

# بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ اندیشه‌های نوین تربیتی

فصل نامه علمی پژوهشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)  
دوره ۱۶، شماره ۴، زمستان ۱۳۹۹  
شماره پیاپی ۵۸

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

مدیر مسئول: سعید رضایی شریف‌آبادی

سر دبیر: مهناز اخوان تفتی

مدیر اجرایی:	پروین صمدی	هیئت تحریریه:	مهناز اخوان تفتی
دبیر اجرایی:	رقیه نظری	دانشیار دانشگاه الزهراء (س)	یوسف ادیب
ویراستار فارسی:	رقیه نظری	استاد دانشگاه تبریز	محمدرضا آهنجیان
ویراستار انگلیسی:	مصطفی بهمنی	استاد دانشگاه فردوسی مشهد	سعیده بنت سراج
طراح جلد:	پریسا شاد قزوینی	استاد دانشگاه مالايا	سعید بهشتی
ناشر:	دانشگاه الزهراء (س)	استاد دانشگاه علامه طباطبائی	عباسعلی حسین‌خانزاده
ترتیب انتشار:	فصلی	دانشیار دانشگاه گیلان	سیمین حسینیان
شماره پروانه انتشار:	۱۲۴/۴۳۷۴	استاد دانشگاه الزهراء (س)	علی ذکاوتی قراقرزلو
شاپا / ISSN:	۱۷۳۵-۴۴۸۸	دانشیار دانشگاه خوارزمی	محمدرضا سرکارآرانی
شماره پروانه علمی-پژوهشی:	۳/۲۹۱۰/۱۰۶۸	استاد دانشگاه ناگويا	غلامرضا شمس
شمارگان:	۱۰۰۰ نسخه	استاديار دانشگاه شهيد بهشتی	ناصر شیربگی
نشانی دفتر مجله:	تهران، میدان ونک، خیابان ونک، دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، طبقه سوم	استاد دانشگاه کردستان	مسعود صفایی مقدم
صندوق پستی:	۱۹۹۳۵/۶۶۳	استاد دانشگاه شهید چمران اهواز	پروین کدیور
تلفن:	۸۸۰۵۸۹۴۰ (داخلی ۲۳۰۹)	استاد دانشگاه خوارزمی	علیرضا کیامنش
تلفکس:	۸۸۰۴۱۴۶۳	استاد دانشگاه خوارزمی	طیبه ماهرورزاده
پست الکترونیک:	<a href="mailto:jontoe@alzahra.ac.ir">jontoe@alzahra.ac.ir</a>	دانشیار دانشگاه الزهراء (س)	بهرام محسن پور
وبگاه:	<a href="http://jontoe.alzahra.ac.ir/">http://jontoe.alzahra.ac.ir/</a>	دانشیار دانشگاه خوارزمی	گلنار مهران
بها:	دسترسی رایگان از وبگاه نشریه	دانشیار دانشگاه الزهراء (س)	ابوالقاسم یعقوبی
		استاد دانشگاه بوعلی سینا	

این فصل نامه در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) و نیز ایران ژورنال (نظام نمایه‌سازی مرکز منطقه‌ای اطلاع رسانی علوم و فن‌آوری نمایه می‌شود و دارای ضریب تأثیر در این نظام (ISC) است.

این فصل‌نامه با همکاری معاونت پژوهشی دانشگاه الزهراء (س) به چاپ می‌رسد.

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

فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی در پایگاه اطلاعاتی زیر نمایه می‌شود.

http://www.isc.gov.ir - مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی علوم و فن‌آوری

www.sid.com - پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی

www.magiran.com - پایگاه اطلاعات نشریات کشور

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

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

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

## ملاحظات

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





- ۷-۳۳ طراحی الگوی خصوصی سازی آموزش عالی در ایران  
اسما عزیزی، محمد یمنی دوزی سرخابی، اباصلت خراسانی و حمیدرضا آراسته
- ۳۵-۵۶ استفاده از سنجش شناختی تشخیص برای سنجش نوشتن در دانش آموزان پایه ششم ابتدایی  
حسن تقییان، ابراهیم خدایی، عباس بازرگان، علی مقدمزاده و مسعود کبیری
- ۵۷-۸۹ شناسایی راهبردهای موجود جلب مشارکت والدین در مدارس متوسطه؛ با تأکید بر ابعاد مشارکتی اپستین  
احمد زارعی، مرضیه دهقانی، کیوان صالحی و سهراب محمدی پویا
- ۹۱-۱۱۰ واکاوی عوامل نهادی زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی: مطالعه موردی دانشگاه تهران  
محمدعلی مرادی، جهانگیر یداللهی فارسی، قنبر محمدی الیاسی و رضا فریدزاده
- ۱۱۱-۱۳۳ تأثیر ذهن آگاهی و قدردانی از خداوند بر تاب آوری دانشجویان: نقش واسطه‌ای شوخ طبعی  
رحیم بدری گرگری و زکیه نجاریان
- ۱۳۵-۱۵۱ نقش تشخیصی هوش اجتماعی، قلدری و بهزیستی تحصیلی در انزوای اجتماعی دانش آموزان  
آرش شهبازیان خونق، فاطمه علی پور، ابراهیم آناهید، علی اصغر محمدیان قریبه و سیاوش شیخعلی زاده
- ۱۵۳-۱۸۱ اثربخشی سند تحول در سطح مدرسه از منظر بومی در مدل مدرسه محوری مهدی فاریابی، نقی کمالی و رسول داودی
- ۱۸۳-۲۱۶ مقایسه تطبیقی مؤلفه‌های تربیت شهروندی در فضای مجازی و حقیقی با نگاهی بر فرصت‌ها و تهدیدها  
لیلا داوودیان، مریم بناهان و علی ستاری
- ۲۱۷-۲۳۶ اثربخشی ماتریکس پذیرش، تعهد با شفقت بر تنظیم شناختی هیجان دانش آموزان مبتلا به اضطراب امتحان  
بهرام پیمان‌نیا
- ۲۳۷-۲۵۸ تحلیل همبستگی رهبری مثبت‌گرا و رهبری هوشمند با کارآفرینی مدارس: آزمون نقش میانجی خودکارآمدی معلمان  
فخرالسادات نصیری ولیک نبی و مریم قادری شیخی‌آبادی



## طراحی الگوی خصوصی‌سازی آموزش عالی در ایران

اسماغریزی<sup>۱\*</sup>، محمدیمنی دوزی سرخابی<sup>۲</sup>، اباصلت خراسانی<sup>۳</sup> و حمیدرضا آراسته<sup>۴</sup>

### چکیده

مطالعه حاضر بر آن بود تا ضمن بررسی عناصر تشکیل‌دهنده خصوصی‌سازی آموزش عالی در ایران، مؤلفه‌ها و مقوله‌های اصلی تشکیل‌دهنده این حوزه را در کشور معرفی کند و در نهایت الگویی مطلوب و مطابق با بافت کشور ایران ارائه دهد. در این مطالعه از راهبرد کیفی و روش نظریه داده بنیاد استفاده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها، ابتدا با استفاده از مطالعات اکتشافی اولیه شامل مطالعه اسنادی و مصاحبه مقدماتی با خبرگان، تعدادی از نمونه‌ها شناسایی شدند و سپس دیگر اعضای نمونه از طریق نمونه‌گیری گلوله برفی (زنجیره‌ای) انتخاب شدند و ۱۶ مصاحبه نیمه ساختارمند با خبرگان، صاحب‌نظران و اساتید حوزه آموزش عالی و خصوصی‌سازی آموزش عالی انجام شد. روایی یافته‌ها با دریافت نظر متخصصان و کارشناسان آموزش عالی و شرکت‌کنندگان در پژوهش درباره درستی یافته‌ها و تفسیرها و پایایی آن با روش کدگذاری با استفاده از بررسی همکار تأیید شد. نتایج آن به شکل الگویی متشکل از ۱۳ مقوله اصلی شامل عوامل علی (نیازهای زمانی، پایگاه قانونی اقتصادی)؛ زمینه‌ای (زمینه‌گرایی فرهنگی، زمینه‌گرایی سیاسی، زمینه‌گرایی قانونی)؛ مداخله‌گر (محور علمی، سیاست‌گذاری)؛ راهبردها (حمایتی و مالی، ارتباطات، اقدامات اصلاحی) و پیامدها (پیامدهای کلان، پیامدهای دانشگاهی و فردی) و خصوصی‌سازی آموزش عالی به عنوان مقوله محوری الگو و ۳۶ مقوله فرعی ارائه شد.

کلیدواژه‌ها: خصوصی‌سازی؛ آموزش عالی؛ دانشگاه

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکترای مدیریت آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. [a.azizi1388@yahoo.com](mailto:a.azizi1388@yahoo.com)

۲. استاد آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. [m-yamani@sbu.ac.ir](mailto:m-yamani@sbu.ac.ir)

۳. دانشیار آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. [drkhorasanitr@gmail.com](mailto:drkhorasanitr@gmail.com)

۴. استاد مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. [arasteh@khu.ac.ir](mailto:arasteh@khu.ac.ir)

- این مقاله برگرفته از رساله دکترا در رشته مدیریت آموزش عالی است.

## مقدمه

اگرچه آموزش عالی خصوصی پیشینه‌ای طولانی دارد، اما نقش جالب توجهی در بسیاری از نظام‌های آموزش عالی نداشت، ولی در طی دهه‌های اخیر، عمدتاً به دلیل توسعه مداوم و گسترده آموزش عالی در جهان، این شرایط به گونه‌ای توجه‌برانگیز تغییر کرده است. دولت‌ها به دلیل فشار ناشی از محدودیت‌های مالی و افزایش هزینه و مسئولیت ناشی از توسعه بسیار بخش آموزش عالی، به دنبال راهکارهایی هستند که تا به مقابله با این شرایط متناقض از طریق بازتعریف نقش مالی و نقش‌های سیاسی و مدیریتی خود برآیند، چنانچه کرکس (۲۰۱۰) خصوصی‌سازی در آموزش عالی را افزایش اعتبارات خصوصی و اتکای کم‌تر به اعتبارات دولتی و تأکید بیشتر بر آموزش به عنوان محصول، دانشجو به عنوان مشتری، آگاهی از رقابت و شناخت قوت و ضعف نسبت به رقبای بازاریابی و برون‌سپاری می‌داند. در بسیاری از مناطق جهان، توسعه آموزش عالی خصوصی، از جمله سیاست‌های کارآمد جایگزین بخش دولتی بود که بیش از حد گسترش یافته بود (تیکسریا، ۲۰۰۹). مؤسسات آموزش عالی خصوصی با رشد سریع خود در حال حاضر یک سوم از ثبت نام‌های آموزشی جهان را به خود اختصاص داده‌اند، به طوری که هم‌اکنون کم‌تر کشوری در جهان باقی مانده است که آموزش عالی خصوصی نداشته باشد (لوی، ۲۰۱۱). در کشورهای در حال توسعه از جمله کشور ما نیز برنامه خصوصی‌سازی به عنوان یک سیاست لازم‌الاجرا برای رسیدن به توسعه اقتصادی و اجتماعی پذیرفته شده است (بند ۵ و ۴ خط مشی‌های اساسی بخش آموزش عالی برنامه دوم توسعه و سیاست‌های اصل ۴۴ قانون اساسی)؛ اما ارزیابی عملکرد خصوصی‌سازی در کشور حاکی از این است که روندهای مورد انتظار محقق نشده و موفقیت مورد انتظار در زمینه خصوصی‌سازی حاصل نشده است.

پژوهش‌های متعددی از جمله رحیمی (۱۳۹۲) جمشیدی و آراسته (۱۳۹۱)، ربیعی و نظریان (۱۳۹۱) بر وجود چالش‌های عمده‌ای در این بخش نظیر عدم مشارکت دادن آموزش عالی خصوصی در برنامه‌ریزی‌های کلان آموزش عالی، عدم انسجام و هماهنگی در بخش‌های مختلف دولت و وزارت علوم در فرآیند خصوصی‌سازی آموزش عالی، تأکید کرده‌اند. با وجود این که دانشگاه‌های خصوصی در معنای کامل آن با تاسی به قوانین بازار و بنگاه‌داری، مشتری‌محوری را - که در این اکوسیستم می‌توان آن را به رضایت دانشجو تعبیر کرد - در زمره اصول مهم تعالی و نیز به عنوان یکی از شاخص‌های کلیدی عملکرد خود محسوب می‌کنند؛ سعادت‌مند (۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان



میزان رضایت دانشجویان در مؤسسات آموزش عالی خصوصی گزارش کرد که دانشجویان این مؤسسات از مدیریت آموزش رضایت نسبی دارند و از کیفیت آموزش در این مؤسسات رضایت ندارند. لذا تداوم روندهای نامطلوب توسعه بخش خصوصی، همچنان مانع تحقق نقش کارا و رقابتی آن‌ها در قالب یک الگوی نخبه‌گرای پاسخگو به نیازهای توسعه پایدار است (قارون، ۱۳۹۳)

هم چنین نتایج پژوهش قریشی خوراسگانی (۱۳۹۶) در رابطه با تحلیل محتوای مقالات حوزه خصوصی سازی آموزش عالی در مجلات علمی کشور نشان داد که به‌رغم گسترش بی‌رویه خصوصی سازی در آموزش عالی و اهمیت آن، سهم پژوهش در این حوزه بسیار کم است. از بین آثار مثبت خصوصی سازی به ترتیب مقوله‌های کسب درآمد توسط دانشگاه‌ها، تنوع بخشی به آموزش عالی، صرفه‌جویی در هزینه‌ها و کاهش فشار مالی دولت، رشد کمی آموزش عالی و همچنین جلوگیری از تمرکزگرایی و افزایش مشارکت مردم در امور مختلف، دارای بالاترین ضریب اهمیت و اولویت‌های اول تا سوم بوده است. از بین آثار منفی خصوصی سازی نیز به ترتیب مقوله‌های افزایش دانش آموختگان بیکار، کاهش کیفیت فرآیند آموزش، طبقاتی شدن آموزش به نفع طبقات بالای جامعه، رشد کمی مراکز خصوصی آموزش عالی، مدرک‌گرایی و تقلب و فساد آموزشی به علاوه مشکلات ساختاری در راه‌اندازی دانشگاه‌های خصوصی دارای ضریب اهمیت بالا و اولویت اول تا سوم است.

نیازهای مختلف موجود در کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه به این معناست که انگیزه‌های مشارکت در خصوصی سازی آموزش با هم تفاوت دارند و شکل خصوصی سازی پذیرفته شده، متناسب با شرایط اقتصادی و جمعیت هر کشور، خاص همان کشور است (هاشمیان و همکاران، ۱۳۹۴) و نیز تحقق اهدافی که در خصوصی سازی آموزش عالی مورد توجه است به چگونگی اجرا و مدیریت علمی و حرفه‌ای آن بستگی دارد. لذا تدوین الگویی که بتواند مسئولان و دست‌اندرکاران این حوزه را هدایت کند، اهمیت زیادی دارد. به‌رغم وجود اسناد و قوانین دستوری در زمینه خصوصی سازی آموزش عالی، خصوصی سازی جریانی نیست که با دستورالعمل یا آئین نامه اجرایی محقق شود، چراکه فرآیندی است که تحقق آن مستلزم عینیت یافتن عملی پیش نیازهای محیطی ضروری و مرتبط است، علاوه بر آن دارای مراحل و گام‌های متعدد هدفمند است و جریانی داینامیک و پویاست که درون خود ساختارهای متشکل و نظام‌دار دارد و اهداف متعالی مشخصی را دنبال می‌کند که تبیین و

تشریح آن نیازمند جامع‌نگری و موفقیت آن مستلزم طراحی عوامل و شرایط و پیش نیازها، درون‌دادها و برون‌دادها و فرآیندهای درونی است.

از آنجایی که خصوصی‌سازی در ایران به‌گونه‌ای ناقص، غیرعلمی و غیر هدفمند به اجرا درآمده است و برنامه‌ریزی و ساختاری منسجم برای این پدیده و همگامی با کشورهای موفق در این زمینه در کشور، منظور نشده است، نیاز به تدوین الگویی بومی، منطقی و جامعه‌بدین منظور بیش‌ازپیش احساس می‌شود. تدوین یک الگوی جامع از آنجایی اهمیت دارد که تجربیات کشورهای مختلف نشان می‌دهد اتخاذ تصمیمات مقطعی، جزئی و شتاب‌زده موجبات رکود یا توقف حرکت خصوصی‌سازی را فراهم می‌آورد، کما این‌که در حال حاضر آموزش عالی ما مبتلا به ناهماهنگی بین رشد کمی و کیفی این تحول است (جمشیدی و آراسته، ۱۳۹۱). با توجه به اینکه از یک‌سو موفقیت در نیل به اهداف خصوصی‌سازی مستلزم جامع‌نگری و تصمیم‌گیری و اقدام بخردانه و عالمانه و همچنین نیازمند برنامه‌ریزی‌های دقیق از جانب دولت و سیاست‌گذاران نظام آموزش عالی کشور است و از سوی دیگر در زمینه خصوصی‌سازی آموزش عالی در کشور الگویی ارائه نشده، به همین دلیل، در پژوهش حاضر سعی شده تا الگویی جامع دربرگیرنده عناصر و مؤلفه‌های اساسی برای خصوصی‌سازی آموزش عالی کشور ارائه شود. به بیان دیگر سواد و مسأله پژوهش حاضر این است که ویژگی‌ها و مؤلفه‌های الگوی خصوصی‌سازی آموزش عالی در ایران چیست؟

هم‌چنانکه آموزش عالی توسعه می‌یافت، انواع جدید مؤسسات به‌طور اجتناب‌ناپذیر به‌منظور پاسخ دادن به تقاضای زیاد دانشجویان و همچنین فراهم کردن آموزش و تعلیم متنوع برای متقاضیان نامتجانس‌تر، اضافه شدند. به دلیل فشارهای مالی ناشی از این افزایش تقاضا، هم‌چنین توانایی مؤسسات خصوصی برای پاسخ دادن سریع‌تر به تقاضاهای جدید، رشد آموزش عالی خصوصی که دسترسی گسترده‌تر و تنوع را فراهم می‌کرد، به سرعت شتاب گرفت و انواع مختلف برنامه‌های خصوصی‌سازی با توجه به کارایی، برابری، ترویج انسجام اجتماعی و آزادی انتخاب، به‌عنوان یک راه حل بالقوه برای غلبه بر این مشکلات، آزموده و به کار گرفته شدند (یلدیریم<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴).

در همه کشورهای جهان، دولت‌ها پذیرفته‌اند که خود را از عرصه کارهای اجرایی و

تصدی گری رها کنند و به جایگاه نظارت و سیاست گذاری بازگردند. از این رو بسیاری از حوزه های فعالیت که سال ها حوزه عمل دولت تلقی می شد، به بخش خصوصی واگذار شده است و آموزش عالی بدون تردید از این رشته فعالیت هاست؛ هم اکنون خصوصی سازی از جمله روندهای اصلی رو به رشد آموزش عالی در سطح جهانی به شمار می آید و به سرعت در حال گسترش است به طوری که در کشورهای در حال توسعه ای مانند اندونزی و فیلیپین و توسعه یافته ای مانند ژاپن، کره و انگلیس ثبت نام دانشجویان در مؤسسات آموزش عالی خصوصی بیشتر از ۵۰ درصد است (تام، ۲۰۱۱). موک (۲۰۱۱) نیز روند خصوصی سازی آموزش عالی در آسیا را رو به رشد می داند و اذعان می کند که والدین در ازای آموزش فرزندان خود مشتاق و متعهد به پرداخت هستند، به همین دلیل مدارس و آموزش عالی خصوصی به طرز چشمگیری مرسوم شده است. سهم آموزش عالی وابسته به دولت در ایران نیز نسبت به متوسط کشورهای OECD کم تر و برعکس سهم آموزش عالی خصوصی بیشتر است (ستوده ۱۳۹۵).

با وجود این که مفهوم خصوصی سازی در بخش های صنعتی و خصوصی با شفافیت تعریف شده، اما در بخش آموزش بسیار مبهم و غیر شفاف است؛ وجود شکل ها و حالت های مختلفی که این مفهوم در بخش آموزش به خود می گیرد موجب شده است که به سادگی نتوان آن را تعریف کرد، چرا که خصوصی سازی در این حوزه صرفاً با مالکیت، مسائل مالی و کنترل ارتباط ندارد. تعاریف خصوصی سازی در این حوزه فحوای تقریباً مشابه، با ادبیات و شرایط و زمینه های خاص خودش را دارد.

از نظر آلتباخ<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۹)، منظور از خصوصی سازی ضرورت کسب درآمد توسط مؤسسات و نظام ها در ازای بخشی از فعالیتشان است. خصوصی سازی می تواند شامل شهریه های بالاتر و دیگر هزینه های دریافتی از دانشجویان باشد که به این صورت بخشی از هزینه های آموزش با دانشجویان تسهیم می شود. این پدیده هم چنین می تواند به معنای کسب اعتبارات از طریق مشاوره، صدور مجوز، فروش دارایی های فکری، همکاری های دانشگاه و صنعت، اجاره دادن دارایی های دانشگاه باشد. خصوصی سازی به دلیل مشکلات بودجه ای ناشی از همگانی سازی، با کاهش سرمایه گذاری عمومی و دولتی مواجه است و علاوه بر آن، به دنبال مشروعیت یافتن بحث های مربوط به کالای خصوصی برای آموزش عالی، این پدیده به یک ضرورت در بسیاری از مؤسسات و نظام ها

1. Altbach

تبدیل شده است. برخی از منتقدان بر این باورند که فشار ناشی از تأکید بیشتر بر فعالیت‌های درآمدزا به ایجاد مشکلات کلی در شکل‌های سنتی آموزش عالی و تأثیر منفی بر آموزش و پژوهش منجر خواهد شد. این خصیصه انتفاعی بودن و سودجویی ممکن است به پویایی منجر شود، ولی هرچه به تجاری شدن نزدیک شود، نقش دولت در کنترل کیفی آن حیاتی‌تر و لازم است (قارون، ۱۳۹۳).

بروس جانستون (۲۰۰۲)، ابعاد مختلف سیستم دانشگاهی را در پیوستار دانشگاه کاملاً خصوصی تا کاملاً دولتی به این صورت بیان می‌کند:

ابعاد	بسیار عمومی	بسیار خصوصی
مأموریت یا هدف	یک مأموریت واضح عمومی را که دانشگاه یا ایالت تعیین کرده است، به کار می‌برد.	مأموریت متوسط هر دو بخش عمومی و خصوصی تأیید می‌شود، اما همان طوری که دانشگاه تعریف می‌کند.
مالکیت	مالکیت عمومی: می‌تواند توسط ایالت تغییر داده شود یا بسته شود.	مأموریت عمدتاً در پاسخ به خدمات منافع خصوصی دانشجویان، مشتریان و مالکان است.
منبع درآمد	تمام مالیات‌دهنده‌ها یا درآمدهای عمومی	مأموریت عمدتاً خصوصی، اما با کمک‌های عمومی به دانشجویان نیازمند
کنترل توسط دولت	کنترل ایالتی بالا همانند سازمان‌ها یا وزارتخانه‌ها	درجه بالایی از خودمختاری، کنترل محدود به دیگری هستند.
هنجارهای مدیریت	هنجارهای دانشگاهی، حکمرانی اشتراکی، antiauthoritarianism	توجه محدود به هنجارهای دانشگاهی، کنترل مدیریت بالا

با توجه به این که تأمین منابع مالی آموزش عالی به یک بحران تبدیل شده، لانگ و همکاران (۲۰۱۲) طرح‌هایی برای افزایش سرمایه‌گذاری به منظور تأمین منابع مالی دانشگاه‌ها مطرح شده تا مشوقی برای توسعه دوره‌های آموزشی مناسب و گسترش اعتبار دانشگاه‌ها باشد و استقلال و

پاسخگویی دانشگاه‌ها در زمینه اجرای این طرح‌ها اهمیت بسیاری دارد. دانشگاه‌ها برای تنوع بخشی به منابع درآمد خود، شرایط مناسبی را برای افزایش مشارکت شرکت‌ها در تأمین مالی آموزش عالی فراهم آورده‌اند و خلاقیت و سازگاری آموزش عالی در این زمینه باعث تغییرات چشم‌گیری در آینده آموزش عالی می‌شود. هونگ (۲۰۱۸) گزارش می‌دهد که در ویتنام مؤسسات خصوصی جذب‌کننده تقاضا با افزایش دسترسی به آموزش عالی فضای رقابتی‌ای در ارتباط با مؤسسات دولتی به وجود آورده‌اند و از طرف دیگر خصوصی سازی در دانشگاه‌های دولتی به صورت مواردی چون دوره‌های نیمه حضوری و شهریه‌ای برون‌سپاری در حال بروز است. گرچه خصوصی سازی، باعث افزایش دسترسی به آموزش عالی شده و آن را به یک تجارت پرسود برای صنعتگران تبدیل کرده است، اما گاهی باعث افزایش هزینه‌ها برای متقاضیان آموزش عالی و کیفیت پایین آموزش نیز شده است (میرزا، ۲۰۲۰). هم چنین یلدیریم (۲۰۱۴) در مطالعه خود تحت عنوان تأثیرات خصوصی سازی روی کیفیت و برابری آموزش در ترکیه، که به صورت موردی و از طریق مشاهده و مصاحبه انجام شده بوده، گزارش می‌دهد که خصوصی سازی تغییر مدیریت، تعهدات و ارزیابی‌ها از مؤسسه‌های دولتی به سازمان‌های خصوصی است. آموزش نه تنها یک کالای خصوصی است، بلکه نتایج عمومی دارد؛ اما منابع محدود دولت‌ها در کشورهای در حال توسعه رسیدن به این هدف را مانع می‌شود. در این فرایند، جهانی سازی، یک یک دولت‌ها را وادار به سازماندهی مجدد سیاست‌های خود و اصلاح مدیریت خود از طریق خصوصی سازی به عنوان یک راه حل، می‌کند. اجرای خصوصی سازی معمولاً با استقلال بیشتر مدیران رده‌های مختلف در تصمیم‌گیری همراه است و تمایل به تمرکززدایی در فرآیند تصمیم‌گیری‌هایی مربوط به تدریس، پژوهش، ارزشیابی، تعیین اولویت‌های پژوهشی، استخدام و کشف فرصت‌های جدید از طریق کارآفرینی وجود دارد (بالباچفسکی و شوارتزمن، ۲۰۱۱). فرصت‌های جدیدی که در مالزی با فراهم کردن آموزش عالی برای دانشجویان بین‌المللی به ویژه از کشورهای در حال توسعه، از طریق جریان‌های برون مرزی یا دعوت از دانشگاه‌های خارجی به منظور تأسیس شعبه در مالزی به وجود آمده است (تام، ۲۰۱۱)

مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار در حوزه خصوصی سازی آموزش عالی در ایران، تقاضاهای فزاینده برای آموزش عالی، ناتوانی یا ضعف تمایل دولت در پاسخگویی به تقاضاهای فزاینده برای آموزش عالی، تأکید بر رشد خصوصی سازی آموزش عالی در برنامه‌ها و سیاست‌گذاری‌های کلان توسعه کشور و کاهش تصدی‌گری دولت و لزوم رشد و توسعه آموزش عالی و اصلاحات ساختاری در

این بخش شناسایی شده است ( آراسته و جمشیدی، ۱۳۹۳). هم چنین در پژوهش اسماعیل لو (۱۳۹۲) ۵۲ پیامد و اثر اقتصادی، اجتماعی، آموزشی و پرورشی خصوصی سازی آموزش عالی را از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی و غیر-دولتی شهر ارومیه شناسایی شده که در این میان مواردی چون افزایش نابرابری‌های اجتماعی و به دنبال آن طبقاتی شدن آموزش و نابرابری در دسترسی به فرصت‌های آموزشی، تفوق انگیزه‌های سودجویانه در بخش خصوصی، تغییر در سلسله مراتب اجتماعی به نفع طبقات بالای جامعه، افت وضعیت علمی و کاهش پژوهش‌های علمی در رتبه‌های نخست قرار داشته‌اند. نتایج بررسی صالحی و همکاران (۱۳۹۱) ویژگی‌های زیر را در روند خصوصی سازی آموزش عالی در ایران نشان داده است: بدون حضور بخش خصوصی واقعی در کنار نقش گسترده بخش دولتی و شبه دولتی در آن، بدون رقابت، بدون آزادسازی بازار، بدون چارچوب‌های نظارت و ارزیابی کیفیت، بدون حضور مؤسسات خارجی، بدون حمایت‌های مالی و قانونی از بخش خصوصی واقعی، بدون مبانی نظری و نیز استفاده از خصوصی سازی به عنوان ابزار گسترش آموزش عالی تنها در جهت پاسخگویی به فشارهای ناشی از تقاضای اجتماعی ورود به آموزش عالی.

اکثر مطالعات انجام شده خارجی معطوف به جریان خصوصی سازی در کشور نویسنده بوده و نشان‌دهنده این مهم است که هر کشور بر اساس آمایش وضعیت جغرافیای اقتصادی این کشور، با استفاده از مبانی نظری و تجارب موجود جهانی، ولی نه بر اساس الگوهای وارداتی و تجویزی از خارج، الگوی بومی از خصوصی سازی را می‌تواند به سرانجام برساند. با وجود تعدد مطالعات انجام شده داخلی نیز در این حوزه در سال‌های اخیر، تقریباً اکثر آن‌ها از زاویه دید ویژه‌ای به این حوزه توجه کرده‌اند و بیشتر شامل شناسایی چالش‌ها، راهکارها، آسیب‌شناسی، یا معطوف به منطقه جغرافیایی خاص و با رویکرد تحلیلی منحصراً کمی یا کیفی بوده است. و در تکمیل این مطالعات، وجود پژوهشی با رویکرد تلفیقی کمی و کیفی و به روش نظریه داده بنیاد که در جهت شناسایی ابعاد و مقوله‌های اصلی و فرعی، و در واقع با دیدی کلی و جامع، مطلوب به نظر می‌رسد. این پژوهش با هدف کلی شناسایی ویژگی‌ها و مؤلفه‌های خصوصی سازی آموزش عالی و طراحی الگوی مناسب آن در ایران اجرا شده است. بر این اساس، سؤال‌های اصلی این پژوهش عبارت بود از:

چه مؤلفه‌ها و مقوله‌هایی در خصوصی سازی آموزش عالی نقش دارند؟

الگوی مطلوب خصوصی سازی آموزش عالی در ایران چیست؟

## روش

پژوهش حاضر در چاقوب رویکرد کیفی و با استفاده از روش نظریه داده بنیاد انجام شده است. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته گردآوری شده است. سؤالات مصاحبه و روایی آن‌ها بر اساس نظر متخصصان تأیید شد. جامعه آماری این پژوهش آن دسته از صاحب‌نظران و خبرگان آموزش عالی است که در حیطه آموزش عالی و خصوصی سازی و اقتصاد آموزش عالی مطلع بوده و می‌توانند اطلاعات ارزشمندی در اختیار محقق قرار دهند. در این مطالعه، نمونه‌گیری زنجیره‌ای (گلوله برفی) به کار گرفته شد که یکی از انواع نمونه‌گیری هدفمند است. در این راستا نمونه‌های این پژوهش را ۱۶ نفر از خبرگان و صاحب‌نظران حوزه آموزش عالی تشکیل داده‌اند. تجزیه و تحلیل داده‌ها در سه مرحله اصلی کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی انجام شد (استراس و کوربین، ۱۳۹۰، ص ۱۶۱).

در ابتدا با تفکیک متون مصاحبه‌ها به عناصر دارای پیام در داخل خطوط یا پاراگراف‌ها تلاش شد تا کدهای باز (مفاهیم) استخراج شوند. یعنی در ابتدا داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها گردآوری و در قالب گزاره‌های مفهومی فهرست‌بندی شد. همچنین برای دستیابی به اطمینان نسبت به پایایی ابزار، هر یک از این گزاره‌های مفهومی با استفاده از کدهای حرفی و رقمی کدگذاری شد. به این صورت که به مصاحبه‌شوندگان کد حرفی (الف، ب، ج و...) اختصاص داده شد (که در این مقاله با کد عددی ذکر شده‌اند) و سپس به خرده مقولات مستخرج از داده‌های مصاحبه هر یک از صاحب‌نظران فوق کد عددی اختصاص داده شد. ترتیب کدها به این صورت مشخص شد که در مرحله بعد آن مفاهیم را در قالب مقوله‌های بزرگ‌تری قرار داده و سعی شد تا مقولات در دسته‌بندی بزرگ مفهومی طبقه‌بندی شوند. در مرحله دوم که کدگذاری محوری است، ابتدا پدیده محوری تعیین و سپس سایر مقوله‌ها در قالب پنج خوشه بزرگ موجبات علی، راهبردها، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر و پیامدها دسته‌بندی شدند. در نهایت در مرحله کدگذاری انتخابی روابط بین مقولات آشکار و مدل پارادایمی نظریه برخاسته از داده‌ها فراهم آمد. به عبارتی همه داده‌ها در یک سامانه نظری تألیف شد.

در اجرای مصاحبه‌ها سعی شد تا زمان دستیابی به همگونی نتایج روند جمع‌آوری اطلاعات مصاحبه ادامه یابد. چرا که بخشی از اعتبار مصاحبه بستگی به این دارد که خبرگان و صاحب‌نظران درباره آنچه که از آن‌ها پرسیده می‌شود توافق داشته باشند؛ لذا پژوهش‌گر

مصاحبه را تا جایی ادامه داد که در تدوین معیارها به همگونی نظرات پاسخ‌دهندگان در روند مصاحبه دست یافت و روایی یافته‌ها با دریافت نظر متخصصان و کارشناسان آموزش عالی و شرکت‌کنندگان در پژوهش درباره‌ی درستی یافته‌ها و تفسیرها تأیید شد. برخی از مشارکت‌کنندگان گزارش نهایی مرحله‌ی نخست، فرآیند تحلیل یا مقوله‌های به دست آمده را بازبینی کرده و نظر خود را در ارتباط با آن‌ها ابراز داشتند (تطبیق توسط اعضا)، به طور همزمان از مشارکت‌کنندگان در تحلیل و تفسیر داده‌ها کمک گرفته شد (مشارکتی بودن) و تا حد امکان تلاش شد، سوگیری و پیش‌داوری پژوهشگر کنترل شود (بازاندیشی پژوهشگر).

همچنین برای دستیابی به پایایی داده‌های کیفی و حصول اطمینان از دقیق بودن یافته‌ها از دیدگاه پژوهشگر، به بررسی شیوه‌ی کدگذاری با استفاده از بررسی همکار پرداخته شد و با همکاری اساتید راهنما و مشاور و برخی از دانشجویان دکتری آموزش عالی کلیه‌ی فرایند کدگذاری اطلاعات بررسی و از نظرات ایشان نسبت به مقوله‌بندی اطلاعات و صحت آن بهره‌مند شد که در نهایت اعتبار درونی پژوهش از طریق بررسی همکار نیز تأیید شد و در نهایت مدل کیفی پژوهش بیان شده است. برای پاسخ به سؤال پژوهش، داده‌های گردآوری شده به صورت کدگذاری باز تجزیه و تحلیل شدند و داده‌ها بر اساس شباهت‌ها و اشتراکات و افتراقات مفهومی، تقلیل و دسته‌بندی شد. در ادامه با استفاده از کدگذاری انتخابی که مرحله‌ی نهایی کدگذاری در نظریه‌ی داده‌ی بنیاد تلقی می‌شود، الگوی مفهومی نهایی خصوصی‌سازی آموزش عالی در ایران طراحی شد. در این مرحله پژوهشگر بر اساس درک خود از پدیده‌ی مطالعه شده و بر مبنای کدگذاری محوری و ارائه روابط بین مقوله‌های موجود و همچنین الهام از ادبیات نظری موجود در کنار بررسی مجدد مصاحبه‌ها و کدگذاری‌ها، الگوی نهایی را ترسیم کرده است. هم‌چنین با نظر ۵ تن از اساتید دانشگاه، الگوی مورد نظر تأیید شد.

### یافته‌ها

در این پژوهش پس از کدگذاری و تقلیل و دسته‌بندی داده‌ها بر اساس شباهت‌ها و اشتراکات و افتراقات مفهومی، ۱۳ مقوله‌ی اصلی و ۳۶ مقوله‌ی فرعی استخراج شد. سپس یافته‌های پژوهش در قالب ابعاد الگوی کدگذاری محوری شامل عوامل علی (نیازهای زمانی، پایگاه قانونی اقتصادی)؛ زمینه‌ای (زمینه‌گرایی فرهنگی، زمینه‌گرایی سیاسی، زمینه‌گرایی قانونی)؛ مداخله‌گر



(محور علمی، سیاست گذاری)؛ راهبردها (حمایتی و مالی، ارتباطات، اقدامات اصلاحی) و پیامدها (پیامدهای کلان، پیامدهای دانشگاهی و فردی) ارائه شد. در جدول زیر مفاهیم و مقوله‌های احصا شده از مصاحبه‌ها ذکر شده‌اند.

جدول ۱: مقولات علی‌الگوی خصوصی سازی آموزش عالی

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم و ویژگی‌ها
نیازهای زمانی	جریان‌های فکری و اجتماعی	- هم‌نوایی با تفکرات ضد سوسیالیستی جهانی - هم‌نوایی با جریان روز حرکت به سوی اقتصاد باز و بازار آزاد - سوظن نسبت به اعزام بورسیه و فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های خارجی
	تنگناهای بودجه‌ای	- کمبود بودجه برای پاسخگویی به تقاضای بالای آموزش عالی - وجود هزینه‌های جنگ و بازسازی در دهه‌های قبل - وجود کنکور به عنوان سدی که از آن باید گذشت
انگیزه‌های فردی	عوامل مربوط به کنکور	- آمار کاذب افراد موجود در صف کنکور و ورود به آموزش عالی - انحراف آموزش و پرورش از آموزش عمومی به آموزش تست زنی و جست و جوی این آموزش‌ها در آموزش عالی - سرمایه‌گذاری فردی برای دستیابی به درآمد و شأن بیشتر - میل به پیشرفت فردی - میل به ادامه تحصیل
	کسب منفعت اجتماعی و ارتقاء منزلت اجتماعی کنونی	- کسب منفعت اجتماعی و ارتقاء منزلت اجتماعی کنونی - کسب منافع سازمانی و مادی
پایگاه قانونی اقتصادی	اسناد بالادستی	- برنامه‌های توسعه مبنی بر گسترش و توسعه آموزش عالی - وجود قوانین تحصیلات رایگان قبل کنکور و نه بعد از آن - اصل ۳۳ قانون اساسی
	پتانسیل بخش خصوصی	- منابع انسانی و تجربه فراوان سرمایه نامحدود
پیش نیازهای اقتصادی	رشد و شکوفایی اقتصاد به منظور رشد آموزش عالی	- رشد و شکوفایی اقتصادی به منظور رشد آموزش عالی - باز شدن اقتصاد و تعامل جهانی
	امنیت سرمایه‌گذاری	- امنیت سرمایه‌گذاری - ورود سرمایه‌گذار خارجی - انگیزه سرمایه‌گذار داخلی - مهاجرت معکوس نوایغ

موجبات علی شامل عواملی است که به طور مستقیم به خصوصی سازی آموزش عالی مربوط می‌شود. طبق نتایج به دست آمده از تحلیل مصاحبه‌ها، عواملی که باعث

خصوصی سازی آموزش عالی می‌شوند عبارت هستند از نیازهای زمانی و پایگاه قانونی اقتصادی. مقوله نیازهای زمانی از کدهای بازی چون جریان‌ات فکری و اجتماعی، تنگناهای بودجه‌ای، عوامل مربوط به کنکور و انگیزه‌های فردی احصا شده است. و مقوله پایگاه قانونی شامل اسناد بالادستی، پتانسیل بخش خصوصی و پیش نیازهای اقتصادی است.

جدول ۲: مقولات زمینه‌ای الگوی خصوصی سازی آموزش عالی

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم و ویژگی‌ها	
زمینه‌گرایی فرهنگی	انتظارات	همواره انتظار داشتن از دولت	
		وجود نگاه جامعه‌گرا و سوسیالیست در جامعه	
		فشار افکار عمومی و رسانه‌ها	
جریان‌ات غالب اجتماعی		خداشه‌دار شدن عدالت آموزشی	
		مدرک‌گرایی	
		عقده کمبود مدرک	
		تفکر غالب پشت میز نشینی	
		اصطلاحات و آمارهای انحرافی (صندلی خالی، پشت کنکوری)	
زمینه‌گرایی سیاسی		فشارهای سیاسی و اجتماعی برای تأسیس واحدهای دانشگاهی	
		رقابت‌های جناحی بر سر جذب دانشجوی بیشتر	
		تأسیس‌های با رابطه و به تبع بهره‌مندی از امکانات با رابطه	
زمینه‌گرایی قانونی	جایگاه بخش خصوصی	روشن شدن مرزها و تعاریف در حوزه خصوصی سازی	
		تعیین تکلیف و تعیین جایگاه بخش خصوصی در آموزش عالی	
	آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌ها و آیین‌نامه‌ها		شفافیت شرایط و قوانین تأسیس در دانشگاه‌های خصوصی
			مسیر و ارتباط سالم در انتقال از دولتی به خصوصی
			وجود سه بخش عمومی، خصوصی و حاکمیتی و ارتباط ناسالم این سه بخش
			تسهیل در تأسیس، تسهیل در انحلال (تأسیس سخت، انحلال سخت)
			مشکل قانونی در هنگام انحلال (واگذاری دارایی‌ها)
			صدور بخشنامه‌ها و آیین‌نامه‌ها با در نظر گرفتن زمینه خاص غیردولتی‌ها
			تدوین بخش‌نامه‌ها و آیین‌نامه‌ها با تعامل با نمایندگان دانشگاهی
			آیین‌نامه‌های مربوط به ارتقاء هیئت علمی
	بازنگری در ضوابط جاری وزارت علوم (اداره بخش خصوصی با آیین‌نامه‌های مربوط به خود)		

پیشبرد راهبردهای خصوصی سازی آموزش عالی متأثر از بستری هست که در آن به وقوع می پیوندد. با توجه به تحلیل مصاحبه‌ها، عوامل زمینه‌ای شامل سه مقوله اصلی: زمینه گرایي فرهنگی؛ زمینه گرایي سیاسی؛ و زمینه گرایي قانونی نقد می شود. زمینه گرایي فرهنگی شامل انتظارات و جریانات غالب اجتماعی و زمینه گرایي قانونی شامل جایگاه بخش خصوصی و دستورالعمل‌ها و آیین نامه‌ها است.

