشمند و رواج شبکه‌های اجتماعی مجازی و عدم وجود آگاهی‌های کافی یا تغافل در رعایت مسائل لازم، در استفاده از این فن‌آوری‌های نوظهور؛ مخاطرات روحی و جسمی و لطمات جبران‌ناپذیر اجتماعی و حتی مسائل حقوقی و قضایی پیچیده‌ای برای زنان جامعه ما ایجاد شده است. این در حالی است که فضای مجازی در عرصه فراملی نیز بیش‌ازپیش شاهد فعالیت سایت‌ها و شبکه‌هایی است که در کنار شبکه‌های ماهواره‌ای می‌کوشند تا با انتشار و رواج تفکرات غیردینی از میان زنان طرفدارانی بگیرند و در تلاشند تا با گرایش‌هایی از جریان‌های فمینیستی در قالب دفاع از حقوق زنان، ضدیت خود را با ارزش‌های جوامع نشان دهند. لذا مخاطرات حاصل از فعالیت‌های ناآگاهانه در فضای مجازی و اهمیت توجه به مصادیق اخلاقی و تربیتی متقن به هنگام استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی مسأله‌ای است که ضرورت انجام یک مطالعه آسیب‌شناسانه و جدی، به منظور کندوکاو در بایدهای اخلاقی و تربیتی استفاده از فضای مجازی را بر اساس دیدگاه‌های دختران و زنان جوان به عنوان شمار قابل توجه و بخش مهمی از کاربران و آسیب‌پذیران فضای مجازی نشان می‌دهد.

### تربیت

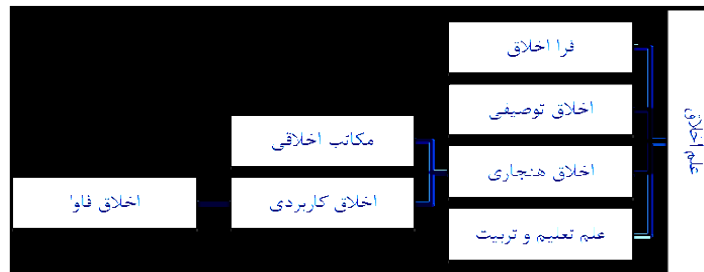
تربیت در لغت به معنی آموختن، آگاهانیدن، کسی را چیزی آموختن و پروراندن، آمده است

(دهخدا، ۱۳۷۷). فرآیند تربیت در ابعاد مختلف اعتقادی، اخلاقی، آداب فردی و اجتماعی، علوم رایج و امثال آن کاربرد داشته و همه موجودات به اقتضای خود می‌توانند تحت تربیت و پرورش قرار بگیرند (ریچارد<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). از دیدگاهی دیگر، تربیت پرورش استعدادها و مادی و معنوی و هدایت آن به سوی کمالاتی که خداوند در وجود آدمی قرار داده، تعریف می‌شود (صانعی، ۱۳۷۸؛ اعرافی، ۱۳۹۱).

### اخلاق

واژه «اخلاق» معادل «Ethics» تعریف می‌شود؛ مجموعه‌ای از اصول، باورها و ارزش‌های حاکم بر رفتار فرد با در نظر گرفتن آنچه که صحیح یا غلط است. تعریف فرهنگ لاروس<sup>۲</sup> از اخلاقیات، مجموعه قوانین رفتاری و ارزش‌هایی است که در جوامع به‌عنوان هنجار شناخته می‌شود. اخلاق شاخه‌ای از فلسفه است که با درست و نادرست بودن مفاهیم و امور سروکار دارد (امید، ۱۳۸۱). ضمن توجه به تعاریف فوق، تعریف لاروس از اخلاق در پژوهش حاضر، محور مطالعه قرار گرفته است. در شکل (۱) وجوه مختلف علم اخلاق و اخلاق فناوری اطلاعات «فاوا» به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از اخلاق کاربردی در فضای مجازی، به تصویر کشیده شده است. شایان ذکر است هدف از تقسیم‌بندی موضوعی علم اخلاق به زیرشاخه‌های مربوطه، مطابق آنچه در نمودار ذیل ارائه شده است؛ ترسیم شمای کلی و رابطه این علم با حوزه‌های وابسته و علوم دیگر است و بدیهی است که هر یک از این زیرشاخه‌ها - به‌ویژه علم تعلیم و تربیت - ضمن داشتن رابطه با علم اخلاق خود به تنهایی، به‌عنوان یک علم مجزا شناخته می‌شوند.

1. Richard
2. Larousse



نمودار ۱: نمودار موضوعی علم اخلاق (شهریاری، ۱۳۸۹)

### تربیت اخلاقی

تربیت اخلاقی، فرآیند درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی و شکل‌گیری پایدار شخصیت انسان بر اساس ویژگی‌های انسان کامل است. تربیت اخلاقی مسیر گذار از وضعیت موجود (مبدأ حرکت انسان) به سوی کمال در جهت حرکت تا نیل به سیمای آرمانی انسان اخلاق‌مدار است. این تربیت تحقق عینی همه آموزه‌هایی است که علم اخلاق انسان را به آن فرا می‌خواند. می‌توان گفت که «اخلاق» مقصد و غایت حرکت انسان را تعیین می‌کند، درحالی‌که «تربیت اخلاقی» احکام و قواعد حرکت در این مسیر را بازنمایی می‌کند. به تعبیر دیگر اخلاق، پرسش از ماهیت ارزش‌ها و تربیت پرسش از کیفیت دست‌یابی به آن‌ها را پاسخ می‌گوید (نوری، ۱۳۸۷).

### اخلاق دینی

ادیان همواره یکی از بسترهای اصلی توجه به اخلاق بوده‌اند و در راستای سعادت دنیوی و اخروی بشر و همچنین جامعه انسانی و نیز در جهت رشد و تعالی ملت‌ها تأکید ویژه‌ای بر اخلاق داشته‌اند (رحمتی، ۱۳۹۴). اخلاق دینی، اخلاقی است که در چارچوب ادیان تعریف می‌شود و به همین دلیل است که یکی از اهداف بعثت انبیاء و مخصوصاً پیامبر اکرم (ص) تهذیب اخلاق و تزکیه<sup>۱</sup> معرفی شده است. ایشان در این خصوص می‌فرمایند: «بعثت لاتمم مکارم الاخلاق» (نراقی، بی‌تا) یعنی من برای تکمیل مکارم اخلاقی مبعوث شده‌ام و همچنین

۱. قرآن کریم: سوره جمعه آیه ۳

تعبیر قرآن کریم که در برترین توصیف ستایش‌آمیز خود از اخلاق پیامبر اکرم (ص) می‌فرماید: «انک لعلی خلق عظیم»<sup>۱</sup> همه نشان از اهمیت مسأله اخلاق در اسلام است. ضمن توجه به همه تعاریف فوق در معرفی اخلاق، آنچه در پژوهش حاضر از اخلاق محور مطالعه قرار گرفته است؛ متکی بر اخلاق دینی و به‌ویژه دین اسلام است که در ادامه مبانی و اصول آن تشریح می‌شود.

### مبانی اخلاق اسلامی

مبانی اخلاق اسلامی، در ساختار توحید شکل می‌گیرد و در سه مقوله اصلی ارزش‌شناسی، هستی‌شناسی و انسان‌شناسی معنا می‌یابد. مهم‌ترین مفهوم و اصطلاح در حوزه اخلاق، ارزش است به‌گونه‌ای که بدون در نظر داشتن مفهوم ارزش نمی‌توان به بحث اخلاق پرداخت (بناهان، ۱۳۹۳). بر این اساس ارزش‌شناسی مبانی اصلی صورت‌بندی اخلاق است. همچنین اگر خداوند در نگره هستی‌شناختی دیده نشود، اصول اخلاقی معنا نخواهد داشت؛ در مبانی هستی‌شناسی اموری چون هدفمندی آفرینش و حکمت در هستی نقش دارد؛ چرا که اگر برای هستی هدف و حکمتی نباشد و خلقت بیهوده و عبث باشد، در آن صورت داشتن صفت اخلاقی و فضیلت اخلاقی و همچنین رفتارهای اخلاقی معنایی نخواهد داشت، از این رو هدفمندی آفرینش از مهم‌ترین مبانی اخلاق اسلامی را می‌سازد.

علاوه بر این، در حوزه مبانی اخلاق اسلامی، نقش کلیدی انسان‌شناسی نیز قابل توجه است؛ چرا که اگر انسان و اهداف آفرینش آن مد نظر قرار نگیرد، سخن گفتن از اصول اخلاقی، رفتارها و فضایل اخلاقی بی‌معنا خواهد بود. از جمله مهم‌ترین مبانی اخلاقی در حوزه انسان‌شناسی اموری چون عقل انسان - که قادر به تشخیص حق از باطل<sup>۲</sup> - است. فطرت و خودآگاهی ذاتی بشر و اراده انسان در انتخاب حق و باطل<sup>۳</sup> و مسائلی چون هواهای نفسانی بشر و گرایش انسان به سوی تمایلات غریزی و تقدم دادن به آن‌ها بر قوه عقلانی، و سوسه‌های درونی و نیز تأثیرات اجتماع و محیط زندگی بر رفتار انسانی و نقش وراثت، مورد توجه قرار دارد.

۱. قرآن کریم: سوره قلم آیه ۴  
۲. بقره، آیه ۴۴؛ انعام، آیه ۱۵۱؛ انفال، آیه ۲۷  
۳. قیامت، آیه ۵؛ ابراهیم، آیه ۲۲

## اصول اخلاق اسلامی

اصول اخلاق اسلامی بر مبنای آیات قرآن کریم در چهار بخش خلاصه می‌شود:

- ۱- اخلاق بندگی: مسائل اخلاقی که در ارتباط با خالق و وظایف انسان در برابر خدا تعریف می‌شود.
- ۲- اخلاق فردی: مسائل اخلاقی در ارتباط با خویشتن و چارچوب برخورد انسان با خود.
- ۳- اخلاق زیست‌محیطی: مسائل اخلاقی در ارتباط با جهان آفرینش و طبیعت.
- ۴- اخلاق اجتماعی: مسائل اخلاقی در ارتباط با خلق و برخورد فرد و رفتارهایش با مردم و دیگر اعضای جامعه که عموماً منظور از اخلاق دینی بیشتر تأکید بر این بخش است (مطهری، ۱۳۵۹). علاوه بر این، در حوزه مبانی اخلاق اسلامی، نقش کلیدی انسان‌شناسی نیز قابل توجه است؛ چرا که اگر انسان و اهداف آفرینش آن مد نظر قرار نگیرد، سخن گفتن از اصول اخلاقی، رفتارها و فضایل اخلاقی بی‌معنا خواهد بود. از جمله مهم‌ترین مبانی اخلاقی در حوزه انسان‌شناختی اموری چون عقل انسان - که قادر به تشخیص حق از باطل<sup>۱</sup> - است. فطرت و خودآگاهی ذاتی بشر و اراده انسان در انتخاب حق و باطل<sup>۲</sup> و مسائلی چون هواهای نفسانی بشر و گرایش انسان به سوی تمایلات غریزی و تقدم دادن به آنها بر قوه عقلانی، و سوسه‌های درونی و نیز تأثیرات اجتماع و محیط زندگی بر رفتار انسانی و نقش وراثت، مورد توجه قرار دارد.

## موانع و چالش‌های اجرای اصول تربیت اخلاقی

در جدول زیر موانع اصلی اجرای اصول تربیت اخلاقی در دو گروه عوامل درونی و بیرونی و شانزده مقوله دسته‌بندی شده‌اند و ارتباط بین اصول اخلاق اسلامی و چالش‌های موجود نیز به‌طور خلاصه تبیین شده است:

۱. بقره، آیه ۴۴؛ انعام، آیه ۱۵۱؛ انفال، آیه ۲۷

۲. قیامت، آیه ۵؛ ابراهیم، آیه ۲۲



پندار گرایی (مرتبط با اصل اخلاق فردی)	بردگی فکری (مرتبط با اصل اخلاق فردی)	دنیاه‌گرایی (مرتبط با اصل اخلاق زیست‌محیطی)	پیروی از هوای نفس (مرتبط با اصل اخلاق بندگی)
غرور و خودبینی (مرتبط با اصل اخلاق فردی)	بی‌توجهی به عقل متعارف (فطرت) (مرتبط با اصل اخلاق بندگی)	رفاه‌زدگی (مرتبط با اصل اخلاق اجتماعی)	غفلت فکری (مرتبط با اصل اخلاق فردی و بندگی)
بی‌توجهی در خانواده‌ها (مرتبط با اصل اخلاق اجتماعی)	ریاکاری پندگویان (مرتبط با اصل اخلاق اجتماعی)	فساد حکومتی (مرتبط با اصل اخلاق اجتماعی)	تغذیه‌ی حرام (مرتبط با اصل اخلاق زیست‌محیطی)
آموزگارگان و مراکز آموزشی ناسالم (مرتبط با اصل اخلاق اجتماعی)	سنت‌های کهن و خرافی (مرتبط با اصل اخلاق اجتماعی)	جامعه‌ی ناسالم (مرتبط با اصل اخلاق اجتماعی)	دوستان ناباب (مرتبط با اصل اخلاق اجتماعی)

دروغی

تزویر

اصول تربیت اخلاقی

شکل ۲: نمودار موضوعی موانع اجرای اصول تربیت اخلاقی در جامعه (بهشتی، ۱۳۸۷)

### فضای مجازی

از فضای مجازی، به فضای سایبر<sup>۱</sup> نیز تعبیر می‌شود. اگرچه به نظر می‌رسد به‌کارگیری این اصطلاح در این زمینه برای ارجاع به امور فنی به آن رنگ و بویی صرفاً فنی و مکانیکی داده باشد؛ اما ملاحظه دقیق‌تر این اصطلاح نشان می‌دهد که این واقعیت، وجوه و جنبه‌های متنوعی از جمله خصصت‌های روان‌شناختی قابل توجهی نیز دارد (وینر، ۱۳۷۲). در یک نگاه کلی، فضای سایبری حاکی از روابط متقابل افراد در این فضا است (کرونینگ، ۲۰۰۷)؛ فضایی که بر

1. Cyberspace
2. Wiener
3. Corning



پایه ارتباطات دیجیتالی، فن‌آوری‌های اطلاعاتی، اینترنت، پست الکترونیک و محیط‌های پیرامون، نظیر اتاق‌های گفتگو<sup>۱</sup>، تابلو اعلانات و همچنین سیستم‌های تصویرسازی دیجیتال شناخته می‌شود (تررل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). تعامل سایبری بیشتر به دادوستدی اشاره دارد که از طریق اینترنت به وقوع می‌پیوندد (جوانبخت، ۱۳۹۰). ویژگی‌های اصلی فضای سایبر را می‌توان در دو مقوله ویژگی‌های مثبت و منفی برشمرد که اهم آن‌ها به تلخیص عبارتند از:

- ویژگی‌های مثبت: جهانی و فرامرزی بودن، دست‌یابی سریع به آخرین اطلاعات، چندرسانه‌ای بودن و جذابیت و تنوع، آزادی در انتقال اطلاعات و ارتباطات، تعامل‌گرایی، یکپارچه‌سازی و تقویت خرد جمعی و توسعه مشارکت‌های مفید اجتماعی.

- ویژگی‌های منفی: رواج سطحی‌نگری فکری، انزوای معاشرتی، بی‌هنجاری و تضاد هنجاری در رفتارها، تضعیف اعتقادات و القای شبهات فکری (سرکانی، ۱۳۹۲)، ترویج مصرف‌گرایی، گسترش گرایش‌های فردگرایانه، کم‌رنگ شدن ارزش‌های ملی و محلی، تسلط فرهنگی کشورهای توسعه‌یافته و مواردی از این دست.

با شروع تلاش‌های نوربرت وینر<sup>۳</sup> در اوایل دهه ۱۹۴۰ در حوزه سبیرنتیک (دانش نظام‌های بازخورد اطلاعات) و نگارش کتاب «هدایت و ارتباطات در دنیای ماشین‌ها و حیوانات» جرقه اهمیت مسائل اخلاقی- فرهنگی بشر در برخورد با فناوری زده شد. این مسأله تا به امروز یکی از دغدغه‌های دانشگاهی و تحقیقاتی دانشمندان زیادی در این حوزه همانند دان پارکر<sup>۴</sup>، یوزف وایتسناوم<sup>۵</sup>، والتر منر<sup>۶</sup>، جیمز مور<sup>۷</sup> (۱۹۸۵)، دبرا جانسن<sup>۸</sup> (۱۹۹۶)، سیمون راجرسون<sup>۹</sup> (۲۰۰۴) بوده است. تلاش‌های آن‌ها سبب شده که موضوع مسائل اخلاقی - فرهنگی در برخورد با فناوری به طور عام و فناوری اطلاعات به طور خاص، به فراخور

1. chat room
2. Terrel
3. Norbert Wiener
4. Dan Parker
5. Joseph Vaytsnbavm
6. Walter Maner
7. James Moore
8. Debra Johnson
9. Simon Rogerson

ارزش‌ها و هنجارهای تربیتی هر جامعه، به عنوان موضوعی در خور توجه، مورد توجه تحقیقات علمی و دانشگاهی قرار گیرد. بررسی مطالعات انجام شده در داخل و خارج از کشور و مطالعه سیر تطور پژوهش‌ها در حوزه فضای مجازی نشان می‌دهد که بحث اخلاق همزمان با ظهور ارتباطات مجازی، قابل تأمل و توجه پژوهشگران مختلف در جوامع گوناگون بوده است؛ اما پژوهشی بازبانی نشد که دربردارنده مؤلفه‌های اصلی این پژوهش و با محوریت قرار دادن اخلاق دینی و منحصرأ در میان جامعه زنان دانشگاهی باشد. از این رو سعی بر آن است تا مرتبط‌ترین و جدیدترین پژوهش‌هایی که هر یک از جهاتی با پژوهش حاضر قرابت دارند، معرفی و به اختصار تحلیل و بررسی شوند.

سلام در مقاله‌ای با عنوان «اخلاق اسلامی: راهکاری بر حل و فصل معضلات اخلاقی در حوزه اخلاق اطلاعات (IE)»، برای اولین بار به معرفی برخی از قوانین و قابلیت‌های شریعت اسلامی و اخلاق در حوزه اخلاق اطلاعات در سطح بین‌المللی پرداخته و درباره قابلیت کاربرد آن در این مقوله بحث کرده است. مطالعه او نشان داد نگاه به قوانین شریعت و بهره‌گیری و استدلال از روش‌های اخلاق اسلامی برای استخراج قضاوت اخلاقی در جهان اسلام، این قابلیت را دارد که همزمان هر دو دیدگاه جمعی و فردی کاربران را محترم شمارد و به‌عنوان تلفیق‌کننده میان نظریه اخلاق وظیفه‌گرا و نتیجه‌گرا به کار گرفته شود (سلام عبدالله، ۲۰۱۶).

«مزاحمت سایبری در میان دانش‌آموزان متوسطه آموزش و پرورش: یک مطالعه اکتشافی» عنوان تحقیقی است که توسط بییگا<sup>۱</sup> و همکاران با هدف بررسی میزان شیوع استفاده از اینترنت و تلفن همراه در میزان درگیری و بروز رفتارهای تهاجمی نوجوانان نسبت به همسالان خود انجام شده است. بررسی مدت زمان و شدت این مزاحمت‌های سایبری و تجزیه و تحلیل تفاوت در رفتارهای جامعه پژوهش بر اساس سن و جنس نشان می‌دهد که امروزه این مسأله یک مشکل جهانی است که به‌طور چشمگیری در میان نوجوانان در حال افزایش است (بییگا، ۲۰۱۶).

فروهان<sup>۲</sup> به بررسی نظریات مختلفی می‌پردازد که در حوزه اخلاق در فضای مجازی مطرح است. او معتقد است که اخلاق اطلاعاتی نیازمند دو چیز است: ۱- یک نظریه اخلاق که

1. Buelga
2. Frohan

اهمیت جسم را به رسمیت می‌شناسد؛ و ۲- نظریه ماتریالیستی اطلاعات. او در مطالعه خود به نظریات اخلاق مکینتایر<sup>۱</sup>، نظریه هوش جمعی، نظریه‌های سکولار قرون وسطی و مواردی از این دست پرداخته است. فضای انسان‌شناسی جدید و مجازی باعث شده تا فروهان بازنگری رادیکالی اخلاق را پیشنهاد کند. بر این اساس برای توجه به مسائل اخلاقی در فضای مجازی، نمی‌توان اخلاق اطلاعات را منتزع از طبیعت حیوانی و جسمانی انسان‌ها برشمرد، وی با تکیه بر تئوری ماتریالیستی، اطلاعات مورد نیاز برای معناداری اخلاق اطلاعات را به کار گرفته است (فروهان، ۲۰۰۰).

در داخل کشور نیز مطالعاتی در حوزه اخلاق و فضای مجازی انجام شده است که در ادامه درباره پژوهش‌هایی بحث می‌شود که با رویکردهای تقریباً همگرا با پژوهش حاضر انجام شده است.

ابری، در پژوهشی نقش مثبت فضای مجازی را در عرصه ظهور خلاقیت کاربران مورد تأکید قرار داده است. او معتقد است فناوری دیجیتالی و جامعه شبکه‌ای افراد را به سوی زندگی‌ای سوق داده که در آن می‌توانند با اتخاذ نقشی فعال و خلاق به صورت فردی یا جمعی در ساختن چیزهای جدید سهیم باشند و در فرآیندهای هم‌آفرینی شرکت داشته و به خودیابی خویش کمک کنند. نتایج این مطالعه نشان داد که کیفیت آزادی‌بخشی اینترنت، کاربران را به تفکر، تجربه، بازی، فعالیت‌های گروهی و ارتباط دعوت می‌کند. وی بر این باور است که اینترنت همواره محیطی را خلق کرده که همگان می‌توانند با تکیه بر توانایی‌ها و استعداد‌های خود دست به ابداع و خلاقیت بزنند. ابری، معتقد است از میان رفتن محدودیت‌های مکانی و زمانی و نبودن کنترل و انتقاد، ناشناس ماندن، امکان خیال‌پردازی و تنوع گوناگون محیط‌های اینترنتی فرصت مناسبی را برای بروز خلاقیت کاربران فراهم می‌کند (ابری، ۱۳۸۷).

ربیعی و محمدزاده، معتقدند جاذبه اینترنت باعث شده بسیاری از جوانان به جای تعامل با همسالان و والدین خود، رایانه و تلفن‌های همراه هوشمند را برگزینند که این موضوع باعث به وجود آمدن انزوای اجتماعی در میان آن‌ها می‌شود. از این رو در مطالعه‌ای با عنوان «آسیب‌شناسی فضای مجازی، بررسی تأثیر استفاده از اینترنت بر انزوای اجتماعی دانشجویان» به بررسی آسیب‌شناختی فضای مجازی از این منظر پرداخته‌اند. یافته‌ها حاکی از آن است که

## 1. McIntyre

یکی از متغیرهایی که بیشترین اثر را بر انزوای اجتماعی دارد، استفاده اجتماعی از اینترنت است. نتیجه این تحقیق نشان می‌دهد که استفاده اجتماعی از اینترنت با بتای ۲۴ درصد تأثیر مستقیمی بر انزوای اجتماعی جوانان دارد (ریبعی و دیگران، ۱۳۹۲).

زندوانیان در پژوهشی به مطالعه «آسیب‌های فضای مجازی بین دانش‌آموزان دختر» در میان کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر یزد پرداخته است. نتایج مطالعه ایشان نشان داد که استفاده از فضای مجازی در ابعاد خانوادگی، تحصیلی، سازگاری، اعتقادی - عبادی و روانی دانش‌آموزان تأثیر منفی دارد و از میان این ابزارها، «تلفن همراه» بیشترین و بازی‌های رایانه‌ای کم‌ترین آسیب را بر دانش‌آموزان در پی داشته است. ایشان و در اولویت‌بندی راهکارهای مقابله با آسیب‌های فضای مجازی، تقویت ارتباطات منطقی و عاطفی در خانواده و جایگزین کردن تفریح‌های سالم، درگیر کردن افراد در فعالیت‌ها و برنامه‌های مثبت را مهم‌ترین راهکار و افزایش نظارت حوزه‌های سیاسی امنیتی و فیلترینگ را کم‌اهمیت‌ترین راهکار برای کاهش آسیب‌های فضای مجازی برشمرده‌اند (زندوانیان و همکاران، ۱۳۹۲).

مسعودی و بهروان با توجه به ورود اینترنت به دنیای ارتباطی جوانان و در نتیجه دسترسی سریع، آسان و متنوع آن‌ها به تصاویر، فیلم‌ها و داستان‌های پورنو، در مقاله‌ای با عنوان «اخلاق در فضای مجازی: بررسی عوامل مرتبط با عضویت، میزان بازدید و ماندگاری افراد در گروه‌های اینترنتی غیراخلاقی»، به بررسی عوامل مرتبط با میزان بازدید از محتویات پیام‌ها در گروه‌های اینترنتی غیراخلاقی یا همان پورنو پرداخته‌اند. نتایج این مطالعه نشان داد کاربرانی که به موضوعات پورنو گرافی بیشتر علاقه‌مند هستند، بیشترین بازدید از محتویات غیراخلاقی را دارند و سن، تحصیلات و رضایت از گروه اینترنتی با میزان بازدید از محتویات غیراخلاقی گروه رابطه مستقیم و معنادار داشت. میانگین بازدید از محتویات غیراخلاقی گروه در مردان بیشتر از زنان و مجردان بیشتر از متأهلان و در بیکاران بیشتر از شاغلان بوده است. در نهایت بین میزان رضایت از محتویات پیام‌های گروه، میزان نظارت اطرافیان و میزان عضویت افراد در سایر گروه‌ها با میزان بازدید آن‌ها از پیام‌های این گروه رابطه معناداری وجود داشته است (مسعودی، ۱۳۹۳).

نقد و تحلیل پیشینه‌ها در راستای اهداف پژوهش نشان داد که ظهور فن‌آوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی در اکثر مطالعات ذکر شده با چالش‌های مختلفی به همراه بوده و امروزه

توجه به هنجارهای اخلاقی و اصول تربیتی در استفاده از فضای مجازی در همه جوامع مسأله‌ای مهم قلمداد می‌شود. به‌رغم اینکه امروزه فناوری اطلاعات توانسته تحولات وسیع و شگرفی را در تمامی عرصه‌های زندگی پدید آورد؛ اما خواسته یا ناخواسته بستر ساز چالش‌های جدید و منحصر به فردی نیز در این حوزه نیز شده که به بهم‌ریختگی مختصات تربیتی و شاخص‌های آن در میان جوامع منجر شده است. این نگرانی‌ها در میان زنان جوان و دختران جامعه نیز چالش‌های مهم و به مراتب جدی‌تری را ایجاد کرده که این مسأله با توجه به آسیب‌پذیری شدید این افراد؛ نیازمند مطالعه و بررسی عمیق است.