جدول ۳: مقولات مداخله‌گر الگوی خصوصی سازی آموزش عالی

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم و ویژگی‌ها	
محور علمی	استاد	حمایت مالی از اساتید	
		حمایت روحی و روانی از اساتید	
آموزش		استفاده از اساتید مرتبط و متخصص	
		ارتباط حقوق و مزایای اساتید با فعالیت‌های علمی	
		حمایت از بورسیه شدن اساتید دانشگاه‌های غیردولتی برای بهبود	
		هرم هیئت علمی	
		آموزش‌های به روز	
		تناسب محتوا با نیازهای روز	
		توجه به کیفیت آموزش	
		نظارت بر محتوا و مواد آموزشی و تعداد جلسات و ..	
		توانمندسازی برای راه‌اندازی کسب و کار	
		ایجاد رقابت بین دانشجویان دولتی و خصوصی	
دانشجو		پررنگ شدن بخش مهارتی آموزش‌ها در کنار بخش تئوری	
		گزینش غیرمتمرکز دانشجو	
سیاست گذاری	بدون‌تأسیس (پیش‌زمینه)	کیفیت دانشجو	
		سیاست‌گذاری بر مبنای اسناد بالادستی	
			توجه به آمایش و نیازهای سرزمینی
			سیاست‌گذاری با توجه به واقعیات و نه به صورت آرمان‌گرایانه
			پالایش و بازبینی سیاست‌ها با توجه به نتایج
			استفاده از تجارب کشورهای موفق در خصوصی سازی به صورت
			معنادار و بومی شده
			اداره و گسترش آموزش عالی بر اساس علوم مرتبط این حوزه
			شفاف‌سازی اهداف و فرآیند خصوصی سازی آموزش عالی
			ایجاد شرایط برابر جهت رقابت دانشگاه‌ها در جهت انتفاع اجتماعی
جنبه‌های اصلاحی		توجه به بالابردن دسترسی به آموزش با در نظر گرفتن کیفیت مناسب	
		پررنگ شدن فعالیت برای استقرار عدالت آموزشی	
		توجه به تقاضای اجتماعی با توجه تقاضای اقتصادی	
		توجه به پیچیدگی‌های دانشگاهی در واکنش به سیاست‌ها	

شرایط مداخله‌گر، شرایط کلی و وسیع‌تری هستند که بر چگونگی کنش متقابل و راهبردهای خصوصی‌سازی آموزش عالی اثر می‌گذارند. با توجه به نتایج کدگذاری، شرایط مداخله‌گر به عنوان بستری عام شامل مقولاتی اصلی همچون محور علمی؛ و سیاست‌گذاری می‌شود. در بخش محور علمی مقولات فرعی شامل استاد، آموزش و دانشجو و در بخش سیاست‌گذاری شامل بدو تأسیس (پیش زمینه) و جنبه‌های اصلاحی می‌شود.

جدول ۴: مقوله محوری الگوی خصوصی‌سازی آموزش عالی

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم و ویژگی‌ها
خصوصی‌سازی آموزش عالی	استقلال و آزادی	تصمیم‌گیری توسط پیکره دانشگاه
	دانشگاهی	آزادی عمل در تعیین مواد و برنامه درسی
		آزادی عمل در جذب اساتید و دانشجو
		انعطاف و اعطای اختیارات در تعیین شهریه به دانشگاه‌ها
	نظارت	عدم مداخله دولت (کاهش تصدی‌گری افزایش نظارت)
		تدوین آیین‌نامه‌های نظارتی بدون کنترل‌گری و تصدی‌گری
		پالایش و به روزرسانی مداوم آیین‌نامه‌های نظارتی با توجه به نیازهای زمانی
		استانداردسازی گزارش‌های پیشرفت کار
		انطباق عمل و هدف
		اجرای قوانین یکسان و برخورد عادلانه بین دانشگاه آزاد و سایر غیردولتی‌ها

در خصوص دستیابی و اکتشاف مقوله محوری، که محور شکل‌گیری مدل پارادایمی بوده و ساماندهی سایر عناصر در ارتباط با آن انجام می‌شود، به عبارتی محور اصلی در طراحی خصوصی‌سازی آموزش عالی در کشور ایران، خصوصی‌سازی آموزش عالی است و در طی فرایند مصاحبه با صاحب‌نظران و خبرگان آموزش عالی و تحلیل نظرات و تجارب ایشان پس از هر مصاحبه، کم‌کم مفاهیم در این خصوص انباشته شد. این مقوله کلی از دو مقوله فرعی استقلال و آزادی دانشگاهی و نظارت تشکیل شده است.

جدول ۵: راهبردهای الگوی خصوصی سازی آموزش عالی

مقوله اصلی	مقوله های فرعی	مفاهیم و ویژگی ها
حمایتی و مالی	فرآیند حمایت ها	استقرار حمایت مالی بدو تأسیس
		حمایت های مالی مرتبط با عملکرد
		تخصیص بودجه پژوهش به بخش غیردولتی
		تبلیغ و فرهنگ سازی برای وقف در تأمین هزینه های آموزش عالی
انواع حمایت خصوصی		تبلیغ و فرهنگ سازی کمک های مالی توسط خیرین
		معافیت مالیاتی
		وام کم بهره
		معافیت عوارض شهرداری
ارتباطات	شفافیت در هزینه کرد	تسهیلات اخذ پروانه ساختمانی
	ارتباط با صنعت	لزوم تدارک صورت های مالی جامع
		انتشار عمومی گزارش ها
		ایجاد تقاضا برای دانش جدید و آموزش عالی از طرف صنعت
اقدمات علمی و اصلاحی	روابط بین الملل	غیرانحصاری و غیردولتی شدن صنایع
		انتصاب های دولتی در صنعت و وضعیت ارتباط تخصص و زمینه توسعه روابط با دانشگاه های خارجی و استفاده از تجربیات آنها
		تبادل دانشجوی و استاد
		فراهم کردن زمینه جذب دانشجوی خارجی
ساماندهی	بازگشت کارکردی	سطح بندی رسمی دانشگاه ها، رشته ها و مدارک
		تأثیر این سطوح در سیستم حقوق و مزایای ارگان های دولتی و غیردولتی
		تمایل و اراده دانشگاه برای بهبود کیفیت
		بازگشت دانشگاه علمی کاربردی به رسالت خود (آموزش مهارتی)
اصلاح سیاست ها		بازگشت دانشگاه پیام نور به رسالت خود (آموزش های عالی غیر حضوری و عمومی)
		ساماندهی رشته ها
		ساماندهی و ادغام مراکز دانشگاهی
		تبدیل مراکز به قطب های دانشگاهی
		تشکیل سازمان مراکز آموزش عالی غیردولتی در وزارت علوم
		تدوین سیاست ها و برنامه های حمایت کننده
		اراده واقعی برای تغییر و بهبود
		نگاه واقع بینانه و جامع به کلیات و جزئیات خصوصی سازی آموزش عالی
		توسعه متوازن و هدف مند آموزش عالی بر اساس آمایش سرزمین
		فراهم کردن زمینه برگزاری دوره های مجازی

راهنم‌ها، به ارائه راه‌حل‌هایی برای مواجهه با خصوصی سازی آموزش عالی اشاره دارد. بر اساس یافته‌های حاصل از مصاحبه، راهنم‌های خصوصی سازی آموزش عالی در سه مقوله اصلی حمایتی و مالی؛ ارتباطات؛ و اقدامات اصلاحی ارائه شد. راهنم‌های حمایتی و مالی از کدهای بازی چون فرآیند حمایت‌ها، انواع حمایت خصوصی و شفافیت در هزینه کرد؛ راهنم‌های ارتباطی از ارتباط با صنعت و روابط بین‌الملل؛ و اقدامات اصلاحی از کدهای علمی و دانشگاهی، بازگشت کارکردی، ساماندهی و اصلاح سیاست‌ها احصا شده است.

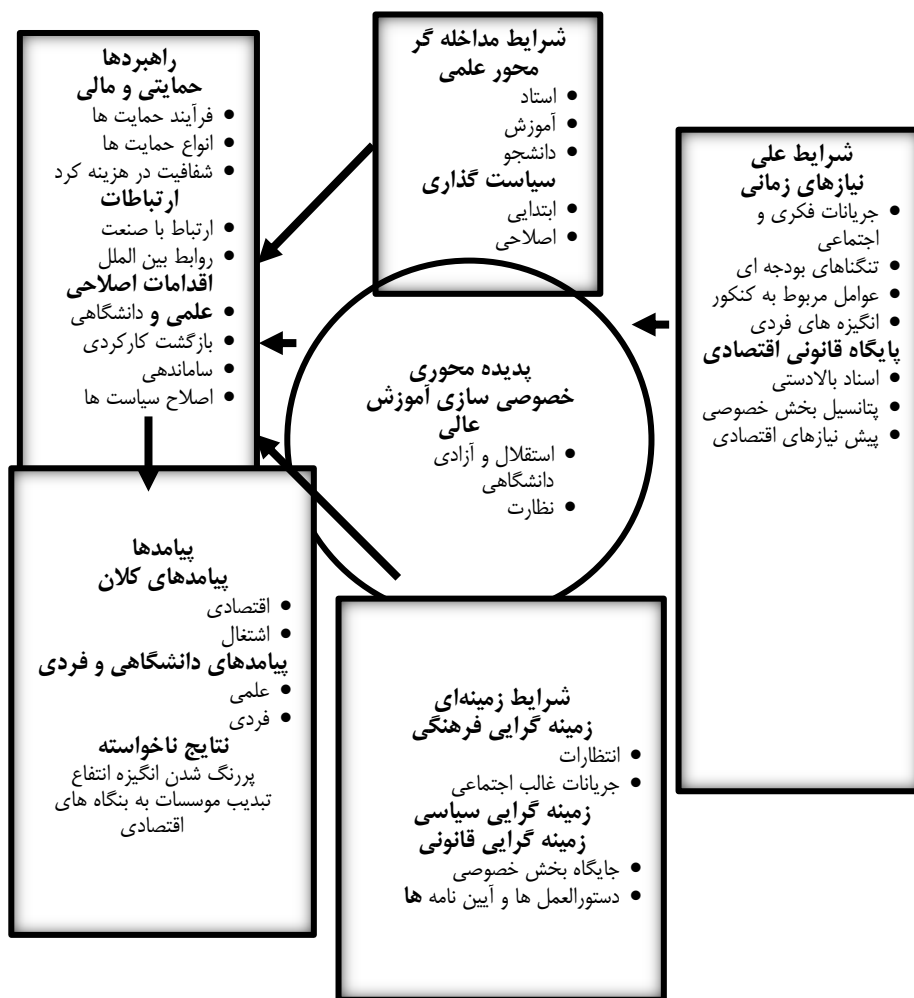
جدول ۶: پیامدهای الگوی خصوصی سازی آموزش عالی

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	مفاهیم و ویژگی‌ها
پیامدهای کلان	اقتصادی	کارآمدی در استفاده از منابع (اتلاف منابع) گسترش اقتصاد دانش بنیان کوچک سازی دولت و چابک سازی بخش خصوصی کاهش وابستگی به بودجه‌های دولتی و استفاده بهینه از منابع افزایش اشتغال (بیکاری مضاعف) افزایش نیروی انسانی تحصیل کرده توانایی هلدینگ‌ها برای جذب و آموزش نیروی انسانی مورد نیاز
پیامدهای دانشگاهی و فردی	علمی	ارتقاء جایگاه و شأن و منزلت دانشگاه‌های غیردولتی رساله‌ها و پایان نامه‌های باکیفیت (سرقت علمی و کیفیت پایین رساله‌ها و پایان نامه‌ها) استقرار فضیلت علم به جای کم شدن ارزش علم انطباق اهداف و مأموریت‌ها با اعمال و واقعیت‌ها
	فردی	هزینه فرصت معقول دسترسی به آموزش با کیفیت و با صرفه
نتایج ناخواسته		تبدیل مؤسسات به بنگاه‌های اقتصادی پررنگ شدن انگیزه انتفاع

خصوصی سازی آموزش عالی تحت تأثیر موجبات علمی، راهنم‌ها، عوامل زمینه‌ای و مداخله‌گر، پیامدهای مختلفی را به دنبال دارد. طبق مصاحبه‌های انجام شده، پیامد خصوصی سازی آموزش عالی کشور در مقوله‌های اصلی پیامدهای کلان، پیامدهای دانشگاهی و فردی و نتایج ناخواسته سازماندهی شد. که از کدهای پیامدهای کلان اقتصادی و اجتماعی،

پیامدهای علمی و فردی احصا شده‌اند.

در ادامه با استفاده از کدگذاری انتخابی که مرحله نهایی کدگذاری در نظریه داده بنیاد تلقی می‌شود، الگوی مفهومی نهایی خصوصی سازی آموزش عالی در ایران طراحی شد. در این مرحله پژوهشگر بر اساس درک خود از پدیده مطالعه شده و بر مبنای کدگذاری محوری و ارائه روابط بین مقوله‌های موجود و همچنین الهام از ادبیات نظری موجود در کنار بررسی مجدد مصاحبه‌ها و کدگذاری‌ها، الگوی نهایی را ترسیم کرده است. هم چنین با نظر ۵ تن از اساتید دانشگاه، الگوی مورد نظر تأیید شد.



شکل ۲: الگوی خصوصی سازی آموزش عالی در ایران بر اساس کدگذاری انتخابی

## بحث و نتیجه‌گیری

اکثر مصاحبه‌شوندگان هم سو با ربیعی و نظریان (۱۳۹۰) بر این موضوع صحه گذاشته‌اند که در بحث خصوصی‌سازی آموزش عالی نیازمند استقلال و آزادی دانشگاهی از یک سو و وجود نظارت بر آن بدون مداخلهٔ خرابکارانه هستیم. طبق نظر مصاحبه‌شوندگان استقلال محیط‌های دانشگاهی، دلالت بر رهایی مراکز آموزش عالی از قید و بندهای دولتی و آزادی عمل این مراکز در ادارهٔ امور داخلی خود از جمله تأمین منابع مالی و انسانی بدون وابستگی به دولت، تصمیم‌گیری توسط پیکره دانشگاه، آزادی عمل در تعیین مواد و برنامهٔ درسی، آزادی عمل در جذب اساتید و دانشجو، انعطاف و اعطای اختیارات در تعیین شهریه به دانشگاه‌ها دارد. آن‌ها از جنبهٔ دیگر به وجود ساز و کارهای نظارتی به عنوان کفهٔ دیگر ترازوی حرکت مطلوب خصوصی‌سازی آموزش عالی اشاره کرده‌اند که با پژوهش صالحی و همکاران (۱۳۹۱) همسویی دارد. از این نظر نیازمند این هستیم که آیین‌نامه‌های نظارتی بدون خط و مشی‌دهی و کنترل‌گری و همچنین به روزرسانی مداوم این آیین‌نامه‌ها با توجه به نیازهای زمانی در دستور کار قرار داشته باشد. هم چنین مصاحبه‌شوندگان بر برخورد عادلانه وزارت آموزش عالی و سایر نهادهای متولی و دست‌اندرکار، بین دانشگاه آزاد و سایر مراکز غیردولتی را نکتهٔ مهمی می‌دانستند که در گیر و گرفت سیستم متمرکز تصمیم‌گیری ایران مجال ظهور و بروز پیدا نمی‌کند.

هم نوایی با تفکرات ضد سوسیالیستی جهانی و هم نوایی با جریان روز حرکت به سوی اقتصاد باز و بازار آزاد از دیگر مواردی است که مصاحبه‌شوندگان به عنوان نیازهای زمانی مطرح کرده‌اند. تنگناهای بودجه‌ای به تبع مواجهه با سیل متقاضیان آموزش عالی در بحبوحه جنگ تحمیلی فضا را برای فعالیت بخش خصوصی در آموزش عالی مهیا کرده و البته وجود کنکور به عنوان سدی که حتماً باید از آن گذشت عدهٔ زیادی را بدون هدف در این صف قراردادده است. هم چنین نقش انگیزه‌های فردی مانند سرمایه‌گذاری شخصی برای دستیابی به درآمد بیشتر، منفعت اجتماعی، کسب منافع سازمانی و شغلی، میل به پیشرفت فردی و ادامه تحصیل در این بین، از نظر دور نمانده است. پژوهش لوی<sup>۱</sup> (۲۰۱۰)، یل‌دیریم (۲۰۱۴) و

1. Levy



آراسته و جمشیدی (۱۳۹۳) هم سو با نتایج پژوهش، از تنگناهای بودجه‌ای و نیاز به پاسخگویی تقاضای در حال رشد گروه‌های واجد شرایط سنی به عنوان عوامل مشوق خصوصی سازی آموزش عالی نام برده‌اند.

وجود پایگاه قانونی و اقتصادی از نظر مصاحبه‌شوندگان مؤلفه مهمی در وقوع و گسترش خصوصی سازی آموزش عالی محسوب می‌شود، اسناد بالادستی و قوانینی که از یک سو وظیفه ایجاد تحصیلات رایگان را تنها تا قبل کنکور به عهده دولت گذاشته و از سوی دیگر برنامه‌های توسعه‌ای که بر گسترش و توسعه آموزش عالی با استفاده از امکانات غیردولتی و خصوصی صحنه می‌گذارد. مصاحبه‌شوندگان به پتانسیل بخش خصوصی در برداشتن این بار از روی دوش دولت با استفاده از منابع انسانی و تجربه و سرمایه فراوان و بعضاً نامحدود اشاره می‌کنند و البته، نقش پیش نیازهای اقتصادی اعم از باز شدن و غیرانحصاری شدن اقتصاد، امنیت سرمایه‌گذاری، ورود سرمایه‌گذار خارجی و مهاجرت معکوس نوایغ را در این راه مهم می‌دانند که با پژوهش صالحی و همکاران (۱۳۹۱) اشتراک دارد.

انتظارات و نگاه ایدئولوژیک موجود در جامعه بر روند و مسیر خصوصی سازی مؤثر است. از نظر مصاحبه‌شوندگان در ایران به دلیل سابقه فرهنگی، همواره انتظار داشتن از دولت نگرشی است که در ناخودآگاه قاطبه مردم ایران وجود دارند و منتظر هستند همه اتفاقات از ناحیه دولت باشد، از شروع، فرآیند و تا پایان و اعتماد به فعالیت‌هایی بیشتر است که دولت در آن‌ها نقش پررنگ‌تر دارد؛ چنین نگاه ایدئولوژیک جامعه‌گرایی موجود در جامعه بر روند و مسیر خصوصی سازی مؤثر است. نگاهی که مالکیت یا نظرات کل اجتماع بر ابزار تولید - سرمایه، زمین، دارایی و غیره - و اداره آن‌ها در جهت تأمین منافع همگانی را هدف خود قرار می‌دهد و از آن حمایت می‌کند و خواهان جامعه‌ای که همه اعضا را زیربال حمایت خود بگیرد و برای ریشه کن ساختن فقر یا کاهش آثار آن به مؤسسات خصوصی نیازی نباشد. جریانات غالب اجتماعی اعم از مدرک‌گرایی - که پژوهش قریشی و همکاران (۱۳۹۶) نیز به آن اشاره کرده است - و اصطلاحات و آمارهای انحرافی مانند صندلی خالی و پشت کنکوری و تفکر غالب پشت میز نشینی از دیگر نشانگرهایی است که بر خصوصی سازی آموزش عالی دلالت می‌کند. هم چنین اکثریت قریب به اتفاق صاحب‌نظران همسو با پژوهش‌هایی مانند تیلاک<sup>۱</sup> (۲۰۰۸)

شرایط سیاسی حاکم بر جامعه را به عنوان مؤلفه‌ای انکارناپذیر متذکر شدند. در اکثر موارد بخشی از خصوصی سازی و تأسیس مراکز آموزش عالی خصوصی بر اثر فشارهای سیاسی و اجتماعی صورت می‌گیرد نه بر اساس نیازسنجی یا برنامه آمایش سرزمین. به زعم آن‌ها امورات خصوصی سازی آموزش عالی تا حد زیادی متأثر از جریان‌های لابی‌گری اداره می‌شود و تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری متأثر از لابی‌گری است تا عقلانیت.

بر اساس گفته خبرگان این حوزه، قوانین کاملاً شفافانه درباره توسعه، مالکیت یا سرمایه‌گذاری در آموزش عالی خصوصی وجود ندارد و حتی جایگاه آموزش عالی خصوصی کاملاً به رسمیت شناخته نشده است و گاهاً در الفاظ و اصطلاحات که به کار می‌رود، تناقض‌هایی وجود دارد. هم‌چنین در قسمتی از خصوصی سازی که واگذاری از دولتی به خصوصی انجام می‌شود باید این انتقال هدفمند بوده و در ضمن مسیر و ارتباطات سالمی اتخاذ شود و جزئیات آن هم از نظر مالکیت و اداره در نظر گرفته و تعیین تکلیف شود. در حال حاضر عملاً سه بخش خصوصی، عمومی و حاکمیتی وجود دارد که در ارتباط با هم دچار اختلال هستند و در مواردی تناقض و اصطحکاک دارند، از سوی تدوین بخش‌نامه‌ها، آیین‌نامه‌ها با در نظر گرفتن زمینه خاص مراکز غیردولتی و با تعامل و نظرخواهی از نمایندگان دانشگاهی موضوعی است که می‌تواند به موفقیت خصوصی سازی آموزش عالی کمک کند.

در بخش ویژگی‌های دخیل، توجه به محور علمی و سیاست‌گذاری ضروری به نظر می‌رسد. پرداختن به ابعاد وضعیت اساتید از جمله حمایت مالی و روحی و روانی با نتایج ربیعی و نظریان (۱۳۹۱) همسو است؛ استفاده از اساتید مرتبط و متخصص و آموزش از جمله آموزش‌های به روز و تناسب محتوا با نیازهای روز، توجه به کیفیت آموزش و نظارت بر محتوا و مواد آموزشی؛ و دانشجو از جمله کیفیت دانشجوی ورودی و گزینش غیرمتمرکز دانشجو می‌تواند در برخورداری از کیفیت علمی مطلوب کاملاً تأثیرگذار باشد، این یافته‌ها با نتایج پژوهش تیلاک (۲۰۰۸) و رحیمی (۱۳۹۲) هم‌خوانی دارد.

سیاست‌های دولتی نقش کلیدی در ایجاد، رشد و ماهیت بخش خصوصی آموزش عالی دارد. مصاحبه‌شوندگان اذعان داشتند که سیاست‌گذاری بر مبنای اسناد بالادستی و با توجه به نیازهای سرزمینی، با توجه به واقعیات و نه آرمان‌گرایانه و پالایش و بازبینی مداوم آن‌ها می‌تواند نقش مهمی در موفقیت خصوصی سازی آموزش عالی داشته باشد. نمی‌توان بیرون از

این سیاستگذاری های دولتی کار کرد و اسناد بالادستی که در این زمینه وجود دارد مسکوت نیست و مصوباتی وجود دارد که می تواند چهارچوبی برای برنامه ریزی باشد، لذا خصوصی سازی مطلوب آموزش عالی محتاج سیاستگذاری های دقیق بر مبنای این اسناد است. هم چنین استفاده از تجارب کشورهای موفق در خصوصی سازی به صورت بومی شده و اداره و گسترش آموزش عالی بر اساس علوم مرتبط با این حوزه از دیگر عوامل دخیل در فرآیند خصوصی سازی ذکر شده اند. افرادی که آموزش عالی را هدایت می کنند، باید با علوم و تئوری های مرتبط با این حوزه آشنا باشند در حالی که جای تأسف است که اکثراً برنامه ریزان و تصمیم گیرندگان با این بافتها مأنوس نیستند. جنبه های اصلاحی این سیاستها از جمله شرایط برابر برای رقابت دانشگاهها، توجه به بالابردن دسترسی به آموزش با در نظر گرفتن کیفیت مناسب - هم سو با پژوهش میرزا (۲۰۲۰) - توجه به تقاضای اجتماعی با توجه به تقاضای اقتصادی و توجه به پیچیدگی های دانشگاهی در واکنش به سیاستها از دیگر عوامل ذکر شده توسط صاحب نظران بوده است.

برای نیل به اهداف خصوصی سازی آموزش عالی و پیاده سازی موفقیت آمیز آن، بر اساس نظر خبرگان و صاحب نظران، سه دسته راهبرد اصلی باید اتخاذ شوند. از حیث حمایتی و مالی، در بخش فرآیند حمایتها، استقرار حمایت های مالی بدو تأسیس، حمایت های مالی و تخصیص بودجه مرتبط با عملکرد و تبلیغ و فرهنگ سازی جهت وقف و کمک های مالی مدنظر صاحب نظران بود که پژوهش های (لانگ ۲۰۱۲) هم به آن اشاره کرده است. در شرایطی که سودآوری صرف و بیش از حد است، می تواند به حذف مشوقها و معافیت های مالیاتی منجر شود. هم چنین انتشار اطلاعات قابل اعتماد در مورد برنامه ها و نتایج و هزینه کرد، و اطلاع رسانی به عموم درباره آن چه انجام می شود، به طوری که تمام افراد جامعه از آن بهره مند شوند می تواند به مصرف کنندگان این امکان را بدهد که با اطمینان بیشتری انتخاب می کنند. و نیز انگیزه حامیان و مشوقان را بیشتر می کند. هم سو با این نتایج، فیلدن و لاروکو (۲۰۰۸) نیز استدلال کرده اند، آموزش عالی خصوصی باید اطلاعات مورد نیاز درباره کیفیت ارائه خدمات و نیز عملکرد خود را در اختیار جامعه و مقامات دولتی قانونگذار قرار دهد و این اقدام می تواند به ساز و کارهایی در جهت بهبود عملکرد بخش خصوصی منجر شود. حمدی و روشن (۱۳۹۰) نیز بیان می کنند که خصوصی سازی به معنی بی نیازی یا کاهش حمایت مستمر و

اساسی دولت از آموزش عالی نیست و تا زمانی که حمایت از آموزش عالی در جهت اهداف توسعه کشور به درجه مطلوبی نرسیده و حتی پس از آن نیز حمایت دولت اجتناب‌ناپذیر است.

در زمینه ارتباطات، ارتباط با صنعت عاملی است که بلاشک به رونق و کیفیت و استمرار بخش غیردولتی خواهد انجامید. غیرانحصاری و غیردولتی شدن صنایع، ایجاد تقاضا برای دانش جدید و آموزش عالی از طرف صنعت از جمله اقدامات لازم در این زمینه هستند. اصولاً دانشگاه‌ها زمانی رشد می‌کنند که تقاضایی از بیرون برای پژوهش و مشاوره وجود داشته باشد، از سوی دیگر صنعت با تأمین نیاز نیروی انسانی خود از دانشگاه بهره‌وری بیشتری خواهد داشت و این تعامل و ارتباط باعث توسعه خصوصی سازی آموزش عالی و اعتلای صنعت از طرف دیگر خواهد شد. توسعه ارتباطات و تعاملات با دانشگاه‌های خارجی، تبادل دانشجو و استاد و فراهم کردن زمینه جذب دانشجوی خارجی از دیگر اقداماتی است که می‌تواند موجب توسعه علمی، عبور از تنگناهای بودجه‌ای و در نهایت اعتلای بخش خصوصی آموزش عالی باشد. در این زمینه صاحب‌نظران به تجربیاتی اشاره می‌کردند که در گذشته همکاری‌های علمی با دانشگاه‌های خارجی، برگزاری کنفرانس‌های مشترک، بازدیدهای دانشگاهی و صنعتی دوجانبه و مواردی از این دست باعث رشد کیفیت آموزش دانشگاهی شده که البته در حال حاضر این ارتباطات به دلایلی از جمله سیاسی محدود شده است. در همین راستا و همسو با این پژوهش لانگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) اشاره می‌کند که دانشگاه‌ها برای تنوع بخشی به منابع درآمد خود، برای افزایش بازار شرکت‌ها در زمینه تأمین مالی آموزش عالی شرایط مناسبی را فراهم آورند؛ او نتیجه می‌گیرد، خلاقیت و سازگاری آموزش عالی در این زمینه باعث تغییرات چشمگیری در آینده آموزش عالی می‌شود.

در زمینه اقدامات اصلاحی، صاحب‌نظران روی سطح‌بندی دانشگاه‌ها، رشته‌ها و مدارک و تأثیر این سطوح در سیستم حقوق و مزایای ارگان‌ها تأکید داشتند. در این بخش تمایل و اراده دانشگاه برای بهبود کیفیت مؤلفه‌ها تأثیرگذار است. صاحب‌نظران انتظار دارند اگر دانشگاهی واقعاً می‌خواهد پیشرفت کند و کارآمد و موفق شود، شرایط باید فراهم باشد و باید از تلاش حمایت کند؛ گرچه بعضی از دانشگاه‌ها به دلیل نفوذ افراد سودجو تمایلی به بهبود کیفیت

ندارند. هم چنین از نظر آن ها ساماندهی رشته ها و مراکز دانشگاهی و تبدیل آن ها به قطب دانشگاهی از راهبردهای حرکت صحیح و منسجم بخش خصوصی برای تربیت نیروهایی با مهارت های مورد نیاز کشور است.

مهم ترین پیامدهای پیاده سازی این الگو را می توان در سه مقوله تحت عناوین پیامدهای کلان، پیامدهای دانشگاهی و فردی و نتایج ناخواسته ذکر کرد. با عملیاتی کردن الگوی خصوصی سازی آموزش عالی در ایران این امید می رود که از سویی شاهد پیامدهای کلان اقتصادی از جمله کارآمدی در استفاده از منابع و کاهش وابستگی به بودجه های دولتی - همسو با پژوهش های قریشی و همکاران (۱۳۹۶) و آراسته و جمشیدی (۱۳۹۳) - گسترش اقتصاد دانش بنیان، کوچک سازی و چابک سازی بخش خصوصی و با کاربرد الگوی پیشنهادی در زمینه خصوصی سازی آموزش عالی؛ و از سویی شاهد پیامدهای کلان در زمینه اشتغال مانند افزایش اشتغال، افزایش نیروی انسانی تحصیل کرده و توانایی شرکت ها برای جذب و آموزش نیروی انسانی مورد نیاز خواهیم بود.

با کاربرد الگوی پیشنهادی خصوصی سازی آموزش عالی، جایگاه و شأن و منزلت دانشگاه های غیردولتی ارتقاء خواهد یافت و رساله ها و پایان نامه های با کیفیت، جای سرت علمی و کیفیت پایین رساله ها را می گیرد. فضیلت علم به جای کم ارزش شدن آن، مستقر می شود. در بعد فردی، هزینه فرصت فردی معقول مورد انتظار است که پژوهش موک ۲۰۱۱ نیز به آن اشاره می کند و در کنار آن آموزشی با کیفیت و با صرفه در دسترس خواهد بود. هم چنین از طرف صاحب نظران نتایج ناخواسته ای هم از جمله تبدیل مؤسسات به بنگاه های اقتصادی و پررنگ شدن انگیزه انتفاع هم اذعان شد که به رغم خواست و هدف این الگو ممکن است متصور باشد که در پژوهش های قارون (۱۳۹۳) و اسماعیل لو (۱۳۹۲) هم به آن اشاره شده است.

با توجه به اهمیت موضوع و فراهم آوردن پیشنهادهایی با هدف انجام تحقیقات بیشتر در این حوزه، راهکارهای پیشنهاد می شود. از جمله این که با توجه به مدل به دست آمده، ضروری است تا با توجه به اهمیت موضوع، برنامه ای راهبردی در خصوص خصوصی سازی آموزش عالی تدوین و تصویب شود. این برنامه قاعدتاً باید ضمن توجه به اهداف و مؤلفه های نظام آموزش عالی کشور با جنبه های سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و اخلاقی اسناد بالادستی و از

جمله سند نقشه جامع علمی کشور هماهنگ باشد. همچنین با توجه به مؤلفه‌های بخش اقدامات اصلاحی، از آن جایی که ادغام مؤسسات آموزش عالی غیرانتفاعی تقریباً داوطلبانه بوده (به دلیل شخصی بودن دارایی‌های مؤسسات)، وزارت علوم تسهیلات لازم برای اجرایی شدن ادغام داوطلبانه مؤسسات غیرانتفاعی داوطلب را ایجاد کرده تا فتح بابی در این زمینه صورت گیرد و این جریان آغاز شود. در همین زمینه مشکلاتی در زمینه صدور مجوز، اساسنامه و تعداد هیأت‌امنا وجود دارد که نیازمند همکاری‌های دستگاه‌های دست‌اندرکار و اصلاح قوانین است. توصیه می‌شود با توجه به مؤلفه‌های پایگاه قانونی و اقتصادی و بخش حمایتی و مالی، بخش خصوصی به سرمایه‌گذاری در آموزش عالی از طریق پیش‌بینی معافیت‌های مالیاتی، وام‌های کم بهره، معافیت‌های گمرکی، معافیت از عوارض شهرداری‌ها برای ساخت و ساز و تسهیلات لازم برای اخذ پروانه ساختمانی با گنجاندن تبصره‌های «قانونی» و تصویب مجلس شورای اسلامی تشویق شود. همچنین با توجه به مقولات محوری و بخش اقدامات اصلاحی، بازنگری در مقررات و ضوابط جاری وزارت علوم انجام شود، به نحوی که دانشگاه‌های بخش خصوصی با آیین‌نامه‌های مربوط به خود اداره شوند و اختیارات هیأت مؤسس و امنا جهت تسهیل در تصمیم‌گیری‌های مربوطه، در دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی غیرانتفاعی افزایش یابد.

## منابع

- آراسته، حمیدرضا و جمشیدی، لاله (۱۳۹۳). عوامل تأثیرگذار بر توسعه کمی خصوصی سازی آموزش عالی در ایران. *مجله علوم تربیتی*، ۲ (۲۱): ۸۳-۱۱۲
- استراس، آنسلم و کوربین، جولیت (۱۳۹۰). *اصول روش تحقیق کیفی: نظریه‌های مبانی، رویه‌ها و روش‌ها*. مترجم محمدی، بیوک. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
- اسماعیل‌لو، زهرا (۱۳۹۲). *خصوصی‌سازی در آموزش عالی و بررسی پیامدهای اقتصادی، اجتماعی، آموزشی و پرورشی آن از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی شهر ارومیه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. مدیریت آموزشی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه. ارومیه.
- جمشیدی، لاله و آراسته، حمیدرضا (۱۳۹۱). الزامات کلان توسعه کیفی خصوصی سازی آموزش عالی در ایران. *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، ۱ (۵): ۱-۳۷

- حمیدی، کریم و روشن، احمدرضا (۱۳۹۰). راهبرد خصوصی سازی آموزش عالی در ایران، فصلنامه پژوهش های مدیریت راهبردی. ۴۸: ۹۰-۸۳
- ربیعی، علی و نظریان، زهرا (۱۳۹۱). موانع خصوصی سازی آموزش عالی در ایران و ارائه راهکارهایی جهت رفع آن ها. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۲ (۴): ۲۰۵-۱۷۱
- رحیمی، سحر، (۱۳۹۲). تحلیل استراتژیک پردیس شماره ۲ دانشگاه شهید بهشتی با استفاده از مدل SWOT. پایان نامه کارشناسی ارشد. مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- ستوده، رضا (۱۳۹۵). بررسی و تحلیل روند توسعه آموزش عالی دولتی و خصوصی در ایران (مقایسه تطبیقی با کشورهای توسعه یافته). پایان نامه کارشناسی ارشد. علوم اقتصادی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه زنجان، زنجان.
- سعادت مند، فروزنده (۱۳۹۰). میزان رضایت دانشجویان در مؤسسات آموزش عالی خصوصی. پایان نامه کارشناسی ارشد. MBA، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه پیام نور، تهران.
- صالحی، سیدجواد، روشن، احمدرضا و حاتمی، داود (۱۳۹۱). بررسی مشارکت بخش خصوصی در آموزش عالی ایران: از دیدگاه رؤسای دانشگاه ها. پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۹ (۶): ۱۰۰-۷۵
- قارون، معصومه (۱۳۹۳). سیاست های گسترش آموزش عالی در سال های اخیر: توسعه ظرفیت یا اتلاف منابع؟ فرآیند مدیریت و توسعه، ۲ (۲۷): ۲۸-۳
- قریشی خوراسگانی، مریم سادات، یمنی دوزی سرخابی، محمد، ذاکر صالحی، غلامرضا و مهران، گلنار (۱۳۹۶). تحلیل محتوای مقالات حوزه خصوصی سازی آموزش عالی در مجلات علمی کشور. سیاست علم و فناوری. ۳۵: ۷۶-۶۱
- هاشمیان، فخر السادات، زندیان، هادی و آقامحمدی، جواد (۱۳۹۴). تحلیل مشارکت بخش خصوصی در نظام آموزش ایران. فصلنامه سیاست های راهبردی و کلان، ۱۲ (۳): ۲۶-۱

- Altbach, P. G., Reisberg L. and Rumbley L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Published by UNESCO.
- Arasteh, H. and Jamshidi, I. (2014). Factors Affecting the Quantitative Development of Higher Education Privatization in Iran. *Journal of Educational Sciences*. 2 (12): 83-112 (Text in Persian).
- Balbachevsky, E. and Simon S. (2011). "Brazil: Diverse Experience in Institutional

- Governance in the Public and Private Sectors.*” In Changing Governance and Management in Higher Education: The Perspectives of Academy, edited by William Locke, William Cummings, and Donald Fisher (pp. 35–56). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Esmaeellu, Z. (2013). *Privatization of Higher Education and the Review of its economic, social, educational consequences From the perspective of students and faculty of universities and higher education institutions in Urmia*. MA thesis in Educational Management. Faculty of Literature and Humanities, University of Urmia. Urmia. (Text in Persian).
- Fielden, J. and LaRocque, N. (2008). The Evolving Regulatory Context for Private Education in Emerging Economies. Discussion paper. *The World Bank Group. International Colloquium on Private Education.*
- Gharun, M. (2015). Higher education expansion policies in recent years: Capacity development or waste of resources? *Management and development process.* 2 (27): 3-28. (Text in Persian).
- Ghoraishi khorasgani, M., Yamani, M., Zakersalehi, G. and Mehran, G. (2017). A Content Analysis of Articles in Privatization of Higher Education in Iran Scientific Journals. *Journal of Science & Technology Policy*, 9(3): 61-76. (Text in Persian).
- Hamdi, K. and Roshan, A. (2011). The privatization strategy for higher education in Iran. *Journal of Strategic Management Researches*, 48: 83-90. (Text in Persian).
- Hashemian, f., Zandian, H. and Aghamohammadi, J. (2016). Analysis of private sector participation in the Iranian education system. *Journal of Strategic and Macro Policies.* 12 (3): 1-26. (Text in Persian).
- Hoang, L. (2019). Twin Privatization in Vietnam Higher Education: The Emergence of Private Higher Education and Partial Privatization of Public Universities. *High Educ Policy* 32, 359–380
- Jamshidi, L. and Arasteh, H. (2012). Major requirements of quality development in privatization of higher education in Iran. *Journal of Iranian higher education*, 1 (5): 1-37. (Text in Persian).
- Kerekes, C.B. (2010). Privatize It: Outsourcing and Privatization in Higher Education. Hall J.C. (Ed.). *Doing More with Less: Making Colleges Work Better* (pp. 235-247). New York: Springer.
- Levy. D. c. (2010). *viewing private higher education: how much, where, why and what?* University at Albany. P 622-627
- Levy. D. c. (2011). Public Policy for Private Higher Education: A Global Analysis, *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 13 (4). 383-396
- Lung, m., Lonmoldovan and nistor (2012). *financing higher education in eroupe: issues and challenges*, social and behavioral sciences. P 938-942
- Mirza, Prof. Mahrukh and Nisa, Zaibun (2020). *Privatization of Higher Education:*



- A Study on Students' Perspective.* Available at SSRN: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3569511>
- Mok, K. H. (2011). *Liberalization of the Privatness in Higher Education: Funding Strategies, Changing Governance and Policy Implications in Asia*, Teixeira, P. N., & Dill, D. D. (Eds), Public vices, private virtues? Assessing the effect of marketization in higher education (pp 19-43), Rotterdam. Sense Publishers.
- Rabiee, A. and Nazarian, Z. (2012). Obstacles to the Privatization of Higher Education in Iran and Presentation of Appropriate Strategies for their Removal. *Journal of Iranian higher education*, 2 (4): 171-205. (Text in Persian.)
- Rahimi, S. (2013). *Strategic Analysis of Shahid Beheshti University Campus (2) Using SWOT Model. MA thesis in Educational Management*, Faculty of Education and Psychology, University of Shahid Beheshti. (Text in Persian).
- Saadatmand, F. (2012). *Satisfaction of students in private higher education institutions. MA thesis in MBA*. Faculty of Economics and Social Sciences, Payame Noor University, Tehran. (Text in Persian).
- Salehi, s., Roshan. A. R. and Hatami, d. (2013). A Study of Private Sector Participation in Higher Education in Iran: From the Perspective of Universities Presidents. *Research in educational systems*. 19 (6): 75-100. (Text in Persian).
- Sotude, R. (2017). *Study and analysis of the development trend of public and private higher education in Iran* (comparative Study with developed countries). MA thesis in Economical science, Faculty of Literature and Humanities, University of Zanjan. (Text in Persian).
- Strauss, A. and Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Translator Mohammadi, B. (2011). Tehran: The Research Center of Humanities and Cultural Studies (Text in Persian.)
- Teixeria.p. (2009). *Mass higher education and private institution. Higher education to 2030*, 2, OECD publication
- Tham. S. Y. (2011). *Exploring Access and Equity in Malaysia's Private Higher Education*. ADBI Working Paper 280. Tokyo: Asian Development Bank Institute, Available at: <http://www.adbi/workingpaper/2011/04/19/4513.access.equity.malaysia.higher.educ/>
- Tilak j. b. g (2008). *Current trends in private higher education in asia*, national university of educational planning and administration
- Yıldırım, M. (2014). Effects of privatization on education quality and equity: Comparison of a public and a private primary school in Turkey. *European Journal of Research on Education*, 2014, Special Issue: Contemporary Studies in Education, 40-46.