بر اساس باورها و ارزش‌های دینی آنچه که از اخلاق در فضای مجازی درک می‌شود می‌بایست مطابق تعاریف این مفاهیم در دنیای حقیقی باشد؛ یعنی رعایت مصالح انسانی و مورد توجه قرار دادن اصول و هنجارهای موجود در دنیای حقیقی. از این رو می‌توان معتقد بود که معیارهای اخلاقی در دنیای مجازی نمی‌توانند از معیارهای آن در دنیای حقیقی چندین متفاوت باشند در نتیجه می‌توان انتظار داشت که بتوان با تکیه بر ارزش‌های اخلاقی - دینی تدابیری بر رفع بهم‌ریختگی مختصات تربیتی و شاخص‌های اخلاقی در فضای مجازی اندیشید. چراکه اگر رعایت حقوق دیگران را یک حسن اخلاقی تلقی کنیم به صراحت می‌توان گفت که توجه به این معیار در رفتار کاربران در فضای مجازی نیز به اندازه رعایت آن در دنیای حقیقی قابل اهمیت خواهد بود (رحمتی، ۱۳۹۴). اما آنچه در واقعیت دنیای امروز از فعالیت در فضای مجازی مشاهده می‌شود، بیان‌کننده وجود موانع مهم و جدی در مسیر رعایت ارزش‌های تربیتی در این فضا است. بنابراین، این موضوع که در فضای مجازی چه چیزی از نظر اصول تربیتی پسندیده و چه چیزی ناپسند است؛ بحثی است مهم که نمی‌توان آن را جدای از اصول تربیتی فضای حقیقی برشمرد.

پژوهش حاضر با هدف تبیین مبانی و اصول تربیت اخلاقی در فضای مجازی از منظر اخلاق اسلامی در جهت تحکیم ارزش‌های تربیتی در میان جامعه دختران و زنان جوان، به‌عنوان بخشی از بیشترین کاربران فضای مجازی انجام شده است. محققان بر آن بودند تا با بررسی نتایج حاصل از این پژوهش و در پیوند با هدف ذکر شده، بتوانند ضمن بیان و بررسی چالش‌های موجود؛ به تشریح مهم‌ترین عوامل ناقض تربیت اخلاقی در فضای مجازی بپردازند تا ضمن مطالعه عوامل و موانع مرتبط با تربیت‌مداری در فضای مجازی بتوانند با تأکید بر



ضرورت این مهم به ارائه راهکارهایی در جهت اخلاق‌مندسازی فضای مجازی با تأکید بر مبانی اخلاق اسلامی نائل آیند. با این امید که نتایج حاصل در جهت صیانت از حریم خصوصی و تربیت اخلاقی کلیه اقشار جامعه و بالأخص جامعه زنان مؤثر واقع شود. پژوهش در صدد پاسخگویی به پرسش‌های زیر بود:

- تعریف تربیت اخلاقی در فضای مجازی چیست؟
- عوامل ناقض اصول تربیتی در فضای مجازی کدامند؟
- عوامل زمینه‌ساز بی‌اخلاقی در فضای مجازی کدامند؟
- موانع موجود بر سر راه اخلاق‌مندی و تربیت‌مداری (تربیت اخلاقی) در فضای مجازی کدامند؟
- چه سازوکارهایی می‌تواند در اشاعه اصول تربیتی و مبانی اخلاق اسلامی در فضای مجازی مؤثر واقع شود؟
- پیاده‌سازی و کاربست اخلاق اسلامی در فضای مجازی چه تأثیری بر تعمیق هنجارهای تربیتی در میان بانوان و صیانت از حریم آن‌ها در فضای مجازی خواهد داشت؟
- پیاده‌سازی و کاربست اخلاق اسلامی در فضای مجازی چه تأثیری بر روند اصول تربیتی بانوان و صیانت از حریم آن‌ها در دنیای حقیقی و کل جامعه در پی خواهد داشت؟

## روش

این پژوهش از نوع کیفی پدیدارشناسی است که با رویکردی اکتشافی، با استفاده از مصاحبه و بر مبنای الگوی کلایزی<sup>۱</sup>، انجام شده است. دیدگاه پدیدارشناسی، دیدگاهی کل‌نگر است (جورجیو<sup>۲</sup>، ۱۹۷۵) و روشی است که به فهم تجارب مشترک عده‌ای از مردم برحسب تجارب زیسته آن‌ها می‌پردازد (یانوا<sup>۳</sup> و جوارتز شی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). به این منظور پژوهشگر

1. Colaizzi's
2. Giorgio
3. Yanova
4. Schewartz-shea

می‌بایست برای رسیدن به حس کلی از متن مصاحبه‌ها، بارها آن‌ها را خوانده و تلاش کند معنای تجربه مربوط به پدیده مورد نظر را از دیدگاه شرکت‌کنندگان و نه بر اساس تئوری و دیدگاه نظری خود درک کند (حسنوند، ۱۳۹۴). هدف اصلی در تحقیق اکتشافی، شناخت وضعیتی است که درباره آن آگاهی‌های لازم وجود ندارد، با این تعریف هر تحقیقی نیازمند انجام یک سری مطالعات اکتشافی است، چراکه نتایج تحقیق اکتشافی زمینه‌ای است برای انجام تحقیقات مهم‌تر و گسترده‌تر (میرکوشش، ۱۳۹۳). در این مطالعه، از الگوی کلایزی برای بررسی دیدگاه‌ها و تجارب جامعه پژوهش در خصوص اخلاق و تربیت در فضای مجازی استفاده شد. الگوی کلایزی یکی از روش‌های پدیدارشناسی توصیفی است که طی ۷ مرحله انجام می‌شود: ابتدا توصیف شرکت‌کنندگان در مطالعه خوانده می‌شود تا درکی از کل به دست آید. سپس عبارات مهم استخراج می‌شوند. آنگاه معانی از عبارات مهم فرموله و تدوین می‌شوند. در مرحله بعد معانی تدوین شده به صورت مضامین و مقوله‌های اصلی سازماندهی می‌شوند. سپس برای هر یک مضامین توصیفی نوشته می‌شود و ساختار اساسی پدیده تدوین می‌شود. سرانجام برای اعتباربخشی، شرکت‌کنندگان نتایج آنالیز را ارزشیابی می‌کنند که «آیا یافته‌های حاضر مشابه همان تجربیاتی است که آن‌ها داشته‌اند؟» (پیت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳)

برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه اکتشافی نیمه ساختاریافته با سؤالات باز، استفاده شده است. این روش این امکان را برای شرکت‌کنندگان فراهم می‌آورد تا دیدگاه‌های خود را درباره پدیده مورد بررسی به طور کامل توضیح دهند. این نوع مصاحبه به دلیل انعطاف‌پذیری و عمیق بودن، مناسب پژوهش‌های کیفی است (اسپیزال<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱) بدین ترتیب که پرسش اولیه به‌طور کلی مطرح می‌شود و پاسخ تفسیری و توضیحی مشارکت‌کننده، هدایتگر مسیر سؤال‌های بعدی خواهد بود (ایلو<sup>۳</sup> و کینگاس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). در این روش پژوهش‌گر و شرکت‌کننده برای بحث بیشتر درباره موضوع یا سؤال آزاد است (پاتون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲) و در طی فرآیند مصاحبه امکان

1. Pyett
2. Speziale
3. Elo
4. Kyngas
5. Paton

مشاهده احساسات و رسیدن به باورها و اعتقادات مصاحبه شونده درباره موضوع پژوهش وجود دارد.

سؤالات مصاحبه از نوع سؤالات نیمه‌باز بودند. این روش به محقق این اجازه را می‌دهد تا برای بررسی یک موضوع با جزئیات بیشتر، علاوه بر سؤال‌هایی که در راهنمای مصاحبه مشخص شده است؛ سؤال‌های بیشتری را از شرکت‌کنندگان بپرسد. همچنین محقق می‌تواند مسائلی را نیز بررسی کند که در حین مصاحبه در رابطه با موضوع مورد بحث به وجود می‌آید (پیکارد<sup>۱</sup>: ۲۰۰۷).

جامعه پژوهش ۱۱ نفر از دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی دانشگاه الزهرا (س) بوده است. از این رو از میان دانشجویان مشغول به تحصیل در این دانشگاه و از میان تمام مقاطع تحصیلی، ۱۳ نفر بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند؛ در چارچوب روش نمونه‌گیری موارد عادی<sup>۲</sup> (یکی از انواع نمونه‌گیری هدفمند) انتخاب و مطالعه شدند. در این روش با توجه به اهداف تعیین شده در پژوهش، بر اساس ملاک‌های: زن بودن، دانشجو بودن، استفاده از اینترنت، داشتن تلفن همراه هوشمند، عضویت و فعالیت در شبکه‌های اجتماعی مجازی، مقطع تحصیلی، تمایل به انجام مصاحبه و تمایل به اظهار نظر و توانایی بیان دیدگاه‌ها و تجربه‌ها، نمونه‌هایی انتخاب شدند. در این روش پژوهشگر می‌کوشد تا به صورت هدف‌دار، بر مبنای اینکه چه نوع اطلاعات خاصی مورد نیاز است، نمونه‌ها را برگزیند (پیکارد، ۲۰۰۷). بنابراین، اینکه بعداً چه افرادی انتخاب می‌شوند تحت تأثیر این است که قبلاً چه کسانی مورد مصاحبه قرار گرفته‌اند و چه اطلاعاتی داده‌اند. فرآیند گردآوری داده‌ها تا زمانی ادامه می‌یابد که محقق به اشباع نظری برسد. نقطه اشباع مرحله‌ای از مصاحبه است که با ادامه آن اطلاعات جدیدی به دست نمی‌آید. با توجه به اینکه که طبق اطلاعات فرم اطلاع‌رسانی، مشارکت‌کنندگان حق کناره‌گیری از پژوهش را در هر مرحله از پژوهش داشتند و برای انصراف نیز نیازی به ارائه دلیل نبود؛ در مراحل آغازین مصاحبه ۲ نفر از جامعه پژوهش از مصاحبه اظهار انصراف دادند، از این رو جامعه اصلی مورد مطالعه، متشکل از ۱۱ عضو بوده است. علت انتخاب محیط مورد نظر در پژوهش حاضر، دسترسی پژوهشگران به جامعه پژوهش و نیز با توجه به تک جنسیتی

1. Pickard
2. sampling case Typical



بودن این دانشگاه؛ انجام یک پژوهش صرف، در موضوع فضای مجازی در میان جامعه دختران و زنان جوان و بررسی عمیق این موضوع از دیدگاه جامعه زنان دانشگاهی بوده است. میانگین زمان انجام مصاحبه‌ها تقریباً ۱۷ دقیقه (حداقل ۸ و حداکثر ۲۶ دقیقه) بود که در اماکن مختلف محیط پژوهش شامل: دانشکده‌های دانشگاه الزهرا (س)، کتابخانه‌ها (مرکزی و دانشکده‌ای)، سالن‌های ورزشی، سالن مطالعه، خوابگاه دانشجویی، سلف سرویس و مسجد دانشگاه انجام شده است. برای شروع مصاحبه و به منظور تعامل بهتر با مصاحبه‌شوندگان، ابتدا از افراد مورد مطالعه در مورد اطلاعات فردی و مقطع تحصیلی‌شان سؤال و سپس تعاریف و توضیحاتی در خصوص مفاهیم تربیت، اخلاقیات و فضای مجازی ارائه شد. سپس هفت سؤال باز شامل «تعریف شما از تربیت اخلاقی در فضای مجازی چیست؟» و «عوامل ناقض اصول تربیتی در فضای مجازی کدامند؟» و «عوامل زمینه ساز بی اخلاقی در فضای مجازی کدامند؟» و «موانع موجود بر سر راه و تربیت‌مداری در فضای مجازی (تربیت اخلاقی)» «سازوکارهای مؤثر بر اشاعه اصول تربیتی از منظر مبانی اخلاق اسلامی» و «تأثیر پیاده‌سازی و کاربست مبانی اخلاق اسلامی در شبکه‌های مجازی بر روند اصول تربیتی زنان و دختران جوان و دانشگاهی» و «پیاده‌سازی و کاربست مبانی اخلاق اسلامی در فضای مجازی چه تأثیری بر روند اصول تربیتی و صیانت از حریم آن‌ها در جامعه در پی خواهد داشت؟» از آن‌ها پرسیده شد. بقیه سؤال‌ها در ضمن گفتگو، جنبه کاوشی داشتند. مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع اطلاعاتی یا تا جایی ادامه یافت که با ادامه مصاحبه، اطلاعات جدیدی از افراد به دست نمی‌آمد. پس از انجام مصاحبه‌ها، با توجه به ماهیت کیفی داده‌های حاصله، از الگوی کلایزی برای بررسی دیدگاه‌ها و تجارب جامعه پژوهش در خصوص اخلاق و تربیت در فضای مجازی استفاده شد؛ که عبارت بود از:

- مطالعه دقیق همه بیانات شرکت‌کنندگان: برای این منظور بعد از هر مصاحبه، فایل‌های صوتی ضبط شده به صورت متن پیاده‌سازی شد؛ و مصاحبه‌ها برای کسب معانی، چندین بار خوانده شد. این مرحله نیازمند تأمل و دقت نظر بسیار زیادی است که تا محقق بتواند تسلط کافی را در فهم کلی مصاحبه پیدا کند. این فرآیند از بررسی گزاره‌های کلامی مصاحبه‌شوندگان در قالب مصادیق عینی، استعاره‌ها و مفاهیم شروع و با قرائت چندباره به مفاهیم اولیه و مقوله‌های مرتبط به پایان می‌رسد و در واقع، بعد از مطالعه متن هر یک از مصاحبه‌ها،



قسمت‌هایی که با توجه به اهداف تحقیق می‌تواند به‌عنوان کد اولیه در نظر گرفته شود، مشخص و به‌عنوان مفاهیم اولیه انتخاب شد.

- مرحله استخراج عبارات اصلی: در این مرحله عبارات یا جملاتی که به‌طور مستقیم به پدیده مورد نظر (و در اهداف پژوهش) مربوط بود، از مصاحبه‌ها استخراج شد و زیر جملات مهم خط کشیده شد.

- پیدا کردن و فرموله کردن معانی شناخته شده: در این قسمت معنی هر جمله مهم استخراج و در حاشیه متن مصاحبه یادداشت شد که به‌عنوان «معانی منظم شده» یا «کد» شناخته شد و طبق اصول کدگذاری پیکارد<sup>۱</sup> (۲۰۰۷)، پس از انجام هر مصاحبه و قبل از اقدام به مصاحبه بعدی داده‌های این مطالعه کدگذاری شدند.

- دسته‌بندی داده‌ها: مورد قبلی برای هر مصاحبه تکرار شد و انبوه کدهای استخراج شده به‌صورت مضامین و موضوعات اصلی دسته‌بندی شدند. پس از مصاحبه، پاسخ‌های ثبت شده چندین بار مرور شده و مضامین با توجه به تکرار و ارتباط در دسته‌هایی قرار گرفتند.

- تلفیق نتایج در قالب یک توصیف جامع: در ادامه، مضامین اولیه در طبقه‌ای بالاتر که اشتراک دارند، در قالب مؤلفه‌های دانش‌آفرینی در قالب اصول تربیت‌مداری و مبانی اخلاقی طبقه‌بندی شدند و در نهایت، این مؤلفه‌ها در دسته‌های کلی‌تر قرار گرفت.

- بیان صریح و روشن از ساختار اساسی پدیده مورد مطالعه: با فرموله کردن توصیف جامع پدیده مورد مطالعه و در نهایت یک توصیف جامع و تصویری کلی از دسته‌بندی موضوعات و مضامین اصلی و ساختار ذاتی پدیده یعنی تجارب و دیدگاه‌های جامعه پژوهش در خصوص اخلاق و تربیت در فضای مجازی ارائه شد.

- اعتبارسنجی نهایی یافته‌ها: برای حصول اطمینان از دقت و صحت داده‌ها؛ از منظر پژوهشگر و مشارکت‌کنندگان، از روش تطبیق توسط اعضاء (کرسول و میلر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰) استفاده شد به گونه‌ای که نخست برخی از مشارکت‌کنندگان گزارش نهایی، فرآیند تحلیل یا مقوله‌های به‌دست آمده را ملاحظه و نظر خود را درباره آن‌ها ابراز داشتند.

1. Pickard
2. Creswel and Miller

## یافته‌ها

شرکت‌کنندگان این پژوهش ۱۱ نفر از دانشجویان مشغول به تحصیل در مقاطع مختلف دانشگاه الزهراء بودند که در انتخاب افراد سعی شده ضمن فعال بودن در فضای مجازی و داشتن دانش اجتماعی متعارف؛ بتوانند به نوعی در درک و تحلیل اهداف این مطالعه نیز صاحب دیدگاه باشند؛ از این تعداد ۳ نفر دانشجوی دکتری تخصصی، ۴ نفر دانشجوی کارشناسی ارشد، ۴ نفر دانشجوی کارشناسی (رشته‌های مختلف علوم انسانی، علوم پایه و هنر و غیره) بودند. پس از تحلیل مصاحبه‌ها در مجموع ۴۴ مضمون محوری کشف شد که ۱۲ مورد آن‌ها پاسخ مستقیم به سؤالات اصلی راهنمای تحقیق (مقوله‌ها) بود و سایر موارد زمینه‌ها و شرایط مداخله‌گر و اطلاعات جانبی را برای محققان مکشوف ساخت. در ادامه مضامین مصاحبه و مقوله‌های محوری مرتبط با آن ذکر می‌شود:

### ۱- تعاریف و میزان شناخت از تربیت اخلاقی در فضای مجازی

با تحلیل پاسخ‌های حاصل از سؤال اول پژوهش می‌توان چنین گفت که به طور کلی دانشجویان با مقطع تحصیلی بالاتر، دید گسترده‌تری نسبت به مفاهیم تربیت، اخلاق و بی‌اخلاقی در فضای مجازی داشتند، هرچند که در میان همه مقاطع پاسخ‌ها نشان‌دهنده شناخت نسبی آن‌ها نسبت به این موضوعات بود. بنابر یافته‌ها، شناخت جامعه مورد بررسی نسبت به مفاهیم تربیت، اخلاق و بی‌اخلاقی در فضای مجازی در سطح متوسط ارزیابی شد. تقریباً نزدیک به نیمی از پاسخگویان در ضمن مصاحبه بیان داشتند که کتاب، مقاله یا مطلبی در این زمینه مطالعه کرده‌اند، به‌علاوه اینکه افراد مورد بررسی بیشتر دانسته‌های خود را در این زمینه بر اساس تجارب شخصی خود و یادگیری غیررسمی از طریق ارتباط با دوستان، خانواده، همکلاسی‌ها و همکاران خود ذکر کردند. مضامین برگرفته از این پرسش بدین شرح است:

«تربیت و اخلاق در فضای مجازی، یکی از مباحث مرتبط با استفاده اینترنتی». «در زمینه تربیت در فضای مجازی، تعریف منسجمی تو ذهنم ندارم اما مطمئنم که فعالیت در این فضا نیز تابع یک سری اصول و قوانین (بعضاً نانوشته) است که بین کاربران وضع میشه». «به نظر من تربیت در فضای مجازی یعنی همون آموزه‌های دینی و بی‌اخلاقی یعنی رعایت نکردن این

اصول» «در مورد تربیت در فضای مجازی مطلبی را از یکی مدرسان فن آوری‌های اطلاعات (البته با عناوین دیگری) به خاطر دارم: با توجه به شیوع استفاده از امکانات اینترنت و چندجانبه شدن ارتباطات انسانی در شبکه‌های اجتماعی تحت وب به نظرم رعایت هنجارهای تربیتی و احترام به حریم‌های فردی در شبکه‌های اجتماعی؛ به ویژه برای دختران ضرورتی غیرقابل انکاره». «تعریف من از تربیت در فضای مجازی یعنی هتک حرمت نکردن و به کار نبردن کلمات و الفاظ نامناسب». من تربیت در فضای مجازی را رعایت حریم شخصی افراد تعریف می‌کنم». « فکر می‌کنم تربیت در فضای مجازی یعنی رعایت ادب و احترام در گفتگوها، پرهیز از دروغ‌گویی و انتشار شایعه و اطلاعات نادرست». «اگر بخوام خیلی ساده و صمیمی بگم تربیت یعنی رعایت هر کاری که در دنیای واقعی و جلوی چشم مردم از انجامش خجالت می‌کشیم مثل به کار بردن حرف‌ها و کلمات نامناسب، نگاه کردن یا انتشار تصاویر یا فیلم‌های نامناسب و چیزهایی اینجوری»

جمع‌بندی دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان در خصوص تعاریف تربیت و اخلاق در فضای مجازی در ۱۰ مضمون و ۵ مقوله اصلی تشخیص داده شد که حاصل آن در قالب این مفاهیم خلاصه‌سازی و ارائه می‌شود: رعایت حریم خصوصی، امنیت اخلاقی، دقت، صحت و دسترسی به اطلاعات، رعایت عدم انتشار مطالب غیرواقعی و تصاویر غیراخلاقی.

### ۳ و ۲- عوامل ناقض اصول تربیتی و عوامل زمینه‌ساز بی‌اخلاقی در فضای مجازی کدامند؟

مضامین برگرفته از این پرسش بدین شرح است: «شاید این دیدگاه دیگر کلیشه‌ای شده باشه، اما من هنوزم معتقدم اگر قبل از آمدن هر ابزار یا فن آوری جدیدی اول فرهنگ و چگونگی استفاده درست از اون بیاد این مشکلات هم کمتر پیش می‌اومد وقتی یک نفر دنبال رسیدن به اطلاعات دقیق و شفاف است و با فیلتر (سانسور) مواجه می‌شه این عدم دسترسی رو نوعی نقض حریم خودش توسط دیگران می‌دونه و باعث میشه خودش هم به رعایت حریم‌های دیگران بی‌توجه بشه». «یکی از چیزهایی که در فضای مجازی خیلی شایع شده سرقت از حساب‌های بانکی افراد تو اینترنته، اگرچه

بیشتر به عنوان جرم تعریف میشه، اما به نظر من منشأش یک جور بی‌اخلاقیه که باعث شده اصول تربیت انسانی (در حفظ حریم مادی) افراد در این فضا نقض بشه». «شیوع انتشار تصاویر غیراخلاقی و پورنو زمینه‌ساز جدی برای نقض اصول تربیتی در وب و به‌ویژه شبکه‌های مجازی در تلفن‌های هوشمند شده». «به نظرم ارزون بودن و کم‌هزینه بودن تماس‌ها و پیام‌ها تو اینترنت و به‌ویژه شبکه‌های اجتماعی». «وقتی یک نفر در حال انجام چنین فعالیت‌هایی در اینترنت کمتر پیش میاد که همون لحظه توسط پلیس شناسایی و دستگیر بشه». «فعالیت تو فضای مجازی و جذابیت‌هاش و رقابت بر سر دیده شدن و لایک گرفتن و جذب مخاطب بیشتر».

در پاسخ به سؤال دوم و سوم پژوهش؛ پس از تحلیل و خلاصه‌سازی دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان در خصوص عوامل زمینه‌ساز ایجاد مسائل غیراخلاقی در فضای مجازی در قالب ۵ مقوله اصلی استخراج شد که عبارتند از: کم‌هزینه بودن، سرعت انتقال اطلاعات، ناشناخته ماندن هویت کاربران در فضای مجازی، شناسایی نشدن آنی در حین ارتکاب اعمال غیراخلاقی یا اعمال مجرمانه در این فضا و تلاش کاربران برای جذب مخاطب بیشتر به هر طریق ممکن.

#### ۴- موانع موجود بر سر راه اخلاق‌مندی و تربیت‌مداری در فضای مجازی کدامند؟

مضامین برگرفته از این پرسش بدین شرح است:

«نبودن تعاریف واحد و مشترک از تربیت و اخلاق بین همه فرهنگ‌ها و ادیان». «کمرنگ شدن اصول تربیتی تو خانواده و بالتبع آن تو کل جامعه». «فکر می‌کنم بیشتر از همه حس کنجکاوی و ماجراجویی افراطی باعث این کار می‌شه». «به نظر من شفاف نبودن تعریف مشخصی از حریم شخصی، تربیت و اخلاق عامل بروز این عوامل شده». «فعالیت افراد سودجو با هدف‌های مالی که حاضرند به هر قیمتی با زیر پا گذاشتن اصول تربیتی به مقاصد خودشون برسند». «ترویج فرهنگ‌های برهنگی تحت عناوینی مثل آزادی و حقوق شخصی». «به نظر من اینکه همه ما کاربران فضای مجازی فکر می‌کنیم چون در ظاهر دیده نمی‌شیم پس می‌تونیم و میشه هر جور بخواهیم

تو این فضا برخورد کنیم».

تحلیل پاسخ‌های حاصل از سؤال سوم پژوهش و بررسی موانع موجود بر سر راه اخلاق‌مندی و تربیت‌مداری در فضای مجازی از دیدگاه جامعه پژوهش در قالب ۵ مقوله اصلی تشخیص داده شد که: ناآگاهی و ضعف اخلاق در فضای حقیقی، حاکمیت چندگانه و تضاد هنجاری و نبود راهکارهای نظارتی کارآمد، سودجویی و منفعت‌طلبی، اختلاف نظر در مصادیق و تعاریف امور اخلاقی و غیراخلاقی در فرهنگ‌های مختلف یا حتی در میان یک فرهنگ با خرده فرهنگ‌هایش؛ از مهم‌ترین چالش‌ها و موانع موجود در جهت تربیت‌مداری و اخلاق‌مند کردن فضای مجازی به‌شمار می‌روند.

۵- چه سازوکارهایی می‌تواند در اشاعه اصول تربیتی و مبانی اخلاق اسلامی در فضای مجازی مؤثر واقع شود؟

مهم‌ترین مضامین برگرفته از این پرسش بدین شرح است:

«توجه بیشتر خانواده‌ها بر مسائل تربیتی دختران جوان بر مبنای اصول تربیتی» «وقتی خدا را در همه حال شاهد و ناظر بر اعمال‌مون ببینیم بیشتر می‌تونیم اصول تربیتی لازم برای حضور تو شبکه‌های مجازی را رعایت کنیم» «ایجاد جایگزین‌های بومی و ملی بر مبنای اصول تربیتی جامعه به جای شبکه‌های مجازی وارداتی».