## استفاده از سنجش شناختی تشخیص برای سنجش نوشتن در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی

حسن تقیان<sup>۱\*</sup>، ابراهیم خدایی<sup>۲</sup>، عباس بازرگان<sup>۳</sup>، علی مقدم زاده<sup>۴</sup> و مسعود کبری<sup>۵</sup>

### چکیده

در بین مهارت‌های چهارگانه زبانی، نوشتن یکی از مهم‌ترین مهارت‌های برقراری ارتباط است که برای آموزش آن در همه نظام‌های آموزشی از مقطع ابتدایی برنامه‌ریزی می‌شود. پیشرفت‌های روزافزون در حوزه سنجش آموزش زمینه را برای کسب اطلاعات تشخیصی مورد نیاز برای تعیین نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان فراهم کرده است. این تحقیق قصد دارد امکان استفاده از سنجش شناختی تشخیصی برای سنجش خصیصه‌های نوشتن دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی را بررسی کند. به این منظور سیاهه واریسی که توسط کیم (۲۰۱۵) برای سنجش نوشتن علمی در زبان انگلیسی پیشنهاد شده است و ماتریس کیو اولیه مورد بازبینی قرار گرفت. ۸۱۶ نفر از دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی، به سه تکلیف‌های نوشتن پاسخ دادند. برآورد پارامترهای مدل با استفاده از مدل بازپارامتری شده یک‌شکل محدود شده انجام شد. شاخص‌های نسبی و مطلق برازش مدل نشان داد مدل به صورت مناسبی برازش دارد. نتیجه تحقیق نشان داد در تکالیفی که دانش‌آموزان را ملزم می‌کند یک متن طولانی بنویسند، ۱۷ نشان‌گر می‌تواند خصیصه‌های نوشتن را با دقت مناسبی مورد سنجش قرار دهد؛ اما در تکالیفی که مستلزم نوشتن یک متن کوتاه است، ۹ نشان‌گر برای سنجش خصیصه‌های مذکور دارای برازش مناسبی است.

کلیدواژه‌ها: نوشتن، سنجش شناختی تشخیصی، پایه ششم ابتدایی، سنجش نوشتن، مدل بازپارامتری شده یک‌شکل محدود شده

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری، سنجش آموزش، دانشگاه تهران، تهران، ایران. taghian@gmail.com.  
 ۲. دانشیار، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. khodaie@ut.ac.ir  
 ۳. استاد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. abazarga@hotmail.com  
 ۴. استادیار، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. amoghadamzadeh@ut.ac.ir  
 ۵. استادیار، پژوهشگاه مطالعات وزارت آموزش و پرورش، تهران، ایران. maskabiri@yahoo.com  
 DOI: 10.22051/jontoe.2019.23583.2462  
[https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_4367.html](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_4367.html)

## مقدمه

در بین مهارت‌های مرتبط با سواد، نوشتن یک مهارت مهم برای همه افراد به حساب می‌آید؛ زیرا بخش قابل توجهی از فرایند ارتباط افراد با دیگران از طریق نوشتن صورت می‌گیرد. می‌توان از نوشتن برای تشریح، ترغیب یا انتقال تجربیات استفاده کرد. در یک محیط علمی، از نوشتن برای ثبت آنچه فرد در مورد یک موضوع خاص می‌داند یا فکر می‌کند استفاده می‌شود. نوشتن ماهرانه، از مهم‌ترین دستاوردهای یادگیری است، زیرا در فرایند نوشتن، منابع چندگانه شناختی به کار گرفته می‌شوند تا نویسنده بتواند ایده‌ها را تولید و سازمان‌دهی کند و با به‌کارگیری فعالیت‌های فیزیکی متن خود را نوشته و آن را بازبینی کند (کولیکوویچ، ماسون و برون، ۲۰۰۸).

بررسی پیشینه مربوط به سنجش توانایی نوشتن در جامعه دانش‌آموزان ایرانی نشان‌دهنده ضعف جدی دانش‌آموزان در این حوزه است. دانای طوسی (۱۳۹۱، به نقل از دانشگر، ۱۳۹۶) ضمن مقایسه ایران با کشورهایمانند انگلستان و آمریکا، بر ضعف مبانی نظری در اهداف آموزش نوشتن در برنامه درسی زبان فارسی تأکید کرده و ارائه مبهم و کلی هدف‌های آموزش زبان فارسی را نتیجه آن می‌داند که چارچوب مفهومی برای درس انشاء تدوین نشده است. شریفی و دانش‌پژوه (۱۳۸۳) در تحقیق خود نشان دادند عملکرد دانش‌آموزان پایه‌های مختلف در خواندن، املاء و دستور زبان و آئین نگارش در اغلب استان‌ها پایین‌تر از حد مورد انتظار (۶۰ درصد نمره آزمون) بوده است. همچنین گزارش فرهنگستان زبان و ادب فارسی از بررسی نمرات درس زبان و ادبیات فارسی سال‌های ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۲، در دو آزمون استاندارد نشان می‌دهد با اینکه سؤالات امتحان نهایی در سطوح عالی یادگیری نیست، بیش از ۳۵ درصد کل دانش‌آموزان کشور نمره زیر ۱۲ کسب کرده‌اند که نشان می‌دهد برای بیش از یک سوم جمعیت کل کشور اهداف آموزشی محقق نشده است (دانشگر، عابدینی و محمدی، ۱۳۹۴). موسوی، کیانی، اکبری و غفارنمر (۱۳۹۵) نیز علت عمده عدم مشارکت اساتید و دانشجویان ایرانی در تولید علمی داخلی و بین‌المللی را ضعف در مهارت‌های نگارشی آن‌ها دانسته‌اند. دانشگر (۱۳۹۶) در بررسی مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان شهر تهران به این نتیجه رسید که

رشد مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان با اهداف آموزش کشور همخوانی نداشته و نشان داد نمره‌های دو مهارت خواندن و نوشتن حاکی از آن است که دانش‌آموختگان در این دو مهارت به کم‌ترین درصد توانایی دست‌یافته‌اند و پیشنهاد می‌کند شیوه سنجش و ارزیابی مراحل مختلف آموزشی در ساختار رسمی کشور بازبینی شود و با توجه و دقت بیشتری به جزئیات پرداخته شود تا امکان رفع کاستی‌ها و ارتقاء آموزش فراهم آید.

هرچند سیاست‌های دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی در کشور ایران نیز اهداف آموزش زبان فارسی را در سه حیطه شناختی، مهارتی و عاطفی تعریف می‌کند (دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، ۱۳۸۶)؛ اما ضعف در ارزشیابی صحیح و دقیق، بررسی اجرای سیاست‌های مذکور را با دشواری زیادی مواجه کرده است. از سویی بررسی تحقق سیاست‌ها و اهداف برنامه درسی به آزمون‌هایی نیاز دارد که مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان را به صورت دقیق بسنجد و از سویی در آزمون‌های رایج در نظام ارزشیابی آموزش و پرورش، از چنین سنجشی غفلت شده و سنجش‌های موجود قدرت اندازه‌گیری توانایی مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان را ندارد (دانشگر، ۱۳۹۶).

سنجش تشخیصی زبان عبارت است از سنجشی که بتواند ضعف‌ها، مشکلات و حوزه‌هایی را مشخص کند که دانش‌آموزان در آن حوزه‌ها نیاز به کمک دارند (آلدرسن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). اهمیت تشخیص نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان برای معلمان در تشخیص نیازهای مختلف دانش‌آموزان کلاس، برنامه‌ریزی آموزشی بر اساس نیازهای دانش‌آموزان و دریافت بازخورد در حین تدریس خود را نشان می‌دهد.

به‌رغم اهمیت سنجش شناختی تشخیصی در سنجش آموزش، آزمون‌های زیادی برای تهیه بازخورد تشخیصی در امور آموزشی طراحی نشده است (آلدرسن، ۲۰۰۵؛ گورین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). این درحالی است که آزمون‌های تشخیصی با محتوای خصیصه‌های شناختی برای تشخیص ضعف‌ها و قوت‌های یادگیرندگان نیاز جدی آموزش است. در اغلب تحقیقات با توجه به کمبود آزمون‌های تشخیصی، از مدل‌های شناختی تشخیصی برای تهیه بازخوردهای تشخیصی از آزمون‌های غیر تشخیصی موجود استفاده شده است.

1. Alderson
2. Gorin

آلدرسن (۲۰۰۵) بیان می‌کند که سنجش تشخیصی زبان باید به گونه‌ای متفاوت با سنجش مبتنی بر عملکرد مهارت‌های زبانی انجام شود. هرچند یک نمره کلی از مهارت‌های زبانی می‌تواند برای جایابی دانش‌آموزان در یک پیوستار تک بعدی مناسب باشد، اما سنجش تشخیصی زبان باید بتواند اطلاعات جزئی‌تری از حوزه‌های مرتبط با زبان را آشکار کند. هرچند آلدرسن (۲۰۰۵) برای سنجش مهارت‌های زبانی، استفاده از سنجش غیرمستقیم و مهارت‌های سطح پایین‌تر مانند واژگان، زمان افعال و ... را پیشنهاد می‌کند، اما به نظر می‌رسد این کار در سنجش مهارت‌های تولیدی<sup>۱</sup> مانند نوشتن، امکان‌پذیر نباشد، زیرا سنجش دانش‌آموزان از طریق مطالبی انجام می‌شود که نوشته‌اند و لازم است سنجش نوشتن بر اساس سطوح بالاتری از یادگیری انجام شود. این سؤال همچنان وجود دارد که چگونه می‌توان ابزاری برای سنجش تشخیصی عملکرد نوشتن ساخت.

بررسی پیشینه مربوط به سنجش نوشتن نشان می‌دهد، برای سنجش نوشتن از دو رویکرد کل‌نگر<sup>۲</sup> و تحلیلی<sup>۳</sup> بیشتر از رویکردهای دیگر استفاده شده است. در رویکرد کل‌نگر به هر بخش از نوشته بر اساس برداشت کلی ارزیاب، از نقاط ضعف و قوت متن، یک نمره کلی اختصاص می‌یابد (جاویز، گرنت، بیکووسکی و فریس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳). در روش تحلیلی که سنجش خصیصه‌های چندگانه نیز نام دارد، از ارزیاب خواسته می‌شود بر اساس معیارهای چندگانه‌ای که از قبل طراحی شده است، به متن نوشته شده امتیاز دهد.

به نظر می‌رسد هر دو رویکرد فوق برای اهداف تشخیصی نامناسب باشند (کنچ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱). رویکرد کل‌نگر برای ارزیابی متن‌هایی مناسب است که دارای همگنی درونی هستند، اما برای سنجش متن‌هایی که پیچیدگی درونی دارند نامناسب است. رویکرد تحلیلی ممکن است برای ارائه اطلاعاتی مفید بر اساس ملاک‌های چندگانه مناسب باشد، اما تحقیقات تجربی نشان داده است که ارزیابان نمی‌توانند به میزان کافی بین ملاک‌های عملکرد مختلف تمایز قائل شوند؛ به عبارت دیگر گرایش ارزیاب - که می‌تواند به عنوان اثر هاله<sup>۶</sup> مطرح شود - باعث می‌شود که

1. productive skills
2. holistic
3. Analytic
4. Jarvis, Grant, Bikowski and Ferris
5. Knoch
6. Halo effect

ادراک کلی از متن یا بخشی از متن، بر ارزیابی سایر بخش‌های متن تأثیر بگذارد (انگلهارد<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). این اثر هاله باعث ایجاد نیم‌رخ‌هایی یکنواخت می‌شود؛ به عبارت دیگر دانش‌آموزان به عنوان یک فرد خوب یا بد در همه ملاک‌های مختلف شناخته می‌شود. این اثر هاله می‌تواند باعث تضعیف ظرفیت تشخیصی رویکرد تحلیلی در سنجش نوشتن شود.

عدم توان تشخیصی دو رویکرد کلی‌نگر و تحلیلی، در سنجش نوشتن، باعث ایجاد لیست‌های واری برای تشخیص مشکلات نوشتن در برخی تحقیقات شده است (بانرجی و وال<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶؛ کیم<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵؛ استراثر، لاپادات و مک‌میلان<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). سیاهه واری تشخیصی، متن را به تعداد زیادی از نشانگرهای جزئی متناسب با جنبه‌های مختلف نوشتن، تجزیه می‌کند. یکی از آخرین لیست‌های واری که توسط کیم (۲۰۱۵) ارائه شده است، شامل ۳۵ نشانگر است که برای سنجش پنج مهارت نوشتن در زبان انگلیسی طراحی شده است.

سیاهه واری کیم (۲۰۱۵) برای سنجش نوشتن در آزمون انگلیسی به عنوان زبان خارجی (تافل)<sup>۵</sup> طراحی شده است. سیاهه مذکور برای هر نوشته، ۳۵ نشان‌گر را بررسی می‌کند که نشان‌گرهای مذکور با پنج خصیصه نوشتن در ارتباط است. خصیصه‌های مذکور عبارت هستند از تولید محتوا، سازماندهی متن، دستور زبان، واژگان و عرف نوشتن. تعاریفی که کیم (۲۰۱۵) برای خصیصه‌های مذکور ارائه کرده است عبارت‌اند از (۱) تولید محتوا: این خصیصه مشخص می‌کند که نویسنده تا چه اندازه موضوع تکلیف را فهمیده و می‌تواند درباره آن توضیح دهد. نویسندگانی که در این مهارت تسلط دارند می‌توانند با درک خوبی که از موضوع دارند، با ارائه شواهد و مثال‌های کافی، موضوع را تبیین کنند. برای تسلط در این خصیصه لازم است فرد بتواند به سؤال پاسخ صحیح بدهد، ایده‌پردازی مناسب داشته باشد، از ایده‌های خود با استفاده از شواهد و مثال‌ها پشتیبانی کند، به ویژگی‌های جامعه هدف (خوانندگان) توجه کافی داشته باشد. (۲) سازماندهی: شیوه‌ای که نویسنده بر اساس آن، ایده‌های خود را سازماندهی و بیان می‌کند. نویسنده‌ای که در این زمینه تسلط دارد، به طور کلی می‌تواند عناصر متن خود را

1. Engelhard
2. Banerjee and Wall
3. Kim
4. Struthers, Lapadat and MacMillan
5. Test of English as a Foreign Language (TOEFL)

به خوبی در داخل و بین پاراگراف‌ها قرار داده و با استفاده از ابزارهای یکپارچه‌سازی و انتقال‌دهنده‌های مناسب مطالب را به صورت منسجم ارائه دهد. (۳) دستور زبان: متن‌هایی که با کیفیت نوشته شده‌اند، قواعد دستور زبان را نیز به خوبی رعایت کرده‌اند؛ به‌خصوص اینکه در بعضی موارد، خطاهای مرتبط با دستور زبان می‌تواند مانع درک صحیح مطلب نوشته شده شود. برخی از نشانه‌های تسلط افراد بر دستور زبان عبارت‌اند از: به‌کارگیری صحیح زمان و شخص افعال، استفاده از حروف اضافه و ضمایر به صورت مناسب، علامت‌گذاری صحیح در متن، به‌کارگیری شکل صحیح کلمات (اسم، فعل و حرف). (۴) واژگان: این خصیصه، توان نویسنده در استفاده پیشرفته و پیچیده از مجموعه واژگان را نشان می‌دهد؛ نویسنده‌ای که در این زمینه قوی است، با دانستن شیوه استفاده از کلمات، از طیف گسترده‌ای از کلمات پیچیده استفاده می‌کند و می‌داند که چگونه کلمات را ترکیب کند. برای ارزیابی این خصیصه لازم است به نشانه‌های مانند استفاده فرد از مجموعه واژگان مناسب به‌منظور نیل هدف در نوشته، املا صحیح کلمات، تنوع واژگان ساده و پیچیده و کاربرد صحیح کلمه در جمله توجه کرد. (۵) عرف نوشتن: توانایی استفاده از قواعد نوشتن در متن‌های مختلف مانند نشانه‌گذاری صحیح، تورفتگی در ابتدای پاراگراف، لحن مناسب برای بیان هدف و ... .

کیم (۲۰۱۵) نشان داد با استفاده از سیاهه مذکور می‌تواند پنج خصیصه فوق را با رویکرد شناختی تشخیصی بسنجد. همچنین تحقیق مذکور نشان داد ماتریس کیو ارائه شده می‌تواند ارتباط بین نشان‌گرهای سیاهه و ارسی مذکور و خصیصه‌های پنج‌گانه را به خوبی نشان دهد. شی<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) نشان داد با انجام ویرایش‌های اندکی در نشان‌گرها و ساختار ماتریس کیو امکان استفاده از سیاهه و ارسی کیم (۲۰۱۵) برای سنجش نوشتن علمی در دانشگاه‌های هنگ کنگ وجود دارد.

همان‌گونه که ذکر شد در چند تحقیق، ضعف جدی دانش‌آموزان ایرانی در حوزه نوشتن مشاهده شده و همین وضعیت باعث شده است که مهارت‌های نوشتن در سایر مقاطع تحصیلی نیز تحت تأثیر قرار گیرد، به صورتی که موسوی و همکاران (۱۳۹۵) علت عمده عدم مشارکت اساتید و دانشجویان ایرانی در تولید علمی داخلی و بین‌المللی را ضعف در مهارت‌های نگارشی آن‌ها دانسته‌اند. از سوی دیگر ظرفیت سنجش شناختی تشخیصی برای تشخیص نقاط



ضعف و قوت دانش‌آموزان این سؤال را به وجود می‌آورد که آیا می‌توان از این ظرفیت برای بررسی خصیصه‌های نوشتن دانش‌آموزان و کشف نقاط ضعف آن استفاده کرد؟ از سوی دیگر کیم (۲۰۱۵) نشان داد نشان‌گرهای سیاهه و ارسی و ماتریس کیوی پیشنهادی قادر است به صورت دقیق و قابل اعتمادی افراد مسلط و غیر مسلط را از هم تشخیص دهد. بنابراین، با توجه به اینکه اغلب نشان‌گرهای موجود در سیاهه و ارسی مذکور مربوط به مهارت‌های مختلف نوشتن به صورت عمومی است و این امکان وجود دارد که همان نشان‌گرها برای سنجش نوشتن در زبان‌های دیگر نیز قابلیت استفاده داشته باشد، این تحقیق قصد دارد امکان سنجش شناختی تشخیصی نوشتن در دانش‌آموزان ابتدایی ایرانی را با استفاده از سیاهه و ارسی مذکور، بررسی کند. در این راستا سعی شده است با ویرایش سیاهه و ارسی و بررسی دوباره اعتبار ماتریس کیو، نیم‌رخ خصیصه‌های دانش‌آموزان استخراج شود؛ بنابراین، تحقیق حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به سؤال‌های زیر است. (۱) کدام‌یک از نشانگرهای سیاهه و ارسی کیم (۲۰۱۵) برای سنجش خصیصه‌های نوشتن دانش‌آموزان ایرانی کاربرد دارد؟ (۲) برای استفاده از سیاهه و ارسی کیم (۲۰۱۵) در ماتریس کیوی ارائه شده در تحقیق مذکور چه تغییراتی باید اعمال کرد؟

اجرای این تحقیق در چهار مرحله انجام شد. در مرحله اول با استفاده از نظر شش نفر از معلمان ابتدایی و متخصصان زبان و ادبیات فارسی، سیاهه و ارسی کیم (۲۰۱۵) مورد بازنگری قرار گرفت نشانگرهای سیاهه و ارسی مذکور، متناسب با اقتضات زبان فارسی و دانش کسب شده دانش‌آموزان تا پایه ششم ابتدایی، به‌روزرسانی شد. در مرحله دوم، ارتباط بین سیاهه و ارسی نهایی، با خصیصه‌های ماتریس کیو، توسط همان متخصصین بازنگری شد و ماتریس کیو نهایی تدوین شد. در مرحله سوم سؤال‌های آزمون با نظر معلمان ابتدایی تدوین شد. در مرحله بعد، آزمون نهایی، اجرا و پارامترهای مدل برآورد شد.

### ابزار گردآوری اطلاعات (سیاهه و ارسی)

ابزار گردآوری مورد استفاده در این تحقیق سیاهه و ارسی است که کیم (۲۰۱۵) برای سنجش مهارت‌های نوشتن در زبان انگلیسی طراحی کرده است. در این تحقیق با استفاده از نظرات شش نفر از معلمان ابتدایی و متخصصان زبان و ادبیات

فارسی، فهرست نشانگرهای مذکور بازنگری شد و برخی از نشانگرها که مختص ساختار زبان و ادبیات انگلیسی بود و در زبان فارسی کاربردی ندارد (مانند استفاده از حروف بزرگ در ابتدای جمله و اسامی خاص، یا استفاده از حرف تعریف و ...) از فهرست مذکور حذف شد. علاوه بر این برخی از نشان‌گرها با دانش و توانمندی‌های مورد انتظار دانش‌آموزان ابتدایی مطابقت نداشتند که موارد مذکور نیز از فهرست مذکور حذف شدند. در نهایت نشانگرهای نهایی برای ارزیابی نوشته‌های آزمودنی‌ها به شرح زیر مشخص شد.

- ۱- ارائه پاسخ صحیح به سؤال؛ ۲- بیان روشن و واضح در نوشته؛ ۳- مختصر و مفید بودن و عدم وجود حشو در نوشته؛ ۴- سازماندهی ایده‌ها و مطالب در متن؛ ۵- عدم وجود خطاهای قواعدی در متن؛ ۶- وجود جملات متعدد در متن؛ ۷- وجود جملات مرکب در متن
- ۸- عدم تأثیرگذاری منفی اشتباهات دستوری و زبان‌شناختی بر درک مطلب؛ ۹- به کار بردن زمان مناسب برای فعل‌ها؛ ۱۰- به کار بردن شخص مناسب برای فعل‌ها؛ ۱۱- به کار بردن حروف اضافه مناسب؛ ۱۲- به کار بردن ضمایر به صورت مناسب؛ ۱۳- استفاده از واژگان پیچیده؛ ۱۴- استفاده از واژگان مناسب برای بیان هدف؛ ۱۵- استفاده از جمله‌بندی مناسب؛ ۱۶- به‌کارگیری نوع کلمات (اسم، فعل و حرف) به صورت صحیح؛ ۱۷- املا صحیح کلمات؛ ۱۸- استفاده از علامت‌گذاری مناسب و ۱۹- وجود لحن مناسب در کل نوشته.

### تکلیف‌های آزمون

سؤالات آزمون نوشتن به‌منظور سنجش خصیصه‌های مذکور با در نظر گرفتن موارد ذیل طراحی شدند.

الف- سؤالات نوشتن به گونه‌ای باشد که دانش‌آموز برای پاسخ‌گویی به آن لازم باشد، یک متن یکپارچه و هدفمند بنویسد. ب- سؤال‌های نوشتن باید متناسب با توانمندی دانش‌آموزان در پاسخ‌گویی به سؤال بر اساس دانش کسب شده دانش‌آموز تا پایه ششم ابتدایی باشد. ج- برخی از سؤالات نوشتن مبتنی بر متونی باشد که از قبل نوشته شده است و از آزمودنی خواسته شود بر اساس متن مذکور پاسخ مکتوبی را ارائه دهد.

بر این اساس سه نوع تکلیف برای بخش نوشتن طراحی شد. در نوع اول از دانش‌آموز خواسته شده است درباره موضوع از قبل تعیین شده‌ای چند بند بنویسد. در نوع دوم از

آزمودنی خواسته شده است با خواندن یک متن که یک داستان کوتاه بود، خلاصه‌ای از آن را تهیه کند و در نوع سوم از آزمودنی خواسته شده است متن‌های کوتاه در حد یک یا دو جمله بنویسد. به منظور کسب اطمینان نسبت به متناسب بودن سؤالات با میزان توانمندی‌های دانش‌آموزان، طراحی سؤالات نوشتن با مشورت دو نفر از معلمان باتجربه ابتدایی و یکی از متخصصان رشته زبان و ادبیات فارسی انجام شد. بر این اساس مقرر شد از دانش‌آموزان خواسته شود درباره آداب دوستی چند بند بنویسند. از این پس به این تکلیف، تکلیف بندنویسی می‌گوییم. همچنین مقرر شد از دانش‌آموزان خواسته شود پس از مطالعه یک متن، داستان را به صورت خلاصه بازنویسی کند. از این پس به این تکلیف، تکلیف خلاصه‌نویسی می‌گوییم. معلمان ابتدایی تأکید زیادی داشتند که دانش‌آموزان باید بتوانند شعرها یا متن‌های کهن را نیز به فارسی روان بازنویسی کنند. بنابراین، مقرر شد در یک سؤال، با ارائه یک بیت شعر، از دانش‌آموز خواسته شود که بیت مذکور را به نثر روان بازنویسی کند. از این پس به این تکلیف، تکلیف بازنویسی می‌گوییم. سؤال‌های آزمون پیوست شده است.

پاسخ‌های نوشتاری هر یک از دانش‌آموزان توسط دو نفر به صورت مستقل نمره‌گذاری شد. هر یک از دو ارزیاب در یک سیاهه و آرسی مشخص می‌کردند که هر نوشته واجد کدام یک از نشان‌گرهای فهرست فوق است. در صورت وجود تناقض در نحوه نمره‌دهی دو ارزیاب به هر یک از پاسخ‌ها، ضمن تبادل نظر دو ارزیاب و در صورت نیاز استفاده از یک داور دیگر که فارغ‌التحصیل دکتری رشته ادبیات فارسی بود، تناقضات برطرف می‌شد.

راهکار ۲-۱۹ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر طراحی و اجرای ارزشیابی بر اساس استانداردهای ملی برای گذر از دوره تحصیلی تأکید کرده است. از سوی دیگر نتیجه آموخته‌های دانش‌آموزان در مقطع ابتدایی، در توانمندی‌های آن‌ها در پایه ششم منعکس می‌شود و سنجش مهارت نوشتن دانش‌آموزان ابتدایی و کشف نقاط ضعف و قوت خصیصه‌های نوشتن ایشان می‌تواند اطلاعات مفیدی را به منظور رفع اشکالات در فرایند آموزش در مقطع ابتدایی در اختیار معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی قرار دهد؛ بنابراین، جامعه آماری این تحقیق را کلیه دانش‌آموزان ابتدایی تشکیل می‌دهند که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در پایه ششم ابتدایی شهر قم در حال تحصیل بودند. بر اساس آمار اداره کل آموزش و پرورش قم، در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در مجموع در همه مدارس ابتدایی چهار ناحیه شهر

قم (۵۴۲ مدرسه ابتدایی)، ۱۹۳۴۹ دانش‌آموز در پایه ششم در حال تحصیل بودند. درباره اندازه نمونه مورد نیاز به منظور دستیابی به شاخص‌های برازش مناسب در انتخاب مدل شناختی تشخیصی و ماتریس کیوی مناسب اطلاعات زیادی وجود ندارد (لی و لی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). برخی تحقیقات اثر اندازه نمونه بر برآورد پارامترها در مدل شناختی تشخیصی لگاریتم خطی را بررسی کرده و به این نتیجه رسیدند که نمونه‌های با اندازه ۵۰۰ (چوی، تمپلین، کوهن و اتوود<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰، به نقل از لی و لی، ۲۰۱۶) یا ۱۰۰۰ (کونینا-هبنیچت، راپ و ویلهلم<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲) برای برآورد مقادیر ثابت و اثرات اصلی کافی است، اما برآورد اثرات مرتبه دوم و مراتب بالاتر حتی با اندازه نمونه ۴۰۰۰ (چوی و همکاران، ۲۰۱۰، به نقل از لی و لی، ۲۰۱۶) یا ۱۰۰۰۰ (کونینا-هبنیچت و همکاران، ۲۰۱۲) نیز گاهی با مشکلات جدی مواجه می‌شود. چوی و همکاران (۲۰۱۰)، نقل در لی و لی، ۲۰۱۶) عنوان می‌کنند در شرایطی که ماتریس کیو به خوبی تعیین شده باشد، شاخص‌های برازش نسبی با اندازه نمونه ۲۰۰ نیز می‌تواند به انتخاب مدل مناسب منجر شود؛ بنابراین، در این تحقیق اندازه نمونه ۸۰۰ دانش‌آموز پایه ششم در نظر گرفته شد. از آنجایی که معمولاً در این‌گونه تحقیقات، به دلایل مختلف، برخی از افراد به آزمون به صورت کامل پاسخ نمی‌دهند یا با بی‌دقتی پاسخ می‌دهند، حجم نمونه کمی بیش‌تر در نظر گرفته شده و ۸۵۰ دانش‌آموز آزموده شد. در نهایت پس از بررسی و کنار گذاشتن مواردی که به دلیل نقص در پاسخ‌گویی، قابل استفاده نبودند، پاسخ‌های ۸۱۶ نفر برای تحلیل آماده شد.

برای انتخاب نمونه دانش‌آموزان ابتدا به صورت متناسب با تعداد دانش‌آموزان، تعداد نمونه بین چهار ناحیه آموزش و پرورش شهر قم توزیع شد و سهم هر ناحیه مشخص شد. در مرحله بعد با تقسیم تعداد نمونه مربوط به هر ناحیه بر میانگین تعداد دانش‌آموزان مدارس آن ناحیه، تعداد احتمالی مدارس مورد نیاز مشخص شد. در مرحله بعد به صورت تصادفی مدارس مورد نیاز برای اجرای طرح انتخاب شد. در نهایت با مراجعه به مدارس پس از هماهنگی با مدیر مدرسه، همه دانش‌آموزان پایه ششم مدرسه به سؤالات آزمون پاسخ دادند. از آنجا که در تحقیق کیم (۲۰۱۵) تحلیل‌های کمی با استفاده از مدل بازپارامتری شده یک‌شکل

1. Lei and Li
2. Choi, Templin, Cohen and Atwood
3. Kunina-Habenicht, Rupp and Wilhelm

محدود شده<sup>۱</sup> انجام شده است؛ در این تحقیق نیز به منظور انجام تحلیل‌های کمی، بررسی اعتبار ماتریس کیو و برآورد پارامترهای سؤالات از همان مدل استفاده شده تا نتایج این تحقیق قابلیت مقایسه با نتایج تحقیق مذکور را نیز داشته باشد. تحلیل‌ها با استفاده از بسته CDM نرم‌افزار R انجام شد.

### یافته‌ها

این تحقیق به دنبال پاسخ‌گویی به دو سؤال بود. سؤال‌های مذکور عبارت‌اند از (۱) کدام یک از نشانگرهای سیاهه واریسی کیم (۲۰۱۵) برای سنجش خصیصه‌های نوشتن دانش‌آموزان ایرانی کاربرد دارد؟ (۲) برای استفاده از سیاهه واریسی کیم (۲۰۱۵) چه تغییراتی باید در ماتریس کیوی ارائه شده در تحقیق مذکور اعمال کرد؟ از آنجا که بررسی مناسب بودن نشان‌گرهای سیاهه واریسی، مستلزم بررسی ماتریس کیو است، پاسخ به هر دو سؤال به صورت همزمان حاصل می‌شود. بنابراین، هر دو سؤال تحقیق به صورت همزمان بررسی می‌شود. نتایج حاصل از بررسی برازش مدل نشان‌دهنده تفاوت سه تکلیف مختلف در برازش مدل بود. در تکلیف‌های بازنویسی و خلاصه‌نویسی نشان‌گرهای مختصر و مفید بودن و عدم وجود حشو در نوشته، سازماندهی ایده‌ها و مطالب در متن، وجود جملات متعدد در متن، وجود جملات مرکب در متن، عدم تأثیرگذاری منفی اشتباهات دستوری و زبان‌شناختی بر درک مطلب، به کار بردن ضمایر به صورت مناسب، استفاده از واژگان پیچیده و وجود لحن مناسب در کل نوشته، برازش مناسبی نداشتند. همچنین نشانگرهای عدم تأثیرگذاری منفی اشتباهات دستوری و زبان‌شناختی بر درک مطلب و استفاده از واژگان پیچیده، در همه سؤالات از برازش مناسبی برخوردار نبودند. بررسی پارامترهای مدل برای نشان‌گرهای مذکور نشان‌دهنده مقادیر  $\pi^*$  کوچک (کمتر از ۰/۶) و مقادیر  $t^*$  بزرگ<sup>۲</sup> بود. عبارت دیگر برای نشان‌گرهای مذکور،

#### 1. Reduced Reparametrized Unified Model (R-RUM)

۲. پارامتر خط پایه ( $\pi^*$ ) عبارت است از احتمال ارائه پاسخ صحیح به یک سؤال با این فرض که آزمودنی در همه مهارت‌های مورد نیاز به حد تسلط رسیده است. مقادیر کم‌تر از ۰/۶ برای این پارامتر به این معنی است که سؤال برای اندازه‌گیری خصیصه‌ها اختصاص یافته، مشکل است و احتمالاً لازم است خصیصه‌های سخت‌تری را به این سؤال اختصاص یابد. پارامتر جریمه ( $t^*$ ) مشخص می‌کند که تا چه میزان تسلط در یک خصیصه بر احتمال ارائه پاسخ صحیح به سؤال اثر دارد. مقادیر کم این پارامتر نشان‌دهنده قدرت بالای سؤال برای تشخیص تسلط بر خصیصه است. مقادیر بالاتر از ۰/۹ برای این پارامتر نشان می‌دهد سؤال مذکور قادر به تشخیص خصیصه مربوطه نیست.

نشانگرها برای مهارت‌های مشخص شده سخت بوده و نشان‌گرها نیز توان تشخیص افراد مسلط از افراد غیرمسلط را نداشتند. در بررسی بیشتر مشخص شد موارد مذکور مربوط به تکالیفی است که در آن‌ها پاسخ‌گو ملزم به ارائه یک جمله یا یک متن کوتاه (حداکثر سه جمله) است؛ بنابراین، نشانگرهای مذکور در سؤال‌ها حذف شد و یک بار دیگر مدل بررسی شد. در جدول‌های ۱ تا ۳ تخمین پارامترهای مدل برای هر سه تکلیف (بعد از حذف نشان‌گرهای نامناسب) ارائه شده است. در هر سه جدول علامت  $\times$  نشان می‌دهد نشان‌گر مذکور پس از بررسی پارامترهای مدل، حذف شده‌اند.

جدول ۱: برآورد پارامترهای نشان‌گرها برای تکلیف بندنویسی

نشان‌گرها	$\pi^*$	$\Gamma^*_{con}$	$\Gamma^*_{org}$	$\Gamma^*_{gra}$	$\Gamma^*_{voc}$	$\Gamma^*_{mch}$
۱	۰/۹۱۵	۰/۷۱۰				
۲	۰/۹۴۵	۰/۴۸۰	۰/۶۲۵			
۳	۰/۹۰۵	۰/۴۷۰	۰/۵۲۵	۰/۶۵۵		
۴	۰/۹۱۰		۰/۵۱۰			
۵	۰/۸۴۰		۰/۵۵۰			
۶	۰/۷۹۰		۰/۸۰۰			۰/۵۵۵
۷	۰/۵۷۰		۰/۴۸۰			
۸	$\times$		$\times$			
۹	۰/۷۴۰		۰/۴۳۰			
۱۰	۰/۷۰۵		۰/۵۱۵			
۱۱	۰/۸۳۰		۰/۴۱۰			
۱۲	۰/۶۷۰		۰/۴۸۰			
۱۳	$\times$		$\times$			
۱۴	۰/۷۷۰		۰/۳۹۵			
۱۵	۰/۹۷۰		۰/۶۳۵			
۱۶	۰/۸۴۵		۰/۳۵۰			
۱۷	۰/۸۳۰		۰/۶۶۰			۰/۵۵۰
۱۸		۰/۹۴۰				۰/۳۶۵
۱۹		۰/۷۱۵				۰/۷۶۰

جدول ۲: برآورد پارامترهای نشان‌گرها برای تکلیف خلاصه‌نویسی

نشان‌گرها	$\pi^*$	$\Gamma^*_{con}$	$\Gamma^*_{org}$	$\Gamma^*_{gra}$	$\Gamma^*_{voc}$	$\Gamma^*_{mch}$
۱	۰/۸۳۳	۰/۵۹۶				
۲	۰/۹۸۳	۰/۵۷۶	۰/۷۱۳			
۳	×	×	×			
۴	×		×			
۵	۰/۷۶۹			۰/۵۲۸		
۶	×			×		
۷	×			×		
۸	×			×		
۹	۰/۸۱۹			۰/۴۵۱		
۱۰	۰/۹۴۱			۰/۴۸۴		
۱۱	۰/۷۸۲			۰/۴۴۳		
۱۲	×			×		
۱۳	×				×	
۱۴	۰/۶۳۸				۰/۳۵۵	
۱۵	۰/۶۳۶			۰/۷۶۲		
۱۶	۰/۸۱۱			۰/۳۰۵		
۱۷	۰/۷۹۷			۰/۶۹۹		۰/۶۵۵
۱۸	۰/۸۰۴					۰/۳۰۳
۱۹	×					×

جدول ۳: برآورد پارامترهای نشان‌گرها برای تکلیف بازنویسی

نشان‌گرها	$\pi^*$	$\Gamma^*$ con	$\Gamma^*$ org	$\Gamma^*$ gra	$\Gamma^*$ voc	$\Gamma^*$ mch
۱	۰/۵۹۹	۰/۶۳۹				
۲	۰/۸۷۳	۰/۵۶۲	۰/۶۴۴			
۳	×	×	×			
۴	×		×			
۵	۰/۶۷۷			۰/۵۱۷		
۶	×			×		
۷	×			×		
۸	×			×		
۹	۰/۶۶۴			۰/۴۶۰		
۱۰	۰/۶۸۳			۰/۴۳۳		
۱۱	۰/۶۸۵			۰/۴۲۶		
۱۲	×			×		
۱۳	×				×	
۱۴	۰/۹۵۷				۰/۳۲۴	
۱۵	۰/۷۹۴			۰/۷۳۰		
۱۶	۰/۹۳۰			۰/۲۸۰		
۱۷	۰/۷۸۰			۰/۶۶۷		۰/۶۵۵
۱۸	۰/۸۵۱					۰/۳۴۳
۱۹	×					×

درباره نشان‌گر شماره ۱ در تکلیف بازنویسی، مقدار  $\pi^*$  کوچک‌تر از ۰/۶ بوده و در نتیجه این نشان‌گر یک نشان‌گر سخت به حساب می‌آید. به عبارت دیگر داشتن خصیصه «تولید محتوا» برای پاسخ‌گویی به این سؤال کافی نیست؛ اما برای این نشان‌گر مقدار  $\Gamma^*$  مناسب است و در نتیجه این نشان‌گر توان تشخیص افراد غیرمسلط از افراد مسلط را دارد. بنابراین، نشان‌گر مذکور حذف نشده است. همه نشان‌گرهای حذف شده دارای مقادیر  $\pi^*$  کوچک و مقادیر  $\Gamma^*$  بزرگ بودند.

برای بررسی برازش ماتریس کیو، از برخی ملاک‌های مطلق برای بررسی برازش مدل استفاده شد. ملاک  $MADcor^1$  میانگین قدر مطلق تفاوت بین مقادیر مشاهده شده و برآورد شده همبستگی‌های بین جفت سؤالات، در بین همه جفت‌های ممکن و  $MADres$  میانگین قدر مطلق باقیمانده

#### 1. Mean absolute difference for the item-pair correlations



کوواریانس بین همه جفت سؤالات دو شاخص برازش مطلق اصلی است (لی، هانتز و لی، ۲۰۱۶). این دو شاخص در سطح جفت سؤالات نیز محاسبه می‌شود و شاخصی برای برازش مناسب سؤال با مدل و ماتریس کیو است. به‌منظور ایجاد امکان آزمون مقایسه MADcor با صفر، از تبدیل فیشر استفاده شد که تبدیل مذکور با نشانه‌گذاری  $z(\rho)$  مشخص شده است (لی، هانتز<sup>۱</sup> و لی، ۲۰۱۶). در نرم‌افزار R این آماره در سطح جفت سؤالات و در سطح کل آزمون محاسبه و آزمون می‌شود. همچنین برای بررسی برازش سؤال‌ها با مدل، از آماره  $\chi^2$  تفاوت نسبت مشاهده شده و برآورد شده برای هر سؤال و آماره RMSEA استفاده شد.

در تحلیل نهایی نشان‌گرهای هر سه تکلیف، مقدار RMSEA برای همه نشانگرها کم‌تر از ۰/۱ شده و برای کل مدل نیز مقدار  $z(\rho)$  کوچک و غیرمعنادار شد.

شاخص‌های برازش مدل (جدول ۴) نشان داد، هرچند ماتریس کیو در این تحقیق دارای نشان‌گرهای کم‌تری نسبت به ماتریس کیو تحقیق کیم (۲۰۱۵) است، اما این کم‌تر شدن تعداد نشان‌گرها تأثیر زیادی بر برازش مدل نداشته است، به صورتی که شاخص‌های برازش مدل همچنان نشان‌دهنده تفاوت ناچیز بین مقادیر پیش‌بینی شده و مشاهده شده است که برازش مدل را تأیید می‌کند.