جمع‌بندی نظرات و دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان به‌منظور ارائه سازوکارهای تربیتی برای کاربران فضای مجازی از منظر مبانی اخلاقی در مقولات محوری زیر تجمیع شده و جمع‌بندی حاصله حاکی از آن است که تقویت باورهای اخلاقی در میان کاربران، می‌تواند یک راهکار مهم و مناسب در این زمینه تلقی شود که اجرای آن را می‌توان وابسته به اعمال راهبردهای ذیل دانست: اهتمام خانواده‌ها در تربیت نسل جوان با الگوهای اسلامی- ایرانی و بهره‌گیری از آموزه‌های دینی، باور به حضور خداوند در همه حال، اخلاقی‌سازی جامعه حقیقی، برجسته سازی هویت انسانی انسان‌ها، وجود نظارت بیرونی، اما عدم تأکید به شیوه‌های سلب اختیار (فیلترسازی)، توصیه به رعایت اخلاق و استفاده از روش‌های بازدارنده برگرفته از مبانی اخلاقی، مشاوره با اهل فن، تشریک مساعی جهانی، استفاده از مطالعات و نظرات صاحب‌نظران بین‌رشته‌ای (علوم اخلاق، علوم تربیتی و روان‌شناسی، فن‌آوری اطلاعات و سایر

علوم)، آگاهی‌بخشی و آموزش به اقشار مختلف اعم از کاربران، تولیدکنندگان و توزیع‌کنندگان نرم‌افزارها و سخت‌افزارها، افراد، نهادها و سازمان‌های ناظر و مرتبط.

۷ و ۶- تأثیر پیاده‌سازی و کاربست مبانی اخلاقی بر روند اصول تربیتی زنان در فضای

مجازی و دنیای حقیقی

از آنجاکه بیشتر مصاحبه‌شوندگان دو سؤال آخر پژوهش را به طور تلفیقی پاسخ گفتند؛ از این رو نتایج برآمده از پاسخ‌های مربوط به این دو سؤال در یک راستا کدگذاری و تحلیل شد تا بتوان هم‌پوشانی موضوعی مفاهیم و نتایج را نیز به صورت تلفیقی ارائه کرد.

مضامین برگرفته از این دو پرسش عبارتند از:

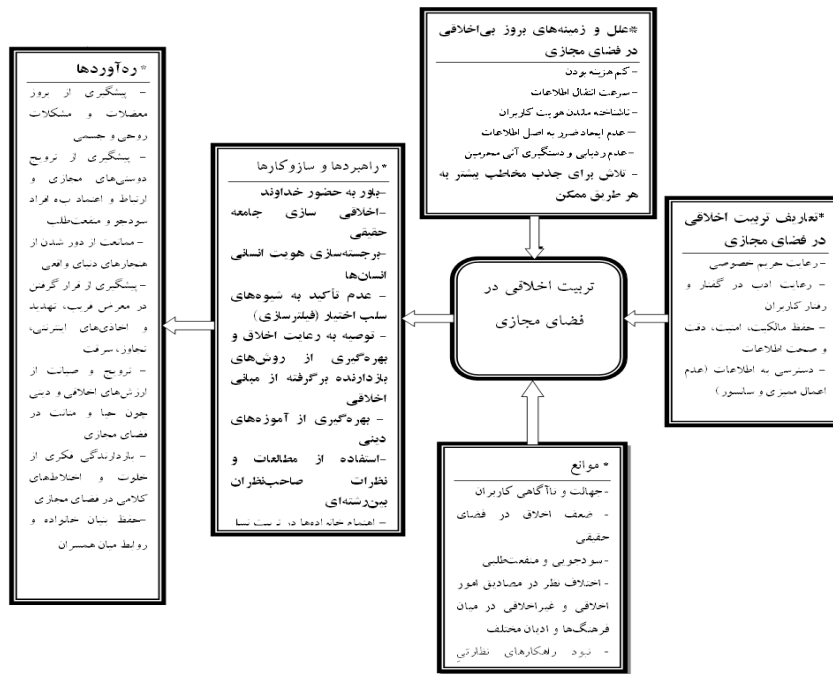
«تو دین اسلام، به اخلاقیات توجه زیادی شده و می‌شه گفت اخلاق از ارکان مهمه دین به شمار میره؛ اگر بشه این مباحث اخلاقی را اول تو دنیای مجازی به روزرسانی و بعدش هم پیاده‌سازی کرد در این صورت میشه از بروز خیلی از مشکلات پیش اومده از رابطه‌های مجازی خانوما در دنیای مجازی با دیگران و به ویژه ارتباط با نامحرم پیشگیری کرد». «به نظر من هرچه توجه بیشتری به مقوله اخلاق در جامعه مجازی بشه باعث میشه تا جامعه حقیقی بتونه با موفقیت بیشتری در مسیر درست حرکت کنه». «اگر همه کاربران فضاهای مجازی اخلاق را رعایت کنند؛ زنان کمتر در معرض آسیب‌های روحی و جسمی ناشی از وابستگی‌های مجازی قرار می‌گیرن». «اگر اخلاق در فضای مجازی رعایت بشه خانم‌ها کمتر تحت تأثیر فریب قرار می‌گیرن» «فکر می‌کنم رعایت اخلاق یک چیز فردی و خصوصیه و توی همه ادیان یا حتی مسلک‌های غیردینی هم وجود داره و میشه اخلاق را از این منظرها هم تو فضای مجازی پیاده کرد». «اگر مبانی اسلام و اخلاق اسلامی در فضای مجازی مدنظر قرار بگیره و تدوین، پیاده‌سازی و به‌کارگیری بشه قطعاً می‌تونیم تا حد بسیار زیادی در جهت فرهنگ‌سازی مناسب و پیشگیری از بروز مشکلات اجتماعی و روحی برای زنان دختران تو فضای مجازی اقدام کرد». «با توجه به اینکه یکی از بی‌اخلاقی‌های بزرگ در فضای مجازی، انحراف‌های مالی و برداشت از حساب‌های بانکی افراد هست؛ به نظرم اگر

اخلاق تو فضای مجازی رو رعایت کنیم هیچ کس به خودش اجازه نمی‌ده که به چنین کاری مرتکب بشه، چراکه با داشتن این نگاه هیچ فرقی بین برداشتن بی‌اجازه پول از کیف افراد و انتقال بی‌اجازه وجه تو فضای مجازی نمی‌بینه.»

تحلیل یافته‌های حاصل از نظرات مصاحبه‌شوندگان در خصوص تأثیر پیاده‌سازی و کاربرست مبانی اخلاقی در فضای مجازی و تأثیر آن بر صیانت از حریم زنان و دختران دانشگاهی در دنیای حقیقی در مقولات محوری زیر تجمیع شده است. جمع‌بندی حاصله حاکی از آن است که فضای مجازی به رغم همه قابلیت‌هایی که در بهبود و تسریع ارتباطات داشته، اما به همان میزان هم می‌تواند زمینه‌ساز مشکلات مهم و جدی‌ای نیز بر این قشر از جامعه باشد که همه این عوامل با توجه به آسیب‌پذیری روحی و جسمی جامعه پژوهش؛ می‌تواند آن‌ها را مستعد ابتلا به بحران‌های روحی و شخصیتی و ایجاد مشکلات حقوقی و جزائی کند.

اعتقاد معنوی به وجود خداوند به‌عنوان ناظر در همه اعمال و رفتار انسان‌ها (چه در فضای مجازی و چه در دنیای حقیقی)، توجه به تعریف و مفهوم حریم خصوصی حتی در مرادفات فضای مجازی؛ امانت‌داری و حفظ اسرار شخصی و مالی خود و دیگران، پیشگیری از ترویج دوستی‌های مجازی و پرهیز از ارتباط و اعتماد به افراد سودجو و فرصت‌طلب، مراقبت از دور شدن از هنجارهای ارتباط در دنیای واقعی و مواردی از این دست عواملی هستند که می‌توان با تکیه بر آن‌ها از بروز معضلات و مشکلات روحی و جسمی ناشی از فعالیت در فضای مجازی پیشگیری و غلبه کرد.





شکل ۱: مدل پارادایمی تربیت اخلاقی در فضای مجازی

## بحث و نتیجه‌گیری

فضای مجازی ضمن فراهم‌سازی امکانات پیشرفت‌زا و در کنار دستاوردها و تسهیلات ارزشمندی که تمام جنبه‌های مختلف زندگی بشر را تحت تأثیر قرار داده؛ باعث شده تا به دلیل عدم رعایت اصول صحیح تربیتی و استفاده‌های غیرمجاز و آسیب‌زا، به چالشی بسیار حساس و مخاطره‌آمیز مبدل شود که این نتایج با مطالعات مسعودی (۱۳۹۳) و زندونیان (۱۳۹۲) همسویی داشته و نتایج تحقیقات بیلگا (۲۰۰۶) نیز بر چالشی بودن این فضا صحنه می‌گذارد. یکی از یافته‌های این پژوهش که در روند تحقیق حاصل شد؛ پیامدهای ناشی از تأثیرات سوء فضای مجازی بر فرهنگ و سلامت فکری و روحی افراد و مخاطرات ناشی از آن بر جامعه حقیقی بود که این مسأله با یافته‌های پژوهش ربیعی (۱۳۹۲) همخوانی داشته به گونه‌ای که می‌توان ماهیت فضای مجازی را در مستعد کردن جامعه حقیقی در بروز انواع آسیب‌ها و مخاطرات، بسیار جدی برشمرد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ویژگی‌های

فضای مجازی، نظیر ارتباطی بودن، امکان پنهان نگه‌داشتن هویت، حاکمیت چندگانه و تضاد هنجاری و نبود راهکارهای نظارتی کارآمد، این فضا را مستعد بروز رفتارهای غیراخلاقی و ناقض اصول تربیتی در میان کاربران کرده و همه این عوامل باعث شده تا امروزه مباحث اخلاقی در این عرصه به صورت جدی مورد توجه قرار گیرد؛ که یافته‌های نتایج تحقیق عبدالله (۲۰۱۶) در این خصوص نیز مبین این مسأله است. از دیدگاه جامعه پژوهش حاضر، ضرورت پرداختن به تدابیر اخلاقی در فضای مجازی به منظور حفظ حریم شخصی و صیانت از آسیب‌های روحی و اجتماعی و حفظ کیان خانواده و روابط همسران مورد توجه قرار گرفته که این نتایج با برخی از یافته‌های فرومان (۲۰۰۰) همراستا است که ضرورت پرداختن به تدابیر اخلاقی در فضای مجازی را با مسأله منفعت مرتبط قلمداد می‌کند.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که پیشرفت‌های سریع فناوری و وابستگی افراد به استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی، مسائل و مشکلاتی در حوزه اصول تربیتی در فضای مجازی ایجاد کرده که این مسائل ناهنجاری‌هایی را در این زمینه به وجود آورده است. مشکل جامعه اطلاعاتی و کاربران شبکه‌های اجتماعی مجازی، در این زمینه به شکل تنزل ارزش‌های انسانی و برتری ارزش‌های فناورانه بروز کرده و باعث شده تا تعداد جرائم اینترنتی به‌طور صعودی همچنان رو به افزایش باشد و این همان چیزی است که در نتایج مطالعه بیلگا (۲۰۰۶) نیز بدان تصریح شده است. ابری (۱۳۸۷) معتقد است توسعه فناوری‌های اطلاعاتی فرصت‌های فراوانی را در عرصه ارتباطات به همراه داشته و توانسته در شکوفایی خلاقیت کاربران و به‌ویژه جوانان مؤثر باشد؛ اما نتایج پژوهش حاضر نشان داد که این «فرصت» زمینه مشکلات و تهدیدهای بسیاری را نیز موجب شده است. از این رو اگر چه نمی‌توان فرصت خلاقیت‌زایی را در فن‌آوری‌های نوین نادیده گرفت، اما با در نظر داشتن دیدگاه‌های جامعه پژوهش حاضر نمی‌توان میان یافته‌های پژوهش حاضر و نتایج مطالعه وی همسویی برقرار کرد.

پیشگاهی فرد (۱۳۸۹) و زندونیان (۱۳۹۲) در نتایج مطالعات خود به جرائم سایبری از جمله دزدی، اخاذی، فروش مواد مخدر، تروریسم پرداخته و مسائل مختلف فرهنگی را به‌عنوان معضلات آشکار تربیتی در فضای مجازی برشمرده‌اند که در پژوهش حاضر از میان این مخاطرات؛ سه معضل مشکلات فرهنگی، سرقت از حساب‌های بانکی و اخاذی از زنان از

دغدغه‌های جامعه این پژوهش نیز بوده و مورد تأکید واقع شده است. مهم‌ترین مسأله‌ای که امروزه پدیده معضلات تربیتی را به‌عنوان یک پدیده نگران‌کننده جلوه می‌دهد، این است که این فناوری در دست انسان‌هایی رها از تقیدات تربیتی و اخلاقی نیز قرار گرفته باشد، چراکه فناوری ماهیتاً پدیده مثبتی است که حتی می‌توان از قابلیت‌های آن برای اخلاقی کردن همه ابعاد زندگی انسانی کمک گرفت و آن چه این نیت را محقق و میسر می‌کند تربیت درونی انسان‌ها بر پایه اصول اخلاقی است. اهمیت مباحث اخلاقی به‌ویژه در قلمرو معاشرت‌های گوناگون شخصی و اجتماعی به‌قدری روشن است که در جوامع مختلف بر آن تأکید می‌ورزند و خصوصاً در جامعه مسلمانان می‌باید بر آن اهتمام بیشتری ورزیده شود. عبدالله (۲۰۱۶) نیز در مطالعات خود بر این عقیده است که دین مبین اسلام، دین اخلاق‌مداری است و اخلاق از ارکان مهم آن است و بدیهی است هر آنچه در جامعه توجه بیشتری به مقوله اخلاق و اخلاق‌مداری شود، جامعه با موفقیت بیشتری در مسیر درست خود حرکت خواهد کرد. انتشار تصاویر و مطالب غیراخلاقی و مستهجن، نشر اکاذیب و مطالب خلاف واقع به قصد برهم زدن آرامش فکری جامعه، تخریب، خیانت و اغفال زنان و دختران، انتشار ویروس‌های مخرب رایانه‌ای، نفوذ در حساب‌های مالی دیگران و سرقت اموال و نفوذ در شبکه‌های بانکی و مسائلی از این دست، همه و همه از مصادیق بی‌اخلاقی در فضای مجازی است که قطعاً نمی‌تواند از انسان‌های با اخلاق سربزند. از این رو با گسترش فضاهای مجازی و گسترش کاربران و مخاطبان این فضاها، ضرورت تدوین اصول و چارچوب‌های ویژه برای در امان ماندن این فضا و کاربران از بی‌اخلاقی‌های رسانه‌ای امری اجتناب‌ناپذیر قلمداد می‌شود.

اخلاق در حوزه فضای مجازی، موضوعی میان‌رشته‌ای است که بحث درباره آن نیازمند آشنایی و تخصص در دو حوزه اخلاق و فناوری اطلاعات است و معمولاً در بحث اخلاق در فناوری اطلاعات و فضای مجازی، به بخش وسیعی از حوزه فناوری می‌پردازند که دارای جهات اخلاقی، حقوقی و اجتماعی است (تاج‌آبادی، ۱۳۹۰)، اما تدوین منشوری اخلاقی (در سطح فراملی) که جامع و شامل همه سلیقه‌ها و فرهنگ‌ها و ادیان باشد؛ تا به حال امکان‌پذیر نبوده و سازمان یونسکو هم به دلیل همین کثرت عرصه و تنوع دیدگاه‌ها نتوانسته در این خصوص، منشوری را وضع و به تصویب همه نمایندگان برساند. چراکه اصولاً اخلاق مفهومی مطلق نبوده و در هر فرهنگ و جامعه‌ای به‌گونه‌ای خاص تعریف می‌شود و این شمول استفاده

از فن‌آوری‌ها در حوزه‌های فرهنگی و اجتماعی، خود، باعث به وجود آمدن اختلال‌های معنایی بسیاری در مباحث اخلاقی و رفتاری شده است. اسلام در این رابطه، توصیه‌ها و دستاوردهای ارزشمندی را برای تقویت رفتار اخلاقی افراد ارائه داده است (کوشا، ۱۳۹۱). دین اسلام در راستای نقش هدایت و جهت‌دهی زندگی اجتماعی انسان و در کنار توجه به ابعاد فردی بر اساس تعالیم الهی، جامعه‌ای را ترسیم می‌کند که در کنار تأمین نیازهای مادی افراد جامعه به نیازهای معنوی آن‌ها نیز توجه دارد و در پی این توجه پیشرفت‌های مادی و معنوی را برای جوامع به ارمغان می‌آورد. باورها و ارزش‌های دینی یکی از محرک‌های درونی است که فرد را به رفتار درست و هنجارمند سوق می‌دهد. تزئین به اخلاق دینی، هم نقش تحریکی برای رفتارهای اخلاقی دارد و هم نقش بازدارنده برای رفتارهای غیراخلاقی؛ بنابراین، اخلاق دینی، به واسطه داشتن قابلیت خودکنترلی مستمر، هم در فضای واقعی زندگی نقش تحریکی و کنترلی ایفا می‌کند و هم در فضای مجازی؛ و به محافظت دائم از رفتارهای ظاهری و باطنی منجر می‌شود. برای به‌کارگیری مبانی اخلاق در فضای مجازی دو راهبرد اصلی قابل بحث است:

در رویکرد اول عقیده بر این است که اخلاق در فضای مجازی می‌تواند به‌سادگی به‌عنوان راهنمای فعالیت، همانند اخلاق حرفه‌ای سایر فن‌آوری‌ها صورت‌بندی و مدل‌سازی شود. در این رویکرد، مسائل و قواعد اخلاقی از دنیای واقعی به فضای مجازی توسعه داده می‌شود. از آنجا که این نوع نگاه بیشتر خصلتی ایستا دارد؛ رویکرد دومی مطرح است که عقیده دارد از آنجا که فن‌آوری‌های فضای مجازی به سایر فن‌آوری‌ها شباهت زیادی ندارد، لازم است به‌منظور تحقق کارکردهای متنوع اش به‌طور مجزا مدل‌سازی شود، از این رو اینجاست که استفاده از اخلاق کاربردی اهمیت می‌یابد (صدری، ۱۳۸۴). اخلاق کاربردی از زیرشاخه‌ها یا پیوست‌های فلسفه اخلاق است و به مباحثی اختصاص دارد که به ارزش‌های عملی رفتار انسان‌ها در حوزه‌هایی خاص مربوط می‌شود. این رویکرد خواهان توجه به ماهیت فضای مجازی و ترسیم و تعریف مسائل بر اساس خصوصیات آن است و اصولاً پویا و انعطاف‌پذیر است.

کوتاه سخن اینکه توجه و عمل به اخلاق دینی برگرفته از مبانی معرفت دینی و بهره‌گیری از آموزه‌های تربیتی، باور به حضور همیشگی خداوند، برجسته‌سازی هویت انسانی کاربران،

توصیه به رعایت اخلاق و بهره‌گیری از روش‌های بازدارنده برگرفته از مبانی اخلاقی، تشریک مساعی جهانی، استفاده از مطالعات و نظرات صاحب‌نظران بین‌رشته‌ای (علوم اخلاق، علوم تربیتی و روان‌شناسی، فن‌آوری اطلاعات و سایر علوم مرتبط) مراجع اطمینان بخشی‌اند که می‌توانند در فعالیت در فضای مجازی احکام اخلاقی را در اختیار افراد قرار داده و باعث تقویت و استحکام انگیزه‌های رفتاری و اخلاقی شوند. از این رو می‌توان گفت، جایگاه اخلاق دینی به‌عنوان یک ناظر آرمانی و الهی، می‌تواند ضامن اجرای مؤثر، کارآمد و مستمر تربیت‌مداری در فضای مجازی و به‌ویژه برای کاربران زن به‌شمار آید که با تکیه بر آن می‌توان در پیشگیری از بروز و رفع معضلات و مشکلات روحی و جسمی ناشی از آسیب‌های فضای مجازی، از قبیل پیشگیری از ترویج دوستی‌های مجازی، ارتباط و اعتماد به افراد منفعت‌طلب، ممانعت از دور شدن از هنجارهای دنیای واقعی و قرار گرفتن در معرض فریب، تهدید، اخاذی‌های اینترنتی، تجاوز، سرقت و مواردی از این دست فائق آمد. ضمن اینکه از این رهگذر می‌توان بر ترویج ارزش‌های اخلاقی و دینی چون حفظ حیا و متانت در فضای مجازی حفظ بنیان خانواده و تحکیم روابط میان همسران و ایجاد بازدارندگی فکری از اختلاط‌های کلامی در فضای مجازی نیز دست یافت.

#### منابع

- امید، مسعود (۱۳۸۱). «درآمدی بر فلسفه اخلاق از دیدگاه متفکران مسلمان معاصر ایران». تبریز، دانشگاه تبریز، مؤسسه تحقیقاتی علوم اسلامی - انسانی.
- ابری، انسیه (۱۳۸۷). فضای مجازی عرصه ظهور خلاقیت. اولین کنفرانس ملی خلاقیت‌شناسی مهندسی و مدیریت نوآوری ایران.
- اعرافی، علیرضا (۱۳۹۱). «فقه تربیتی». انتشارات مؤسسه فرهنگی اشراق و عرفان (۱): ۶۵-۷۲.
- بهشتی، محمد (۱۳۸۷). مبانی تربیت از دیدگاه قرآن. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- بناهان، مریم (۱۳۹۳). تبیین مبانی ارزش‌شناسی سند ملی آموزش و پرورش در رویارویی با بحران اخلاقی. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۲ (۲۳).
- پیشگاهی فرد، زهرا، انصاری زاده، سلمان، کرمی، افشین و پرهیز، فریاد (۱۳۸۹). تعامل در فضای سایبر و تأثیر آن بر هویت زنان در ایران (مطالعه موردی دانشجویان دختر دانشگاه

تهران). زن در توسعه و سیاست (پژوهش زنان)، شماره ۲۹  
 تاج‌آبادی، رضا (۱۳۹۰). «فلسفه اخلاق در توسعه فناوری اطلاعات و بررسی چالش‌های آن در  
 جامعه اطلاعاتی». نشریه ره‌آورد، (۱۸): ۲۴-۳۷  
 جوانبخت، میثم (۱۳۹۰). «فناوری اطلاعات و ارتباطات و ناهنجاری‌های اخلاقی». مجله ارتباط  
 علمی.

حسنوند، شیرین، اشک تراب، طاهره، سید فاطمی، نعیمه و سلمانی، نیر (۱۳۹۴) تحلیل  
 تجارب پدیدار شناختی بر اساس روش جیورجی. نشریه علمی- پژوهشی دانشکده  
 پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی شهید بهشتی. ۲۵: (۸۹):  
 ۶۹-۸۰

دهخدا، علی‌اکبر (۱۳۷۷). «لغتنامه دهخدا». تهران: مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.  
 ربیعی، علی و محمدزاده یزد، فرشته (۱۳۹۲). «آسیب‌شناسی فضای مجازی، بررسی تأثیر  
 استفاده از اینترنت بر انزوای اجتماعی دانشجویان». راهبرد اجتماعی فرهنگی. ۲: (۶)  
 رحمتی، حسینعلی (۱۳۹۴). «موانع و چالش‌های اخلاقی شدن فضای سایبر»، حکمت اسلامی،  
 ۲۶

رحمتی، حسینعلی (۱۳۹۴). «راهکارهای اخلاقی شدن فضای سایبر»، حکمت اسلامی، ۲۷  
 زندوانیان، احمد، حیدری، مریم، باقری، ریحانه و عطارزاده، فاطمه (۱۳۹۲). «آسیب‌های  
 فضای مجازی بین دانش‌آموزان دختر». مطالعات فرهنگ - ارتباطات ۱۴ (۲۳): ۵۵.  
 ستارزاده، داوود (۱۳۸۶). «بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر اعتیاد به اینترنت و پیامدهای آن»،  
 فصلنامه تخصصی علوم اجتماعی. ۳(۳)

سرکانی، ابراهیم (۱۳۹۲). «جرائم رایانه‌ای». خبرنامه انفورماتیک، شورای عالی انفورماتیک.  
 شهریاری، حمید (۱۳۸۹). «اخلاق فناوری اطلاعات». قم: انتشارات دانشگاه قم: ۷-۱۵۰.  
 صادقیان، عفت (۱۳۸۴). «تأثیر اینترنت بر کودکان و نوجوانان». تهران: مجله الکترونیکی نما.  
 شماره ۴.

صانعی، هدی (۱۳۷۸). «پژوهشی در تعلیم و تربیت اسلامی». ناشر: مهدی صانعی: تهران  
 ص: ۴۵۶.

صدری، سید محمدرضا و کروی، محمدتقی. (۱۳۸۴). «ابعاد حقوقی محیط سایبر در پرتو  
 توسعه ملی». تهران: بقیعه.

کوشا، غلام حیدر (۱۳۹۱). «اخلاق دینی و تعامل سایبری». معارف اخلاقی، ۳(۲) قابل دسترسی

مسعودی، حمید و بهروان، حسین (۱۳۹۳). «اخلاق در فضای مجازی: بررسی عوامل مرتبط با عضویت، میزان بازدید و ماندگاری افراد در گروه‌های اینترنتی غیراخلاقی». *مطالعات رسانه‌ای*. ۹: (۲۶).

مطهری، مرتضی (۱۳۷۳). «تعلیم و تربیت در اسلام». تهران: صدرا.  
میرکوشش، امیرهوشنگ (۱۳۹۳). «دیپلماسی علمی و فناوری از دیدگاه امنیت ملی»، *مجله ایرانی روابط بین‌الملل*. قابل دسترس در: <http://www.iirjournal.ir/php/index>

نراقی، ملامحمد مهدی. «معراج السعادة»، چ چهارم، بیروت، اعلمی، بی تا.  
نوری، محمد و فلاح، محمدرضا (۱۳۸۷). *اخلاق اسلامی؛ مبانی و غایات*. پورتال جامع علوم انسانی. اخلاق و تعلیم و تربیت اسلامی قابل دسترس در: <http://www.ensani.ir/content/fa/ir.aspx.default/64034>

وینر، نوربرت (۱۳۷۱). «استفاده انسانی از انسان‌ها، سبیرنتیک و جامعه». ترجمه مهرداد ارجمند، تهران: سهامی، ۲۱.

Abri, E. (2008). Cyberspace is the arena of creative emergence. *The First National Conference on Engineering Creativity and Innovation Management in Iran* (Text in Persian).

Arafi, A. (2012). Educational jurisprudence. *Publications of the Cultural Institute of Enlightenment and Mysticism* (1) 65-72. (Text in Persian).

Banahan, M. (2014). Explaining the fundamentals of the national education document in the face of a moral crisis. *Quarterly Journal of Research in Islamic Education*, (22) 23 (Text in Persian).

Beheshti, M. (2008). *Fundamentals of education from the perspective of the Qur'an*. Tehran: Institute of Islamic Culture and Thought (Text in Persian).

Buelga, S. Cava, M. J. Musitu, G. and Torralba, E. (2015). Cyberbullying aggressors among Spanish secondary education students: an exploratory study. *Interactive Technology and Smart Education*, 12(2), 100-115.

Bynum, TW and Rogerson S. (1996) Introduction and overview: Global information ethics. *Science and engineering ethics* 2(2) 131-136.