جدول ۴: شاخص‌های برازش مدل به تفکیک سه تکلیف نوشتن

	تکلیف بندنویسی		تکلیف خلاصه‌نویسی		تکلیف بازنویسی	
	برآورد	انحراف	برآورد	انحراف	برآورد	انحراف
MADcor	۰/۰۳۵	۰/۰۲۵	۰/۰۴۸	۰/۰۳۶	۰/۰۱۴	۰/۰۰۶۳
SRMSR	۰/۰۴۸	۰/۰۴۲	۰/۰۳۱	۰/۰۵۵	۰/۰۶۳	۰/۰۰۷۹
MADQ3	۰/۰۲۳	۰/۰۰۸۱	۰/۰۳۹	۰/۰۶۷	۰/۰۴۷	۰/۰۰۴۵
MADaQ3	۰/۰۴۱	۰/۰۰۳۳	۰/۰۵۲	۰/۰۴۹	۰/۰۲۳	۰/۰۰۸۰
MADRESIDCOV*100	۰/۵۹	۰/۰۴۴	۰/۴۳	۰/۵۸	۰/۵۵	۰/۰۱۲

برای بررسی همسانی<sup>۲</sup> و دقت<sup>۳</sup> طبقه‌بندی توسط مدل شناختی تشخیصی، از شاخص‌هایی

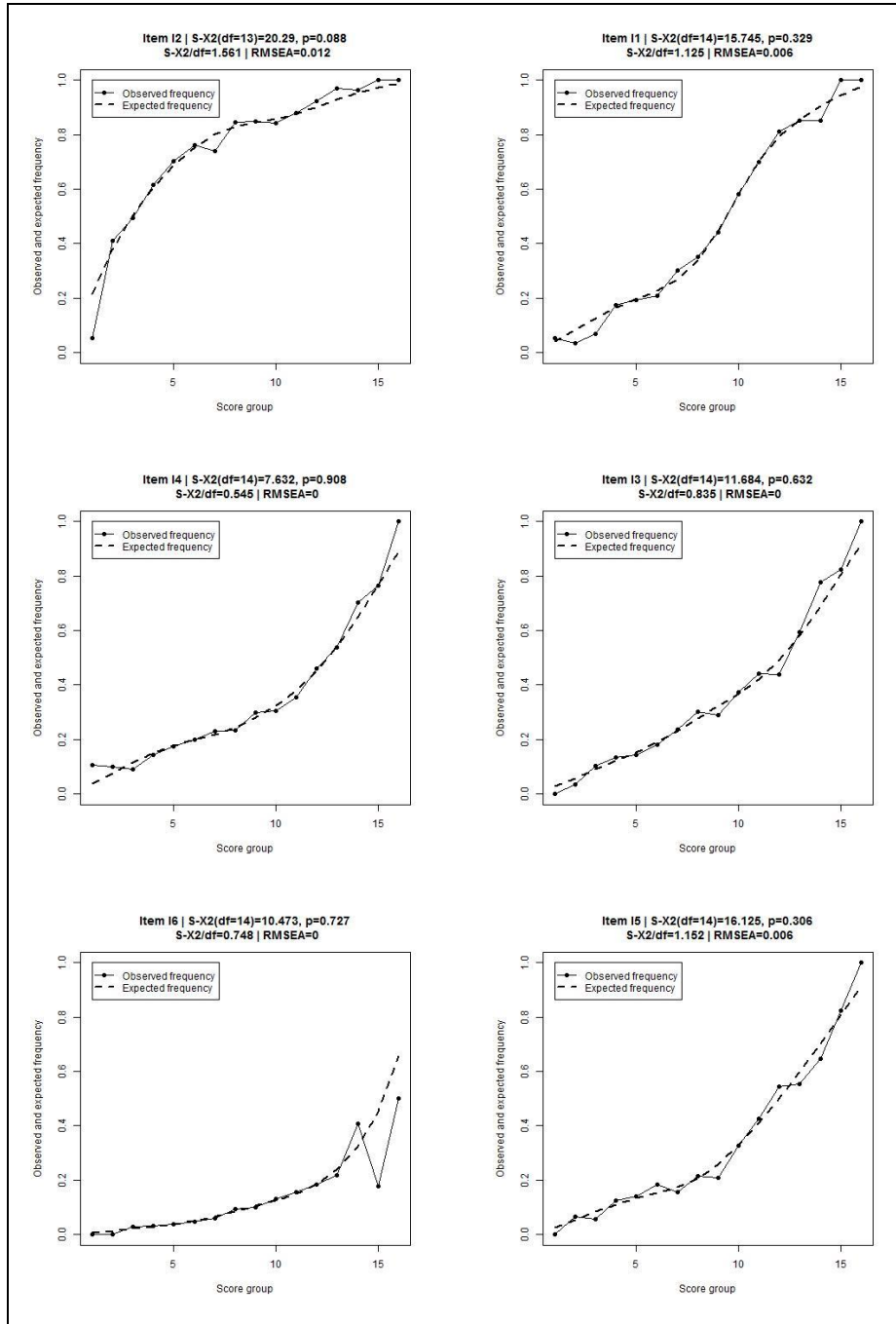
1. Hunter
2. consistency
3. accuracy

استفاده شد که کوی، گیرل و چانگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) پیشنهاد داده‌اند. کوی و همکاران (۲۰۱۲) شاخص همسانی طبقه‌بندی را به صورت احتمال همسانی در طبقه‌بندی یک نمونه تصادفی از دانش‌آموزان در دو اجرا یا دو فرم موازی آزمون تعریف کردند. همچنین احتمال دقت در طبقه‌بندی یک نمونه تصادفی از دانش‌آموزان بر اساس پاسخ‌های آن‌ها به سؤالات حاصل از یک‌بار اجرای آزمون، شاخص دقت طبقه‌بندی نام دارد. مدلی با درجه همسانی و دقت طبقه‌بندی پایین می‌تواند به تفسیر نادرست درباره نیم‌رخ خصیصه‌های دانش‌آموزان و ایجاد خطا در تصمیم‌گیری‌های آموزشی منجر شود. چنین خطایی علاوه بر اتلاف زمان و تلاش‌های معلمان و دانش‌آموزان، ممکن است آینده شغلی و تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (کوی و همکاران، ۲۰۱۲). در جدول ۵ شاخص‌های همسانی و دقت طبقه‌بندی توسط مدل برای سه تکلیف آزمون نوشتن ارائه شده است.

جدول ۵: شاخص‌های همسانی و دقت طبقه‌بندی مدل سه تکلیف آزمون نوشتن

تکلیف بندنویسی		تکلیف خلاصه‌نویسی		تکلیف بازنویسی		خصیصه‌ها
همسانی	دقت	همسانی	دقت	همسانی	دقت	
طبقه‌بندی	طبقه‌بندی	طبقه‌بندی	طبقه‌بندی	طبقه‌بندی	طبقه‌بندی	
۰/۸۴۰	۰/۷۱۹	۰/۹۲۱	۰/۸۰۴	۰/۸۶۸	۰/۶۹۵	تولید محتوا
۰/۹۶۵	۰/۸۲۸	۰/۸۹۳	۰/۹۰۹	۰/۸۸۴	۰/۸۴۱	سازماندهی
۰/۷۶۲	۰/۷۶۱	۰/۸۰۹	۰/۸۲۳	۰/۹۵۵	۰/۹۷۷	دستور زبان
۰/۷۱۷	۰/۹۷۹	۰/۸۹۴	۰/۸۴۴	۰/۹۷۷	۰/۸۳۰	دانش واژگان
۰/۷۴۱	۰/۸۹۳	۰/۷۹۳	۰/۷۰۸	۰/۸۸۵	۰/۹۰۲	عرف نوشتاری

شاخص‌های همسانی و دقت طبقه‌بندی که در جدول ۵ ارائه شده است، نشان‌دهنده همسانی و دقت مناسب طبقه‌بندی آزمودنی‌ها توسط مدل شناختی تشخیص مورد استفاده در سه تکلیف آزمون نوشتن است. به عنوان یکی دیگر از شاخص‌های برآزش مدل، از نمودار فراوانی‌های مشاهده شده و برآورد شده استفاده شده است. تفاوت کوچک این دو مقدار نشان‌دهنده برآزش خوب مدل است. به دلیل محدودیت تعداد صفحات، در شکل ۱ نمودار مذکور فقط برای ۶ نشان‌گر نشان داده شده است.



نمودار ۱: نمودار فراوانی‌های مشاهده شده و برآورد شده

در مراحل تدوین آزمون، محتوای آزمون، بر اساس اهداف آموزشی و با در نظر گرفتن محتوای درس فارسی و با نظر معلمان ابتدایی و متخصصان حوزه زبان و ادبیات فارسی تدوین شده است. بر این اساس می‌توان گفت که این آزمون از روایی محتوایی لازم برخوردار است. شاخص‌های کمی برازش سؤال و مدل نیز مؤید روایی مناسب آزمون بود. در این مرحله با حذف نشان‌گرهای نامناسب، برازش سؤال‌های باقیمانده وضعیت مطلوبی را نشان داد. علاوه بر این برای اطمینان از روایی آزمون از روش مقایسه گروهی استفاده شد که لیتون و گیرل (۲۰۰۷) برای بررسی روایی آزمون‌های شناختی تشخیصی، پیشنهاد داده‌اند.

به‌منظور بررسی روایی آزمون با استفاده از روش مقایسه گروهی، نیم‌رخ خصیصه‌های برخی از دانش‌آموزان با همکاری معلم آن‌ها بررسی شد. اجرای این روش با محدودیت مواجه بود، زیرا تعداد معلمان آشنا با این خصیصه‌ها و حاضر به همکاری کم بود. از سویی معلم‌ها نیز با همه دانش‌آموزان به صورت کامل آشنایی نداشتند به صورتی که در بیان وضعیت تسلط دانش‌آموزان در مورد چند دانش‌آموز به خوبی اظهار نظر می‌کردند، اما در مورد سایر دانش‌آموزان با تردید اظهار نظر می‌کردند. با وجود این، نیم‌رخ خصیصه‌های دانش‌آموزان با اطلاعاتی مقایسه شد که معلم بر اثر تجربه کسب کرده بود. در مواردی که نیم‌رخ خصیصه‌ها به صورت واضح وجود یا عدم وجود خصیصه خاصی را در دانش‌آموز نشان می‌داد، ارزیابی معلم نیز با این یافته انطباق داشت.

### بحث و نتیجه‌گیری

این تحقیق قصد داشت امکان به‌کارگیری سیاهه واریسی را، که کیم (۲۰۱۵) پیشنهاد داده بود، برای سنجش نوشتن دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی بررسی کند. برای انجام این کار ابتدا نشان‌گرهای سیاهه واریسی مذکور مورد تجدید نظر قرار گرفت. در این مرحله نشان‌گرهایی حذف شدند که با ساختار زبان فارسی هم‌خوانی نداشت. از آنجا که کیم (۲۰۱۵) سیاهه واریسی خود را برای سنجش نوشتن برای دانشجویان طراحی کرده بود، برخی از نشان‌گرها با اقتضائات نوشتن در پایه ششم ابتدایی هم‌خوانی نداشت؛ بنابراین، نشان‌گرهای مذکور نیز حذف شدند. سیاهه واریسی با ۱۹ نشان‌گر در سه تکلیف نوشتن در نمونه‌ای از ۸۱۶ دانش‌آموز بررسی شد. سه تکلیف بر اساس انتظارات معلمان ابتدایی از توانایی نوشتن دانش‌آموزان

طراحی شد. نتایج نشان داد در صورتی که معلم قصد داشته باشد در قالب یک تکلیف نوشتن، که مستلزم نوشتن یک متن طولانی است، اطلاعاتی شناختی از خصیصه‌های نوشتن دانش‌آموزان کسب کند، ۱۷ نشان‌گر قابل استفاده است و اطلاعات شناختی مفیدی در اختیار معلم قرار خواهد گرفت. دو نشان‌گر «عدم تأثیرگذاری منفی اشتباهات دستوری و زبان‌شناختی بر درک مطلب» و «استفاده از واژگان پیچیده» برای سنجش نوشتن در پایه ششم ابتدایی دشوار بوده و توان تشخیص افراد مسلط از غیرمسلط را نداشتند. در صورتی که قرار باشد توانایی نوشتن دانش‌آموزان در قالب یک متن کوتاه مانند بازنویسی یک متن ادبی یا خلاصه‌نویسی یک متن دیگر، سنجیده شود، علاوه بر دو نشان‌گر مذکور نشان‌گرهای «مختصر و مفید بودن و عدم وجود حشو در نوشته»، «سازماندهی ایده‌ها و مطالب در متن»، «وجود جملات متعدد در متن»، «وجود جملات مرکب در متن»، «به کار بردن ضمائر به صورت مناسب» و «وجود لحن مناسب در کل نوشته» نیز غیرمفید خواهد بود؛ به عبارت دیگر نشان‌گرهای مذکور در متن‌های کوتاه امکان ظهور پیدا نمی‌کند. با وجود این، در قالب همان متن‌های کوتاه نیز می‌توان خصیصه‌های مرتبط با نوشتن را با دقت مناسبی سنجید؛ بنابراین، از سیاهه واریسی نهایی این تحقیق می‌توان برای سنجش نوشتن در پایه ششم ابتدایی استفاده کرد.

این تحقیق نیز مانند هر تحقیق دیگر با محدودیت‌هایی مواجه بوده است. مهم‌ترین محدودیت این تحقیق این است که جامعه آماری این تحقیق را دانش‌آموزان شهر قم تشکیل داده‌اند. بنابراین، تعمیم نتایج این تحقیق به دانش‌آموزان سایر شهرها خصوصاً شهرهای دارای دانش‌آموزان دوزبانه، باید با احتیاط انجام شود. همچنین در مرحله نمره‌گذاری نوشته‌های دانش‌آموزان از دو نفر ارزیاب استفاده شد. هرچند قبل از شروع فرایند نمره‌گذاری با آموزش و تمرین، تلاش شد نمره‌گذاری بر اساس ملاک ثابت و مشخصی انجام شود، اما همچنان تأثیر سلیقه و گرایش‌های نمره‌گذاران را نمی‌توان نادیده گرفت. ناآشنایی معلمان ابتدایی با خصیصه‌های نوشتن و عدم علاقه برخی از ایشان به کسب اطلاعات لازم در این زمینه، انجام تحقیق را با محدودیت جدی مواجه کرد؛ و در نهایت باید گفت سنجش نوشتن با استفاده از روش مورد بررسی در این تحقیق، تنها به سنجش نوشتن به عنوان یک محصول توجه دارد و سنجش فرایند نوشتن را بررسی نمی‌کند. بنابراین، نمی‌توان از روش و نتایج این تحقیق برای سنجش فرایند نوشتن استفاده کرد.

بر این اساس پیشنهاد می‌شود علاوه بر استفاده از الگو و نتیجه این تحقیق به منظور برنامه‌ریزی برای سنجش‌های شناختی تشخیصی در حوزه نوشتن، برای استفاده از ظرفیت‌های سنجش شناختی تشخیصی در سایر حوزه‌های مرتبط با یادگیری نیز تحقیقات مستقلی انجام شود. فرایند اجرای بخش کیفی این تحقیق نشان داد بسیاری از معلمان و والدین با خصیصه‌های زبانی از جمله نوشتن آشنایی کافی ندارند. این در حالی است که طرح موضوع و توضیح در مورد اینکه نوشتن دارای ابعاد و خصیصه‌هایی است که افراد می‌توانند آن‌ها را فرا بگیرند و عملکرد خود را بهبود بخشند، مورد علاقه و استقبال زیاد معلمان و والدین قرار می‌گرفت. به صورت خاص معلمانی که در این تحقیق همکاری داشتند عنوان می‌کردند تصمیم دارند با این خصیصه‌ها بیشتر آشنا شوند و در آموزش‌های خود آن‌ها را به کار ببرند؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود آموزش این خصیصه‌ها در برنامه توسعه حرفه‌ای معلمان قرار گیرد. معلمان نیز در جلساتی که با اولیاء دانش‌آموزان دارند، خصیصه‌های مذکور را به والدین آموزش داده و از آن‌ها بخواهند در منزل خصیصه‌های مذکور را با دانش‌آموزان تمرین کنند. پاسخ‌های برخی از دانش‌آموزان به سؤال‌های نوشتن نشان داد برخی از دانش‌آموزان نتوانسته‌اند متوجه شوند که در مورد چه موضوعی باید متن بنویسند؛ به عبارت دیگر در فرایند حل مسأله نتوانسته‌اند صورت مسأله را متوجه شوند؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود برای آموزش الگوهای حل مسأله در مقاطع مختلف تحصیلی و به صورت خاص در دوره ابتدایی برنامه‌ریزی‌های لازم صورت گیرد و این الگوها به دانش‌آموزان تدریس شود. پیشنهاد می‌شود ضمن اضافه کردن تعداد محدودی سؤال به این آزمون، سوگیری‌های سؤالات بر اساس برخی از ویژگی‌های مهم مانند جنسیت، نوع مدرسه، لذت بردن از فعالیت آموزشی، لذت بردن از نوشتن و مطالعه، رشد مهارت‌های اجتماعی و ... بررسی شود. با توجه به اهمیت نوشتن در همه مقاطع تحصیلی، پیشنهاد می‌شود تحقیق‌های مشابهی در سایر مقاطع تحصیلی انجام شود و ضمن ساخت آزمون مناسب، نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان و دانشجویان در سایر مقاطع تحصیلی نیز مشخص شود.

## منابع

- شریفی، حسن‌پاشا و دانش‌پژوه، زهرا (۱۳۸۳). سنجش ملی پیشرفت تحصیلی زبان فارسی. *تعلیم و تربیت*. (۷۹): ۷-۵۰.
- دانشگر، مریم (۱۳۹۶). مهارت‌های دانش‌آموختگان نظام متوسطه با محوریت درس زبان و ادبیات فارسی (مطالعه موردی: شهر تهران). *جستارهای زبانی*، ۸(۱): ۲۳۱-۲۵۶.
- دانشگر، مریم، عابدینی، سهیلا و محمدی‌ندا (۱۳۹۴). تحلیل آماری نمره‌های زبان و ادبیات فارسی در کنکور سراسری. *مطالعات ملی*. ۱۶ (۲): ۷۷-۹۴.
- دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی (۱۳۸۶). *راهنمای برنامه درسی زبان و ادبیات فارسی*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- موسوی، سیدایمان، کیانی، غلامرضا، اکبری، رامین و غفارثمر، رضا (۱۳۹۵). سیر تکاملی آگاهی از ژانر رشته تخصصی با آموزش مهارت‌های نگارش دانشگاهی: یک مطالعه موردی. *جستارهای زبانی*. ۷(۳): ۱۷۱-۱۹۶.
- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. London: Continuum.
- Banerjee, J. and Wall, D. (2006). Assessing and reporting performances on pre-sessional EAP courses: Developing a final assessment checklist and investigating its validity. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(1): 50-69.
- Cui, Y., Gierl, M. J. and Chang, H. H. (2012). Estimating classification consistency and accuracy for cognitive diagnostic assessment. *Journal of Educational Measurement*, 49(1): 19-38.
- Daneshgar, M. (2017). Literary and Lingual Skills Evaluation (Case Study: Tehran Secondary School Students). *Language Related Research*. 8(1): 231-256 (Text in Persian).
- Daneshgar, M., Abedini, S. and Mohammadi, N. (2015). The Statistical analysis of persian language & literature in the university entrance exam. *National Studies*. 16 (2): 77-94 (Text in Persian).
- Engelhard J.r. G. (2013). *Invariant measurement: Using Rasch models in the social, behavioral, and health sciences*. Routledge.
- Gorin, J. S. (2007). Test construction and diagnostic testing. In J. P. Leighton & M. J. Gierl (Eds.), *Cognitive diagnostic assessment for education: Theory and applications* (pp. 173-201). New York: Cambridge University Press.
- Jarvis, S., Grant, L., Bikowski, D. and Ferris, D. (2003). Exploring multiple profiles of highly rated learner compositions. *Journal of Second Language Writing*, 12(4): 377-403.
- Kim, A. Y. (2015). Exploring ways to provide diagnostic feedback with an ESL placement test: Cognitive diagnostic assessment of L2 reading ability. *Language*

- Testing*, 32: 227-258.
- Knoch, U. (2011). Rating scales for diagnostic assessment of writing: What should they look like and where should the criteria come from?. *Assessing Writing*, 16(2): 81-96.
- Kulikowich, J. M., Mason, L. H. and Brown, S. W. (2008). Evaluating fifth-and sixth-grade students' expository writing: task development, scoring, and psychometric issues. *Reading and Writing*, 21(1-2): 153-175.
- Kunina-Habenicht, O., Rupp, A. A. and Wilhelm, O. (2012). The Impact of Model Misspecification on Parameter Estimation and Item-Fit Assessment in Log-Linear Diagnostic Classification Models. *Journal of Educational Measurement*, 49(1): 59-81.
- Lei, P. W. and Li, H. (2016). Performance of fit indices in choosing correct cognitive diagnostic models and Q-matrices. *Applied Psychological Measurement*, 40(6): 405-417.
- Leighton, J. P. and Gierl, M. J. (2007). Defining and evaluating models of cognition used in educational measurement to make inferences about examinees' thinking processes. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 26(2): 3-16.
- Li, H., Hunter, C. V. and Lei, P. W. (2016). The selection of cognitive diagnostic models for a reading comprehension test. *Language Testing*, 33(3): 391-409.
- Lin, J. and Wu, F. (2003). *Differential performance by gender in foreign language testing*. The Centre for Research in Applied Measurement and Evaluation, The University of Alberta.
- Mousavi, S. I., Kiany, G., Akbari, R. and Ghafarsamar R. (2016) The process of developing disciplinary genre awareness through training academic writing skills: A case study. *Language Related Research*. 7 (3): 171-196 (Text in Persian).
- Office of Planning and writing textbooks (2007). *Persian Language and Literature Secondary school curriculum guide*. Tehran. Organization for Educational Research and Planing (Text in Persian).
- Shareefee, H. P. and Daneshpajoo, Z. (2004). National assessment of achievement in Farsi language. *Quarterly Journal of Education*. 20 (3) (Text in Persian).
- Struthers, L., Lapadat, J. C. and MacMillan, P. D. (2013). Assessing cohesion in children's writing: Development of a checklist. *Assessing Writing*, 18(3): 187-201.
- Xie, Q. (2017). Diagnosing university students' academic writing in English: Is cognitive diagnostic modelling the way forward?. *Educational Psychology*, 37(1): 26-47.



## شناسایی راهبردهای موجود جلب مشارکت والدین در مدارس متوسط؛ با تأکید بر ابعاد مشارکتی اپستین

احمد زارعی<sup>۱</sup>، مرضیه دهنانی<sup>۱</sup>، کیوان صالحی<sup>۲</sup> و سهراب محمدی پویا<sup>۳\*</sup>

### چکیده

بهره‌برداری از راهبردهای مختلف جهت هم‌افزایی والدین / مدارس در راستای تحقق اهداف و برنامه‌های رسمی و غیررسمی از الزامات اساسی هر نظام آموزشی محسوب می‌شود. بنابراین، مطالعه حاضر با هدف توصیف راهبردهای موجود جلب مشارکت والدین در مدارس متوسطه با تأکید بر ابعاد مشارکتی اپستین انجام شده است. داده‌ها با استفاده از فن مصاحبه ساختارمند با ۱۶ نفر از معلمان، مدیران و والدین در سطح ۳ مدرسه از منطقه ۶ تهران گردآوری و گزارش شده است. اعتباریابی داده‌ها با استفاده از روش‌های ممیزی بیرونی، چند سویه‌سازی و درگیری طولانی مدت پژوهشگر در روند پژوهش حاصل شده است. بر پایه یافته‌های پژوهش مشخص شد که در مدارس منتخب برنامه‌ها و راهبردهای موجود جلب مشارکت والدین / مدارس در هر یک از ابعاد شش‌گانه مشارکتی اپستین شامل استفاده از فن‌آوری اطلاعات - برنامه آموزشی خانواده (فرزند پروری)، وب‌سایت مدرسه - کانال تلگرامی - پیام کوتاه - تقویم آموزشی - دعوت‌نامه (ارتباط یابی)، مشارکت در اعیاد ملی - مذهبی (مشارکت داوطلبانه)، فعالیت‌های فوق برنامه - دفتر برنامه‌ریزی دانش‌آموز (یادگیری در خانه) و انجمن مرکزی - انجمن پایه (تصمیم‌گیری) است. همچنین مشخص شد که در بعد همکاری با سازمان‌های اجتماعی هیچ‌گونه راهبردی از سوی مدارس منتخب به کار گرفته نشده است. با این حال ضمن ارزشمندی همکاری با سازمان‌های اجتماعی در راستای تحقق مدرسه زندگی، باید اذعان داشت که این مهم به مثابه حلقه مفقوده در نظام آموزشی کشور ما محسوب می‌شود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که ضمن نظر گرفتن تفاوت‌ها، سایر مدارس نیز با بهره‌مندی از راهبردهای مدارس مورد بررسی در پژوهش حاضر، به تدارک و طراحی برنامه‌ها و راهبردهای خود اقدام کنند.

کلیدواژه‌ها: ابعاد مشارکتی، شناسایی راهبردها، مشارکت والدین، مدارس متوسطه.

۱. کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تهران، تهران، ایران. mohammadi.pouya@ut.ac.ir

۲. استادیار گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. dehghani\_m33@ut.ac.ir

۳. استادیار گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. keyvansalehi@ut.ac.ir

۴. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. mohammadipouya1393@yahoo.com

DOI: 10.22051/jontoe.2020.25255.2580

https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\_4467.html

## مقدمه

برخورداری از مسئولیت‌های خطیر در امر آموزش و پرورش و نقش حائز اهمیت در پیشرفت و توسعه همه جانبه و ارتقاء سرمایه انسانی کشور در حوزه‌های مختلف، حکایت از جایگاه بی‌بدیل مدارس در جوامع مختلف دارد (هوشیار و شیربگی، ۱۳۹۶؛ نقل از جلیلی و طاهری، ۱۳۹۷). البته، مدرسه به عنوان نهاد آموزش و تربیت، نیازمند مشارکت<sup>۱</sup> فعال اولیای دانش‌آموزان است، چرا که موضوع مشارکت در کارها و فعالیت‌های گروهی، نه تنها یکی از مباحث مهم آموزشی در دنیای امروز به شمار می‌رود (یزدخواستی، عباس زاده، ۱۳۸۶: ۴۶)، بلکه به عنوان یک نیاز سرشتی انسان نیز محسوب می‌شود. به طوری که انسان بر پایه آفرینش خویش نیاز به تعلق و پیوند با دیگران دارد و خوی اجتماعی بودن در وی نهفته است (افضل خانی، عبدی پاکروان، ۱۳۹۲: ۱۳۸). با این حال باید خاطر نشان شد که در دنیای امروز مفهوم مشارکت اهمیت دو چندانی به دست آورده است. به عبارت دیگر مشارکت در عرصه‌های مختلف به‌ویژه حوزه مدیریت و آموزش و پرورش، همواره موجبات بحث و تبادل نظر در بین صاحب‌نظران، فعالان و دست‌اندرکاران حیطه امر را فراهم آورده است (جهانپان، ۱۳۸۸: ۱۱۴).

می‌توان اذعان داشت که مشارکت والدین در مدارس یکی از حوزه‌های مهم دستیابی و تحقق اهداف آموزشی و تربیتی در نظام‌های تعلیم و تربیت است که البته، به دلیل وجود چندگانگی و تناقض معنایی ارائه یک تعریف مشخص و دقیق از آن مشکل است (فن و چن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). با این حال در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که مشارکت والدین/مدرسه به رفتارها و کنش‌های متقابل بین والدین و مدرسه از جمله، ارتباط والدین با معلمان (اپستین، ۲۰۱۱)، مشارکت والدین در فعالیت‌های مدرسه (گرینوود و هیکمن، ۱۹۹۱)<sup>۳</sup> و پیشبرد آرزوهای والدین برای آینده فرزندان خود (اسپرا، ونتزل و ماتو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹) اشاره دارد. چاوکین و ویلیمز<sup>۵</sup> (۱۹۹۳) تعریف از مشارکت والدین در مدارس را به مواردی چون، حصول اطمینان از اینکه فرزندان دارای وسایل مناسب مدرسه هستند، نظارت بر روی مقدار خواب فرزندان و اطلاع از حضور

1. Involvement
2. Fan and Chen
3. Greenwood and Hickman
4. Spera, Wentzel and Matto
5. Chavkin and William

به موقع فرزندان در مدرسه بسط و گسترش داده‌اند (دیکسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). کیتز و باک<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) نیز اشاره کرده‌اند که اغلب تعاریف از مشارکت والدین به مواردی نظیر؛ انتظارات والدین از مدارس، محیط یادگیری در خانه، ارتباط بین معلم/ والدین و دانش‌آموزان، مشارکت والدین در فعالیت‌های مدرسه و تصمیم‌گیری‌های مدرسه (واشنگتن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱) خلاصه می‌شود. به معنای دقیق‌تر باید اذعان داشت که موضوع مشارکت، چستی، چرایی و چگونگی تحقق آن، ریشه در تاریخ دیرینه ملت‌ها داشته و جوانبی از آموزش و پرورش بسیاری از کشورها، از جمله آموزش و پرورش کشور ما نیز درگیر این موضوع است (جهانیان، ۱۳۸۸: ۱۱۳).

یکی از روش‌های اساسی برای رسیدن به فهم دقیق از پدیده مشارکت والدین، روشنگری ابعاد مشارکت والدین در مدارس است (ملوین<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). ابعاد مشارکت والدین/ مدارس همواره به دلیل فقدان یک تعریف عملیاتی مشخص از مشارکت والدین/ مدارس مورد توجه قرار گرفته است (گردون<sup>۵</sup>، ۱۹۹۷ به نقل از ملوین، ۲۰۱۰). اولین تلاش‌ها در این زمینه از سوی گردون (۱۹۷۷) انجام شده است که وی دامنه ابعاد مشارکت والدین را در ۶ بعد شامل والدین به عنوان بیننده یا تماشاچی، والدین به مثابه تصمیم‌گیران، والدین به عنوان داوطلب فعال در امور کلاس درس، والدین در جایگاه متخصص (استفاده از نظرات تخصصی والدین)، والدین به عنوان یادگیرنده و در نهایت والدین به مثابه مربی خانگی در نظر گرفته است (ملوین، ۲۰۱۰). پژوهشگران دیگری همچون گرین وود و هیکن<sup>۶</sup> (۱۹۹۱)؛ کرلینک و اسلاویازک<sup>۷</sup> (۱۹۹۴)؛ دسیمون<sup>۸</sup> (۱۹۹۹) هر کدام به طبقه‌بندی ابعاد مشارکت والدین در مدارس اقدام کرده‌اند. به عنوان نمونه کرلینک و اسلاویازک (۱۹۹۴) ابعاد مشارکت والدین در مدارس را در سه حوزه رفتاری، شناختی و فردی تقسیم‌بندی می‌کنند یا اینکه دسیمون (۱۹۹۹) معتقد است، دامنه مشارکت والدین در فعالیت‌های مدرسه می‌تواند شامل ابعادی نظیر؛ مشارکت در

1. Dixon
2. Katz and Bauch
3. Washington
4. Melvin
5. Gordon
6. Greenwood and Hickman
7. Grolnick and Slowiaczek
8. DeSimone

تأمین هزینه‌های مالی داوطلبانه، مشارکت در تشکلات وابسته به اولیاء - مریبان، مشارکت در پیشرفت تحصیلی فرزندان و مشارکت والدین برای آینده دانشگاهی دانش‌آموزان در مقطع دبیرستان باشد (بهبودی، ۱۳۸۷). معروف‌ترین تقسیم‌بندی‌ها در خصوص ابعاد مشارکت والدین مربوط به اپستین و جانسرن<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) است که در پژوهش حاضر مورد توجه قرار گرفته است. وی مشارکت والدین در مدارس را بر ۶ نوع، فرزندپروری، ارتباطیابی، مشارکت داوطلبانه، یادگیری در خانه، تصمیم‌گیری و مشارکت با سازمان‌های اجتماعی می‌داند (اپستین و همکاران، ۲۰۰۴) که در زیر هر کدام تشریح خواهد شد:

۱- **فرزندپروری**<sup>۲</sup>: در برخی از تعاریف، فرزندپروری به مجموعه‌ای از نگرش‌های تربیتی والدین نسبت به فرزندانشان بیان شده است که با ایجاد جوّ هیجانی همراه شده و در نتیجه رفتارهای والدین بروز می‌یابد (طاهری، شیرزادگان، الهامی، محمودی، بان و سرونیدیان، ۱۳۹۶: ۵۹). با این حال، برنامه‌های فرزندپروری به عنوان بعد اول از مشارکت مدرسه، والدین و اجتماع اشاره به راهنمایی والدین در راستای رشد مهارت‌های فرزندپروری، حمایت‌های خانوادگی و فراهم کردن شرایط یادگیری مناسب در خانه به منظور حمایت از یادگیری در تمام سطوح سنی، تحصیلی و کمک به مدارس در جهت فهم ریشه‌های فرهنگی همه اقوام و احترام به آن‌ها دارد (اپستین و همکاران، ۲۰۰۴).

۲- **ارتباطیابی**<sup>۳</sup>: والدین از اساسی‌ترین ذی‌نفعان حوزه آموزش و پرورش در جای جای دنیا به شمار می‌روند. از این رو علاوه بر امکان استفاده مثبت در برقراری ارتباط با والدین، بایستی این حق را به آنان داد که با ارتباط و آگاهی از برنامه‌های مدارس به هویت اصلی خویش بازگردند. ارتباطیابی به عنوان بعد دوم از مشارکت والدین/مدارس به برقراری ارتباط با خانواده در مورد برنامه‌های مدارس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اشاره دارد (اپستین، ۲۰۱۱).

۳- **مشارکت داوطلبانه**<sup>۴</sup>: فانتوزو، دیویس و گینسبرگ<sup>۵</sup> (۱۹۹۵) بیان می‌کنند که مشارکت

1. Epstein and Jansorn
2. parenting
3. communication
4. volunteering
5. Funtoso, Davice and Gidensborg

والدین در آموزش، مجموعه‌ای از رفتارهای مستقیم یا غیرمستقیم آن‌ها بوده که نقش اثرگذاری بر توسعه شناختی کودکان و موفقیت مدارس ایفاء می‌کند (شیربگی، عزیزی و امیری، ۱۳۹۴: ۲۴). مشارکت‌های داوطلبانه والدین در مدارس شامل مواردی چون ارتقاء آموزش جهت به‌کارگیری داوطلبانه مخاطبان در مدارس و دیگر مکان‌ها، توانمندسازی مریبان جهت کار با والدین، فراهم کردن فعالیت‌های متناسب با نیاز مخاطبان و داشتن برنامه‌ریزی منعطف بین مدرسه/خانه است (اپستین و همکاران، ۲۰۰۴).

**۴- یادگیری در خانه<sup>۱</sup>:** فعالیت‌های یادگیری در خانه به عنوان بعد چهارم از مشارکت والدین/مدارس شناخته می‌شود که به توانمندسازی والدین در محیط خانه جهت فعالیت با فرزندان خود در موضوعات علمی از جمله، تکالیف درسی، تعیین اهداف و دیگر فعالیت‌های مرتبط با برنامه تحصیلی دانش‌آموزان اشاره دارد (اپستین، سندرز، سیمون، سالیناس، جانسون و ون‌وریش<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). به جهت جلوگیری از سو برداشت در مورد این بعد ضرورت دارد که بیان شود مفهوم «یادگیری در خانه» (Learning at Home) را نباید با «آموزش در خانه» (Homeschooling) مترادف و یکی دانست. چرا که مفهوم «آموزش در خانه» متوجه والدینی است که کودکانشان را در محیط خانه آموزش می‌دهند و به اعتقاد لافمن<sup>۳</sup> (۱۹۹۸) این نوع آموزش زمانی رخ می‌دهد که بچه‌ها به جای مدارس خصوصی یا دولتی و ... در فرایند آموزش خودشان مشارکت کنند. در این نوع آموزش، والدین مسئولیت تربیت فرزندانشان را بر عهده دارند و این موضوع تا جایی پیش می‌رود که حتی ممکن است والدین دستورالعمل‌ها و برنامه‌های درسی خود را گسترش دهند (فتحی و اجارگاه، خراسانی و رودی، ۱۳۹۱: ۲).

**۵- تصمیم‌گیری<sup>۴</sup>:** امروزه بهره‌مندی از نظرات، پیشنهادها و حتی قابلیت‌های شغلی و اجتماعی والدین در امور و اداره مدارس به مثابه اصلی اساسی و مطلوب قلمداد می‌شود. چرا که بسیاری از والدین مشارکت و تصمیم‌گیری در امور مربوط به آموزش و تربیت فرزندان خویش را امری حقوقی پنداشته‌اند و مدارس نیز به دنبال آن هستند تا از قابلیت‌های بالقوه آن‌ها در امور مربوط به مدارس و ارتقاء و بهبود کیفیت برنامه‌های آموزشی خود بهره‌گیرند. به

1. learning at home
2. Sanders, Simon, Salinas, Jansorn and Van Voorhis
3. Luffman
4. decision-making

عبارت دیگر، این بعد اشاره به دخالت دادن والدین در فعالیت‌های تصمیم‌گیری مدارس دارد. تصمیم‌گیران، خانواده را به‌عنوان مشارکت‌کننده در عرصه تصمیم‌گیری، اداره و فعالیت‌های حمایتی در نظر می‌گیرند که از طریق مشاوران مدارس، گروه‌های بهسازی و دیگر کمیته‌ها به این مهم نائل می‌شوند (اپستین و همکاران، ۲۰۰۴).

۶- مشارکت با سازمان‌های اجتماعی<sup>۱</sup>: با عبور از دوره سنت‌گرایی، نومفهوم‌گرایی در امور آموزشی مدارس - به‌ویژه در حوزه مطالعات برنامه درسی - به منصفه ظهور رسید. طرفداران این رویکرد دیگر به مانند سنت‌گرایان که تنها فعالیت در حوزه امر را منوط به طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی می‌دانستند، فکر نمی‌کردند، بلکه به امر پیچیدگی و برخورداری از ابعاد گوناگون در این امور معتقد بودند. این‌ها به‌ویژه پاینار به هویت‌های سیاسی، هنری، زیست محیطی و... (پاینار و دیگران، ۱۹۹۵؛ فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۷: ۴۶) و به معنای دقیق‌تر به مسائل روز جامعه و اهمیت آن‌ها در برنامه‌های درسی اعتقاد افری داشتند. طرفداران دیدگاه نومفهوم‌گرایی بر این عقیده بودند که نمی‌توان به‌طور کامل برنامه‌ها را شامل مبدأ و مقصد مشخص دانست، بلکه می‌بایست در برنامه‌های درسی فرصت یا مرحله‌ای نیز برای موضوعات نوظهور قائل شد. مشارکت‌های والدین/مدارس با سازمان‌های اجتماعی اشاره به هماهنگی منابع و خدمات برای والدین، دانش‌آموزان و مدارس با گروه‌های اجتماعی نظیر؛ صاحبان مشاغل، ذینفعان آموزشی، سازمان‌های فرهنگی و مدنی، دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها دارد (اپستین و همکاران، ۲۰۰۴).

جلب مشارکت والدین/مدرسه از جهات مختلف می‌تواند برای مدیران، معلمان، والدین و دانش‌آموزان حائز اهمیت باشد. به عنوان نمونه؛ مدیران می‌توانند با بهره‌مندی از مشارکت والدین بخشی از منابع مالی مدارس را تأمین کنند و از این موضوع در دستیابی به اهداف آموزشی، برنامه‌های رسمی و غیررسمی استفاده کنند (هندرسون و مپ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). والدین نیز می‌توانند با بهره‌گیری از مشارکت خود مهارت‌های فرزندپروی و تصمیم‌گیری در امور مدارس را پرورش دهند (هرل<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). از این‌رو، برای مدارس لازم است تا راهبردهایی مؤثر و کارا

1. Collaborating with the Community
2. Henderson and Mapp
3. Penelope Odum Herrell



را در زمینه جلب مشارکت والدین اتخاذ کنند (همان، ۲۰۱۱). راهبردهای مشارکت والدین / مدارس اشاره به روش‌های مورد استفاده مدارس برای جلب حمایت والدین در ابعاد مختلف آموزشی، تربیتی و مالی دارد (فیتزجرال، ۲۰۰۴). برخی از پژوهش‌های پیشین، روش‌های مورد استفاده در جلب مشارکت والدین در مدارس کشور ما را شامل، برنامه‌های آموزش خانواده، انجمن‌های مرکزی در مدارس، ایجاد معاونت مشارکت‌های مردمی (نفیسی، ۱۳۸۲: ۴۷) دانسته‌اند. بر کسی پوشیده نیست که در دنیای امروز دیگر نمی‌توان مسئولیت آموزش و تربیت را تنها متوجه نظام آموزش و پرورش دانست، بلکه جهت پیشبرد و دستیابی به اهداف تربیتی جوامع بایستی برای مشارکت حداکثری ذی‌نفعان نظام آموزش و پرورش اقدام کرد. که از مهم‌ترین ذی‌نفعان این حوزه والدین هستند که با توجه به جایگاه ویژه خانواده در اسلام و در فرهنگ ایران، مشارکت آن‌ها می‌تواند عامل اساسی در حصول اهداف تعلیم و تربیت محسوب شود. با نظر به این موضوع است که تاکنون پژوهش‌هایی در رابطه با چیستی، راهکارها و راهبردهای جلب مشارکت والدین در آموزش و پرورش انجام شده است. به‌طور مثال؛ جهانیان (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان «راهکارهای توسعه مشارکت در واحدهای آموزشی از دیدگاه مدیران مدارس شهر تهران» گزارش می‌دهد که مهم‌ترین راهکارهای توسعه مشارکت والدین دانش‌آموزان در واحدهای آموزشی از دیدگاه مدیران مدارس بر قلمروهای شش‌گانه وظایف مدیریت آموزشی استوار بوده است، به‌طوری که قلمرو آموزش و تدریس، شامل همکاری در ایجاد هماهنگی بین فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدرسه و خانواده، قلمرو امور مربوط به کارکنان؛ شامل همکاری در برگزاری هر چه با شکوه‌تر مراسم بزرگداشت مقام معلم، تقدیر و تشکر از فرهنگیان و معلمان فعال، قلمرو امور مربوط به دانش‌آموزان؛ شامل همکاری و مساعدت در کاهش مشکلات آموزشی، تربیتی و اخلاقی فراگیران، قلمرو امور مالی و اداری؛ شامل مساعدت فکری به مدیریت برای اداره بهتر واحدهای آموزشی، ارائه کمک‌های مالی و مادی به مدارس، همکاری در جذب و جلب کمک‌های مالی و مادی خیرین به مدارس، قلمرو رابطه مدرسه و اجتماع؛ شامل حضور فعال در انجمن اولیاء و مشارکت در فعالیت‌های مدارس، همکاری در انعکاس نظریات و انتظارات مردم در مدارس، مساعدت در برقراری ارتباط مؤثر مدارس با مساجد و اماکن مذهبی و دینی جامعه، قلمرو تسهیلات و

تجهیزات، شامل مشارکت در بهسازی و زیباسازی محیط و فضاهای مدارس، همکاری در مرمت و تعمیر وسایل و امکانات و تجهیزات مدارس می‌شود.

یافته‌های پژوهش داودی (۱۳۸۹) با عنوان «موانع مشارکت دانش‌آموزان دوره متوسطه در فعالیت‌های مدارس شهر تهران» نشان می‌دهد که موانع متعددی از قبیل موانع فرهنگی - اجتماعی، مدیریتی، ساختاری، انگیزشی، فردی و قانونی فراروی مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدارس وجود داشته و به‌طور کلی دو مانع قانونی و انگیزشی نسبت به موانع دیگر نقش پررنگی دارند. البته در بین متغیرهای جمعیت‌شناختی نیز دو متغیر «منطقه» و «نوع عضویت در شورای دانش‌آموزی» متغیرهای پیش‌بینی‌کننده موانع مشارکت هستند، به طوری که بر اساس آن‌ها می‌توان موانع مشارکت دانش‌آموزان را در فعالیت‌های مدارس شهر تهران پیش‌بینی کرد.

جهانیان (۱۳۸۹) بر اساس یافته‌های پژوهش خود با عنوان «بررسی راه‌های ایجاد و تقویت مشارکت مردم در آموزش و پرورش» مهم‌ترین راه‌های ایجاد و تقویت مشارکت مردم در آموزش و پرورش را در شش قلمرو یعنی امور مربوط به آموزش و تدریس، امور مربوط به دانش‌آموزان، امور مربوط به کارکنان، رابطه مدرسه با جامعه، تجهیزات و امکانات مورد نیاز و امور مالی و اداری واحدهای آموزشی جای می‌دهد. یافته‌های پژوهش متین (۱۳۹۱) نیز با عنوان «ضرورت مشارکت در آموزش و پرورش: کاستی‌ها و راهکارها» حاکی از آن است که کاستی‌های درونی و بیرونی آموزش و پرورش، دو گروه عمده کاستی‌های مشارکت در آموزش و پرورش به‌شمار می‌رود. کاستی‌های درونی ناشی از عوامل انسانی، از جمله فعال نبودن مدیران و معلمان و دانش‌آموزان در امور مشارکت و همچنین کاستی‌های ناشی از کارکردها و نگرش‌های مدیران ارشد آموزش و پرورش به مفهوم مشارکت است. البته، وی از کاستی در ساختار تشکیلاتی و انجمن اولیاء و مربیان و شوراهای آموزش و پرورش از جمله عوامل تأثیرگذار یاد می‌کند. کاستی‌های بیرونی را نیز متأثر از عوامل اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی می‌داند.

سیحانی‌نژاد و یوزباشی (۱۳۹۲) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی موانع خانوادگی مشارکت اولیای دانش‌آموزان در امور مدارس متوسطه شهر اصفهان» گزارش کردند که اقتصاد خانواده نقش پررنگی نسبت به دیگر مقوله‌ها یعنی فرهنگ خانواده، سطح تعامل خانواده،





رعایت علائق دانش‌آموزان و مشکلات خانوادگی در فقدان مشارکت اولیای دانش‌آموزان در امور مدارس دارد. همچنین شیربگی، عزیززی و امیری (۱۳۹۴) در پژوهش خود با عنوان «واکاوای مفهوم مشارکت و مداخله در آموزش فرزندان از دیدگاه والدین و معلمان» دریافتند که تقریباً هیچ‌یک از والدین مورد پژوهش تعمداً در فرایند آموزشی مداخله نکرده بودند. به‌رغم اینکه آن‌ها به لحاظ نظری از اهمیت مشارکت والدین در آموزش فرزندان خود تا حدودی آگاهی داشتند، اما در عمل به دلایل مختلف چندان در این فرایند درگیر نشده بودند و ادعان داشتند که ارتباط کمی با معلمان دارند و مشارکت داوطلبانه آن‌ها در فرایند تحصیل فرزندانشان در سطح پایینی است.

یافته‌های پژوهش گوهری، جمشیدی و امین بیدختی (۱۳۹۴) با عنوان «شناسایی موانع مشارکت والدین در امور مدارس مقطع ابتدایی شهر سمنان» نشان می‌دهد که به‌ترتیب موانعی نظیر عدم شناخت اولیاء از اهداف و کارکردهای مدرسه، تغییرات سریع برنامه‌های درسی و آموزشی و عدم شناخت والدین و ناتوانی آن‌ها در تطبیق با برنامه‌ها، کمبود وقت والدین، شاغل بودن و درگیری در کارهای روزمره، ساختار نظام آموزشی کشور، وضعیت نامناسب اقتصادی خانواده‌ها، ناآگاهی والدین از پیامدها، نتایج احتمالی و فواید مترتب بر امر مشارکت در مدارس، عدم تبلیغات مناسب توسط رسانه‌های عمومی در ترویج فرهنگ مشارکت در مدارس از مهم‌ترین موانع مشارکت والدین در مدارس به‌شمار می‌رود.

همچنین جلیلی و طاهری (۱۳۹۷) در پژوهش خود با عنوان «نوآوری در جذب منابع مالی: تأملی بر چالش‌های مالی مدیران مدارس دولتی» اشاره می‌کنند که ارائه خدمات آموزشی مهم‌ترین هدف مدیران از جذب منابع مالی بوده و پایگاه اجتماعی - اقتصادی خانواده و مهارت‌های ارتباطی مدیر را به مثابه مهم‌ترین موانع این فعالیت‌ها قلمداد می‌کنند. یافته‌های پژوهش آن‌ها مؤید آن است که اجاره فضای مدرسه مهم‌ترین راه بالقوه جذب منابع مالی به‌شمار می‌رود. یافته‌های پژوهش شهری، شیربگی و بلندهمتان (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «تحلیل مداخله خانواده‌ها و اجتماعات محلی در فرایندهای آموزشی و مدیریتی مدارس با استفاده از مدل نظری (هم‌پوشانی حوزه‌های تأثیر)» حاکی از آن بود که مدارس انتخاب شده در پژوهش آن‌ها، والدین را در بعد والدگری، حمایت داوطلبانه، یادگیری در خانه، مشارکت در تصمیم‌گیری و ارتباطات مداخله دادند، اما در بعد همکاری با اجتماع محلی سطح مداخله

پایین بود. آن‌ها همچنین شرایط و ویژگی‌های والدین، شرایط و ویژگی‌های دانش‌آموزان، عدم انعطاف معلمان، مشکلات اقتصادی و نبود فرهنگ مداخله را از جمله موانع مداخله عنوان کردند.

از این رو با مرور آنچه گذشت و با نگاهی به نتایج پژوهش‌های اجرا شده، مشخص است که تلاش‌های ارزنده‌ای در راستای مشارکت والدین انجام شده است که خود نشان از اهمیت وافر به حوزه امر محسوب می‌شود. اما در عین حال می‌توان از کلی‌گرایی حاکم بر ارائه نتایج پژوهش‌های گذشته به مثابه خلأ اساسی در زمینه مشارکت نام برد. به طوری که در پژوهش‌های گذشته به بررسی موانع مشارکت (گوهری، جمشیدی و امین بیدختی، ۱۳۹۴؛ سبحانی نژاد و یوزباشی، ۱۳۹۲؛ داودی، ۱۳۸۹ و...) و حتی در برخی از موارد با رویکرد کمی پرداخته‌اند که این موضوع می‌تواند گام‌های توسعه مربوط به مشارکت والدین در امور مدرسه را با در نظر گرفتن محدودیت زمان به آهستگی پیش ببرد. با این حال نتایج پژوهش شیربگی و همکاران (۱۳۹۴) و شهری و همکاران (۱۳۹۷) از قرابت بیشتری با موضوع و هدف پژوهش حاضر برخوردار است که البته در هیچ‌کدام از آن‌ها به راهبردهای موجود در مدارس اشاره نشده است و پژوهش حاضر از این جهت که به دنبال ارائه راهبرد از درون فعالیت‌های مدرسه‌ای بر اساس شرایط زیست‌بوم و الگوی ایرانی است، می‌تواند جلوه‌ای تازه به حوزه مشارکت مدرسه، والدین و اجتماع ببخشد. از این رو خلأ پژوهش‌های داخلی حوزه مشارکت والدین (جهانیان، ۱۳۸۱؛ سیف نراقی و همکاران، ۱۳۹۲)، پژوهشگران را بر آن داشت که با توجه به ابعاد مشارکت شش‌گانه اپستین (۲۰۰۴)، با پرهیز از ابرازهای کمی گردآوری داده‌ها و با حضور در سطح مدارس متوسطه منطقه ۶ تهران، گام اساسی در حوزه مذکور برداشته شود. بدین ترتیب سؤال پژوهش این‌گونه مطرح می‌شود:

- راهبردها و برنامه‌های مدارس در راستای مشارکت والدین/مدارس در هر یک از ابعاد

شش‌گانه اپستین و همکاران شامل چه مواردی هستند؟

گفتنی است که پژوهشگران ضمن بررسی راهبردها و برنامه‌های مدارس، در برخی از

موارد به چالش‌های متناظر با هر یک از ابعاد نیز از زبان اطلاع‌رسان‌ها اشاره شد.



## روش

پژوهش حاضر با استفاده از رویکرد کیفی<sup>۱</sup> به دنبال استخراج راهبردهای مورد استفاده برای جلب مشارکت والدین/مدارس در هر یک از ابعاد شش‌گانه مشارکتی اپستین (۲۰۰۴) است. اطلاع‌رسان‌ها از میان معلمان، مدیران و والدین در سطح سه مدرسه متوسطه در منطقه ۶ تهران به شیوه هدفمند<sup>۲</sup> از نوع ملاکی، انتخاب شده‌اند. ملاک ورود به مطالعه برای مدارس بهره‌مندی از زیرساخت‌های حداقلی فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات، در دسترس بودن، توافق پژوهشگران با مدارس و آموزش و پرورش منطقه<sup>۳</sup> ۶ بود. به عبارت دیگر در جمع‌آوری داده‌ها به نمونه‌گیری موارد مطلوب (پوراسماعیل، امین خندقی و مهرام، ۱۳۹۷: ۶) توجه شده است. همچنین برای پیشبرد و دستیابی به نتایج معتبر صرفاً به مطالب اطلاع‌رسان‌ها بسنده نشده است و پژوهشگران با آگاهی و مطالعه کافی ابعاد شش‌گانه اپستین، از ابزار مشاهده و آگاهی از برنامه‌های اجرایی یا در دست اقدام مدارس نیز برای احصاء یافته‌های دقیق و منسجم بهره گرفته‌اند. در انتخاب والدین داشتن سابقه مشارکتی، مبنای انتخاب معاون پرورشی و مشاوران مدارس به دلیل عضویت و حضور در جلسات انجمن اولیاء و استفاده از دبیران به عنوان رابط بین عملکرد دانش‌آموز/والدین و در انتخاب مدیران به دلیل تعداد محدود استفاده از تمام‌شماری در مدارس منتخب مدنظر قرار گرفت. ملاک خروج از مطالعه، اختیاری بودن جریان مصاحبه برای اطلاع‌رسان‌ها تعیین شد. روش مورد استفاده در پژوهش حاضر توصیفی - تحلیلی بر پایه داده‌های کیفی بوده که اطلاعات موردنیاز با بهره‌مندی از مصاحبه‌های ساختارمند<sup>۴</sup> و با کمک ضبط صوت<sup>۴</sup> جمع‌آوری شد. به طوری که ضمن مصاحبه در گفتگوی‌های ضمنی پژوهشگر با اولیای مدرسه با برنامه‌های مدارس و در دست اقدام آن‌ها نیز آگاهی لازم حاصل می‌شد. مطالب و موضوعات استخراجی پژوهش، برای اینکه در دسته‌های موضوعی شش‌گانه به خوبی قرار گیرد با تبادل نظر بین پژوهشگران همکار، ضمن رعایت دقت نظر موجبات توافق نیز فراهم آمد. شایان ذکر است که در راستای ارائه اطلاعات مطلوب و اعتباربخشی به داده‌ها از روش‌های ممیزی بیرونی، چند سویه‌سازی و درگیری طولانی مدت

1. Qualities method
2. Purposive sampling
3. Structured interview
4. audio-tape

پژوهشگر در روند پژوهش، استفاده شده است.

همچنین قبل از مصاحبه، سؤالات پژوهش در اختیار اطلاع‌رسان‌ها قرار داده شد و ضمن اطمینان از محرمانه ماندن اطلاعات، مجوز ورود در جریان مصاحبه اخذ شد. سؤالات مطرح شده عبارت بودند از: «مدرسه شما چه فعالیت‌هایی را برای رشد قابلیت‌های والدین با هدف ایجاد محیط خانوادگی مؤثرتر در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان انجام داده است؟»، «مدرسه شما از چه روش‌های ارتباطی به منظور دسترسی به والدین و دسترسی والدین به مدرسه استفاده می‌کند؟»، «در مدرسه شما فرصت‌هایی برای کار داوطلبانه والدین وجود دارد؟ و چگونه والدین می‌توانند به این فرصت‌ها دسترسی پیدا کنند؟»، «در این مدرسه چگونه کمک‌ها و منابع آموزشی در اختیار والدین/ دانش‌آموزان جهت انجام تکالیف خانگی قرار می‌دهد؟»، «چنانچه در این مدرسه والدین در تصمیم‌گیری مشارکت دارند، مسئولان مدرسه با چه روش‌هایی والدین را در تصمیم‌گیری‌های خود شریک می‌کنند؟»، «به‌منظور برقراری ارتباط بین والدین و انجمن‌های درون و بیرون از مدرسه چه سیاست‌هایی را اتخاذ کرده‌اید؟».

در فرایند پژوهش هر یک از سؤالات بالا ضمن تشریح شفاهی از سوی پژوهشگران همراه با یک مثال برای اطلاع‌رسان‌ها، تبیین شد. در نهایت، اطلاع‌رسان‌های پژوهش به تشریح برنامه‌ها و راهبردهای مورد استفاده مدرسه در راستای جلب مشارکت والدین/ مدارس اقدام کردند. طول مدت مصاحبه بین ۳۵-۵۵ دقیقه بر اساس تمایل شرکت‌کنندگان متغیر بود و هر جلسه برای اطلاع‌رسان به صورت قیاسی اداره شد. اشباع نظری داده‌ها برای والدین در ششمین نفر، برای معلمان در هفتمین نفر، برای مدیران در سومین نفر، در سطح سه مدرسه حاصل شد. در جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان نمایش داده شده است.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شاختی شرکت‌کنندگان

شماره اطلاع‌رسان	رشته	جنسیت	نام مدرسه	شماره اطلاع‌رسان	شغل	جنسیت	نام مدرسه	ماه اخیر / والدین	سابقه مشارکت در سه
۱	مدیر	مرد	A	۹	مشاور	مرد	A	-	-
۲	مدیر	مرد	B	۱۰	مشاور	مرد	B	-	-
۳	مدیر	مرد	C	۱۱	مشاور	مرد	B	-	-
۴	معاون	مرد	A	۱۲	پدر	-	A	۱	-
۵	معاون	مرد	B	۱۳	پدر	-	A	۲	-
۶	معاون	مرد	C	۱۴	مادر	-	C	۲	-
۷	دبیر علوم	مرد	A	۱۵	مادر	-	C	۲	-
۸	دبیر ریاضی	مرد	C	۱۶	مادر	-	B	۳	-

### یافته‌ها

از آنجایی که معرفی راهبردها و برنامه‌های موجود جلب مشارکت والدین در مدارس A, B, C، بر اساس هر یک از ابعاد شش‌گانه مشارکتی اپستین هدف پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهد، در این بخش سعی می‌شود که یافته‌های مرتبط با هر یک از ابعاد شش‌گانه به ترتیب ذکر شود. گفتنی است که اطلاع‌رسان‌های پژوهش ضمن معرفی هر یک از راهبردها و برنامه‌ها به برخی از محدودیت‌های موجود در قالب راهبردها اشاره کرده‌اند.

**بعد ۱ فرزندپروری:** نخستین بعد مشارکت والدین/مدارس فرزندپروری معرفی شده است

(اپستین و همکاران، ۲۰۰۴). فرزندپروری از دیدگاه اپستین عبارت است از کمک مدارس به خانواده‌ها در راستای ارتقاء مهارت‌های فرزندپروری و بهبود شرایط خانگی برای حمایت از فرایند آموزشی فرزندان است (اپستین، ۲۰۱۱). فعالیت‌های مشترک به‌منظور جذب مشارکت والدین در راستای ارتقاء مهارت‌های فرزندپروری و ایجاد محیط خانوادگی مؤثرتر برای موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس A, B, C شامل فعالیت‌هایی همچون برنامه آموزش خانواده و استفاده از فناوری است. فعالیت‌ها در برنامه‌های آموزش خانواده محدود‌های از اطلاع‌رسانی‌ها به والدین شامل مسائل آموزشی و پرورشی دانش‌آموزان، طرز برخورد اولیاء با

فرزندان و پیگیری وضعیت درسی دانش‌آموزان را در بر می‌گرفت. مشاور مدرسه در این رابطه می‌گوید:

«جلسات آموزش خانواده هر ۱ یا ۲ ماه برگزار می‌شود، جلسات میتونه هم پرورشی باشه و هم آموزشی، جلسات پرورشی به دلیل ماهیت مقطع متوسطه بیشتر با موضوع سن بلوغ نوجوانان برگزار میشه، جلسات آموزشی هم شامل پیگیری وضعیت درسی دانش‌آموزان که معمولاً در سال ۴ بار برگزار می‌شود. در واقع آخرین جلسه آن حدود دو هفته قبل برگزار شد که یکی از اساتید به نام کشور را دعوت کردیم و در مورد بلوغ جنسی بچه‌ها با آنها صحبت کرد» [مشاور، مدرسه A].

مدیر مدرسه با نگاه مثبت به این‌گونه جلسات، به تشریح اهمیت چنین جلساتی برای تقویت نقش والدگری والدین پرداخت:

« این‌گونه برنامه‌ها برای ما مثل یک بازی برد برد است، زیرا از یک طرف والدین نسبت به نقش والدگری خودشون آگاه می‌شوند؛ و از طرف دیگه ما به عنوان اولیاء مدرسه از نیازهای تربیتی والدین آگاه می‌شیم و همچنین اگر دانش‌آموزی دارای مشکلاتی همچون (آسم، هپاتیت ..) باشد؛ مدرسه از طریق والدین زودتر متوجه خواهد شد» [مدیر مدرسه، B].

و یا یکی از مادران که از محدودیت‌ها در برگزاری برنامه آموزش خانواده می‌گوید:

« تو رو خدا تو این عصر بمباران اطلاعاتی به داد ما و بچه‌هامون برسید، من دیگه موندم چجوری با بچه‌ام رفتار کنم، بارها مشکلاتم با مدارس درمیان گذاشتم، اونا هم یک سری کلاس‌ها می‌زارن، اما میگن چون ما برای این برنامه‌ها بودجه جداگانه نداریم نمی‌تونیم پیوسته برای شما کلاس بزاریم، اگه بشه این برنامه‌ها لااقل ماهی یک بار منظم برگزار بشه و روی مشکلات نوپدید بچه‌هامون که هر روز باهاش مواجهه هستیم باشه خیلی خوب میشه» [مادر، مدرسه B].

دومین راهبرد مشترک جهت ارتقاء برنامه‌های فرزندپروری در مدارس منتخب استفاده از فناوری اطلاعات بود. ایجاد وبسایت خانه - مدرسه به والدین این اجازه را داده بود تا هم بتواند اطلاعات لازم در زمینه رشد فرزندانشان را به دست بیاورند و هم گزارش عملکرد او در خانه را به مدرسه ابلاغ کنند. یکی از مدیران در این باره می‌گوید:

« از طریق سیستم ایجاد شده (سیستم مدبر) ما به سمتی حرکت کردیم که اولیاء به صورت

آنلاین هم می‌توانند از عملکرد دانش‌آموز در مدرسه مطلع شوند و هم عملکرد او در خانه را به ما گزارش دهند. البته این به صورت همه گیر در همه مدارس وجود ندارد، بلکه ما در یکی از پایه‌های متوسطه آن را اجرا کردیم. در این سایت هر دانش‌آموز یک رمز عبور دارد که به آن وارد می‌شود. کاری که ما در سایت انجام می‌دهیم این است که مجموعه‌ای از مقالات، فیلم‌ها و انیمیشن‌های مرتبط با رشد نوجوانان و هدایت تحصیلی آن‌ها را جهت استفاده والدین در سایت قرار می‌دهیم، و والدین در صفحه اختصاصی خود نظرات خود را در حیطه‌های آموزشی، رفتاری و فعالیت‌های فوق برنامه فرزندانشان با ما در میان می‌گذارند. و در نهایت هفته‌ای یک بار توسط پشتیبان مدرسه این سایت چک شده و به ما انتقال پیدا می‌کند» [مدیر، مدرسه A].

**بعد ۲ ارتباطیابی:** از نظر اپستین (۲۰۰۴) ارتباطیابی به عنوان توانایی طراحی اشکال اثربخش ارتباطات خانه - مدرسه و مدرسه - خانه در جهت آگاهی از برنامه‌های مدارس و دانش‌آموزان تعریف شده است. تمام اطلاع‌رسان‌های پژوهش اشاره داشتند که ارتباطات نقش کلیدی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. آن‌ها ادعا می‌کردند که در این فرایند دانش‌آموزان می‌توانند از پیشرفت خود در یک زمینه یا مهارت خاص بهتر مطلع شوند یا والدین این امکان را خواهند داشت که از سیاست‌ها و رویه‌های موجود در مدارس آگاه شوند و نقش مؤثرتری را در تجربیات آموزشی فرزندانشان ایفا کنند. برخی از اطلاع‌رسان‌ها در خصوص چگونگی دسترسی مدرسه به خانواده‌ها اظهار نظر کرده و دامنه‌ای از راهبردهای ارتباطیابی پیشرفته و سنتی را معرفی کردند. همه مدارس دارای اینترنت هستند و وبسایت مدرسه و کانال تلگرامی به عنوان یک وسیله مهم برای ارتباطات آن‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند. مشاور مدرسه می‌گوید:

«در گذشته که دسترسی به شبکه‌های ارتباط جمعی وجود نداشت، مدرسه ما از تماس‌های تلفنی هم استفاده می‌کرد، اما چون تعداد دانش‌آموزان ما بالا بود تماس تلفنی برای ما مقدور نبود، به همین دلیل مدرسه اقدام به ساخت سایت کرد و با رمز ورود که به هر دانش‌آموز داده شد، آن‌ها تونستند از مزایای آن بهره‌مند شوند. همچنین اخیراً کانال تلگرامی هم تشکیل شده که اطلاع‌رسانی صورت می‌پذیرد. البته این را هم یادآور شوم که اکنون هم اگر والدی نتواند در جریان نشست‌های مدرسه قرار بگیرد با او از طریق تلفن ارتباط برقرار کرده و دلایل

آن را جويا می‌شویم» [مشاور ۱۵، مدرسه A].

روش‌های آسان دیگری برای ارتباطات در این مدارس موجود است. برای بسیاری از والدین پیام کوتاه مناسب‌تر از سایر روش‌های ارتباطی است، یکی از معلمان می‌گوید: «ما یک متن کوتاه را برای آن‌ها (والدین) می‌فرستیم و آن‌ها اگر لازم باشد سریع بازخورد ما را می‌دهند» [دبیر ریاضی، مدرسه A]، یا یکی از والدین در تأیید اطلاع‌رسان قبل می‌گوید: «چون من در طول روز خانه نیستم، خیلی خوب است که مدارس یک پیام نوشتاری می‌گذارند تا من شب آن را ملاحظه کنم» [مادر ۹، مدرسه A]. عدم دسترسی والدین به تکنولوژی ارتباطی برای اغلب مدیران و معلمان امری پذیرفته شده است. از این رو، برای برقراری ارتباط با والدین هنوز روش‌های سنتی وجود دارد. استفاده از تقویم آموزشی و دعوت‌نامه از روش‌های ارتباطی دیگری است. یکی از مدیران می‌گوید:

« برای برگزاری جلسات تقویم اجرایی وجود دارد، در این تقویم امتحان‌های میان ترم و پایان ترم بچه‌ها در آن قرار داده شده است، این تقویم اول سال در اختیار والدین قرار داده می‌شود». یا معلمی که می‌گوید: «الان دعوت‌نامه هم برای والدین می‌فرستیم، اما این دعوت‌نامه‌ها یا به دست والدین نمی‌رسد، یا وقتی با دست بچه‌ها به والدین می‌رسد اونا جلدی نمی‌گیرند و در جلسه شرکت نمی‌کنند» [مدیر ۲، مدرسه B].

با وجود استفاده از برخی منابع اطلاع‌رسانی مدرن و سنتی در مدارس منتخب، برخی از والدین از یکسری محدودیت‌های ارتباطی سخن گفتند. برخی از آن‌ها می‌گفتند که سواد کافی برای دریافت پیام‌های اینترنتی را ندارند [مادر ۱۳، ۱۲؛ پدر ۱۴]، برخی دیگر معتقدند دسترسی به اینترنت ندارند [پدر، ۱۳؛ مادر ۱۰] (این اطلاع‌رسان‌ها به موضوع قیمت بالای گوشی‌های برخوردار از امکانات اینترنتی اشاره کرده و فقدان دسترسی به اینترنت و سواد ناکافی اینترنتی را ناشی از همین موضوع عنوان کردند) و عده‌ای دیگر که می‌گویند: «با وجود تشکیل سایت و کانال، اما هیچ محتوایی در درون آن نیست، وجود دارد، اما جنبه دکوری دارد» [پدر ۱۳، مدرسه A].

**بعد ۳ مشارکت داوطلبانه:** فعالیت‌های داوطلبانه والدین در مدارس بعد سوم از مشارکت والدین/مدارس است. فعالیت‌های داوطلبانه از دیدگاه اپستین و همکاران (۲۰۰۹) به عنوان به‌کارگیری و سازماندهی افراد برای کمک و حمایت از برنامه‌های مدرسه و دانش‌آموزان



تعریف شده است. اگر چه، مدیران، معلمان و والدین مورد مصاحبه همگی بر این باورند که فعالیت‌های داوطلبانه به والدین کمک می‌کند تا فهم و شناخت گسترده‌تری را نسبت به قوانین و مقرراتی به دست آورند که در پشت بسیاری از تصمیم‌گیری‌ها پنهان شده است، اما فعالیت‌های داوطلبانه والدین در مدارس منتخب نسبت به ابعاد دیگر مشارکت از توجه کمتری برخوردار بود. مدیران مدارس پس از مطرح کردن برخی از محدودیت‌های والدین در این خصوص به تشریح برنامه‌های خود در این زمینه پرداختند:

«مدارسی مثل مدارس ما که معمولاً خانواده‌ها از بعد مسافت با ما فاصله دارند، شاید حدود ۱۵ درصد والدین به ما دسترسی نزدیک دارند، ۸۵ درصد از مدرسه دور هستند. از سوی دیگر، پرداخت شهریه توسط اولیاء این فرصت را از ما می‌گیرد که ما تو زمینه‌های دیگر با والدین وارد بحث شویم». با این اوصاف او مدعی بود: «هنوز والدینی هستند که به صورت مقطعی یکسری فعالیت‌های داوطلبانه را انجام می‌دهند، مثلاً ما هفته آینده برای ۲۸ صفر بحث زیارت عاشورا داریم، یکی از والدین بانی شد و کل هزینه‌های ما را متقبل کرد. یا مثلاً ولی دانش‌آموز داریم که انتشارات دارد و کلی کتاب‌های آموزشی به مدرسه اهدا کرده است. البته این فعالیت‌ها به صورت مقطعی است و نه به این صورت که از همه توان استفاده گردد» [مدیر ۱، مدرسه A].

یکی دیگر از مدیران معتقد است «مشکل اصلی ما این است که ما در مدرسه اولاً نمی‌توانیم فرصت‌های مشارکتی ایجاد کنیم، ثانیاً شناسایی توانایی و صلاحیت تک‌تک والدین برای قرار دادن آن‌ها در فعالیت‌های مدرسه کار دشواری است» [مدیر ۲، مدرسه B]. با این حال، او به برخی از فعالیت‌های مقطعی در این باره اشاره می‌کند: «امسال یکی از والدین در قسمت تحقیق و بودجه، وظیفه تحقیق و بررسی در این رابطه را به عهده گرفتند و بازخورد آن را به مدیر مجموعه داده بودند و بر اساس آن امسال یکسری تغییراتی در سرویس مدرسه داده‌ایم. یا برخی از بچه‌ها که والدینشان در مؤسسات اجتماعی - فرهنگی هستند به ما پیشنهاد می‌دهند برای بازدید بچه‌ها، ما پیگیری می‌کنیم و اگر مدرسه در این زمینه صلاح بداند، این اتفاق خواهد افتاد» [مدیر ۲، مدرسه B].

**بعد ۴ یادگیری در خانه:** یکی از حوزه‌های مشارکتی چالش‌انگیز برای خانواده‌ها و مدارس تحت عنوان یادگیری در خانه معرفی شده است. اپستین و همکاران (۲۰۰۹) از

مدارس می‌خواهند تا اطلاعات و راه‌حل‌های مناسب دربارهٔ چگونگی کمک به دانش‌آموزان در تکالیف خانگی، تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی در خصوص سایر برنامه‌های تحصیلی را برای والدین فراهم سازند. در این قسمت، ابتدا از مدیران و معلمان مدارس منتخب خواسته شد تا برنامه‌ها و راه‌حل‌های احتمالی ارائه شده به خانواده‌ها جهت تسهیل فعالیت‌های خانگی دانش‌آموزان را تشریح کنند.

استراتژی‌های مورد استفاده جهت ارتقاء فعالیت‌های یادگیری در خانه در دوحوزه فعالیت‌های پس از مدرسه و در حین مدرسه از سوی مدیران و معلمان مدارس منتخب معرفی شد. ارائه فعالیت‌های فوق‌برنامه در حین مدرسه به نظر می‌رسد یک راهبرد برجسته در دو مدرسه از مدارس منتخب است. مدیران این مدارس می‌گویند:

«آنچه را که برای همه معلمان مؤظف کردم، این است که، آن‌ها باید در ماه یک روز در مدرسه تدریس خصوصی داشته باشند. آن‌ها می‌توانند در حین مدرسه در مکانی که مشخص شده است، مشکلات درسی دانش‌آموزان را برطرف کنند. آن‌ها می‌بایست به‌طور واضح تکالیف خانگی دانش‌آموزان را تشریح کنند. آن‌ها باید در تکالیف درسی، تکالیف خانگی و هر آنچه دانش‌آموزان نیاز دارند، به آن‌ها کمک کنند» [مدیر ۱، ۲ مدرسه A, B].

دیگر راهبرد مورد استفاده از سوی مدارس منتخب استفاده از دفتر برنامه‌ریزی دانش‌آموز بود. این دفتر که برای فعالیت‌های پس از مدرسه دانش‌آموزان و اولیاء طراحی شده است، این‌گونه توسط یکی از مدیران تشریح شد:

«در این دفتر فعالیت‌های آموزشی و پرورشی بچه‌ها توسط والدین نظرخواهی می‌شود و هفته‌ای یک بار توسط پشتیبان مدرسه چک می‌شود. دانش‌آموز ساعت مطالعه خود را در طول هفته وارد جدول نموده و پس از درج نظر والدین دفترچه را روز شنبه قبل از حضور در کلاس تحویل مشاور یا نماینده آموزشی کلاس می‌دهند و در فردای همان روز تحویل می‌گیرند» [مدیر ۳، مدرسه C]. یکی دیگر از مدیران در تشریح این برنامه می‌گوید:

«هدف ما از ایجاد این دفتر در وهله اول ارتباط نزدیک‌تر بین والدین و مدرسه است، و در مرحله دوم می‌خواهیم تا از وضعیت دانش‌آموزان در محیط خانه آگاه باشیم. این دفتر از سه بخش، جدول ساعت مطالعات هفتگی دانش‌آموز، جدول ثبت و انجام تکالیف هفتگی دانش‌آموز و در نهایت صفحه اختصاصی اولیای محترم تشکیل شده است. در واقع اولیاء در

این دفتر در حوزه‌های آموزشی، رفتاری و فعالیت‌های فوق‌برنامه دانش‌آموزان نظرات خود را در یک طیف ۶ گزینه‌ای از خوب تا کم بیان می‌کنند» [مدیر ۲، مدرسه B].

در ادامه از والدین خواسته شد تا برنامه‌های خود را برای فعالیت‌های خانگی فرزندان تشریح کنند. در این خصوص، سه گروه از والدین وجود دارند. برخی اظهار می‌کنند نسبت به تکالیفی که فرزندان به خانه می‌آورند، هیچ‌گونه ادراکی ندارند. از دیدگاه این گروه از والدین، مشارکت در موضوعاتی همچون، تکالیف خانگی، ارائه راهنمای کمک درسی و پاسخ به کنجکاوی‌های فرزندان در دوره متوسطه مشکل‌تر از دوره ابتدایی است. «وقتی نوجوانان مقطع متوسطه را آغاز می‌کنند، سیستم آموزشی تغییر می‌کند، و والدین احساس ضعف می‌کنند در کمک به آن‌ها» [مادر ۱۱، ۱۰، مدرسه B, A] و یا یکی دیگر از والدین که مدعی است که «قطعاً موضوعات پیچیده‌ای در دوره متوسطه است که فراتر از سطح دانش ما است» [پدر ۱۴، مدرسه C]. گروه دوم، والدینی هستند که هیچ‌گونه تعهدی نسبت به فعالیت‌های خانگی دانش‌آموزان ندارند. آن‌ها معتقدند همان‌طور که کودکان به مدارس متوسطه می‌روند، برخی از مسئولیت‌ها مثل تکالیف خانگی باید از سمت آن‌ها به سوی فرزندانشان تغییر پیدا کند. «واقعیت این‌ها که من سال‌ها است که انتظار می‌کشم تا بچم بزرگ بشه تا از شر همین کارهای خانگی اون راحت بشم» [مادر ۹، ۱۲، مدرسه B, A]. در نهایت دسته سوم والدینی هستند که تکالیف فرزندان را خود در خانه انجام می‌دهند. «من دو فرزند دارم، یکی در مقطع متوسطه و دیگری ابتدایی، آن‌ها به محضی که از مدرسه تعطیل می‌شوند، کیف و لباسشون رو به یک گوشه پرت می‌کنند و مشغول بازی با گوشی یا کامپیوتر می‌شوند، اونا هیچ برنامه‌ریزی در کارهاشون ندارند. هر چی که بهشون میگم اول تکالیف درسی تون انجام بدید بعد برید سراغ بازی گوش نمی‌کنند. همین میشه که تا آخر شب تکالیف شون رو انجام ندادند و من ناچارم براشون انجام بدهم» [مادر ۱۰، ۱۱، مدارس A, B].

**بعد ۵ تصمیم‌گیری در امور مدرسه:** پنجمین بعد از مشارکت والدین / مدارس اجازه تصمیم‌گیری والدین در امور مدرسه معرفی شده است (اپستین، ۲۰۱۱). اپستین و همکاران (۲۰۰۹) معتقدند، والدین و مربیان یک سهم مساوی در تجربیات آموزشی دانش‌آموزان دارند، بنابراین، همکاری والدین و مربیان در رابطه با موضوعات مدرسه می‌تواند تجربیات دانش‌آموزان را افزایش دهد. مدیران مدارس منتخب اظهار می‌کردند، اگرچه توانایی استراتژیک

برای مشارکت والدین در تصمیم‌گیری‌های مدرسه، نیاز به برنامه‌ریزی دقیق و از پیش تعیین شده دارد، اما در سطح مدارس آنان برنامه‌ریزی‌هایی در این خصوص مهیا شده است. شیوه‌هایی که مدارس منتخب برای مشارکت والدین در فرایند تصمیم‌گیری استفاده می‌کردند شامل تشکیل انجمن پایه و انجمن مرکزی جهت تبادل اطلاعات با والدین در سطح مدارس بود.

انجمن مرکزی با هدف رسیدگی به فعالیت‌های مالی، آموزشی و پرورشی به عنوان یکی از راهبردهای موجود در راستای مداخله والدین در فرایند تصمیم‌گیری در سطح مدارس منتخب وجود داشت. یکی از مشاوران در خصوص ساختار انجمن مرکزی می‌گوید:

« دوره اول متوسطه یک انجمن مرکزی دارد. تعداد اعضاء در انتخابات مجمع عمومی توسط دانش‌آموزان و والدین انتخاب می‌شوند. تعداد اعضاء آن بین ۱۳ تا ۱۵ نفر است» [مشاور ۱۸، مدرسه B]. یکی دیگر از مدیران ضمن تشریح چگونگی تعامل اولیاء با مربیان در انجمن مرکزی، وظایف آن‌ها را بر می‌شمارد:

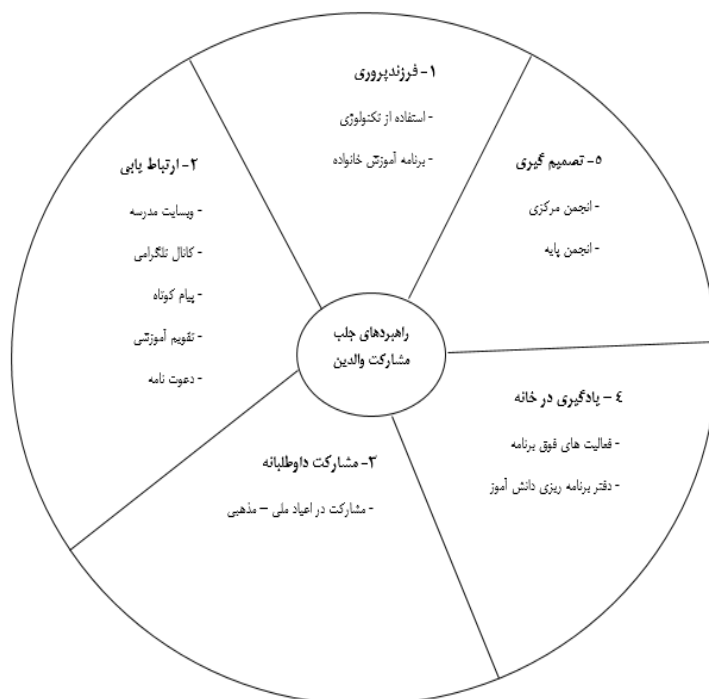
«انجمن مربیان ۳ تا کمیته دارد، کمیته پشتیبانی (اداری و مالی)، کمیته آموزشی و کمیته پرورشی. این سه کمیته با ۳ کارگروه پشتیبانی، آموزشی و پرورشی از منتخبان والدین در خصوص تصمیم‌گیری‌های کلی در سطح مدرسه تعامل دارند» [مدیر ۱، مدرسه A]. همچنین وی در خصوص وظایف انجمن مرکزی بیان می‌کند:

« ما معمولاً ماهی یک جلسه داریم. انجمن اولیاء در تمام تصمیم‌گیری‌ها دخیل است. مثلاً تهیه کتاب کمک آموزشی بخواهیم باید نظر آن‌ها را هم داشته باشیم. یا اگر بخواهیم دانش‌آموزان را اردو ببریم یا از والدین بخواهیم هزینه‌ای پرداخت کنند، باید با آن‌ها مشورت کنیم. همچنین فعالیت‌های عمرانی در سطح مدرسه یا تعیین سرویس مدرسه بدون نظرخواهی از والدین انجام نمی‌شود» [مدیر ۱، مدرسه A].

دومین راهبرد برای مشارکت والدین در فرایند تصمیم‌گیری علاوه بر انجمن مرکزی، انجمن پایه شناخته شد. این انجمن در پاسخ به مشکلاتی تشکیل شده بود که در انجمن مرکزی وجود داشت. یکی از مشاوران در این خصوص می‌گوید: «انجمن مرکزی در راستای تصمیم‌گیری‌های کلی در سطح مدرسه دخالت می‌کند و نمی‌تواند نیازهای دانش‌آموزان در هر مقطع تحصیلی را پاسخگو باشد. به عبارت دیگر، در بعضی از سال‌ها ما مشاهده کردیم که یک

پایه تحصیلی هیچ عضوی در انجمن مرکزی ندارد» [مشاور ۱۹، مدرسه A]. وجود چنین مشکلاتی مدیران این مدارس را برآن داشته‌است تا به انجمن پایه به عنوان رابط بین اولیاء و دانش‌آموزان هر کلاس با انجمن مرکزی رسمیت ببخشند.

« فرض کنید پایه هشتم ما ۱۲ کلاس در سطح مدرسه دارد، در این صورت ۱۲ نفر از اولیاء عضو انجمن پایه هستند. مثلاً یک کلاس درس (۱۰۱) که ۳۴ نفر دانش‌آموز دارد باید همه والدین خود را دعوت کرده و از میان آن‌ها با رأی‌گیری یک نفر را به عنوان رابط آن کلاس با انجمن مرکزی انتخاب کنند» [مدیر ۳، مدرسه C]. یکی مشاوران درباره وظایف انجمن پایه می‌گوید: «اعضاء این انجمن معمولاً طرح‌های صلاحی و اصلاحی را پیگیری می‌کنند که در پایه وجود دارد. مثلاً یک موقع است که اولیاء یا مدرسه یک طرح پیشنهاد می‌دهند که اگر بوفه مدرسه این اقدام صورت بگیرد بهتر است (صلاحی) یا اتفاقی می‌افتد که یک آسیب تربیتی (مثل بازی نهنگ آبی) به صورت دوره‌ای در جامعه رواج پیدا می‌کند و اعضاء انجمن پایه پیشنهادات اصلاحی خود را مطرح می‌کنند» [مشاور ۱۸، مدرسه B].



شکل ۱ راهبردهای جلب مشارکت والدین / مدارس بر اساس ابعاد مشارکت ایستون

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر شناسایی و توصیف اقدامات و راهبردهای موجود در جلب مشارکت والدین در مدارس متوسطه بر اساس ابعاد مشارکتی اپستین بود. بدین ترتیب راهبردهای موجود برای جلب مشارکت والدین / مدارس در ابعاد فرزندپروری، ارتباطیابی، مشارکت داوطلبانه، یادگیری در خانه و تصمیم‌گیری از دیدگاه اطلاع‌رسان‌ها گزارش شد. اما در بعد همکاری با سازمان‌های اجتماعی هیچ‌گونه راهبردی توسط مدارس منتخب به‌کار گرفته نشده بود.

اپستین (۲۰۰۱) معتقد است، مدارس می‌توانند در نشست‌های برگزار شده در سطح مدارس، والدین را نسبت به نقش والدگری خود آگاه سازند. از دیدگاه او نقش والدگری افراد می‌بایست در زمینه‌های رشد دانش و مهارت‌های فرزندپروری و بهبود شرایط خانگی جهت حمایت از یادگیری فرزندان با استفاده از فعالیت‌هایی همچون برنامه‌های حمایت خانواده، برنامه‌های آموزش خانواده، کارگاه‌های آموزشی و ملاقات خانگی بهبود یابد. راهبردهای موجود در بعد فرزندپروری در مدارس منتخب شامل برنامه‌های آموزش خانواده و استفاده از فن‌آوری اطلاعات است.