Bynum, TW and Rogerson S. (2004). Computer ethics and professional responsibility, Wiley-Blackwell.

Creswell, J. W. and Miller, D. L (2000). (Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice* (3) 39.

Corning, P. (2007). Control Information: The "Missing Link" in the Science of Cybernetics.

Dekhoda, A. A. (1998). *Dekhoda dictionary*. Tehran: Institute of Publishing and Printing, University of Tehran (Text in Persian).

Elo, S. and Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1).

Faraghi Fard, Z.; Ansarizadeh, S.; Karami, A.; Parhiz, F. (2010). Interaction in cyberspace and its effect on women's identity in Iran (a case study of female students at the University of Tehran). *Women in Development and Politics (Women's Research)*, No. 29(Text in Persian).

Frohman. B.( 2000). Cyber Ethics: Bodies or Bytes?" *The International Information & Library Review* Volume 32, 3-4, September DOI: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1057231700901401>.

Giorgi, A. (1975). An application of phenomenological method in psychology. *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*. 2 82-103.

Hasanvand, Sh., Ash Torab, T., Seyed fatemi, n., Salmani, N. (2015). Analysis of phenomenological experiences based on George method. *Scientific-Research Journal of the Faculty of Nursing and Midwifery*, Shahid Beheshti University of Medical Sciences and Health Services(Text in Persian).

Javanbakht, M. (2011). Information and Communication Technology and Ethical Abnormalities. *Journal of Scientific Communication* (Text in Persian).

Koosha, Gh. H. (2012). "Religious ethics and cyber interaction." Ethical knowledge, third year, second issue, available at: <http://marefateakhlagi.nashriyat.ir/node/108>(Text in Persian).

Lancelord, S., and Luyanda, D. (2016). Cyberbullying a desecration of information ethics: perceptions of post high school youth in a rural community, *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*. 14(4).

Masoudi, H. Behravan, H. (2014). Ethics in cyberspace: a study of factors related to membership, the number of visits and the persistence of individuals in immoral Internet groups. *Media Studies*. 9 : (26).

Mirkoosh, A. H. (2014). Scientific and technological diplomacy from the perspective of national security, *Iranian Journal of International Relations*. Available at: <http://www.iirjournal.ir/index.php/fa>

Motahari, M. (1994). Education in Islam. Sadra Publications. Twenty-third edition.

Moor, JH., (1985). What is computer ethics? *Metaphilosophy*, 16(4) 266-275.

Naraghi, Molla Muhammad, Mahdi.(---) "Mi'raj Al-Saada", c. Harem, Beirut, Alami, Pta(Text in Persian).

Nouri, M., Fallah, M. R. (2008). Islamic ethics; Principles and ends. Comprehensive portal of humanities. Islamic ethics and education available at: <http://www.ensani.ir/fa/content/64034/default.aspx>

Omid, M. (2002). *An Introduction to the Philosophy of Ethics from the Perspective of Contemporary Iranian Muslim Thinkers*. Tabriz, Tabriz University, Islamic-Humanities Research Institute

Pickard, A.J. (2007). *Research Methods in Informaton*. London: Facet Publishing;

Putnam, R. (2001). Social Capital: Measurement and Consequences, Kennedy



School of Government, *Harvard University Canadian Journal of Policy Research-search.oecd.org*

Pyett PM. (2003). Validation of qualitative research in the "real world". *Qual Health Res.* 1 3(8):1170-9.

Rabiee, Ali., Mohammadzadeh Yazd, F. (2013). The pathology of cyberspace, the study of the effect of Internet use on social isolation of students. *Socio-cultural strategy.*2(6)(Text in Persian).

Rahmati, H. A. (2015). Obstacles and Challenges of the Ethicalization of Cyberspace, *Islamic Wisdom*, 26(Text in Persian).

Rahmati, H. A. (2015). *Strategies for the ethics of cyberspace*, *Islamic Wisdom*, 27(Text in Persian).

Richard. A. Spinello( 2001). Ethics and Information Technology 3 (2):137-150 DOI:10.1023/A:1011854211207

Sadeghian, E. (2005). *The Impact of the Internet on Children and Adolescents*. Tehran: Nama Electronic Magazine. number 4 (Text in Persian).

Sadri, Seyed M. R. and Karroubi, M. T. (2005). *Legal Dimensions of the Cyber Environment in the Light of National Development*. Tehran: Tomb Publishing(Text in Persian).

Salam. A. (2016).Islamic ethics: an exposition for resolving ICT ethical dilemmas, *Journal of Information, Communication and Ethics in Society.*, 8: 3 DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/14779961011071088>(Text in Persian).

Sanei, H. (1999). *Research in Islamic Education*. Publisher: Mehdi Sanei: Tehran P. 456(Text in Persian).

Sarkani, I. (2013). *Computer Crimes*. Informatics Newsletter, High Informatics Council (Text in Persian).

Shahriari, H. (2010). *Ethics of information technology*. Qom: Qom University Press: 150-7(Text in Persian).

Satarzadeh, D. (2007). Study of social factors affecting Internet addiction and its consequences, *Quarterly Journal of Social Sciences.* (3) 3(Text in Persian).

Speziale H.S., Streubert, H.J. and Carpenter, D.R. (2011). *Qualitative Research in Nursing: Advancing the Humanistic Imperative*. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.

Tajabadi, R. (2011). Philosophy of Ethics in the Development of Information Technology and its Challenges in the Information Society. *Journal of Rahavard*, (18) 24-37 (Text in Persian).

Wiener, N. (1992). Human use of humans, cybernetics and society. *Translated by Mehrdad Arjmand*, Tehran, Joint Stock Company, 21

Yanova, d. Schewartz-shea, p. (2006). interpretation and method: empirical research method and the impretive trun By M.E,SHARP London Ins

Terrel, B. (2008). *Computer and Information Ethics*, (Stanford Encyclopedia of Philosophy), Metaphysics Research Lab, CSLI, Stanford University.

داوران این شماره

دانشیار دانشگاه الزهراء	پروين احمدی
استاديار دانشگاه الزهراء	مریم بناهان
دانشيار دانشگاه الزهراء	مه‌سېما پورشهریاری
دانشيار دانشگاه قم	رضا جعفری هرندي
دانشيار دانشگاه تهران	منصوره حاج‌حسینی
دانشيار دانشگاه الزهراء	غلامرضا دهشیری
استاديار دانشگاه تهران	مرضیه دهقانی
استاديار دانشگاه الزهراء	علی ستاری
دانشيار دانشگاه کردستان	ناصر شیربگی
استاديار دانشگاه تهران	کیوان صالحی
دانشيار دانشگاه الزهراء	پروین صمدی
استاديار دانشگاه الزهراء	آزاده طاوولی
استاديار دانشگاه الزهراء	عباس عبدالهی
استاديار دانشگاه الزهراء	مریم‌سادات قریشی خوراسگانی
استاديار دانشگاه الزهراء	مریم محسن‌پور
استاديار دانشگاه الزهراء	هدی‌سادات محسنی
استاديار دانشگاه امام صادق	زهره موسی‌زاده
استاديار دانشگاه شاهد	سولماز نورآبادی
استاد دانشگاه الزهراء	سیده منور یزدی

*In the name of GOD*  
**New Thoughts  
on Education**

A Peer Reviewed Journal

Vol. 16, No. 1

Winter 2020, No.55

**Publisher** Alzahra University, Faculty of Education and Psychology  
**Chief Executive** Saeed Rezaei Sharifabadi, Ph.D.  
**Chief Editor** Taiyebé Mahroozadé, Ph.D.

**Editorial Board**

Mahnaz Akhavan Tafti, Ph.D.  
*Associate Professor, Alzahra University*

Azra Dabiri Esfahani, Ph.D.  
*Associate Professor, Alzahra University*

Simin Hoseiniyan, Ph.D.  
*Professor, Alzahra University*

Taiyebé 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*

Parvin Kadivar, Ph.D.  
*Professor, Kharazmi University*

Alireza KiyaManesh, Ph.D.  
*Professor, Kharazmi University*

Soosan Seif, Ph.D.  
*Professor, Alzahra University*

Gholamreza Shams, Ph.D.  
*Assistant Professor, Shahid Beheshti University*

Ali Zekavati Gharagazloo, Ph.D.  
*Assistant Professor, Kharazmi University*

**Executive Manager** Parvin Samadi, Ph.D.  
**Editorial Secretary** Roghayeh Nazari  
**Persian Editor** Roghayeh Nazari  
**English Editor** Afsaneh Abaszade  
**Cover Designer** Parisā Shād Ghazvini, Ph.D.  
**Publication Frequency** Quarterly  
**Publication Permit No.** 124/4374  
**Peer Review Permit No.** 3/2910/1068  
**ISSN** 1735-448X  
**Circulation** 1000  
**Address** 3<sup>rd</sup> Floor, Faculty of Education And Psychology, Al-Zahrā University, Vanak St., Vanak Sq., Tehran, Iran  
**P.O. Box** 19935/663  
**TeleFax** +98 (21) 8805 8940 (2309)  
**Fax** +98 (21) 88041463  
**E-mail** jontoe@alzahra.ac.ir  
**Home page** <http://journals.alzahra.ac.ir/jontoe>

**Journal of New thoughts on Education is indexed in ISC, Iran Journal and has been auocated an impact factor by ISC.**



# Abstract

---

- A grounded Theory explaining the process of entrepreneurial spirit formation among the students in Technical-Vocational schools (TVS)** 7-44  
Zahra Karimian, Keyvan Salehi and Ebrahim Khodaie
- In Search of Understanding the Components of Humanities Discipliners in the Universities of Tehran** 45-70  
Marzihe Yazdii Darmanki, Fariba Adli and Golnar Mehran
- A Critical Discourse Analysis of 'sickness' in Educational Documents** 71-94  
Ramezan Barkhordari and Zahra Asgari
- Qualitative analysis of how to interact with the teacher and student in the teaching-learning process: A case study of the University of Tehran** 95-120  
Atiye Jamshidi, Marzieh Dehghani and Kamal Dorrani
- Presenting an Indigenous Care Leadership Model for School Principals** 121-152  
Ali Nazari, Rafiqh Hasani and Naser Shirbagi
- A comparative study of the effectiveness of Concept Map, Classical Method on Students Achievement.** 153-168  
Mohammad Bardel and Firooz Mahmoodi
- Effectiveness of attentional bias correction software on optimism** 169-192  
Sasan Zarrabi, Anita Baghdassarians, Fatemeh Golshani and susan emamipur
- Investigating the Antecedents and Organizational Consequence of the Professional Learning of Teachers** 193-216  
Abolfazl Ghasemzadeh Alishahi, Nishtman Momenpoor and Javad Ahmadi
- Investigating the Role of Scientificism in the Decline of Spirituality with an Anthropological Approach** 217-240  
Parastoo Mesbahi Jamshid and Mohamadreza Sarmadi
- Moral Training in Cyberspace (Case Study: Alzahra University Students)** 241-272  
Batul Keykha



---

**A grounded Theory explaining the process of entrepreneurial spirit formation among the students in Technical-Vocational schools (TVS)**

---

Zahra Karimian<sup>1</sup>, Keyvan Salehi\*<sup>2</sup> and Ebrahim Khodaie<sup>3</sup>

**Abstract**

One of the main concerns of Iran's educational system is identifying the best method to foster entrepreneurial spirit among the students. Regarding the major contribution of entrepreneurs in economic growth and sustainable development, it is suggested that what the appropriate pattern to form and develop entrepreneurial spirit among vocational and technical students is. In order to reach this pattern, a qualitative approach and grounded theory method were used. The data were collected during an in-depth interview with 21 entrepreneurs who graduated from the Technical-Vocational school. After analyzing the data, 195 initial codes were obtained, in which they were grouped in 85 conceptual codes, then in 31 subcategories, and finally in 19 categories. Deep analysis of lived experience and the participants' values led to the formation of a middle-range theories. The pattern obtained from this study shows that the main category leading to the creation of entrepreneurship is the tendency of the individual to innovate, which makes the creation of entrepreneurial activity desirable. If a person is affected by intermediary conditions such as "opportunity diagnosis", "work experience" and "capital (human, social and economic)" and environmental conditions such as "market situation" and "support of social and cultural norms" finds that The tendency to innovate is possible, follows strategies of "the intent to create innovative work", "sociality", "supplying capital" and "pragmatism" which results in entrepreneurial activity.

**Keywords:** *Entrepreneurship, Entrepreneurial Spirit, Educational System, Students, Technical-Vocational Schools.*

---

1. MA in Educational Research, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. karimian.zahra@ut.ac.ir

2. \*Corresponding author: Assistant Professor, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. keyvansalehi@ut.ac.ir

3. Associated Professor, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. khodaie@ut.ac.ir

DOI:10.22051/jontoe.2019.20595.2234

<https://jontoe.alzahra.ac.ir>

---

## **In Search of Understanding the Components of Humanities Discipliners in the Universities of Tehran**

---

Marzihe Yazdii Darmanki<sup>1</sup>, Fariba Adli\*<sup>2</sup> and Golnar Mehran<sup>3</sup>

### **Abstract**

Cultural knowledge, like all value-creation assets, is tacit and more effective. This study aimed to identify the components of humanities culture in Tehran city universities. To this end, different disciplines of the humanities: Law, Management, Education, Geography and Sociology were studied. The research method was qualitative and data were collected through semi-structured interviews. Using intensity sampling, subjects were selected for interview and interview's data were analyzed using thematic analysis. Based on the findings of this study, the cultural components of studied disciplines were categorized into 9 themes: Purpose of Education, Media of Education, Teaching Method, Evaluation Method, Research Method, Teacher-Student Relationships, Academic Ethics, Attitude to Students and Attitude to Students. These disciplines differ on two levels, intra-disciplinary and inter-disciplinary. The interdisciplinary level is influenced by external or meta discipline factors, university and society which are often overlooked in studies. Therefore, it is suggested that cultural change planning should be on the agenda of educational policymakers to improve these components.