برنامه آموزش خانواده یکی از فعالیت‌های عنوان شده است که به نظر می‌رسد مدیران نسبت به اهمیت آن یک درک مشترک دارند. از سوی دیگر، با وجود تأکید مدیران و معلمان مبنی بر اثربخشی برنامه‌های آموزش خانواده، برخی از والدین نظری متفاوت با مدیران و معلمان داشتند. یکی از مشاوران در این رابطه می‌گوید: «جلسات آموزش خانواده هر ۱ یا ۲ ماه برگزار می‌شود، جلسات میتونه هم پرورشی باشه و هم آموزشی، جلسات پرورشی به دلیل ماهیت مقطع متوسطه بیشتر با موضوع سن بلوغ نوجوانان برگزار میشه، جلسات آموزشی هم شامل پیگیری وضعیت درسی دانش‌آموزان هست». اما یکی از والدین بر خلاف مشاور مدرسه معتقد است: «من مشکلات زیادی در خصوص تربیت فرزندم دارم. بارها مشکلاتم با مدرسه درمیان گذاشتم، اونا هم یک سری کلاس‌ها میزارن، اما میگن چون ما برای این برنامه‌ها بودجه جداگانه نداریم نمی‌تونیم پیوسته برای شما کلاس بزاریم». علاوه بر برنامه آموزش خانواده، تشکیل وبسایت مدرسه - خانه به عنوان یک ابزار فناوری در انتقال بسته محتوایی فرزندپروری در مدارس منتخب بود. یکی از مدیران وجود ارتباط و همبستگی بین سیستم



ایجاد شده و بعد فرزندپروری را این‌گونه توجیه می‌کند « کاری که ما در سایت انجام می‌دهیم این است که مجموعه‌ای از مقالات، فیلم‌ها و انیمیشن‌های مرتبط با رشد نوجوانان و هدایت تحصیلی آن‌ها را جهت استفاده والدین در سایت قرار می‌دهیم و والدین در صفحه اختصاصی خود نظرات شخصی را در حیطه‌های آموزشی، رفتاری و فعالیت‌های فوق‌برنامه فرزندانشان با ما در میان می‌گذارند». البته با توجه به دیدگاه والدین به نظر می‌رسد، ارتقاء سواد رسانه‌ای امری لازم و مطلوب است.

با نظر به مطلوبیت همسویی فعالیت‌ها و برنامه‌های مدارس با خانواده‌ها، آموزش والدین و کسب مهارت‌های فرزندپروری در آنان اهمیت می‌یابد. به‌طوری‌که این هماهنگی موجب می‌شود فرزندان موضوعات مثبت و اخلاقی را که از مدرسه یا کتاب‌های درسی فرا می‌گیرند، در خانه شواهدی خلاف با آن‌ها دریافت نکنند و در ذهن خود آن موضوعات را زیر سؤال نبرند. به معنای دیگر فرزندپروری به این نکته کمک می‌کند که مواردی نظیر؛ بخشندگی و گذشت را زمانی که دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی یاد می‌گیرند، رفتار پدر و مادر با یکدیگر و با فرزندان نیز بر این اصل استوار باشد، به‌طوری‌که از طریق این همسویی، دانش‌آموزان مطلوبیت و مثبت بودن آن را به خوبی احساس کنند.

یکی دیگر از ابعاد مشارکت والدین در مدارس منتخب فعالیت‌های ارتباطیابی بود. ارتباطیابی اشاره به توانایی طراحی و ساخت انواع ارتباطات مدرسه‌محور و خانه‌محور در ارتباط با برنامه‌های مدرسه و پیشرفت دانش‌آموزان (اپستین، ۲۰۰۱) دارد. همان‌طور که اپستین (۲۰۰۹) بیان می‌کند، شیوه‌های ارتباطی گوناگونی همچون کنفرانس‌ها، پوشه‌های هفتگی و ماهانه کار دانش‌آموزان، کتاب راهنما، دریافت کارت گزارش از والدین، یادداشت‌ها، ایمیل، خبرنامه، تماس تلفنی و وب‌سایت جهت برقراری ارتباط بین خانه و مدرسه وجود دارد. با وجود استفاده مدارس از روش‌های گوناگون ارتباطیابی همچون، کانال تلگرامی، وب‌سایت، پیام کوتاه، تقویم آموزشی و دعوت‌نامه در مدارس منتخب، برخی از والدین از نحوه اطلاع‌رسانی مدارس و آگاهی از برنامه‌های مدارس گله‌مند بودند. برخی از آن‌ها می‌گفتند « با وجود تشکیل سایت و کانال اما هیچ محتوایی در درون آن نیست، وجود داره، اما جنبه دکوری داره و به ندرت محتوای آن به روز رسانی میشه».

با این حال ضمن تأکید بر حقوق والدین مبنی بر ذینفع بودن آن‌ها در امر آموزش و

پرورش فرزندان، باید توجه داشت که در صورت تحقق و دستیابی مطلوب به ارتباط دو طرفه بین مدارس و والدین، این انتظار می‌رود که برخی از والدین با عنوان موضوعاتی به مانند «وقت ندارم»، «سرم شلوغ است»، «برای فرزندان زیاد کار می‌کنم»، «تمام درگیری‌ام پول درآوردن برای آسایش فرزندان شده است» و... به جای شانه خالی کردن و مسئولیت آموزش یا تعلیم و تربیت فرزندان را متوجه مدارس دانستن، به مشارکت در امور تربیتی فرزندان خود و برنامه‌های مدارس اهتمام ورزند و به مثابه عنصر کلیدی و کنشگری فعال در این عرصه ایفای نقش کنند.

مشارکت داوطلبانه والدین در فعالیت‌های مدرسه از دیگر ابعاد مشارکت والدین/مدرسه به شمار می‌رود. فعالیت‌های داوطلبانه از دیدگاه اپستین و همکاران (۲۰۰۹) به عنوان به‌کارگیری و سازمان‌دهی افراد برای کمک و حمایت از برنامه‌های مدرسه و دانش‌آموزان تعریف شده است. از دیدگاه اپستین (۲۰۰۴) فعالیت‌های داوطلبانه والدین می‌تواند طیف وسیعی از فعالیت‌ها همچون، شناسایی دیگر والدین داوطلب، سازمان‌دهی برنامه‌ها در مدرسه، سخنرانی در مدارس، فعالیت در کلاس درسی، شرکت در انجمن‌ها، رویدادهای ورزشی و سایر رویدادهای مشخص شده از سوی مدارس باشد. فعالیت‌های داوطلبانه والدین در مدارس منتخب نسبت به ابعاد دیگر مشارکت از توجه کم‌تری برخوردار بود. دریافت شهریه، طولانی بودن مسافت، عدم توانایی در ایجاد فرصت‌های مشارکتی و ناتوانی در شناسایی قابلیت‌های تک‌تک والدین از جمله موانع و چالش‌های بیان شده از سوی مدیران و معلمان در دستیابی به اهداف مشارکت داوطلبانه بود. با وجود چنین مشکلاتی برخی از معلمان و مدیران از وجود فرصت‌های مشارکتی مقطعی صحبت می‌کردند که فقط در برخی از ایام خاص و با علاقه‌مندی‌های والدین همراه می‌شد. با توجه به برنامه‌های اندک در بعد مشارکت داوطلبانه والدین، می‌بایست مدارس تمهیداتی را جهت جذب حداکثری والدین به کار گیرند که از این قبیل موضوعات می‌توان به التزام حضور والدین و انتقال تجربیات آن‌ها به عنوان شرایط یا تخفیف در هزینه ثبت‌نام فرزندان در مدارس نام برد. یعنی والدین متعهد می‌شوند که در قبال ثبت‌نام یا برخورداری از تخفیف، در هر سال تحصیلی دو بار و در هر نیمسال تحصیلی ۱ بار برای برگزاری کارگاه‌ها و نشست‌های مدارس که پیرامون تخصصشان فراهم می‌شود، شرکت کرده و به انتقال تجربیات و تخصص خویش اقدام کنند. از این کارگاه‌ها نیز می‌توان با



نام‌هایی نظیر؛ «هر دانش‌آموز متخصص یک شغل»، «تجارب شغلی»، «من یک متخصص هستم»، «تخصص پدر من» و... یاد کرد.

یادگیری در خانه نیز از جمله ابعاد مشارکت والدین/مدرسه به شمار می‌رود. اپستین (۲۰۰۱) معتقد است مدارس می‌بایست اطلاعات و راه‌حل‌های مناسب در مورد چگونگی کمک به دانش‌آموزان در تکالیف خانگی و تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی در خصوص سایر برنامه‌های تحصیلی را برای والدین فراهم سازند. همان‌طور که پیش‌تر نیز عنوان شد «یادگیری در خانه» با مفهوم «آموزش در خانه» متفاوت بوده و از آنجایی در دنیای امروز سرعت پیشرفت علم بر مراتب بالاتر از سال‌های گذشته است، یادگیری در خانه به تعامل و در اختیار گذاشتن تجربیات و یادگیری‌ها دانش‌آموزان با والدین خود اشاره دارد، یعنی تأکید عمده در تکالیف خانگی بر روی تعاملی بودن آن است. فعالیت‌های فوق‌برنامه و دفتر برنامه‌ریزی دانش‌آموز از جمله راهبردهای مدراس در این محور بود. با این حال به‌رغم اینکه دفتر برنامه‌ریزی دانش‌آموز از جمله راهبردهای مدارس برای ارتباط بیشتر با والدین بود، اما به طوری کلی و مشخص والدین را به معنای اخص یادگیری در خانه درگیر نمی‌کند و تلاش‌های بیشتری را در این زمینه می‌طلبد کما اینکه معلمان مدارس منتخب نیز اذعان داشتند که از طراحی و ارائه تکالیفی که علاوه بر دانش‌آموزان، والدین را هم درگیر کند، تا حدودی ناتوان بوده‌اند. با این حال وجود کارگاه‌های توانمندسازی معلمان جهت تدارک برنامه‌ها و تکالیف برای دانش‌آموزان همراه با مشارکت والدین در چهارچوب یادگیری در خانه امری مهم به‌شمار می‌رود.

از دیگر ابعاد مشارکت والدین در فعالیت‌های دانش‌آموزان و برنامه‌های مدارس منتخب، تصمیم‌گیری والدین در امور مدرسه است. در مدارس منتخب در بعد تصمیم‌گیری از دو راهبرد انجمن مرکزی و انجمن پایه استفاده می‌شود. اپستین (۲۰۰۴) بر این باور است که فعالیت‌های تصمیم‌گیری به والدین اجازه می‌دهد تا نظرات خود را درباره برنامه‌ها و سیاست‌های مدرسه ارائه دهند. از سوی دیگر باید در نظر داشت که به‌رغم اهمیت مشارکت والدین در امور مدارس، عدم مشارکت و ارتباط والدین در تصمیم‌گیری، به‌عنوان یکی از ذی‌نفعان مهم این حوزه در زمره مسائل اساسی آموزش و پرورش قرار گرفته است (میرکمالی، ۱۳۷۸؛ به نقل از سبحانی‌نژاد، ۱۳۸۴: ۷۷). با وجود این، برخی از اطلاع‌رسان‌های پژوهش بر

این باورند که به دلیل محدودیت فرصت‌های مشارکت در مدرسه، دخالت نظرات و پیشنهاد‌های والدین در سطح مدارس منتخب کم‌رنگ شده است. کما اینکه برخی از افراد بر این باورند که ساختار فعلی آموزش و پرورش در رابطه با مشارکت والدین در آموزش و پرورش مناسب نبوده و برای این موضوع تمهیداتی نداشته است (جهانیان، ۱۳۸۸: ۱۲۸). اما در مقابل برخی دیگر از افراد تنها عامل فقدان مشارکت والدین را مشکلات ساختاری نمی‌دانند، بلکه اعتقاد دارند که والدین در این زمینه به دلایلی از جمله؛ وضعیت اقتصادی، فرهنگ خانواده، سطح تعامل خانواده، رعایت علایق دانش‌آموزان و مشکلات خانوادگی چندان اشتیاقی به مشارکت در امور مدرسه نداشته و حتی اقتصاد خانواده نسبت به موارد دیگر برتری دارد (سبحانی‌نژاد و یوزباشی، ۱۳۹۲). هر چند در ضلع سوم نظرات در مورد مشارکت والدین در تصمیم‌گیری، عده‌ای بر این عقیده‌اند که والدین تمام بار تعلیم و تربیت را بر دوش نظام آموزش و پرورش می‌گذارند و به نوعی از زیر بار مسئولیت تربیتی فرزندانشان - به بهانه‌های شغلی یا کمبود وقت - شانه خالی می‌کنند. با این حال، افزایش خوش‌بینی تحصیلی معلمان را می‌توان یکی از کارکردهای اصلی برقراری ارتباط مؤثر و حضور فعال و همچنین مشارکت والدین در تصمیم‌گیری مدارس قلمداد کرد. چرا که خوش‌بینی تحصیلی در برگرفته سه مؤلفه اساسی کارآمدی معلم، اعتماد به والدین و دانش‌آموزان و تأکید تحصیلی است. اعتماد به والدین و دانش‌آموزان تا حدودی می‌تواند در سایه‌سار برقراری و مشارکت والدین در امور مدرسه حاصل شود، زیرا پیوند و احساس تعلق و ارزشمندی نظرات و حضور مداوم والدین در مدارس ریشه‌های اعتماد جمعی را بارور می‌کند و اعتماد جمعی بر این باور مبتنی است که گروه دیگر خیرخواه، قابل اعتماد، صالح و صادق است (ملکشاهی، ۱۳۹۵). هوی<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۶) اعتماد معلمان، والدین و دانش‌آموزان به یکدیگر را از ویژگی‌های مدارس با خوش‌بینی بالا برمی‌شمارند و معتقدند که این اعتماد موجبات همدلی در میان آن‌ها را فراهم ساخته است (عباسیان و حیدرزاده، ۱۳۹۳) و می‌تواند عناصر، اهداف آموزشی و مطالبه ذی‌نفعان حوزه تعلیم و تربیت را بهبود بخشیده و میسر کند.

بر پایه یافته‌های پژوهش مشارکت با سازمان‌های اجتماعی به عنوان بعد ششم از ابعاد مشارکت‌های والدین / مدارس، در مراکز منتخب راهبردی مشاهده نشده است. به‌طوری که

## 1. Huey



می‌توان اذعان داشت مشارکت با سازمان‌های اجتماعی نقطه مفقوده ابعاد شش‌گانه به شمار رفته و فقدان تدارک برنامه‌های لازم در این زمینه، زنجیره ابعاد مشارکت والدین / مدرسه را با مشکل روبه‌رو کرده است. با نظر به اهداف بعد مشارکت با سازمان‌های اجتماعی؛ یعنی هماهنگی منابع و خدمات برای والدین، دانش‌آموزان و مدارس با گروه‌های اجتماعی؛ نظیر؛ صاحبان مشاغل، ذینفعان آموزشی، سازمان‌های فرهنگی و مدنی، دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها و ... (اپستین و همکاران، ۲۰۰۴)، واضح است که برای ارتقاء قابلیت و بهبود کارایی دانش‌آموزان در مؤلفه‌های مختلف زندگی اجتماعی و آشنایی با حرف و مشاغل گوناگون، پرداختن و تدارک برنامه‌های معطوف به این بعد امری ضروری است. لیکن بایستی خاطر نشان شد که ارتباط ناکافی با نظر و عمل مسأله‌ای دامنه‌دار و گسترده است، اما نقصان و فقدان برنامه‌ها و راهبردهای ارتباط با مشاغل و سازمان‌های اجتماعی در آموزش و پرورش کشور ما امری جدی و تأمل‌برانگیز به شمار می‌رود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۷). از سوی دیگر با توجه به تخصص پژوهشگران در حوزه مطالعات برنامه درسی، باید اذعان داشت که با نگاهی به گذر از پارادایم تغییر و نومفهوم پردازی و در بخش فنی، موضوع برنامه یادگیری یکپارچه در محیط کار مطرح می‌شود که از این منظر برنامه درسی به مثابه پل ارتباطی و پیونددهنده بین یادگیری‌های فراگیران در نظام آموزشی با آینده حرفه‌ای آن‌ها به‌شمار می‌رود (پاتریک<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۹؛ به نقل از حاجی دوستی، فتحی و اجارگاه، خراسانی و صفایی موحد، ۱۳۹۶). کما اینکه برای دستیابی به این امر، از یادگیری خدمت‌رسانی سخن رانده شده است. یادگیری خدمت‌رسانی به دانش‌آموزان کمک می‌کند که مفهوم را در محیط واقعی‌اش بررسی کنند و در وقایع روزانه با آن‌ها، وارد عمل شوند (مرندی حیدرلو، ادیب، فتحی آذر و محمودی، ۱۳۹۷: ۳). از سوی دیگر با نظر به مقوله «مدرسه زندگی» که از سوی دیویی مطرح شده و بر بنیان‌هایی چون: «آموزش و پرورش عین زندگی است، نه آماده شدن برای زندگی»، «آموزش و پرورش دارای کارکردی اجتماعی است، به این دلیل در اجتماع و برای اجتماع انجام می‌شود»، و... استوار است (کاردان، ۱۳۸۱؛ به نقل از ماهروزاده و عباسی، ۱۳۹۱: ۱۴۸)، که در واقع شلاقی بر پیکره مدارس ناکارآمد در فقدان ایجاد ارتباط مناسب مدرسه با زندگی واقعی دانش‌آموزان می‌زند. به عبارت دیگر بر پایه اصل ارتباط با نیازها و مسائل - منتج از دیدگاه واقع‌گرایانه سازه‌گرایانه -

ارتباط علم با نیازها و مسائل آدمی موضوع مهمی است که نباید از آن غفلت کرد. به طوری که بر اساس این اصل، فعالیت‌های تدارک دیده شده در جریان تعلیم و تربیت باید ناظر بر نیازها و مسائل تنظیم شوند (باقری، ۱۳۸۷؛ به نقل از سجادیه و محمدی پویا، ۱۳۹۶: ۸۰). این در صورتی است که متأسفانه در کشور ما هنوز پیوند مناسبی میان مدرسه و زندگی اجتماعی دانش‌آموزان برقرار نشده است که البته استقرار مدرسه زندگی را نیز باید در تغییر نگاه والدین، دانش‌آموزان، معلمان و مسئولان نظام آموزشی به مدرسه و رسالت آن، نیروی انسانی مجرب و خلاق، طراحی برنامه درسی جامع برای پیاده کردن مدرسه زندگی، تغییر فرایند یاددهی و یادگیری، هماهنگی با بخش‌های مختلف (اقتصادی، اجتماعی، سیاسی) جامعه، فضای آموزشی متناسب برای استقرار مدرسه زندگی و ... جستجو کرد (فرحبخش، ستار، محمدی، ۱۳۹۵: ۸۲).

باید خاطر نشان شد که راهبردهای به کار گرفته شده در یک مدرسه یا مدارس منتخب لزوماً نمی‌تواند برای مدارس دیگر مناسب باشد و برای همه آنها نسخه‌ای واحد نوشت، فیتزجرال (۲۰۰۴) نیز در این رابطه بیان می‌کند که متغیر بودن روش‌های مورد استفاده مهم‌ترین ویژگی در راستای جلب مشارکت والدین است، بدان معنا که به طور حتم نمی‌توان انتظار داشت که روش‌های مورد استفاده در یک مدرسه برای مدارس دیگر نیز کاربردی و مناسب باشد. اما سعی بر آن بود که در پژوهش حاضر دامنه‌ای از راهبردهای به کار گرفته شده و اثربخش در هر یک از ابعاد شش‌گانه مشارکتی گزارش شود. از این‌رو برخورداری از امکانات متفاوت و شرایط زیستی، محیطی، اجتماعی، اقتصادی و ... مختلف در بین مراکز آموزشی در کشور را می‌توان از محدودیت‌های پژوهش حاضر برشمرد. به طوری که در این پژوهش جامعه مورد مطالعه در سطح نسبتاً مطلوبی از امکانات برای اجرای راهبردهای خود در هر یک از ابعاد مشارکتی قرار داشتند، اما سطح امکانات بسیاری از مناطق کشور چندان مطلوب نیست. با این حال پیشنهاد می‌شود که با نظر به پیشرفت امکانات آموزشی و اجتماعی در سال‌های گذشته و با استفاده مطلوب از حداقل امکانات در دسترس مدارس سطح کشور، مسئولان و دست‌اندرکاران بتوانند با تنوع‌بخشی به برنامه‌ها و همچنین بهره‌مندی از تجربیات مدارس موفق، مشارکت والدین در امور مدارس خود را به سطح مناسبی برسانند.

## منابع

- افضل‌خانی، مریم و عبدی پاکروان، مژگان (۱۳۹۲). بررسی شیوه‌های بهینه در مشارکت اثربخش اولیا و مردم در مدارس، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۰(۹): ۱۴۶-۱۳۷.
- بهبودی، هایده (۱۳۸۷). اهمیت مشارکت والدین در فعالیت‌های مدرسه. تعلیم و تربیت استثنایی، ۸۷: ۶۵-۷۰.
- پور اسماعیل، راحله، امین خندقی، مقصود و مه‌رام، بهروز (۱۳۹۷). التقاط ناسازوار در جهت‌گیری عملی برنامه درسی دانشجو معلمان: نظریه داده بنیاد، پژوهش‌های برنامه درسی، ۸(۱): ۱-۳۰.
- جهانیان، رمضان (۱۳۸۸). راهکارهای توسعه مشارکت در واحدهای آموزشی از دیدگاه مدیران مدارس شهر تهران. تحقیقات مدیریت آموزشی، ۱۱(۱): ۱۱۳-۱۳۰.
- جهانیان، رمضان (۱۳۸۹). بررسی راه‌های ایجاد و تقویت مشارکت مردم در آموزش و پرورش، فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۵(۳): ۴۵-۵۸.
- جلیلی، زهرا و طاهری، مرتضی (۱۳۹۷). نوآوری در جذب منابع مالی: تأملی بر چالش‌های مالی مدیران مدارس دولتی، فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۸(۱): ۸۳-۱۰۸.
- داودی، رسول (۱۳۸۹). موانع مشارکت دانش‌آموزان دوره متوسطه در فعالیت‌های مدارس شهر تهران، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱(۲۷): ۷۹-۱۰۰.
- حاجی دوستی، هومن، فتحی و اجارگاه، کورش، خراسانی، اباصلت و صفایی موحد، سعید (۱۳۹۶). مفهوم‌پردازی گفتمان برنامه درسی محیط کار؛ گفتمان نوظهور یا مغفول، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۳(۲): ۲۸-۳۳.
- سبحانی نژاد، مهدی (۱۳۸۴). بررسی موانع مشارکت اولیای دانش‌آموزان در امور مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان به منظور ارائه راهکارهای مناسب، فصلنامه آموزه، ۲۵: ۷۷-۸۴.
- سبحانی نژاد، مهدی و یوزباشی، علیرضا (۱۳۹۲). بررسی موانع خانوادگی مشارکت اولیای دانش‌آموزان در امور مدارس متوسطه شهر اصفهان، پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)، ۲۰(۳): ۳۷۸، ۳۶۱.
- سجادیه، نرگس و محمدی پویا، سهراب (۱۳۹۶). تحلیل تطبیقی محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی چاپ قدیم و جدید پایه چهارم ابتدایی بر اساس اصول معرفت‌شناختی تربیت، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۲(۴۷): ۶۹-۹۴.
- شیربگی، ناصر، عزیزی، نعمت‌الله و امیری، شیلا (۱۳۹۴). واکاوی مفهوم «مشارکت و مداخله

- در آموزش فرزندان» از دیدگاه والدین و معلمان، *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۶(۲): ۲۱-۵۴.
- شهری، آذر، شیربگی، ناصر و بلندهمتان، کیوان (۱۳۹۷). تحلیل مداخله خانواده‌ها و اجتماعات محلی در فرایندهای آموزشی و مدیریتی مدارس با استفاده از مدل نظری «هم‌پوشانی حوزه‌های تأثیر»، *دو فصلنامه مدیریت برآموزش سازمان‌ها*، ۷(۲): ۱۶۷-۲۱۰.
- طاهری، نوراله، شیرزادگان، راضیه، الهامی، سعیده، محمودی، ناهید، بان، مریم و سروندیان، سارا (۱۳۹۶). سبک‌های فرزند پروری والدین با کمال‌گرایی در دانشجویان خانواده‌های تک فرزند و چند فرزند، *فصلنامه پرستاری، مامایی و پیراپزشکی*، ۳(۲): ۷۳-۵۸.
- عباسیان، حسین و حیدرزاده، سارا (۱۳۹۳). تبیین نقش خوش‌بینی تحصیلی و ساختار توانمند ساز در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، *پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱(۲): ۱۶۵-۱۴۷.
- فتحی و اجارگاه، کورش، خراسانی، اباصلت و رودی، محمد تقی (۱۳۹۱). علل گرایش به آموزش در خانه از نظر والدین کودکان آموزش دیده در خانه: مطالعه کیفی تجربیات والدین، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۹(۲): ۱۳-۱.
- فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۹۷). به سوی موج سوم در مطالعات برنامه درسی ایران: حرکت به فراسوی نومفهوم‌گرایی، در جستجوی تکثرگرایی در اقلیم‌های برنامه درسی، *دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۹(۱۸): ۶۹-۴۵.
- فرحبخش، سعید، ستار، آریتا و محمدی، طاهره (۱۳۹۵). بررسی عوامل مؤثر بر استقرار مدرسه‌زندگی در مدارس ابتدایی شهر خرم‌آباد، *فصلنامه مدیریت مدرسه*، ۴(۱): ۸۵-۷۱.
- گوهری، زهره، جمشیدی، لاله و بیدختی، علی‌اکبر (۱۳۹۴). شناسایی موانع مشارکت والدین در امور مدارس مقطع ابتدایی شهر سمنان. *مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۴(۷): ۱۶۲-۱۳۴.
- ماهروزاده، طیبه و عباسی، منصوره (۱۳۹۱). مدرسه‌زندگی، ماهیت و چگونگی تحقق آن، *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۸(۱): ۱۷۰-۱۴۷.
- متین، نعمت‌الله (۱۳۹۱). ضرورت مشارکت در آموزش و پرورش: کاستی‌ها و راهکارها، *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۳: ۱۷۶-۱۴۳.
- ملکشاهی، محبوبه (۱۳۹۵). نقش خوش‌بینی علمی در توانمندسازی معلمان، *نشریه مطالعات آموزشی (نما) نشریه مرکز مطالعات و توسعه پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش*، ۵(۱): ۶۲-۵۰.

مرندی حیدرلو، مریم، ادیب، یوسف، فتحی آذر، اسکندر و محمودی، فیروز (۱۳۹۷). یادگیری خدمات‌رسانی: کاربری نظریه تربیتی در عمل، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۵(۳۲): ۱-۱۷.

نفیسی، عبدالحسین (۱۳۹۲). هشت سال تلاش (گزارش، دست آوردها، مشکلات، برنامه‌های آینده و چشم‌انداز وزارت آموزش و پرورش)، انتشارات وزارت آموزش و پرورش. یزدخواستی، بهجت و عباس‌زاده، محمد (۱۳۸۶). بررسی عوامل مؤثر بر مشارکت والدین دانش‌آموزان در امور مدرسه‌ای دانش‌آموزان مقطع متوسطه استان آذربایجان شرقی، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۳(۳): ۶۲.

Afzal Khani, M. and Abdi Pakravan, M. (2013). A survey on the optimal strategies for effective participation of the parents and the public in schools. *Research in Curriculum Planning*. 10 (36): 137-146. (Text in persian).

Abbasian, H. and Heidarzadeh, S. (2015). Explain the role of Academic optimism and enabling structure on Student's achievement. *Educational Leadership and Management Research*. 1 (2): 147-165. (Text in Persian).

Behboodi, H. (2008). The importance of parental involvement in school activities. *Exceptional Education*. 87: 70-65. (Text in Persian).

Dixon, S. R. (2008). *A study of parental involvement and school climate: perspective from the middle school*. A dissertation for the degree of doctor of philosophy. Texas A & M University.

Davoodi, R. (2017). Survey on Students Participation Obstacles in Secondary School Activities in Tehran City. *Research in Curriculum Planning*. 1(27):79-100. (Text in Persian).

Doosti hajiabadi, H., fathi vajargah, K., khorasani, A. and Safai Movahed, S. (2017). Conceptualizing of workplace curriculum discourses; Neglected or emerging discourse. *Research in Curriculum Planning*. 14(52): 28-34. (Text in Persian).

Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.

Epstein, J. L. and Jansorn, N.R. (2004). School, family, and community partnerships: Link the plan. *Education Digest*. 69(6): 19-23.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C, Jansorn, N. R. and Van Voorhis, F. L. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Pres.

Epstein, J. L. (2011) *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Second Edition. Boulder, CO: Westview Press.

Fan, X. and Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 13(1): 1-22.

- Fitzgerald, D.(2004). *parent partnership in the Early Years*. London: Continuum.
- Fathi Vajjarah, K., Khorasani, A. and Mohammad T. (2012). Whath"s behind the growth in homeschooling in Iran: A qualitative research. *Research in Curriculum Planning*. 9(35): 1-14. (Text in Persian).
- Farahbakhsh, S., Sattar, A. and Mohammadi, T. (2016). Investigating the Effective Factors in Establishing The Life School in Elementary Schools of Khorramabad. *Jsa*. 4(1): 71-85. (Text in Persian).
- Fathi vajargah, K. (2019). Moving Beyond Reconceptualisation Toward Recontextualisation/Multicontextualisation of Curriculum Studies in Iran. *Journal of Higher Education Curriculum*. 9(18): 45-69. (Text in Persian).
- Grolnick, W.S. and Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*. 27(1): 237-252.
- Gohari, Z.J. and Laleh-Bidokhti, A. A. (2015). Identifying Barriers to Parental Participation in Semnan Elementary School Affairs. *Educational Planning Studies*. 4 (7): 162-134. (Text in Persian).
- Greenwood, G.E & Hickman, C.W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*. 91: 279-288.
- Herrell, P.O.(2011). *Parental Involvement: Parent Perceptions and Teacher Perceptions*. A dissertation for the doctor of education. Faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis East Tennessee State University.
- Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R. and Davies, D. (2007). *Beyond the Bake Sale The Essential Guide to Family-School Partnerships*. New York: The New Press.
- Jahanian, R. (2009). Strategies of the Development of Participation in Instructional Branches from the Managers' Point of View in Tehran City. *Educational Administration Research*. 1(1): 113-130. (Text in Persian).
- Jahanian, R. ( 2011). Strategies to Initiate and Improve Public Participation in Education. *Modern Thoughts in Education*. 5(3): 45-58. (Text in Persian).
- Jalili, Z. and Taheri, M. (2018). Innovation in Fundraising: Reflection on the financial Challenges of Public School Principals. *Innovation and Creativity in Human Science*. 18(1): 83-108. (Text in Persian).
- Melvin, A. (2010). Japanes School promote parental involvement? *International Journal of Social Sciences and Humanity Study*. 2 (1): 1309-1319.
- Mahroozade, T. and Abbasi, M. (2012). Life school: the essence and way of its actualization. *The Journal of New Thoughts on Education*. 8(1): 147-170. (Text in Persian).
- Matin, N.(2013). The Importance of Involvement in Education and the Ways to



- Alleviate the Shortcomings. *Sociology of Education Journal*. 3(3) :143-176. (Text in Persian).
- Malekshahi, M. (2016). The Role of Scientific Optimism in the Teachers' Empowerment. *Journal of educational studies, Aja University of medical science*. 5(1): 50-62. (Text in Persian).
- Marandi, M. and Adib, Y., Fathiazar, E. and Mahmoodi, F. (2018). Service learning: applying educational theory in practice. *Research in Curriculum Planning*. 15(59): 1-17. (Text in Persian).
- Nafisi, A. (2013). *Eight Years of Effort* (Report, Achievements, Problems, Future Plans and Outlook of the Ministry of Education). Ministry of Education Publications. (Text in Persian).
- Pooresmaeili, R., Aminkhandaghi, M. and Mahram, B. (2018). The Inconsistent Electic in Student Teachers' Practical Curriculum Orientations: A Grounded Theory. *Journal of curriculum research*. 8 (1): 1-30. (Text in Persian).
- Sobhani Nejad, M. (2005). Investigating the Barriers of Student Parenting Participation in Isfahan High School Affairs to Provide Appropriate Solutions, *Journal of Teaching*. 25: 84-77. (Text in Persian).
- Spera, C; Wentzel, K. R. and Matto, H. C. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of Youth and Adolescence*. 38(8):1140-1152.
- Sobhani Nejad, M & Yusubashi, A. (2013). Investigating the Family Barriers of Student Parenting Participation in Secondary School Affairs in Isfahan. *Education and Learning Research*. 20 (3): 361-378. (Text in Persian).
- Shirbagi, N., Azizi, N. and Amiri, S. (2016). Examining the Concept of Participation and Involvement in Children's Education: A Reflection on Parents and Teachers' Perception. *Journal of Educational Sciences*. 22(2): 21-54. (Text in Persian).
- Sajadiyeh, N. and Mohammadi Pouya S. (2018). A Comparative analysis of the Content of Old and New Social Education Textbooks of Elementary 4th Grade base on Education Epistemological Principles. *Journal of Curriculum Studies*. 12(47): 69-94. (Text in Persian).
- Taheri, N., shirzadegan, R., Elhami, S., Mahmoudi, N., Ban, M. and Sarvandian S.(2017). Parents' parenting styles with perfection in single-parent families and several children. *SJNMP*. 3 (2) :58-73. (Text in Persian).
- Washington, A. (2011). *A national study of parental involvement: its trends, status, and effects on school success*. A dissertation for the degree of doctor of philosophy. Western Michigan University.
- Yazdkhasti, B. and Abbaszadeh, M. (2007). A study of the Influential Factors of Parents Participation on High School Affaire: Case Study of East Azarbaijan Province High Schools. *Education Journal*.3 (3): 45-62. (Text in Persian).



## واکاوی عوامل نهادی زیست‌بوم کارآفرینی دانشگاهی: مطالعه موردی دانشگاه تهران

محمد علی مرادی<sup>\*</sup>، جهانگیر الیاسی<sup>\*</sup>، قمبر محمدی الیاسی<sup>\*</sup> و رضا فریدزاده<sup>\*</sup>

### چکیده

نهادهای یکی از مؤلفه‌های کلیدی زیست‌بوم مؤثر در شکل‌گیری و رشد و توسعه کارآفرینی دانشگاهی است. هدف این مقاله واکاوی ابعاد نهادی زیست‌بوم کارآفرینی دانشگاهی بود. دانشگاه تهران به‌عنوان یکی از دانشگاه‌های برتر و دارای قدمت طولانی کشور در قالب روش مطالعه موردی انتخاب و با مراجعه به تعداد ۲۶ نفر از خبرگان موضوع، اطلاعات و دانش ضمنی آن‌ها از طریق مصاحبه گردآوری شد. راهبرد مطالعه برای این تحقیق، نظریه داده‌بنیاد و رویکرد گردآوری داده‌ها از نوع مطالعات توصیفی-تبیینی است. در این چارچوب، از روش تحلیل کدگذاری برای تحلیل اطلاعات استفاده شد و مؤلفه‌های نهادی زیست‌بوم کارآفرینی دانشگاهی شناسایی شده و در ادامه با استفاده از یافته‌های میدانی مدل زیست‌بوم کارآفرینی دانشگاهی با محوریت نهادها طراحی و تحلیل شده است. نهادها به‌کنش متقابل انسان‌ها ساختار می‌بخشند. ساختارهای نهادی، در شکل‌گیری اشکال مولد، غیر مولد و مخرب زیست‌بوم کارآفرینی نقش به‌سزایی دارند به‌همین دلیل، کشورهای دارای ساختارهای نهادی ضعیف، کارآفرینی‌های غیر مولد یا حتی در برخی موارد کارآفرینی مخرب دارند؛ از این رو تغییرات نهادی، عامل اصلی تحولات کارآفرینانه هستند. بدین ترتیب، نهادها با تنظیم قواعد بازی، ماهیت و نتایج کارآفرینی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. یافته‌های این پژوهش در سه سطح ملی، صنعت و سازمان شناسایی و طبقه‌بندی شده‌اند. مهم‌ترین عوامل نهادی زیست‌بوم کارآفرینی دانشگاهی در این سه سطح به ترتیب عبارت‌اند از در سطح ملی؛ نهادهای سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، قضایی و قانونگذاری، در سطح صنعت؛ نهادهای صنعت و بازار و سازمان‌های تسهیل‌گر و در سطح سازمان؛ نهادهای مدیریت، فناوری، فرهنگ، قوانین و مالی؛ مؤلفه‌های نهادی زیست‌بوم کارآفرینی دانشگاهی را تشکیل می‌دهند.

کلید واژه‌ها: نهاد، زیست‌بوم، کارآفرینی دانشگاهی، نظریه داده‌بنیاد

۱. نویسنده مسئول: دانشیار گروه توسعه کارآفرینی، دانشکده کارآفرینی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. mamoradi@ut.ac.ir

۲. دانشیار گروه کارآفرینی سازمانی، دانشکده کارآفرینی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. jfarsi@ut.ac.ir

۳. دانشیار گروه توسعه کارآفرینی، دانشکده کارآفرینی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. elyasi@ut.ac.ir

۴. دانشجوی دکتری توسعه کارآفرینی، دانشکده کارآفرینی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. faridzade@ut.ac.ir

DOI: 10.22051/jontoe.2021.33002.3139

[https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_5308.html](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_5308.html)

## مقدمه

دانشگاه‌ها براساس فرآیند نقش‌مندی در چهار نسل آموزش، پژوهش، کارآفرینی و تأثیرگذاری منطقه‌ای تکامل داشته‌اند. ویژگی نسل چهارم دانشگاه‌ها عبارتند از: تحول‌گرایی، تعالی‌گرایی، تقاضا محوری، توسعه منطقه‌ای. در اقتصادهای توسعه‌یافته و دانش‌بنیان، دانشگاه‌ها راهبردهای کارآفرینانه را طراحی و توسعه می‌دهند (روف و آل‌ریش، ۲۰۰۶). دانشگاه کارآفرین با حل مسائل جامعه، دولت و بنگاه‌های اقتصادی به شیوه علمی و بسترسازی برای توسعه نوآوری به روند توسعه بومی و درون‌زا خدمت می‌کند (سین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴؛ روسارمال<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۷؛ رایت و همکاران، ۲۰۰۷؛ مارتین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲).

ایران به‌رغم الزام به توسعه درون‌زا، و توجه ویژه‌ای به مسأله کارآفرینی، جایگاه هفتاد و دوم در رتبه‌بندی دیده‌بان جهانی کارآفرینی را داشته و بیکاری افراد تحصیل‌کرده و فقدان رشد اقتصادی، بیان‌کننده این است که کارآفرینی دانشگاهی در ایران، نمود عینی چندانی نیافته است. نهاد، قواعد بازی را تبیین و تعاملات انسانی را در جامعه شکل می‌دهد. ساختار انگیزشی حاصل از این نهادها، عامل اصلی مسیر توسعه اقتصادی کشورها است (نورث، ۱۹۹۴: ۳۶۱). با این حال، غالب تحقیقات کارآفرینی در سطح سازمانی، بر افراد (گلب، ۲۰۰۳؛ کنی و گوو، ۲۰۰۴) یا سازمان (رابرتز، ۱۹۹۱؛ فلدمن و همکاران، ۲۰۰۵؛ برنان و مک‌گوان، ۲۰۰۶؛ کربی، ۲۰۰۶؛ انتظاری، ۲۰۱۵) متمرکز شده‌اند. پژوهش‌هایی نیز در ارتباط میان فرهنگ و کارآفرینی (هایتون و کاکویتي، ۲۰۱۳؛ ونبرگ و همکاران، ۲۰۱۳)، نقش دولت، بخش خصوصی و صنعت در ارتقاء کارآفرینی دانشگاهی انجام شده است (کانیتو، ۲۰۱۵؛ لیدسدرف و فریچ، ۲۰۰۶؛ ونگ و سینگ، ۲۰۱۳). با وجود این، تمرکز بر زیست‌بوم کارآفرینی دانشگاهی به عنوان یک کل منسجم ضرورت دارد (روت‌رمال و همکاران، ۲۰۰۷). شرایط اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی کشور، مواجهه با پدیده جهانی شدن، الزام به توسعه درون‌زا و اهمیت اقتصاد مقاومتی موجب توجه ویژه‌ای به مسأله کارآفرینی شده است. بدین ترتیب، انتقال تجاری دانش یا انتقال فناوری از دانشگاه به صنعت از طریق توافق‌نامه‌ها، مطالعات تحقیقاتی

1. Shane
2. Rothaermel
3. Martin

مشترک، شرکت‌های تازه تأسیس، رشد سریعی داشته است. تلاش برای تجاری شدن دانش، دانشگاه را به سمت کارآفرینی دانشگاهی سوق داد. پیرو عقیده اتزکویتز و همکاران (۲۰۰۰) میان دانشگاه و جامعه رابطه‌ای دو سویه مبتنی بر دانش ایجاد شده است و ایفای نقش فعال در توسعه اقتصادی بر مأموریت دانشگاه افزوده است.

در کشورهای در حال توسعه مانند ایران، دانشگاه‌ها علاقمندی‌های فراوانی برای حرکت به سوی کارآفرینی دانشگاهی دارند، اما در تحقیقات نظری و تجارب عملی موجود در این حوزه با ابهامات و مشکلات عدیده‌ای مواجه هستند. به نظر می‌رسد در عمل، اوگما بسیاری از دانشگاه‌ها هنوز آمادگی‌های لازم برای حرکت به سمت کارآفرینی دانشگاهی را ندارند و تنها به دلیل فشارهای بیرونی، خود را متمایل و علاقمند نشان می‌دهند. ثانیاً، فشارهای وارد شده برای درآمدزایی بر دانشگاه‌ها، باعث می‌شود که آن‌ها به ناچار و شاید بدون توانمندی و قابلیت لازم به این حوزه وارد شوند و سوّم، برنامه دولت‌ها برای تخصیص بودجه برای حمایت از کارآفرینی دانشگاهی، مشوّق و محرک دانشگاه‌ها برای حرکت به سمت کارآفرینی دانشگاهی شده است، در حالی که در راستای توسعه درون‌زا، قابلیت درونی و علاقه واقعی برای رفع نیازهای جامعه و کمک به توسعه اقتصادی در دانشگاه‌ها شکل نگرفته است (سیگال و رایت، ۲۰۱۵). بدین ترتیب، کارآفرینی دانشگاهی در ایران به یک صورت بدون محتوای چشمگیر و قابل ملاحظه کارآفرینی تبدیل شده است. به نظر می‌رسد بر خلاف کشورهای توسعه یافته، دانشگاه کارآفرین و کارآفرینی دانشگاهی در کشورهای در حال توسعه از جمله ایران، بیشتر یک مفهوم باشد تا یک واقعیت بیرونی. در این راستا، فقدان مکانیزم مناسب برای انتقال نتایج عملی تحقیقات دانشگاهی به صنعت به عنوان عامل کلیدی در تنزل میزان موقعیت کارآفرینی مورد توجه قرار گرفت؛ علاوه بر منابع اعتباری برای پژوهش، اشاعه فرهنگ کارآفرینی، برنامه ریزی، حمایت از کارآفرینان توسط دستگاه‌های اجرایی در راستای هدف مذکور قرار داشت، که در سیاستگذاری‌ها از آن غفلت شد. در حال حاضر، هیچ پیشینه تحقیقی وجود ندارد که به طور ویژه به کارآفرینی دانشگاهی پرداخته و چارچوبی در برگیرنده تکه‌های مختلف تشکیل دهنده کارآفرینی دانشگاهی (برای مثال، انتقال فناوری، لیسانس‌دهی دانشگاهی، پارک‌های علمی، انکیباتورها، شرکت‌های انشعابی، دفاتر انتقال فناوری (TTOs) و نظایر آن) باشد. بدین وسیله، استقراض مفهوم زیست‌بوم، از حوزه زیست‌شناسی، تلاشی برای

یکپارچه کردن و انسجام بخشی نظری به مؤلفه‌های داخلی و خارجی مؤثر در این تحقیقات است که نقش هم‌افزایی با متون توسعه در کارآفرینی را نیز ایفا می‌کند. به عبارت دیگر، این بار تلاش شد تا با استفاده از مفهوم زیست بوم، به ارائه انسجام پژوهشی و نظری برای حل و رفع شکاف نوآوری میان صنعت و دانشگاه اقدام کند. پژوهش حاضر به دنبال شناسایی عوامل نهادی زیست‌بوم کارآفرینی دانشگاهی و رفع بخشی از کاستی موجود در ادبیات پژوهش است.

از دیدگاه ویلن<sup>۱</sup> (۱۹۰۹)، افراد جامعه به خاطر نیازهای خود، نهادی را به وجود می‌آورند که به مرور زمان به صورت آداب و رسوم، مورد پذیرش جامعه قرار می‌گیرد. کامونز<sup>۲</sup> (۱۹۳۱) اعتقاد دارد نهاد به عنوان کنش جمعی در راستای کنترل، آزادسازی و بسط کنش فردی است. نهادها قواعد رسمی (قانون اساسی، قوانین موضوعه و قوانین عرفی و مقررات)، قواعد غیررسمی (رسوم، قواعد اخلاقی و هنجارهای اجتماعی) و خصوصیات اجرایی و تضمینی هر کدام از آنها تشکیل می‌شوند. نهادها ساختار انگیزشی جوامع را به وجود می‌آورند، از این رو، آنها شیوه‌هایی را مشخص می‌کنند که بازی‌ها در طی زمان اجرا می‌شوند (نورث، ۱۹۹۰: ۳۵۷).

در چارچوب اقتصاد سیاسی نهادگرایی، عجم‌اغلو و رایبسون ضمن تأکید بر نقش نهادهای اقتصادی برای رشد اقتصادی، آن را محرک انگیزه کنشگران اصلی اقتصادی می‌دانند (عجم‌اغلو و رایبسون، ۲۰۱۰: ۲). انعطاف‌پذیری نهادهای سیاسی و اقتصادی و تعدیل نهادی، از الزامات توفیق در توسعه اقتصادی است (متوسلی و همکاران، ۱۳۹۳: ۶۸). به‌رغم آن که عوامل مختلفی در شکل‌گیری نهادها نقش دارند، در نهایت، نهادهای اقتصادی حاصل انتخاب‌های جمعی جامعه هستند (عجم‌اغلو و همکاران، ۲۰۰۵: ۴۵). در نهادهای رسمی، حکومت یا نهاد سیاسی، عملکرد اقتصادی را شکل می‌دهد. زیرا آنها قواعد اقتصادی بازی را تعریف و اجرای آنها را تضمین می‌کنند (متوسلی و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۷۲). بنابراین، تحلیل حکومت و خط مشی سیاسی، بخش لاینفک یک مدل پویای تغییر اقتصادی است. زیرا سیاست، قواعد رسمی را تصریح، تعیین و اجرا می‌کند. دولت، اقدامات و سیاستگذاری‌هایش عوامل درونزای تغییر و

1. Veblen  
2. Commons

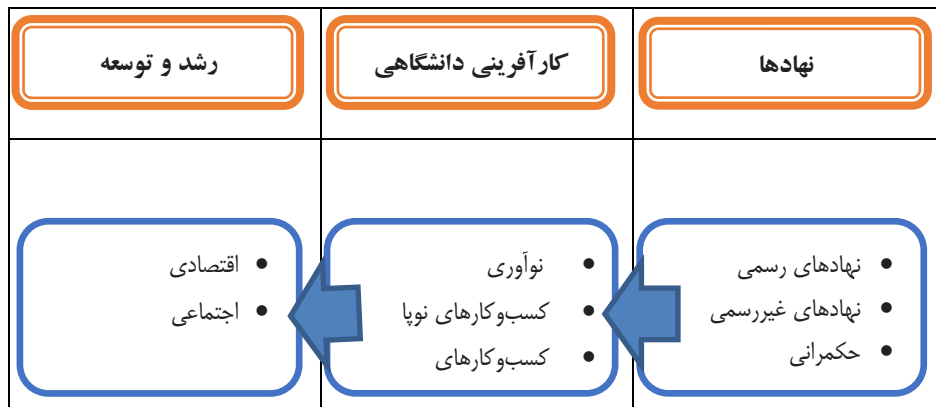
رشد اقتصادی هستند (متوسلی و همکاران، ۱۳۹۳: ۶۸). در نهادهای غیررسمی مانند فرهنگ، نورث تغییر عملکرد اقتصادی را نتیجه تغییر در کیفیت و کمیت انسان‌ها، تغییر در میزان دانش بشر و تغییر در ماتریس نهادی می‌داند (نورث، ۲۰۰۳، ص ۲۰). بنا به عقیده نورث، هزینه‌های تعیین و تنفیذ قراردادها و هزینه‌های کسب اطلاعات درباره شرایط متغیر بازار، بر کیفیت نهادها تأثیرگذار هستند و کیفیت نهادها نیز از این طریق، فعالیت کارآفرینی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (نورث، ۱۹۹۳: ۴۲).

نهادها به کنش متقابل انسان‌ها ساختار می‌بخشند. ادراکات از سازه‌های ذهنی بازیگران منتج می‌شوند (متوسلی و همکاران، ۱۳۹۳: ۶۹). تغییر و تحول اقتصادی، فرایندی فراگیر، مداوم، تدریجی و تکاملی است. همداستان با نورث، بامول (۱۹۹۰) برای ساختارهای نهادی، نقش به‌سزایی در شکل‌گیری اشکال مولد، غیر مولد و مخرب زیست‌بوم کارآفرینی قائل است. به عبارت دیگر، کشورهای دارای ساختارهای نهادی ضعیف، کارآفرینی‌های غیر مولد یا حتی در برخی موارد کارآفرینی مخرب دارند (مورفی، ۱۹۹۳، پارکر، ۲۰۰۹). بامول (۱۹۹۰) تفاوت در کارآفرینی را نتیجه تفاوت در عناصر نهادی کشورها یا مناطق می‌داند. نقطه آغاز بحث بامول در رقابتی بودن و عدم انحصار است که نتیجه ساختار انگیزشی یک اقتصاد غیر رانتی است. چرا که رانت، عاملان اقتصادی را به فعالیت‌های کارآفرینی غیرمولد و مخرب سوق می‌دهد. در نتیجه، چنین نهادهایی، آثار و نتایج منفی بر زیست‌بوم کارآفرینی اعمال می‌کنند (اکس، ۲۰۱۸، ص ۶۸). به عبارت دیگر، کارآفرینان وابسته به انگیزه‌های موجود در محیطشان، شکل مقررات و آیین‌نامه‌ها (قواعد رسمی نورث) و بر حسب هنجارها و ارزش‌های فرهنگی غالب (قواعد غیررسمی) واکنش نشان می‌دهند و کارآفرینی به سمت مولد، غیر مولد یا مخرب به پیش می‌رود (بامول، ۱۹۹۰: ۸۹۵).

تغییرات نهادی، عامل اصلی تحولات کارآفرینانه است. نهادها قواعد بازی هستند که برای سازمان‌های کارآفرین فرصت‌سازی یا فرصت‌زدایی می‌کنند؛ سازمان‌ها تبلور فرصت‌های حاصل از نهادها هستند (نورث، ۲۰۰۰: ۵۸). به بیان دیگر، زمینه نهادی جهت رفتارها را تعیین می‌کند و افراد برای تحقق اهدافشان، تلاش‌ها و منافع خود را در زمینه آن هدایت می‌کنند (بوتکه و کوین، ۲۰۰۹؛ سالیاماس و کولن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). بدین ترتیب، نهادها با تنظیم قواعد

بازی، ماهیت و نتایج کارآفرینی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (باتجارگال و همکاران، ۲۰۱۳: ۱۰۳۳). براساس یافته‌های مرور ادبیات، تلفیقی از نظریه نهادی نورث (۱۹۹۰) و نظریه نهادی ویلیامسون (۲۰۰۰) به عنوان چارچوب مفهومی مدل استفاده شده است. تلفیق دو نظریه نهادی موجب می‌شود، رویکرد جامعی برای تبیین پدیده‌ها فراهم کند. چارچوب مفهومی نظریه مبنا برای پژوهش در زمینه کارآفرینی دانشگاهی در شکل تبیین شده است.

شکل ۱: چارچوب مفهومی نظریه تلفیقی نظریه نهادی نورث (۱۹۹۰) و ویلیامسون (۲۰۰۰)



نوع نگاه در کارآفرینی دانشگاهی در نظریه‌ها و مدل‌های مختلفی متفاوت است و تبیین سطوح مختلف در آن‌ها متفاوت است. در رویکرد نیاولی و فوگل<sup>۱</sup> (۱۹۹۴)، بیشتر بر سطح فرد و کلان تمرکز شده است. والدز (۱۹۹۸) در چارچوب زیست‌بوم کارآفرینی، بیشتر بر سطح خرد و فرد متمرکز شده است. کوهن (۲۰۰۶) در رویکرد زیست‌بوم کارآفرینانه پایدار به سطح سازمانی بیشتر توجه کرده است. در مدل ایزنبرگ (۲۰۱۱)، تمرکز مدل کارآفرینی عمدتاً بر سطح کلان است. مدل زیست‌بوم کارآفرینی اشپیگل (۲۰۱۵) اغلب عوامل سطح کلان و فرد را پوشش می‌دهد. بنابراین، با عنایت به اهداف و سؤالات پژوهش حاضر، یافته‌های ادبیات و یافته‌های میدانی پژوهش که از طریق مصاحبه به‌دست آمده است، در هم تنیدگی کارآفرینی دانشگاهی در سطح مختلف و در نهایت اینکه ضرورت داشتن نگاه یکپارچه‌ای در تبیین

1. Gynawali and Fogel



ارتباط نهادها با کارآفرینی دانشگاه؛ نهادها در سه سطوح سازمانی (دانشگاه)، میانی (صنعت) و کلان (ملی) طبقه بندی و تحلیل می شود. پژوهش های انجام شده پیرامون زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی خود به سه سطح فردی، سازمانی و محیطی تقسیم می شود. در پژوهش های صورت گرفته پیرامون کارآفرینی دانشگاهی می توان به موارد ذیل اشاره کرد: منتظری و همکاران (۱۳۸۴) در پژوهش با عنوان «دانشگاه کارآفرین و ارتباط سه گانه دولت، صنعت و دانشگاه» ضمن تمرکز بر مدل مارپیچ سه گانه، روابط فعلی میان دانشگاه ها، بنگاه ها و دولت را برای توسعه کارآفرینی مناسب ندانستند. بندریان و قابضی (۱۳۸۸) برخی از موانع تجاری سازی را به تحقیقات (کمیت و کیفیت نتایج تحقیقات و اثربخشی آن ها) و برخی را به کاربرد تحقیقات در صنایع (درک و کاربرد نتایج تحقیقات توسط صنعت) نسبت داده اند. پژوهش فکور و حاجی حسینی (۱۳۸۷) در مطالعه موردی هفت دانشگاه کشور تحت عنوان «کارآفرینی دانشگاهی و تجاری سازی نتایج تحقیقات در دانشگاه های ایران» بر این عقیده استوار است که دانشگاه های فوق در سال های اخیر به سمت کارآفرینی و تجاری سازی حرکت کرده اند. از نشانه های این حرکت را می توان در ابراز تمایل برای ایجاد نهادهای مختلف ذی ربط در دانشگاه (مراکز کار آفرینی و پارک های علمی)، اقدام به پشتیبانی از فعالیت های ثبت اختراع در دانشگاه، شدت قابل توجه همکاری دانشگاه و صنایع در اجرای طرح ها و پروژه ها، توجه اکثر دانشگاه ها به سازوکارهای تجاری سازی مانند ليسانس دهی و شرکت های انشعابی در جلسات برشمرد. شریف زاده و همکاران (۱۳۸۸) با پژوهش کمی روی کارآفرینی دانشگاهی ۲۶۰ واحد دانشگاه پیام نور، با استفاده از روش کمی و پرسشنامه به تأیید تأثیر مثبت عوامل ساختاری، محتوایی و زمینه ای برای پیشرفت کارآفرینی دانشگاهی و فقدان آن ها به عنوان موانعی برای نیل به کارآفرینی دانشگاهی دانشگاه پیام نور می رسند. پورعزت، قلی پور و ندرخانلو (۱۳۸۹) در تحقیقی تحت عنوان «تبیین موانع کارآفرینی دانشگاهی و تجاری سازی دانش در دانشگاه تهران» موانع تجاری سازی در دانشگاه تهران را به ترتیب اولویت استخراج کردند. حسینی (۱۳۹۰) در رساله دکتری خود تحت عنوان «طراحی الگوی سنجش قابلیت های کارآفرینی دانشگاهی»، با استفاده از روش کیفی و مصاحبه نیمه ساختار یافته به شناسایی عوامل محیطی، ساختاری و رفتاری مؤثر در توسعه کارآفرینی دانشگاهی اقدام کرده است. مدرس (۱۳۹۰) با پژوهش نهادی بر کارآفرینی دانشگاهی دانشگاه تهران، ضمن تمرکز بر

نهادگرایی نورث (۱۹۹۰) با استفاده از روش تحقیق آمیخته، مصاحبه و پرسشنامه با خبرگان دانشگاه تهران، موانع کارآفرینی دانشگاهی دانشگاه تهران را در سطح سازمانی شناسایی و به تشریح آن‌ها اقدام کرده است. طاهرخانی (۱۳۹۳)، در پژوهش خود، شناسایی تأثیر عوامل نهادی و درونی بر برون‌دادهای کارآفرینی دانشگاهی دانشگاه تهران را با مطالعه کمی و پرسشنامه بررسی و تأثیر مثبت و معناداری میان عوامل نهادی رسمی و غیررسمی و عوامل درونی مانند منابع و قابلیت‌ها با برون‌دادهای کارآفرینی دانشگاه تهران شناسایی کرد.

در پژوهش‌های فوق متأسفانه اغلب اوقات متولیان تنها یک یا دو عنصر از زیست بوم کارآفرینی را مخاطب قرار می‌دهند و در نتیجه بسیاری از تلاش‌ها به بیراهه می‌رود. در رابطه با زیست بوم کارآفرینی، شواهد نشان می‌دهد با وجود پیشرفت‌هایی که در سال‌های اخیر ایجاد شده است، برخی از این عناصر هنوز توسعه نیافته‌اند و بعضی عوامل کلیدی هنوز غایب هستند؛ در صورتی که برای ایجاد و توسعه کارآفرینی، یک عنصر مجزا در زیست بوم به ندرت کافی است، بلکه بایستی بسیاری از عناصر زیست بوم را به طور همزمان و سیستمی بررسی کرد. با توجه به اینکه عوامل تأثیرگذار بر زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی نتایج تحقیقات متعدد هستند؛ این عوامل را می‌توان به صورت زیر جمع‌بندی کرد: تحقیقاتی که بر سطح فردی، یعنی مدیریت کارآفرینانه، ریسک‌پذیر و استراتژی محور تأکید دارند. تحقیقاتی که در سطح سازمانی بر کم و کیف بروکراسی دانشگاه، جو سازمانی دانشگاه و آیین‌نامه‌های تشویقی دانشگاه تأکید داشتند. سطح سوم نیز پژوهش‌هایی که وضعیت صنعت، سیاست‌گذاری‌های اقتصادی مانند قانون و نزدیکی جغرافیایی به صنعت را بررسی کرده‌اند. در این رابطه در صدد هستیم به این سؤالات پاسخ دهیم که ابعاد نهادی زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی ایران کدامند؟ و کدام ویژگی‌های سازمانی، زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی ایران را تحدید می‌کند؟

## روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی و از دیدگاه رویکرد گردآوری داده‌ها از نوع مطالعات توصیفی-تبیینی است. راهبرد مطالعه برای این تحقیق نظریه داده بنیاد<sup>۱</sup> است. مشارکت‌کنندگان

### 1. Grounded Theory

در این مطالعه، ۲۶ نفر از خبرگان شامل مدیران دانشگاهی، مدیران کارآفرینی دانشگاهی و استادان کارآفرینی (سطح سازمانی)، مدیران صنعت، شهرک های صنعتی و صنایع مرتبط با زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی (سطح صنعت)، همچنین وزارت علوم، معاونت علمی ریاست جمهوری و شورای عالی انقلاب فرهنگی (سطح کلان) هستند. جامعه و نمونه آماری افرادی را تشکیل می دهند که در زمینه پژوهش خبره هستند. ویژگی مشترک خبرگان این است که دارای سطح تحصیلات حداقل کارشناسی ارشد و حداقل چند سال تجربه کاری یا فعالیت های علمی مرتبط را دارند. شایان ذکر است نمونه گیری تا زمان رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. پس از ضبط و ثبت مصاحبه های صورت گرفته، داده های موجود تحلیل و در ادامه با تلفیق یافته های مطالعه میدانی و یافته های به دست آمده از مرور ادبیات، مدل پژوهش طراحی و ارائه شد. ویژگی های جمعیت شناختی افراد شرکت کننده در این مطالعه به شرح جدول زیر است:

جدول ۲: ویژگی جمعیت شناختی

ردیف	سن	جنسیت	سطح تحصیلات	سابقه کار اجرایی	سابقه تدریس	سابقه کار مدیریتی
۱	۴۸	مرد	دکتری	۲۰	۱۵	۱۷
۲	۵۲	مرد	کارشناسی ارشد	۳۰	۱۵	۲۰
۳	۵۴	مرد	دکتری	۳۲	۱۷	۲۵
۴	۴۵	مرد	دکتری	۲۰	۱۰	۱۵
۵	۵۱	مرد	کارشناسی ارشد	۲۲	۱۴	۱۰
۶	۴۲	زن	دکتری	۲۰	۱۵	۴
۷	۴۰	مرد	کارشناسی ارشد	۱۶	-	۷
۸	۳۹	مرد	کارشناسی ارشد	۱۷	-	۱۰
۹	۳۵	زن	کارشناسی ارشد	۱۰	-	۵
۱۰	۳۷	مرد	دانشجوی دکتری	۲	۳	-
۱۱	۳۸	مرد	کارشناسی ارشد	۱۵	-	-
۱۲	۴۳	مرد	کارشناسی	۱۸	-	۹
۱۳	۴۰	مرد	کارشناسی ارشد	۱۲	-	۴
۱۴	۴۱	مرد	کارشناسی ارشد	۱۶	-	۱۳
۱۵	۴۰	مرد	دانشجوی دکتری	۱۵	۲	۱۰

ردیف	سن	جنسیت	سطح تحصیلات	سابقه کار اجرایی	سابقه تدریس	سابقه کار مدیریتی
۱۶	۳۹	مرد	دکتری	۹	-	۵
۱۷	۵۴	مرد	دکتری	۲۸	۱۵	۲۰
۱۸	۵۵	مرد	دکتری	۳۳	۲۰	۲۵
۱۹	۵۶	مرد	دکتری	۳۴	۲۲	۲۰
۲۰	۵۷	زن	دکتری	۳۲	۲۳	۲۴
۲۱	۵۳	مرد	کارشناسی ارشد	۳۰	۱۴	۱۹
۲۲	۴۲	زن	کارشناسی ارشد	۱۸	-	۶
۲۳	۴۴	زن	دکتری	۱۵	۱۰	۵
۲۴	۵۵	مرد	دکتری	۳۰	۲۰	۸
۲۵	۴۷	مرد	دکتری	۱۹	۷	۹
۲۶	۵۴	زن	دکتری	۲۲	۸	۶

داده‌ها با استفاده از پروتکل مصاحبه نیمه ساختار یافته (پیوست ۱)، گردآوری شده‌اند. نظریه داده بنیاد نوعی روش شناسی عمومی برای تدوین تئوری‌هایی است که از داده‌های گردآوری شده و تحلیل شده به صورت نظام مند منبعت می‌شود. هدف نهایی این استراتژی، ارائه تبیین‌های جامع تئوریک درباره یک پدیده خاص است که به صورت استقرایی از مطالعه آن پدیده حاصل می‌شود. به طور کلی، این استراتژی، داده‌های حاصل از منابع اطلاعاتی را به مجموعه‌ای از کدها، کدهای مشترک را به مقوله و آنگاه مقوله‌ها را به نوعی تئوری تبدیل می‌کند. هدف عمده این نوع نظریه‌پردازی تبیین یک پدیده از طریق مشخص کردن عناصر کلیدی (مفاهیم، مقوله‌ها و گزاره‌ها) آن پدیده و سپس طبقه‌بندی روابط این عناصر درون بستر و فرایند آن پدیده است؛ تحلیل داده‌ها طی سه مرحله کدگذاری رایج در نظریه داده بنیاد شامل: ۱. کدگذاری باز، ۲. کدگذاری محوری و ۳. کدگذاری انتخابی تحلیل شده‌اند. روش مصاحبه در این تحقیق بر اساس دسته‌بندی پاتون و از نوع ساختارشناسی مصاحبه‌ها بر اساس رهیافت راهنمای مصاحبه است. این رهیافت مستلزم تشریح مجموعه‌ای از مسائل است که با یک پاسخگو قبل از مصاحبه آغاز می‌شود و مورد کاوش قرار می‌گیرد. در واقع این رهیافت، سؤال‌ها یا جریان‌هایی را فهرست می‌کند که در مسیر مصاحبه کاوش می‌شوند. این فهرست به

این دلیل آماده می‌شود تا اطمینان حاصل شود که خطوط بنیادی تحقیق، مشابه با هریک از افراد مورد مصاحبه دنبال می‌شود. مزیت این کار این است که پژوهشگر به دقت تصمیم می‌گیرد چطور به بهترین وجه از زمان محدود در دسترس برای مصاحبه استفاده کند. با توجه به سه سطح در نظر گرفته شده در این تحقیق یعنی سطح سازمانی، سطح میانی و سطح کلان، مصاحبه‌شوندگان از مدیران و کارآفرینانی با مدارک تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری در رنج سنی ۳۵ تا ۵۵ سال با سابقه مدیریتی یا کارآفرینی در حداقل یک سطح از سه سطح مطرح شده انتخاب شدند.

### یافته‌ها

در نخستین گام از تحلیل داده‌ها، کدگذاری باز انجام شد. این مرحله شامل خرد کردن داده‌ها در قالب واحدهای معنایی متمایز (مقدم، ۲۰۰۶) بوده و ایده‌های اساسی موجود در داده‌ها شناسایی شده، نام‌گذاری و طبقه‌بندی می‌شوند (باسکرویل و پریس هج، ۱۹۹۹). در گام نخست از کدگذاری باز تعداد ۳۷۳ کد باز مقدماتی حاصل شد که با ادغام موارد همپوشان به تعداد ۲۹۱ کد باز نهایی تقلیل یافت.

در گام دوم از تحلیل، کدگذاری محوری انجام شد. بر اساس نظر اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸)، هدف از کدگذاری محوری، بازترکیب داده‌هایی است که طی کدگذاری باز از هم گسیخته‌اند (مقدم، ۲۰۰۶). در این گام نهادهای زیست‌بوم کارآفرینی دانشگاهی به عنوان پدیده محوری در نظر گرفته شده و سازماندهای سایر طبقات بر اساس مدل اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸)، حول آن انجام شده است.

آخرین مرحله در تحلیل‌های نظریه داده بنیاد، کدگذاری انتخابی<sup>۱</sup> است. فرآیندی است که به واسطه آن، طبقات شناسایی شده، به طبقه محوری مرتبط شده و مبنای نهایی برای نظریه داده بنیاد را فراهم می‌آورند. به عبارت دیگر، فرآیندی است که در آن، یک طبقه محوری انتخاب شده و سایر طبقات به شیوه‌ای نظام مند به آن ارتباط داده شده، روابط اعتباربخشی شده و طبقاتی پربار می‌شوند که نیاز به پالایش و توسعه بیشتر دارند (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۰). این فعالیت در جدول زیر به طور خلاصه ارائه شده است:

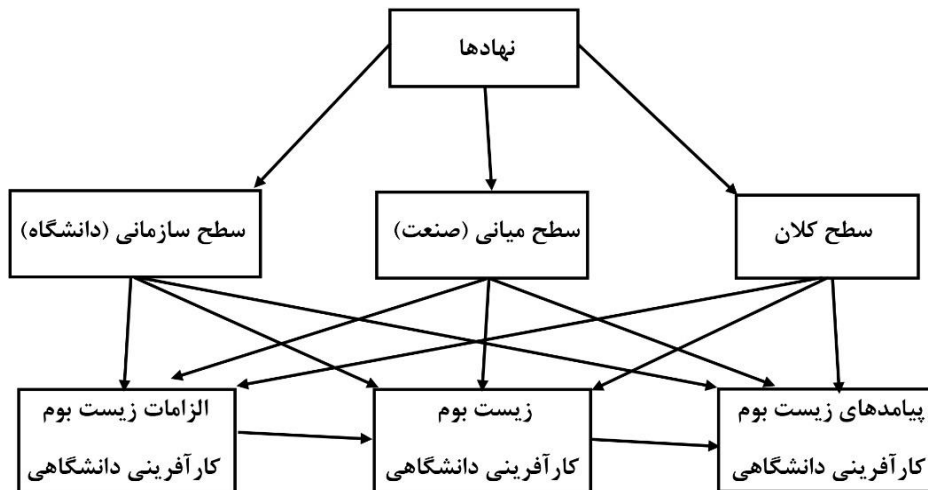
#### 1. Selective coding

جدول ۲: کدگذاری انتخابی

مقوله محوری	کدهای اختصاص یافته	کدهای باز	فراوانی
پیش شرط‌های تحقق زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی	پیش شرط‌های منابع انسانی	انگیزه کنشگران	۲
	پیش شرط‌های روان‌شناختی اجتماعی	انگیزه دانشجویان	۸
	پیش شرط‌های فضای کسب و کار	باور به نقش کارآفرینی در توسعه بسط کنش فردی	۳
	پیش شرط‌های فناوریانه	بازارگرایی	۱
	پیش شرط‌های کلان	کشش فناوری در بازار	۳
	پیش شرط‌های زیرساختی	پشتیبانی فناوری	۲
	پیش شرط‌های آموزشی	سطح پیشرفت فناوری	۲
	پیش شرط‌های نهادی	توسعه یافتگی اقتصاد	۲
	پیش شرط‌های فرهنگی	پتانسیل دانشگاه برای ارتقا تحول مدیریت	۲
	پیش شرط‌های راهبردی	به روز بودن محتوای آموزشی	۵
نهادهای زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی	سطح میانی (صنعت)	سطح تجارب اساتید	۱
	سطح میانی (صنعت)	استقلال دانشگاه	۴
	سطح میانی (صنعت)	امکانات و تجهیزات دانشگاه	۷
	سطح میانی (صنعت)	اندازه شبکه افراد	۱
	سطح میانی (صنعت)	انکوباتورها	۱
	سطح میانی (صنعت)	اعتماد صنعت به دانشگاه	۱
	سطح میانی (صنعت)	بخش خصوصی	۱
	سطح میانی (صنعت)	بانک‌ها	۲
	سطح میانی (صنعت)	نهادهای مشاوره	۲
	سطح میانی (صنعت)	ایدئولوژی حاکم	۳
راهبردهای نهادسازی	سطح کلان	فرهنگ تنوع طلبی	۲
	سطح کلان	فرهنگ چندوجهی و مداراگر	۲
	سطح کلان	احصاء الزامات دانشگاه	۲
	سطح کلان	اصلاح سیستم جذب و ارتقاء	۱
	سطح کلان	اساتید	۱
	سطح کلان	الگوگیری از مدل‌های بین‌المللی	۷
	سطح کلان	آموزش	۷
	سطح کلان	اعتبارسنجی طرح‌های کسب و کار	۲
	سطح کلان	تأمین اعتبار	۱
	سطح کلان	تجاری‌سازی ایده‌های کارآفرینانه	۴
راهبردهای تعاملی	تعملی	حمایت بانک‌ها از ایده‌های کارآفرینانه	۲
	تعملی	انتقال فرهنگی	۱

۱	اعطای جایگاه مدیریتی به خبرگان صنعت در دانشگاه	صنعت و دانشگاه
۳	احصاء الزامات صنعت	
۱	ساختار انگیزشی نهادها	
۲	انتقال فناوری در سطح ملی	
۱	ایجاد نهاد فرهنگی کارآفرینی	راهبردهای کلان
۱	آزادسازی کنش فردی	حکمرانی
۳	آموزش کودکان	
۲	ارتباط با نسل جوان	
۱	ارتباط با قومیت‌ها	
۳	انتظارات افراد در جامعه	زمینه اجتماعی-فرهنگی
۳	بسترسازی فرهنگی	
۲	ارتباط با بازار بین‌المللی	
۲	اقتصاد دولتی	زمینه اقتصادی
۱	تورم	
۴	ارتباط بین‌المللی دانشگاه	زمینه ارتباطی
۲	ارتباط بین دانشگاه و بازار	
۳	دسترسی به مشاوره	
۱	تأمین کنندگان	زمینه زیرساختی
۱	ارتقاء علمی	
۱	وجهه و اعتبار دانشگاه	پیامدهای علمی
۱	ارتقاء فنی	
۱۰	تطابق تولیدات دانشگاه با نیازهای صنعت	پیامدهای فناورانه
۶	ایجاد کسب و کار	
۲	خلق فرصت	پیامدهای کارآفرینانه
۱	خلق ارزش	
۱	رقابت پذیر بودن خروجی های دانشگاه	پیامدهای اقتصادی
		پیامدهای توسعه نهادی زیست بوم کارآفرین دانشگاهی
۱	خودیابی افراد	
۱	کارآفرینی جوانان	پیامدهای اجتماعی
۱	کنترل کنش فردی	
۱	پیشرفت علمی	
۲	پیشرفت فناوری	پیامدهای کلان ملی
۱	تعدیل نهادی	

در نمودار زیر، مدل نهایی مستخرج از تحلیل داده‌ها ارائه شده است:



### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به دنبال واکاوی عوامل نهادی زیست‌بوم کارآفرینی دانشگاهی بوده است. این مطالعه با تمرکز بر زیست بوم کارآفرینی دانشگاه تهران انجام شد و نتایج حاصل از آن منتج به شناسایی سه سطح از عوامل نهادی زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی شد. در کنار سه سطح مذکور، پیش شرط‌های تحقق نهادهای مذکور، راهبردهای ایجاد و حفظ این نهادها، زمینه بروز نهادها و همین‌طور، پیامدهای به بارآمده از ایجاد و کنش‌های حاصل از این نهادها شناسایی شده است. نتایج پژوهش حاضر از وجود پیش شرط‌های مقدماتی برای بروز نهادهای زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی حکایت داشته‌اند که شامل ۷ دسته از عوامل بوده‌اند. این عوامل عبارت از: پیش شرط‌های منابع انسانی، روان‌شناختی اجتماعی، فضای کسب و کار، فناورانه، کلان، زیرساختی و در نهایت، پیش شرط‌های آموزشی بوده‌اند. اگرچه پیش شرط‌های منابع انسانی، به طور مفصل در مطالعات پیشین مورد تمرکز قرار گرفته (گلب، ۲۰۰۳؛ کنی و گوو، ۲۰۰۴) و تئوریک بودن محتوای آموزشی در زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی مورد انتقاد



ادبیات پژوهش است (لیندسای<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۷)، سایر پیش شرط‌های شناسایی شده در این مطالعه، سابقه پیشین در ادبیات ندارند.

نهادهای زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی شناسایی شده در این مطالعه، در ۳ سطح: نهادهای سطح سازمانی (دانشگاهی)، نهادهای سطح میانی (صنعت) و نهادهای سطح کلان شناسایی شد.

در ادامه، مطالعه حاضر به مجموعه‌ای ۴ گانه از راهبردهای توسعه نهادی زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی دست یافت که شامل: راهبردهای دانشگاهی، راهبردهای صنعت، راهبردهای تعاملی صنعت و دانشگاه و راهبردهای کلان حکمرانی بوده‌اند. در مطالعات پیشین نیز بیان شده بود که دانشگاه‌ها راهبردهای کارآفرینانه را طراحی و توسعه می‌دهند (روف و آلیش، ۲۰۰۶). دانشگاه کارآفرین با حل مسائل جامعه، دولت و بنگاه‌های اقتصادی به شیوه علمی و بسترسازی برای توسعه نوآوری به روند توسعه بومی و درون‌زا خدمت می‌کند (سین، ۲۰۰۴؛ روسارمال<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۷؛ رایت و همکاران، ۲۰۰۷؛ مارتین<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲). همچنین در سطح حکمرانی نیز بیان شده بود که دولت، اقدامات و سیاست‌گذاری‌هایش به‌عنوان عوامل درونزای تغییر و رشد اقتصادی بوده (متوسلی و دیگران، ۱۳۹۳: ۶۸) و نقش دولت در ارتقای کارآفرینی دانشگاهی به خوبی مطالعه شده بود (کانیتو، ۲۰۱۵؛ لیدسدرف و فریچ، ۲۰۰۶؛ ونگ و سینگ، ۲۰۱۳). با وجود این، در مطالعات پیشین، از راهبردهای صنعت و همین‌طور راهبردهای تعاملی صنعت و دانشگاه به طور گسترده غفلت شده بود که این موارد از جمله یافته‌های نوین مطالعه حاضر است. پژوهش حاضر بر اساس اطلاعات استخراج شده از مصاحبه‌های انجام یافته و ترکیب آن با مرور ادبیات پژوهش مشخص کرد که تحقق زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی، مفهومی است که در خلاء رخ نداده و جهت وقوع آن، تحقق ۷ دسته از پیش شرط‌ها ضرورت دارد. تحقق پیش شرط‌های مذکور، می‌تواند مؤلفه‌های لازم برای شکل‌گیری و کنش منظم نهادهای یک زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی را فراهم آورد. بر اساس نتایج استخراج شده از داده‌های این مطالعه، زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی در سه

1. Lindsay
2. Shane
3. Rothaermel
4. Martin

سطح نهادی اصلی تعریف می‌شود که عبارت‌اند از:

۱- نهادهای سطح سازمانی (دانشگاهی)؛ ۲- نهادهای سطح میانی (صنعت)؛ ۳- نهادهای سطح کلان؛ نهادهای سطح اول که مرتبط با سطح سازمانی دانشگاه هستند، به طور مشخص در ادبیات پژوهش مورد اشاره قرار گرفته بودند. به عنوان مثال، چنین بیان شده بود که مفهوم ساختار سازمانی بر حسب پیچیدگی، رسمیت یا تمرکز آن، و تعلق آن به محیط نزدیک (داخلی) سازمانی فعالیت کارآفرینانه را از طریق ارائه مشوق‌ها و محدودیت‌هایی برای کسب و کارها، افراد و تأثیرگذاری بر هزینه‌ها و مزایای مرتبط با فعالیت‌ها شکل می‌دهد. در سطح دوم، که سطح میانی یا نهادهای صنعتی قرار دارند، یافته‌های مطالعه حاضر به طور مشخص با مفاهیم ارائه شده در ادبیات پژوهش سازگار هستند (در ارتباط با صنعت، دانشگاه باید شبکه‌های اجتماعی قوی با صاحبان صنایع و بخش خصوصی داشته باشد. همکاری دانشگاه با صنعت، جامعه و بخش خصوصی، انتقال دانش و نوآوری را تسهیل می‌کند. همچنین، حمایت مالی و فکری کارآفرینی دانشگاهی توسط صنعت و بخش خصوصی مهم‌ترین عامل و انگیزه برای ارتقاء کارآفرینی دانشگاهی است. در نهایت، سطح سوم که نهادهای کلان را در بر می‌گیرد، به عوامل متعددی چون سیاست‌های دولت، فرهنگ‌های متنوع و سیاست‌های پولی و مالی می‌توان توجه کرد. با این حال، پژوهش حاضر، عوامل موجود در هر سه سطح را با تفکیک بالاتر و مشخص‌تر از مطالعات پیشین واکاوی کرده است.

درباره عوامل زمینه‌ای، عوامل هفت‌گانه مرکب از: زمینه فناورانه، زمینه سیاسی-قانونی، زمینه اجتماعی-فرهنگی، زمینه اقتصادی، زمینه دانشگاهی، زمینه ارتباطی و در نهایت زمینه زیرساختی بوده است. به برخی از این عوامل به‌طور پراکنده در ادبیات پژوهش اشاره شده بود. در بعد دانش و فناوری چنین بیان شده بود که ماهیت دانش، فناوری و نوآوری به دلیل کالای عمومی بودن، می‌طلبد در سطوح مختلف در این زمینه نهادسازی‌هایی انجام شود و از این رو ایجاد بستر قانونی از الزامات سیاسی دولت است تا بستر لازم برای پیشبرد کارآفرینی را ایجاد کند. دولت‌های رانتیر به عنوان دولت‌های مداخله‌گر در اقتصاد مطرح هستند و این مداخله از طریق هزینه کردن مقادیر عظیمی از درآمدها در تولید ناخالص داخلی و سرمایه‌گذاری در بخش‌های مختلف اقتصادی انجام می‌شود. از آنجا که در سرمایه‌گذاری، شرایط برای همه یکسان و برابر نیست، کارآفرینی غیرمولد شکل می‌گیرد (اسپورايت، ۱۹۹۶). علاوه بر این، بیان

شده بود که یکی از راهکارهای دولت برای گسترش روابط بین‌المللی خود، تأسیس نهادهای توسعه تعاملات بین‌المللی به منظور انتقال فناوری است که بسیاری از دولت تجربه تأسیس چنین نهادهایی را در کارنامه خود دارند. در مورد عوامل سیاسی و قانونی نیز چنین ذکر شده بود که مؤلفه‌های قانونی، مرکب از: قانون دارایی‌ها اعم از قانون مالکیت دارایی‌های فیزیکی، قانون مالکیت معنوی، قانون تجارت، قانون حمایت از تولیدکننده و مصرف‌کننده، قانون ثبت اختراعات، قانون شرکت‌ها، قانون شبه جرم و قراردادها (مرادی، ۱۳۹۳: ۱۴۰) هستند و وقوع رویدادهای کارآفرینانه را در زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی تحت تأثیر قرار می‌دهند. دربارهٔ زمینه فرهنگی و اجتماعی، بامول (۱۹۹۰)، معتقد است کارآفرینان وابسته به انگیزه‌های موجود در محیط خود، بر طبق شکل مقررات و آیین‌نامه‌ها (قواعد رسمی نورث) و بر حسب هنجارها و ارزش‌های فرهنگی غالب (قواعد غیررسمی) واکنش نشان می‌دهند و کارآفرینی به سمت مولد، غیرمولد یا مخرب پیش می‌رود (بامول، ۱۹۹۰: ۸۹۵). همین‌طور مرادی (۱۳۹۳)، معتقد است یکی از راه‌های ارتقاء سطح فرهنگی جامعه، استفاده از نهادهای رسانه‌ای و به ویژه شبکه‌های اجتماعی است که نقش پررنگی در فضا سازی و موج‌آفرینی در جوامع مختلف دارند (مرادی، ۱۳۹۳: ۱۴۰). در این بخش نیز سه بعد دیگر از زمینه یعنی: دانشگاهی، زمینه ارتباطی و زمینه زیرساختی، جزء عوامل شناسایی شده توسط مطالعه حاضر بود و در ادبیات پژوهش برای چنین دسته‌بندی از عوامل سابقه‌ای وجود ندارد.

در نهایت، آخرین بخش یافته‌های مطالعه حاضر مربوط به پیامدهای توسعه نهادی در زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی است. این پیامدها شامل پیامدهای علمی، پیامدهای فناورانه، پیامدهای کارآفرینانه، پیامدهای اقتصادی، پیامدهای اجتماعی و پیامدهای کلان ملی هستند. مطالعات انجام شده در زمینه زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی، تاکنون چنین دسته‌بندی از پیامدهای مذکور ارائه نکرده و یافته‌های این بخش در زمره نوآوری‌های مطالعه حاضر است.

یافته‌های مطالعه حاضر مشخص کرد که منابع انسانی، یکی از پیش شرط‌های توسعه نهادی زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی است؛ از این رو با ایجاد انگیزه در افراد (دانشجویان، اساتید و کارکنان)، دسترسی به منابع انسانی توانمند ایجاد شده و همزمان با بهبود نگرش‌های ایشان، زمینه تحقق زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی مهیا می‌شود. از سوی دیگر عوامل روان‌شناختی اجتماعی، نقشی پررنگ در توسعه نهادهای زیست بوم کارآفرینی بازی می‌کنند،

لذا با تقویت باورهای مثبت به کارآفرینی دانشگاهی از طریق تبلیغات و اطلاع‌رسانی در شبکه‌های اجتماعی (عینی و مجازی)، بهبود زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی محقق می‌شود. کشف فناوری در بازار یکی از پیش شرط‌های بهبود نهادهای زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی است، از این رو با ایجاد نهاد رصد فناوری و تجاری‌سازی ایده‌های دانشگاهی، راه بر دستیابی این ایده‌ها به بازار و ایجاد ارزش افزوده اقتصادی هموار خواهد شد.

توسعه نهادی زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی مستلزم عزم مسئولان و افراد تأثیرگذار برای ایجاد و بهبود چنین زیست بومی است، لذا ضرورت دارد در سیاست‌گذاری‌های کلان و در ارزیابی عملکرد مسئولان، میزان تعهد آن‌ها به کارآفرینی و تأثیر ایشان بر بهبود شاخص‌های کارآفرینی دانشگاهی به عنوان یک شاخص مد نظر قرار گیرد و از آنجایی که همکاری دانشگاه با صنعت به عنوان پیش شرطی اساسی در تحقق زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی است با برگزاری جلسات مکرر بین توسعه‌دهندگان فناوری دانشگاهی و کاربران صنعت، درک مشترک از چنین همکاری حاصل شده و موانع موجود بر سر راه این تعاملات برطرف و با احصاء نیازهای دانشگاه در راستای توسعه دانش و فنون و رفع موانع مربوط بر سر راه فعالیت‌های کارآفرینانه، توسعه نهادی زیست بوم کارآفرینی دانشگاهی میسر شود.