**Keywords:** *National Culture, University Culture, Disciplinary Culture, Humanities Discipliners, Tehran*

---

1. Master of Educational Management. Alzahra University, Tehran, Iran. marzi\_yd@yahoo.com  
2. \* Corresponding Author: Assistant Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran. faradli@alzahra.ac.ir  
3. Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran. g.mehran@alzahra.ac.ir  
DOI: 10.22051 / jontoe.2020.26443.2688  
<https://jontoe.alzahra.ac.ir>



---

## A Critical Discourse Analysis of 'sickness' in Educational Documents

---

Ramezan Barkhordari<sup>1</sup> and Zahra Asgari\*<sup>2</sup>

### Abstract

Every child experiences numerous exposures to illness in her life. In addition, about 20% of children have a chronic illness. Therefore, The purpose of this study was to analyze the critical discourse of education documents under the concept of illness in order to study the special aspects of the education of sick children. Since discourse analysis is a qualitative and interpretive method, the validity and reliability of the research are examined through rational discussions of the findings, the power of speech, and the author's expression. The results show that the dominant discourse regarding the education of sick children in Iran's current educational curriculum is a passive one that deals only with the Physical health of the child and prevention of her illness and neglects the quality of the child's living, Mental effects of the disease. The consequences of this negligence can be clearly seen in the outputs of the educational curriculum, including the content of elementary school textbooks, in which there is only a deteriorative and passive dealing with the disease to the extent that illness is compared with disability. As far as sickness can be considered as a null curriculum in the education of the Islamic Republic of Iran.

**Keywords:** Critical Discourse Analysis, Education Documents, sickness, education of sick children, null curriculum.

---

1. Assistant Professor of Educational Science, Faculty of Education and psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran. ramazanbarkhordari@gmail.com.

2. \* Corresponding Author: PhD student of philosophy of education, Faculty of Education and psychology, Esfahan University, Esfahan, Iran. asgari.za@gmail.com

DOI:10.22051/jontoe.2020.26320.2669

<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>

---

## Qualitative analysis of how to interact with the teacher and student in the teaching-learning process: A case study of the University of Tehran

---

Atiye Jamshidi,<sup>1</sup> Marzieh Dehghani\*<sup>2</sup> and Kamal Dorrani<sup>3</sup>

### Abstract

Since the process of teaching-learning and how to act between a teacher and a student is one of the most fundamental issues in educational systems. Students' perceptions in this regard clarify the various issues of finding and concealing academic culture. The purpose of this study is to elucidate the factors influencing the selection of a supervisor from the point of view of postgraduate students. The samples, purposefully selected from two faculties A(Electrical and Computer Engineering, b) Law and Political Science, were saturated with 39 master's students. 19 of the notifications, the students of law and political science and 20 of the notification, the students of the School of Electrical and Computer Engineering . The data were analyzed according to choice theory Glacier and subjective coding. The results showed factors influencing the selection of a supervisor from the point of view of postgraduate students at two schools, according to multiple sub-categories, fall into seven main categories: 1.the imagery of those conditions towards the end of training. 2.Cognitive perceptual channel business through them. 3.The idea that the capabilities and characteristics of their supervisor. 4.Imagine that compared to their field of study. 5.The idea of the economic, cultural, political country. 6.Perception that affect social behavior. 7.Idea about themselves and their future. Researchers analysis of these categories, there are systems thinking, is among the students in selecting a supervisor. For the perception of students in the academic advisors conceptual structure was designed, the different steps are: 1.Determine the required self-assessment 2.Route 3.Evaluation 4.Select.

**Keywords:** *teaching-learning process, interact with the teacher and student, Hidden Curriculum, Tehran University, a master's thesis, Thesis*

---

1. Student of Master in Curriculum of Tehran University, Jamshidi.a@ut.ac.ir  
2.\* Corresponding Author: Assistant Professor of the Faculty of Psychology and Education University of Tehran, Dehghani\_m33@ut.ac.ir  
3. Assistant Professor of the Faculty of Psychology and Education University of Tehran, kdorrani@ac.ir  
DOI:10.22051/jontoe.2019.19884.2176  
<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>

---

New Thoughts on Education  
Faculty of Education and Psychology,  
Al-Zahrā University  
Submit Date: 2019-12-24

page: 121-152

Vol.16, No.1  
Spring 2020  
Accept Date: 2020-06-23

## Presenting an Indigenous Care Leadership Model for School Principals

Ali Nazari<sup>\*1</sup>, Rafigh Hasani<sup>2</sup> and Naser Shirbagi<sup>3</sup>

### Abstract

The present study was conducted to present the indigenous model of care for high school principals. The research method was descriptive-survey with emphasis on structural equations. The statistical population of the study included all principals, teachers of secondary schools in Sanandaj in the academic year 1396-97 (2477 people). To validate the model, 350 people were selected using Cochran's sampling formula by cluster random sampling method. The instrument used was the researcher-made scale based on the network of qualitative research topics. Cronbach's alpha coefficient was 0.92. Formal validity and its content were confirmed by experts. Data analysis was performed by confirmatory factor analysis to determine the validity of the model using SPSS and AMOS software. The research results showed: The developed model of care for school principals has good fitness characteristics and all the components of the proposed model have structural validity.

**Keywords:** *Caring Leadership; School Principal; Secondary school.*

---

1.\* Corresponding Author: Student of Educational administration, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran. [ali.nazari1569@gmail.com](mailto:ali.nazari1569@gmail.com)

2. Faculty of Education, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran. [hasani.rafigh@gmail.com](mailto:hasani.rafigh@gmail.com)

3. Faculty of Education, kurdestan University, sanandaj, Iran. [nshirbagi@uok.ac.ir](mailto:nshirbagi@uok.ac.ir)  
DOI:10.22051/jontoe.2020.29549.2918  
<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>

---

### **A comparative study of the effectiveness of Concept Map, Classical Method on Students Achievement .**

---

Mohammad Bardel\*<sup>1</sup> and Firooz Mahmoodi<sup>2</sup>

#### **Abstract**

The purpose of this research project was to determine the effects of incorporating concept mapping on the achievement of sixth grade students in science class. The study was conducted with 23 students on Elementary School in Khoy. The students were tested with teacher-constructed pre and post tests containing 20 multiple-choice questions. The pupils in the experimental and control groups were exposed to the same teaching techniques covering a unit on Force. They were given the same pre test after the initial lessons. However, after the pre test, the control group was given a traditional oral review of the material and the experimental group was exposed to the review by the use of inspiration, which is computer based concept mapping tool. After these reviews, the students on both groups were given the post test. Test scores were analyzed for any statistically significant difference in the scores on the test. The results from present study indicate that concept mapping has a noticeable impact on student's achievement in science classes.

**Keywords:** *Concept map - Achievement - Elementary School - Science Education.*

---

1. \* Corresponding author: Ph.D. Student Educational Psychology, Department of Education, Faculty of Education & Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Bardel\_m@tabrizu.ac.ir

2. Associate Professor, Department of Education, Faculty of Education & Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. firoozmahmoodi@tabrizu.ac.ir  
DOI:10.22051/jontoe.2020.20362.2214  
<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>

---

### Effectiveness of attentional bias correction software on optimism

---

Sasan Zarrabi<sup>1</sup>, Anita Baghdassarians<sup>\*2</sup>, Fatemeh Golshani<sup>3</sup> and  
susan emamipur<sup>4</sup>

#### Abstract

The present quasi-experimental study was conducted to determine the effectiveness of attentional bias correction software on optimism in a pre test-post test design with control group. The software was designed and built by the researchers. The statistical population consisted of all students of the Faculty of Rehabilitation Sciences of Iran University of Medical Sciences in the academic year 1996-97. Randomized to four experimental groups, each consisting of 15 subjects and a control group of 15 individuals. The experimental groups were divided into four groups: the first group played a positive face selection game among other facial emotions. The second group played the game of choosing positive images from other images in the field of animated and inanimate nature. The third group had to choose a word with a positive meaning from neutral words. The fourth group played a combination of all three groups above. Scheier et al.'s (1994) optimism questionnaire was used for data collection. The data were analyzed by SPSS software using mixed analysis of variance. The results showed that the designed software had sufficient content and differential validity and the results suggest that the use of facial expressions, words, combined group and animated and inanimate images on optimism was more than the control group. This difference was also significant at the follow-up stage. Also, the largest increase in optimism was related to the use of facial expression images.

**Keywords:** *attentional bias correction software, attentional bias, optimism, serious games*

---

1. Department of Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. sazins@yahoo.com

2.\* Corresponding author: Assistant Professor, Department of Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. sarians72@gmail.com

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. fa\_golshan@yahoo.com

4. Associate Professor, Department of Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. emamipursd@yahoo.com

DOI: 10.22051/JONTOE.2020.30157.2965

<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>



---

## Investigating the Antecedents and Organizational Consequence of the Professional Learning of Teachers

---

Abolfazl Ghasemzadeh Alishahi\*<sup>1</sup>,

Nishtman Momenpoor<sup>2</sup> and Javad Ahmadi<sup>3</sup>

### Abstract

The purpose of this study is to investigate the antecedents and organizational consequence of the professional learning of teachers. The statistical population of the study was teachers in Tabriz. The sampling method was cluster sampling, which was selected between three districts of 1,3,4 from Tabriz's five educational districts and considered as the statistical sample among all selected schools in all of their schools, except for the schools of Tizhhoshan. Data were collected by using standard questionnaires of the Hui school *Enabling School Structures*, Collective Hui and Copper Smith, Scientific emphasis of Schnannoruran et al., Baron and Kenny's professional learning, the Oliver, Hip, and Lake Professional Learning Community will be compiled. Pearson correlation coefficient and structural equation modeling were used to analyze the data. The results showed that the most significant correlation was related to the relationship between academic emphasis and professional learning community and the least significant correlation was related to the relationship between *enabling school structures* and professional learning. The immediate role of professional learning in relation to variables was confirmed. According to the research results, attention to the antecedents and organizational consequence of professional learning will lead to the improvement of teachers' professional learning community.

**Keywords:** *Professional learning, Enabling School Structures, Collective trust, Academic emphasis, Professional learning community*

---

1.\* Corresponding author: Associate Professor in Educational Administration, Department of Education, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran. ghasemzadee@yahoo.com

2. Ph.D. Student in Educational Administration, University of Kurdistan, Iran. nishtmanmomenpoor@yahoo.com

3. M.A in Educational Administration, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.

DOI:10.22051/jontoe.2020.22110.2342

<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>

---

## Investigating the Role of Scientificism in the Decline of Spirituality with an Anthropological Approach

---

Parastoo Mesbahi Jamshid\*<sup>1</sup> and Mohamadreza Sarmadi<sup>2</sup>

### Abstract

The period of modernism is one of the most important and flowing periods in human history, especially in the field of radical scientism and natural theology. The purpose of this study is to examine the effects of scientism on the spiritual levels of human life, with an emphasis on the anthropology of modernism. Therefore, the context and mechanism of science are studied first, and then its effects, considerations, and educational interventions in the field of spirituality are examined. The research method is descriptive-analytical and the results show that because of the transformative movements in the modern era, Semantics in scientific systems are fundamentally reviewed in such a way that the process of de-spiritualization becomes inevitable;; This is due to the non-monopoly anthropology that is founded in this period. because of the prevailing quantitative attitude in science, the change of the philosophical definition of causality to the scientific definition and the biomechanical effects, the scientific approach became fully authorized and led to a weakening of spirituality.

**Keywords:** *Scientificism, Modernism, Spiritual Education, Anthropology*

---

1. \* Corresponding author: Researcher, Qom, Iran. p.mesbahij@yahoo.com

2. Professor at Payame Noor University of Tehran, Tehran, Iran.

DOI:10.22051/jontoe.2020.17505.1974

<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>

---

## Moral Training in Cyberspace (Case Study: Alzahra University Students)

---

Batul Keykha<sup>1</sup>

### Abstract

This research deals with the analysis of the necessity of moral training in cyberspace and its obstacles by qualitative phenomenology method from women's vision. The purpose of this research is determining the position of moral training in cyberspace with emphasizing the religious ethic. For this purpose, the visions of the research community were gathered together by Semi-structured exploratory interviews with open-ended questions. Then, the data was analyzed by Colaizzi's method. According to the findings, the most important challenges that have turned the cyberspace moral training into an important necessity are :disagreement in the principles of moral training from the users' vision and lack of it in real space, the users attempt for attracting more audiences by each possible way, Weakness and ignorance in the culture of using cyberspace capabilities .The results indicated that it is useful to achieve the goal and remove barriers by utilization of educational guidelines and Islamic moral teachings such as belief in the eternal presence of God, highlighting human identity of users, recommend to moral behavior and utilization \*of preventive methods from ethics, global cooperation, family effort of training the young generation according to Iranian-Islamic models and using the studies and visions of interdisciplinary thinkers.

**Keywords** *moral training, training, ethics, religious morality, cyberspace*

---

1. Faculty Member Department of Information Science & Knowledge Studies, University of Zabol, Zabol, Iran. batulkeykha@uoz.ac.ir  
DOI:10.22051/jontoe.2019.13706.1654  
<https://jontoe.alzahra.ac.ir/>