## منابع

مرادی، محمدعلی (۱۳۹۵). محیط کسب و کار: نظریه‌ها، شاخص‌ها و تکنیک‌ها. تهران: دانشگاه تهران.

متوسلی، محمود، سمیعی نسب، مصطفی و نیکو نسیتی، علی (۱۳۹۳). نهادها و توسعه. تهران: دانشگاه امام صادق.

Acemoglu, D.J., Robinson, J.A. and Yared, P (2005). From Education to Democracy?. *The American Economic Review*, 95(2): 44-49.

Acemoglu, D.J. & Robinson, J.A. (2010). The Role of Institutions in Growth and Development. *Review of Economics and institutions*, 1(2): 1-33.

Acs, Z.J. (2018). Entrepreneurship, institutional economics, and economic growth. *Small Business Economics*, 51(5): 64-73.

Arsahad, Y., Ahalan, A. R. and Norhafiza, S. (2013). Combining Grounded Theory and Case Study Methods in IT Outsourcing Study. *Information systems Research and innovation*. 4: 84-93.

Baskerville, R. and Pries-Heje, J. (1999). Grounded action research: a method for

- understanding IT in practice. *Accounting, Management and Information Technologies*, 9(1): 1-23 .
- Baumol, W. J (1990). Entrepreneurship: productive, unproductive, and destructive. *Journal of Political Economy*. 98 (5): 893-921.
- Batjargal, B ., Hitt, M. A., Tsui, A.S. and Arregle, J. L. (2013). Institutional Polycentrism, Entrepreneurs' Social Networks, and New Venture Growth. *Academy of Management Journal*, 56(4): 1024-1049.
- Boettke, P.J. and Coyne, C. J. (2009). Context Matters: Institutions and Entrepreneurship. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*. 5(3): 135-209.
- Brennan, M, C. & McGowan, P. (2016). Academic entrepreneurship: an exploratory Case Study. *International journal of entrepreneurial behavior and research*. 12(3): 144-164.
- Commons, John.R. (1931). Institutional Economics. *The American Economic Review*, 21(4):43-61.
- Entezari, Y. (2015). Building knowledge-based entrepreneurship ecosystems: case of Iran. *Procedia- social and behavioral science*. 195: 1206-1215.
- Etzkowitz, H. (2003). Innovation in Innovation: The Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Social Science Information*. 42(3): 293-337.
- Hayton, J. and Cacciotti, C. (2013). Is there an entrepreneurial culture? A review of empirical research. *Entrepreneurship & Regional Development: An International Journal*. 25 (9-10): 708- 731.
- Kirby, D. A. (2006). Creating Entrepreneurial Universities in the UK. *Journal of Technology Transfer*. 31(5): 599-603.
- Leydesdorff, L. and Fritsch, M (2006). Measuring the knowledge base of regional innovation systems in Germany in terms of a Triple Helix Dynamics. *Research policy*. 35(10):1538-1553.
- Martin, B. (2012). Are Universities and University Research under threat? Towards an evolutionary model of university speciation. *Cambridge Journal of economics*. 36: 543-565.
- Moghaddam, A. (2006). Coding issues in grounded theory. *Issues in educational research*. 16(1): 52-66.
- Moradi, M. A. (2016). *Business environment: Theories, indicators and techniques*. Tehran: University of Tehran Press. (Text in Persian).
- Motavaseli, M., Samiei Nasab, M. and Niko Nesbati, A. (2015). *Institutions and Development*. Tehran: Imam Sadegh University Press. (Text in Persian).
- North, D. C. (1990). A Transaction Cost Theory of Politics. *Journal of Theoretical Politics*. 2(4): 355-367.
- North, D. C. (1994). *Economic Performance Through Time*. The American Economic Review. 84(3): 359-368.
- North, D. C. (2000). *Understanding institutions* , in: Claude Menard(ed), Institutions,

- Contracts and Organizations, Cheltenham UK: Edward Elgar.
- North, D. C. (2003). *Understanding the Process of Economic Change. Forum Series on the Role of Institutions in Promoting Economic Growth*. Forum 7: 1-21.
- Rule, P. and John, V.M. (2015). A Necessary Dialogue: theory in Case Study Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(4): 1-11.
- Samed, A. (2017). Case study and grounded theory: a happy marriage? An exemplary application from Healthcare informatics adoption research. *International Journal of Electronic Healthcare*. 9(4): 294 -318.
- Strauss, A. L. and Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. New York: Sage Publication.
- Wennberg, K., Pathak, S. and Autio, E (2013). How culture moulds the effects of selfefficacy and fear of failure on entrepreneurship. *Entrepreneurship & Regional Development*. 25 (9 –10): 756–780.
- Wong, P.K. and Singh, A. (2013). Do co-publications with industry lead to higher levels of university technology commercialization activity?. *Scientometrics*. 97(2): 245-265.

## تأثیر ذهن آگاهی و قدردانی از خداوند بر تاب‌آوری دانشجویان: نقش واسطه‌ای شوخ‌طبعی

رحیم بدری گرگری، دکتریه‌نویس\*

### چکیده

تاب‌آوری مفهومی است که در سال‌های اخیر در حوزه تبیین رفتار انسان مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. تاب‌آوری به قابلیت فرد در برقراری سازگاری زیستی و روانی در برابر شرایط بحرانی و تهدیدآمیز اشاره دارد. از سوی دیگر، روان‌شناسی مثبت به این نتیجه رسیده که عوامل متعددی در افزایش تاب‌آوری افراد در برابر استرس مؤثر است. هدف از انجام این پژوهش بررسی رابطه ذهن آگاهی و قدردانی از خداوند بر تاب‌آوری با نقش واسطه‌ای شوخ‌طبعی در دانشجویان دانشگاه تبریز بود. از این دانشجویان، ۲۴۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از دانشکده‌های مهندسی عمران، ریاضی و روان‌شناسی انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه ۵ عاملی ذهن آگاهی (FFMQ)، شوخ‌طبعی (SHQ)، پرسشنامه قدردانی از خدا نیل کروز (۲۰۰۶) و تاب‌آوری کانر-دیویدسون (CD-RISC) استفاده شد. برای تحلیل آماری داده‌ها از تحلیل مسیر بهره گرفته شد. نتایج پژوهش نشان داد که تاب‌آوری دانشجویان به صورت مستقیم توسط قدردانی از خدا و شوخ‌طبعی پیش‌بینی می‌شود. تاب‌آوری همچنین به صورت غیر مستقیم و از مسیر شوخ‌طبعی، توسط قدردانی از خدا و ذهن آگاهی پیش‌بینی می‌شود. نتایج پژوهش در مسیر ذهن آگاهی به تاب‌آوری تأیید نشد. علاوه بر این، نتایج بیان‌کننده این بود که ۱۵ درصد از تاب‌آوری دانشجویان از طریق ذهن آگاهی، قدردانی از خدا و شوخ‌طبعی تبیین می‌شود. بالأخره یافته نشان داد ۲۷ درصد از تاب‌آوری را متغیرهای ذهن آگاهی و قدردانی از خدا توسط شوخ‌طبعی تبیین می‌کنند.

کلید واژه‌ها: ذهن آگاهی، شوخ‌طبعی، قدردانی از خدا، تاب‌آوری، دانشجویان.

۱. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

Badri1346@tabrizu.ac.ir

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

Najarjan\_z@tabrizu.ac.ir

DOI: 10.22051/jontoe.2020.30004.2955

[https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_4979.html](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_4979.html)

## مقدمه

مهم‌ترین سرمایه هر کشور نیروی انسانی آن و اصلی‌ترین رسالت نظام‌های آموزشی در جوامع گوناگون تربیت نیروی انسانی شایسته در جهت رشد و تعالی یک کشور است. در این میان دانشگاه به عنوان مهم‌ترین پایگاه علمی، مرکز پرورش نیروی متخصص، آگاه و با تجربه نقش بسیار مهمی را ایفا می‌کند (امینی، صیف و رستگار، ۱۳۹۶). دانشجویان قشر مهمی محسوب می‌شوند که به دلیل دو خصیصه جوان بودن و تحصیل و نیازهای خاص این دوره با معضلات و مشکلات استرس‌زای فراوانی مواجه خواهند بود. از جمله چالش‌هایی که این بخش از قشر جوان جامعه در بخش زندگی شخصی و تحصیلی خود با آن روبرو هستند می‌توان به ورود به محیط جدیدی به نام دانشگاه و سازگار شدن با آن، مدیریت هزینه‌ها، سازگار شدن با فرایندهای جدید، استقلال از والدین، ورود به خوابگاه، گسترش دوستی‌ها و ارتباطات جدید، آماده شدن برای زندگی آینده و..... اشاره کرد (کیم<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). لذا جوانان در این دوره از زندگی و در فرایند سازگار شدن با مشکلات مواردی همچون اضطراب، افسردگی، حالات هیجانی شدید و شکست‌ها را تجربه خواهند کرد (تاربر و والتون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). از سوی دیگر یکی از رویکردهایی که ممکن است بر سازگاری تأثیر داشته باشد، رویکرد روان‌شناسی مثبت است که در سال‌های اخیر مورد توجه روان‌شناسی قرار گرفته است. این رویکرد هدف نهایی خود را شناسایی سازه‌ها و شیوه‌هایی می‌داند که بهزیستی و شادکامی انسان را به دنبال دارند. در این میان تاب‌آوری، در حوزه‌های روان‌شناسی تحول، روان‌شناسی خانواده و بهداشت روانی جایگاه ویژه‌ای یافته و تحقیقات قابل توجهی راجع به آن در حوزه زندگی دانشگاهی مطرح شده است. روان‌شناسان توجه زیادی به تاب‌آوری و تعاریف آن داشته‌اند و آن را یک مفهوم مهم در علوم اجتماعی و رفتاری می‌دانند. تاب‌آوری می‌تواند به عنوان یک صفت، ظرفیت و ویژگی مثبت در افراد در نظر گرفته شود که به مقابله مؤثر با عوامل استرس‌زای محیطی و محافظت روان‌شناختی در مواجهه با چالش‌ها اقدام می‌کند (چن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶، الی<sup>۴</sup> و همکاران،

1. kim
2. Thurber and Walton
3. Chen
4. Eley



۲۰۱۳). در واقع تاب‌آوری به عنوان اطمینان فرد به توانایی‌هایش برای غلبه بر استرس، داشتن توانایی‌های مقابله‌ای، عزت نفس، ثبات عاطفی و ویژگی‌های فردی تعریف شده است که حمایت اجتماعی از طرف دیگران را افزایش می‌دهد (پینکورات<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). از آنجا که در دوره‌های مختلف زندگی مشکلات و فشارهای ناشی از محیط کار، زندگی شخصی، تغییرات سریع اجتماعی و بلایای غیرمترقبه، فشارهای زیادی را بر افراد تحمیل می‌کنند، لذا می‌توان تاب‌آوری را از ضروریات زندگی در دنیای کنونی دانست. چرا که افراد بسیار تاب‌آور می‌توانند پس از یک ضربه در مدت زمان کوتاهی به شرایط اولیه خود برگردند و زندگی روزمره را از سر بگیرند. این افراد معمولاً افرادی انعطاف‌پذیر، تیز و خلاق هستند که می‌توانند سریعاً خود را با شرایط سازگار کرده و چگونگی رویارویی و غلبه بر مشکلات را می‌دانند (دهقانی و جزایری، ۱۳۸۷).

اهمیت تاب‌آوری و اثرات آن در زندگی افراد می‌تواند ارزش پرداختن به عوامل مرتبط با آن را نیز مشخص کند. از جمله این موارد می‌توان به ذهن آگاهی و تأثیر آن بر تاب‌آوری اشاره کرد. پژوهش‌ها آشکار کرده‌اند که تاب‌آوری در افراد ذهن‌آگاه برجسته‌تر بوده (ورپلانکن و فیشر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴) و افراد تاب‌آور بهتر می‌توانند به شرایط سخت بدون واکنش خودکار و غیرانطباقی واکنش نشان دهند (ابوت، ۲۰۱۴). آن‌ها با مقوله‌های ادراکی جدید سازگار هستند، تمایل دارند که بیشتر خلاق باشند و بهتر می‌توانند با افکار و هیجان‌های دشوار مقابله کنند بدون اینکه دچار دستپاچگی شوند (والاس و پایپرو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). تامسون، آرنکاف و گلاس<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) نیز در پژوهشی به ارزیابی نقش تعاملی ذهن آگاهی صفتی و تاب‌آوری در مقابله با تروما اقدام کرده‌و به این نتیجه رسیدند که ذهن آگاهی و تاب‌آوری مانع از نشخوار ذهنی و افکار افسرده‌وار هنگام مواجهه با آسیب می‌شود که این خود به تاب‌آوری بیشتری نسبت به آسیب می‌انجامد. همچنین گالاتته، دوفور، وینر، واگنر، استوچل<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهش خود خاطر نشان می‌کنند که آموزش ذهن آگاهی می‌تواند مؤلفه مؤثری در

1. Pinquart
2. Verplanken and Fisher
3. Wallace and Shapiro
4. Thompson, Arnkoff and Glass
5. JulietaGalante, Dufour, Vainre, Wagner and Stochl

راهبردهای سلامت روان دانشجویان باشد. آن‌ها با در نظر گرفتن کنترل برای اثرات غیراختصاصی، مداخلاتی را در جهت بررسی اثرات آموزشی ذهن‌آگاهی بر تاب‌آوری دانشجویان انجام دادند و به نتایج مثبتی دست یافتند. یکی دیگر از پژوهش‌های انجام شده در زمینه رابطه ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری توسط آیدین سانبال و گانری<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) انجام شده است. آن‌ها در پژوهش خود و در بررسی این رابطه، از دو متغیر خودشفقت‌ورزی و تنظیم هیجان استفاده کردند. نتایج پژوهش بیان‌کننده آن بود که رابطه بین ذهن‌آگاهی با تاب‌آوری با واسطه خودشفقت‌ورزی مثبت و با واسطه‌گری متغیر تنظیم هیجان منفی است. زاروتیا، پوواحب و سیمپسون<sup>۲</sup> (۲۰۲۰) نیز در پژوهش خود رابطه بین ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری را بررسی کرده و نشان دادند که بین این دو متغیر رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین یانگ (۲۰۱۵) در پژوهش خود به تأثیر درمان‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر استرس و افسردگی و سلامت روان افراد مبتلا به بیماری ایدز در طول زمان اشاره دارد. نصیری، کارسازی، اسماعیل‌پور و بیرامی (۱۳۹۴) نیز در پژوهشی، معنا در زندگی و ذهن‌آگاهی را به صورت مستقیم در تاب‌آوری دانشجویان مؤثر دانستند.

شوخی طبیعی متغیر دیگری است که تأثیرگذار بودن آن بر سلامت عمومی و تاب‌آوری تأیید شده است (کاکاوند، شمس اسفندآباد، دانش و قالبی حاجیوند، ۱۳۸۹). حس شوخی طبیعی یک رگه شخصیتی پایدار و یک متغیر مهم در تفاوت‌های بین فردی است که در انواع رفتارها، تجربه‌ها، عاطفه‌ها، بازخوردها و توانایی‌های مرتبط با سرگرمی، خندیدن، خندانیدن و مانند آن تجلی می‌یابد (نیاکروئی، دوستی، دهشیری و حیدری، ۱۳۸۷). یافته‌هایی که در پژوهش‌های مختلف به دست آمده بیان‌کننده آن هستند که وجود سطح بالایی از طنز و شوخی طبیعی در افراد می‌تواند در ارزیابی مشکلات و حوادث زندگی به گونه‌ای مثبت عمل کند. این ارزیابی‌های مثبت همچنین می‌تواند اشتیاق و لذت بیشتری را برای مقابله با وقایع و حوادث ناگوار ایجاد کنند. لذا آنچه یافته‌ها در این زمینه بر آن تأکید دارند، ارزیابی‌های شناختی افراد شوخی‌طبع است که استرس‌ها را کم‌تر از آنچه هستند ارزیابی کرده و در مقابله با حوادث استرس‌زا بیشتر

1. Aydin sunbula and Guneri
2. Zarottia, povahb and simpson

از ارزیابی‌های مثبت استفاده می‌کنند (کایپر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). همچنین شوخ‌طبعی در شرایط استرس‌زا بیشترین همبستگی را با بهزیستی روان‌شناختی داشته و می‌تواند به همراه تاب‌آوری، پیش‌بینی‌کننده مهم سلامت روان در افراد باشد (الهی، مداح کرانی، فتحی آشتیانی و صالحی، ۲۰۱۷). چونگ و دونگ یو<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) در پژوهشی بر روی دانشجویان خوابگاهی در دانشگاه هنگ کنگ، که با مشکلاتی همچون زبان متفاوت، فرهنگ متفاوت و روابط بین‌فردی مواجه بوده‌اند، سبک‌های شوخ‌طبعی دانشجویان را در ارتباط با تاب‌آوری آن‌ها بررسی کرده‌اند. نتایج نشان داد که جنبه‌های فرهنگی و استرس‌های مربوط به فرهنگ برای دانشجویان آسیب‌زا هستند. بنابراین، سبک‌های شوخ‌طبعی پیوندجویانه در بین دانشجویان به عنوان یک میانجی عملکرده و برای تاب‌آوری حیاتی خواهند بود. باتچاریا، جنا و پرادهان<sup>۳</sup> (۲۰۱۹) نیز در پژوهشی به تاب‌آوری را به عنوان یک متغیر واسطه بین شوخ‌طبعی و بهزیستی روان‌شناختی در محیط‌های کار به خصوص محیط‌های درمانی بررسی کرده‌اند. در این پژوهش آن‌ها به ارتباط مهم بین شوخ‌طبعی و منجر شدن آن به افزایش تاب‌آوری در محیط کار اشاره داشته و آن را لازم دانسته‌اند. همچنین صالحی دوست، پیمان‌پاک، پاشایی و حاتمی (۱۳۹۲) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که بین تاب‌آوری در برابر استرس با شوخ‌طبعی و زیر مقیاس‌های عاملی و راهبردی از زیر مؤلفه‌های شوخ‌طبعی رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد.

قدردانی و اثرات آن بر تاب‌آوری، یکی از سازه‌های دیگری که در روان‌شناسی مثبت مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. قدردانی از خدا سازه‌ای است که دارای دو وجه است. یک وجه آن به برقراری ارتباط با خداوند برمی‌گردد و وجه دیگر آن را قدردانی تشکیل داده است (آقابابایی، ۱۳۹۱). مفهوم قدردانی در متون اسلامی با واژه شکر معرفی شده است. حقیقت شکر عبارت است از صرف نعمت به گونه‌ای که یادآور منعم و نشان‌دهنده احساسش باشد و در مورد پروردگار متعال به ایمان به او و تقوا منجر می‌شود (طباطبایی، ۱۴۲۲ ق). پژوهش‌ها بیان‌کننده آن است که شکرگزاری می‌تواند به عنوان یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های رضایت از زندگی عمل کند، لذا با افزایش میزان شکرگزاری افراد، سطح رضایت از زندگی

1. Kuiper
2. Cheung and Dong Yue
3. Bhattacharyya, Jena and Pradhan

آن‌ها نیز افزایش می‌یابد (سالاروند، رضائیان و حقانی، ۱۳۹۴). رحیمی، برجعلی و سهرابی (۱۳۹۴) در پژوهشی که در آن اثربخشی مداخلات روان‌شناسی مثبت بر تاب‌آوری را بررسی کرده‌اند، به این نتیجه دست یافتند که این مداخلات از جمله آموزش فن تقدیر و سپاس تأثیر معناداری بر تاب‌آوری داشته است. کروز<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) در پژوهش خود احساس قدردانی نسبت به خدا را، عاملی برای کاهش آثار آسیب‌زای اضطراب می‌داند. در پژوهش دیگری که کروز، ایوانز، پاورز و هیوارد<sup>۲</sup> در سال ۲۰۱۲، به صورت کیفی و بر افراد مسن انجام دادند؛ یک سؤال مهم در این حوزه توجه کردند و سؤال عبارت بود از اینکه آیا احساس شکرگزاری از خداوند در شرایط استرس‌زا برای افراد سخت‌تر می‌شود یا خیر؟ اکثر شرکت‌کنندگان در پژوهش معتقد بودند مواجهه با عوامل استرس‌زا نمی‌تواند مانع سپاسگزاری از خداوند در آن‌ها شود. بسیاری از آن‌ها این احساس را زودگذار دانسته و معتقد بودند که در برهه کوتاهی از زمان، این ناسپاسی که در اثر روبروشدن با شرایط سخت در آن‌ها به وجود آمده از بین می‌رود. بنابراین، بر اساس یافته‌های حاصل از این بخش می‌توان گفت که قدردانی از خداوند در روند استرس به صورت مثبت و منفی نقش دارد.

پژوهش‌ها علاوه بر اثرات مستقیم ذهن‌آگاهی بر تاب‌آوری، بیان‌کننده اثرات غیرمستقیم آن نیز هستند. رابطه‌ای که در این پژوهش به آن توجه شد، تأثیر ذهن‌آگاهی بر تاب‌آوری توسط شوخ‌طبعی بود. پرز آراندا، آنگاریتا، فلیو، آندرس، بوراس و لوسیانو<sup>۳</sup> (۲۰۱۹) در پژوهش خود ارتباط معناداری بین سبک‌های شوخ‌طبعی و جنبه‌های مختلف ذهن‌آگاهی مشاهده کردند. یافته‌ها در پژوهشی که با عنوان ذهن‌آگاهی و خودشفقت‌ورزی به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های سبک‌های شوخ‌طبعی توسط کراماتسوا و چوکووا<sup>۴</sup> (۲۰۱۶) انجام شده نیز حاکی از آن است که ذهن‌آگاهی و خودشفقت‌ورزی می‌تواند به عنوان پیش‌بینی‌کننده سبک‌های شوخ‌طبعی عمل کند. با این حال، سهم این دو متغیر از واریانس سبک‌های شوخ‌طبعی به فرهنگ نیز بستگی دارد. آنچه شوخ‌طبعی ایجاد می‌کند این است که می‌تواند به عنوان یک راهبرد مقابله‌ای عمل کرده (حسین‌زاده و خدابخشی کولایی، ۱۳۹۶) و در پی مداخلات شناختی-رفتاری و

1. Krause
2. Krause, Linnea, Powers and Hayward
3. Pérez-Aranda, Angarita, Feliu, Andrés and Luciano
4. Khrantsova and chuykova

مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی برخی از نتایج بالینی را پیش‌بینی کند. همچنین ذهن‌آگاهی از طریق ترکیب سرزندگی و واضح دیدن تجربیات، می‌تواند تغییرات مثبتی را در شادکامی و بهزیستی ایجاد کند. این شادکامی و ایجاد روحیه شوخ‌طبعی به فرد اجازه می‌دهد تا از حوادث آسیب‌زا و پریشان‌کننده فاصله گرفته و ظرفیت بازسازی شناختی را در فرد تقویت کرده و به دنبال آن تاب‌آوری در برابر شرایط پراسترس را برای فرد به همراه داشته باشد ( کریستوفر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵).

در پژوهش حاضر علاوه بر ذهن‌آگاهی، قدردانی از خدا نیز به صورت غیرمستقیم و از طریق شوخ‌طبعی بر تاب‌آوری تأثیرگذار بوده است. در این ارتباط پژوهش کیمبرلی<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) و مک‌گی (۲۰۱۰) رابطه قدردانی و شوخ‌طبعی را مثبت به دست آورده‌اند. همچنین رابطه قدردانی با انواع سبک‌های شوخ‌طبعی اعم از سبک شوخی پیوندجویانه مثبت و با سبک شوخ-طبعی پرخاشگرانه ارتباطی منفی نشان داده شد. اووت و شوایزر<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) در پژوهشی این موضوع را بررسی کردند که آیا نوع دین هر فرد، شوخ‌طبعی او را تحت تأثیر قرار می‌دهد. نتایج پژوهش آن‌ها مثبت بود به این ترتیب که هر فردی با توجه به دین اعم از مسیحیت، اسلام، هندو و ..... با شوخ‌طبعی و طنز در زندگی به گونه‌ای خاص برخورد کرده و آن را متفاوت به کار می‌گیرد. بنابراین، و از برابند پژوهش‌های انجام شده می‌توان این‌گونه برداشت کرد که به‌رغم ارتباط مثبت قدردانی با شوخ‌طبعی این نوع ارتباطها به دلیل وابستگی شدید به مسائل اعتقادی و تحت تأثیر دو عامل فرهنگ و دین به گونه‌ای متفاوت ابراز می‌شود.

نگاهی به مطالب مطرح شده به خوبی اهمیت سازه‌های روان‌شناسی مثبت را در سلامت روان افراد به خصوص جوانان مشخص می‌کند. در این میان سازه تاب‌آوری و تأثیرات شگرف آن بر جنبه‌های مختلف فردی و اجتماعی زندگی جوانان بیان‌کننده آن است که برای تسهیل مسیر موفقیت جوانان و کمک به آن‌ها در جهت گذر از مشکلات کنونی جامعه، تجهیز آن‌ها به تاب‌آوری و عوامل تأثیرگذار بر آن و توانمندسازی آن‌ها در این حوزه بتواند گامی در جهت کمک به آن‌ها باشد. اهمیت بحث قدردانی از خداوند، شوخ‌طبعی و ذهن‌آگاهی به عنوان

1. Christopher
2. Kimberly
3. Ott and schweizer

مجموعه‌ای از این عوامل باعث شد تا این پژوهش در صدد بررسی تأثیر آن‌ها بر تاب‌آوری باشد. در این راستا هدف از انجام پژوهش حاضر در قشر جوان کشور یعنی دانشجویان، تعیین ذهن‌آگاهی، شوخ‌طبعی و قدردانی از خدا بر تاب‌آوری و نیز تعیین اثر غیرمستقیم ذهن‌آگاهی و قدردانی از خدا از طریق شوخ‌طبعی است. لذا فرضیات پژوهش عبارت بودند از ۱- ذهن-آگاهی، شوخ‌طبعی و قدردانی از خدا با تاب‌آوری رابطه مثبت دارند؛ ۲- ذهن‌آگاهی و قدردانی از خدا از طریق شوخ‌طبعی با تاب‌آوری رابطه مثبت دارند.

### روش

مطالعه از نوع توصیفی تحلیلی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ تشکیل داده‌اند. تعداد ۲۴۰ نفر از دانشجویان بر اساس جدول مورگان و کریجسی (کیامنش، ۱۳۷۴) به عنوان نمونه نهایی برگزیده شد. برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. برای این منظور از بین ۱۲ دانشکده دانشگاه تبریز در سه گروه علوم پایه، فنی-مهندسی و علوم انسانی سه دانشکده مهندسی عمران، ریاضی و دانشکده روان‌شناسی به طور تصادفی انتخاب شد و از بین رشته‌های مختلف هر دانشکده سه رشته و از هر رشته دو کلاس (۶ کلاس از هر دانشکده) انتخاب و در مرحله بعدی از بین دانشجویان کلاس‌های دانشکده به نسبت جمعیت جامعه آماری انتخاب انجام شد.

برای رعایت اصول اخلاقی پژوهش، دانشجویانی که برای انجام پژوهش تمایل نداشتند، مجاز بودند که پرسشنامه‌ها را تکمیل نکنند (تعداد ۲۶۰ پرسشنامه توزیع که حدود ۲۴۰ نفر با استفاده از نرم‌افزار تحلیل شد).

لذا دانشجویان با رضایت کامل و با دریافت توضیحات کافی وارد پژوهش شدند و از محرمانه بودن اطلاعات خود اطمینان کامل یافتند. همچنین نتایج پژوهش برای دانشجویانی ارسال شد که تمایل به آگاهی از آن داشتند.

در این پژوهش از چهار پرسشنامه شامل (۱) پرسشنامه ذهن‌آگاهی؛ (۲) پرسشنامه شوخ‌طبعی؛ (۳) پرسشنامه قدردانی از خداوند و (۴) پرسشنامه تاب‌آوری استفاده شد.

پرسشنامه ۵ عاملی ذهن‌آگاهی (FFMQ): این پرسشنامه ابزاری است که بر اساس

مطالعه تحلیل عاملی روی چندین ابزار اندازه‌گیری ذهن آگاهی شامل مقیاس آگاهی از توجه (MAAS)، پرسشنامه ذهن آگاهی فرایبرگ (FMI)، مقیاس ذهن آگاهی عاطفی و شناختی (CAMS) و پرسشنامه ذهن آگاهی (MQ) ساخته شده است (بایر، اسمیت، هاپکینز، کریت، مه‌یر و تونی، ۲۰۰۶). تحلیل‌ها پنج عامل را شناسایی کرده است که جنبه‌های مختلف ذهن-آگاهی را ارزیابی می‌کند. این عوامل شامل مشاهده، توصیف، عمل از روی آگاهی، عدم قضاوت در مورد تجربه درونی، عدم واکنش به تجربه درونی است. این عوامل از طریق یک پرسشنامه خودگزارشی ۳۹ سؤالی اندازه‌گیری می‌شود. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از «هرگز یا خیلی به ندرت صحیح است» تا «اغلب اوقات یا همیشه صحیح است» کدگذاری می‌شوند (هاسکر، ۲۰۱۰). مقیاس‌های پنج عاملی از همسانی درونی بالایی (دامنه آلفا از ۰/۷۵ تا ۰/۹۰) هستند. همچنین روایی این پرسشنامه هم ۰/۸۴ برآورد شده است (بایر و همکاران، ۲۰۰۶). در مطالعه‌ای که بر روی اعتباریابی و پایایی نسخه فارسی این پرسشنامه بر روی دانشجویان انجام شد؛ پایایی آزمون-بازآزمون آن برابر ۰/۸۴ و همسانی درونی آن برابر ۰/۸۳ به دست آمد (احمدوند، حیدری نسب و شعیری، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۱ به دست آمد.

**شوخ طبعی (SHQ):** این پرسشنامه دارای ۲۵ ماده است که مجموع نمرات آزمودنی‌ها در آن بین ۲۵ و ۱۷۵ متغیر است و نمره بیشتر در این پرسشنامه نشانه شوخ طبعی بیشتر است. این پرسشنامه را خشوعی، عریضی و آقایایی (۱۳۸۸) تهیه و هنجاریابی شده است. روایی سازه آن با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی و با چرخش واریماکس تحلیل شد و یک ساختار ۵ عاملی (لذت از شوخی، خنده، شوخی کلامی، شوخ طبعی در روابط اجتماعی و شوخ طبعی در شرایط استرس آور) به دست آمد که ۶۳/۷۵ درصد واریانس را تبیین می‌کرد. علاوه بر این نتایج پایایی SHQ با استفاده از روش‌های همسانی درونی (آلفای کرونباخ) و بازآزمایی (به فاصله ۲۱ روز) نشان داد از پایایی مناسبی برخوردار است. پایایی در این پژوهش به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد.

**پرسشنامه قدردانی از خدا (نیل کرووز، ۲۰۰۶):** این پرسشنامه در ۴ گویه و برای

اندازه‌گیری قدردانی نسبت به خدا توسط نیل کروز ساخته شده است. اعتبار داخلی این آزمون ۰/۹۶۹ بود. هر گویه ۴ گزینه از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق است. این گزینه‌ها از ۱ تا ۴ نمره‌گذاری می‌شود. بنابراین، نمره افراد بین ۴ تا ۱۶ تغییر می‌کند. و هر چقدر که نمره به ۱۶ نزدیک می‌شود قدردانی، از خدا در فرد بیشتر دیده می‌شود. ضریب پایایی در این پژوهش ۰/۸۸ برآورد شده است.

**پرسشنامه تاب‌آوری (مقیاس تاب‌آوری کانر-دیویدسون)<sup>۱</sup>:** برای سنجش تاب‌آوری، مقیاس تاب‌آوری کانر-دیویدسون به کار برده شد (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳). این مقیاس ۲۵ گویه دارد که در یک مقیاس لیکرتی بین صفر (کاملاً نادرست) تا چهار (همیشه درست) نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس در ایران در سال ۸۴ هنجاریابی شده است. برای تعیین روایی این مقیاس، نخست همبستگی هر گویه با نمره کل به جز گویه ۳، ضرایبی بین ۰/۴۱ تا ۰/۶۴ را نشان داد. سپس گویه‌های مقیاس به روش مؤلفه‌های اصلی مورد تحلیل عاملی قرار گرفت. مقدار خی دو در آزمون بارتلت برابر ۲۸/۵۵۵۶ بود که هر دو شاخص کفایت شواهد برای انجام تحلیل عاملی را نشان دادند. ضریب پایایی این مقیاس ۰/۸۹ گزارش شده است (حق رنجبر، کاکاوند، برجعلی و برماس، ۱۳۹۰). ضریب پایایی مقیاس تاب‌آوری به روش آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۸۷ به دست آمد.

### یافته‌ها

تحلیل داده‌ها بر روی ۲۴۰ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه تبریز انجام شد. از این ۲۴۰ نفر ۱۵۶ نفر (۶۵ درصد) در دوره ارشد و ۸۴ نفر (۳۵ درصد) در دوره دکتری مشغول به تحصیل بودند. همچنین تعداد دانشجویان شرکت‌کننده به تفکیک دانشکده‌ها شامل ۷۹ نفر (۳۲/۹ درصد) علوم انسانی، ۹۰ نفر (۳۷/۵ درصد) علوم پایه و ۷۳ نفر (۳۰/۴۲) به دانشکده مهندسی اختصاص داشتند.

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دانشجویان را بر اساس رشته‌های تحصیلی آن‌ها نشان می‌دهد. یافته‌ها بیان‌کننده آن است که دانشجویانی که در رشته‌های علوم انسانی تحصیل می‌کنند در متغیرهای ذهن‌آگاهی با میانگین ۱۱۹/۷۰، شوخ‌طبعی با میانگین

<sup>۱</sup>. CD-RISC



۱۱۴/۴۲ و تاب‌آوری با میانگین ۶۹/۳۶ بالاتر از دو گروه دیگر قرار دارند. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد در قدردانی از خدا دانشجویان رشته‌های فنی مهندسی با میانگین ۱۴/۲۷ بالاتر از گروه‌های علوم انسانی و علوم پایه قرار می‌گیرند.

جدول ۱: آمار توصیفی متغیرهای پژوهش در دانشجویان بر حسب رشته‌های تحصیلی

میانگین و انحراف استاندارد (M, SD)						متغیر
فنی مهندسی		علوم پایه		علوم انسانی		
SD	M	SD	M	SD	M	
۱۳/۹۶	۱۱۸/۶۸	۱۳/۹۵	۱۱۸/۳۰	۱۳/۹۰	۱۱۹/۷۰	ذهن آگاهی
۲/۱۵	۱۴/۲۷	۲/۱۷	۱۴/۱۱	۲/۶۰	۱۳/۸۹	قدردانی از خدا
۲۸/۱۲	۱۱۲/۸۵	۲۳/۱۰	۱۰۹/۸۰	۲۷/۰۶	۱۱۴/۴۲	شوخی طبیعی
۱۳/۷۷	۶۴/۹۸	۱۲/۲۱	۶۷/۷۵	۱۳/۱۸	۶۹/۳۶	تاب‌آوری

در جدول ۲ نتایج مربوط به رابطه ذهن آگاهی، قدردانی از خدا، شوخی طبیعی و تاب‌آوری در دانشجویان نشان داده شده است. با توجه به داده‌های جدول زیر بین شوخی طبیعی با ذهن آگاهی (با مقدار ۰/۲۸) و بین شوخی طبیعی و قدردانی از خدا (با مقدار ۰/۳۰) رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین بین متغیر تاب‌آوری با قدردانی از خدا (با مقدار ۰/۴۳) و بین تاب‌آوری و شوخی طبیعی (با مقدار ۰/۳۹) نیز رابطه معنادار مثبت وجود دارد.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴
۱- ذهن آگاهی	۱			
۲- قدردانی از خدا	۰/۰۸	۱		
۳- شوخی طبیعی	۰/۲۸**	۰/۳۰**	۱	
۴- تاب‌آوری	۰/۱۱	۰/۴۳**	۰/۳۹**	۱

(\*p < 0/05, \*\*p < 0/01)

**تحلیل مسیر:** بررسی مدل با بهره‌گیری از مشخصه‌های برازش انجام شده است. به‌طور کلی در این تحقیق از بین مشخصه‌های برازش متنوعی که وجود دارد، از شاخص مجذور

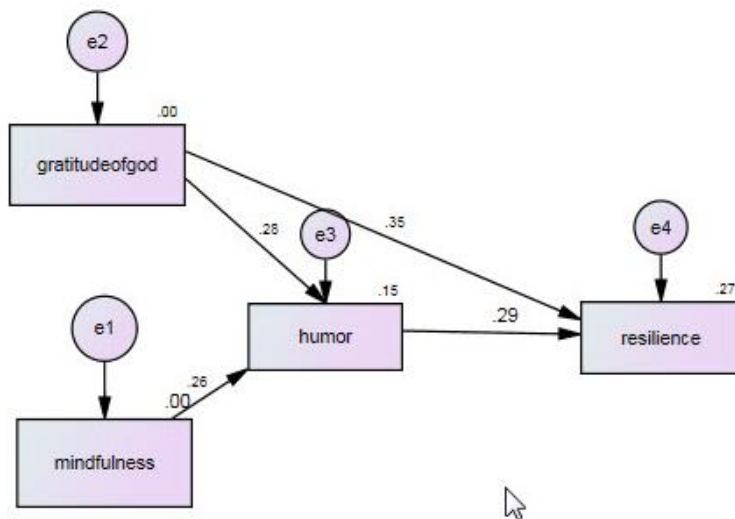
( $\chi^2$ )، شاخص برازندگی مقایسه‌ای<sup>۱</sup>، شاخص تاکر لوئیس<sup>۲</sup> و شاخص‌های برازش پیش‌بین و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب<sup>۳</sup> استفاده شد. همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد شاخص مجذور کای ( $\chi^2$ ) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار نیست. ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA=۰/۰۰۰) به دست آمد. این شاخص برای مدل‌های خوب کمتر از ۰/۰۵ و معمولاً در مدل‌های ضعیف اندازه آن بزرگ‌تر از ۰/۱۰ است (هومن، ۱۳۸۰). شاخص برازندگی تطبیقی (CFI=۱) و شاخص تاکر لوئیس (TLI=۱/۰۱) نیز محاسبه شد. این شاخص‌ها برای مدل‌های خوب بین ۰/۹۰ الی ۰/۹۵ تفسیر می‌شود. با توجه به شاخص‌های مذکور مدل با داده‌ها برازش مناسبی دارد.

جدول ۳: شاخص‌های آماری برازندگی انطباق

RMSEA	AIC	TLI	CFI	P	DF	$\chi^2$
۰/۰۰۰	۱۷/۳۸	۱/۰۱	۱	۰/۵۰۱	۲	۱/۳۸

جدول ۳ و شکل ۲، ضرایب مسیر برای روابط پیشنهاد شده میان متغیرهای مدل را نشان می‌دهد. با توجه به مسیرهای پیش‌بینی شده، فرضیه‌های پژوهش به طور کلی تأیید شده است. تاب‌آوری دانشجویان به صورت مستقیم توسط قدردانی از خدا ( $\beta=۰/۳۵$ ) و شوخ طبعی ( $\beta=۰/۲۹$ ) پیش‌بینی می‌شود. تاب‌آوری همچنین به صورت غیر مستقیم و از مسیر شوخ-طبعی، توسط قدردانی از خدا ( $\beta=۰/۰۸۳$ ) و ذهن‌آگاهی ( $\beta=۰/۰۷۶$ ) پیش‌بینی می‌شود. نتایج پژوهش در مسیر ذهن‌آگاهی به تاب‌آوری تأیید نشد. نتایج بیان‌کننده آن است که ۱۵ درصد از تاب‌آوری دانشجویان از طریق ذهن‌آگاهی، قدردانی از خدا و شوخ طبعی تبیین می‌شود. همچنین ۲۷ درصد از تاب‌آوری را متغیرهای ذهن‌آگاهی و قدردانی از خدا توسط شوخ طبعی تبیین می‌کنند.

1. CFI: Comparative Fit Index
2. TLI: Tucker- Lewis Index
3. RMSEA: Root-mean-square Error of Approximation



شکل ۲: مسیر و برآورد ذهن آگاهی، قدردانی از خدا و شوخ طبعی در پیش‌بینی تاب‌آوری دانشجویان

جدول ۴: اثرات کل، مستقیم و غیر مستقیم در مدل نهایی

مسیرها	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	درصد تبیین
تاب‌آوری	۰/۰۰۰	۰/۰۷۶	۰/۰۷۶	۰/۱۵
شوخ طبعی	۰/۲۹۳	۰/۰۰۰	۰/۲۹۳	
قدردانی از خدا	۰/۳۵	۰/۰۸۳	۰/۴۳۳	
شوخ طبعی	۰/۲۵۹	۰/۰۰۰	۰/۲۵۹	۰/۲۷
قدردانی از خدا	۰/۲۸۲	۰/۰۰۰	۰/۲۸۲	

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین تأثیر ذهن آگاهی و قدردانی از خداوند بر تاب‌آوری در دانشجویان با توجه به نقش واسطه‌ای شوخ طبعی انجام شد. برای رسیدن به این هدف با استفاده از زمینه‌های تجربی موجود، مدل مفهومی پیشنهاد شد و با استفاده از روش تحلیل مسیر آزمون شد. اولین اثر مستقیمی که در مدل مشاهده شد، مربوط به اثر مستقیم شوخ طبعی بر تاب‌آوری است. این رابطه در پژوهش مثبت و معنادار به‌دست آمد. نتایج پژوهش با پژوهش خشوعی (۱۳۸۸)، کاکاوند و همکاران (۱۳۸۹)، صالحی دوست و همکاران (۱۳۹۲)، باتچارتا،

جنا و پرادهان (۲۰۱۹)، کاپیر (۲۰۱۲)، چونگ و دونگ سو (۲۰۱۲)، الهی و همکاران (۲۰۱۷) همخوان بود. طبق نظریه کاهش تنش ویسونانت (۱۹۹۸) شوخ‌طبعی شیوه قابل پذیرش اجتماعی رهایی از تنش و مشکلات عصبی است و شوخ‌طبعی را می‌توان به عنوان ابزاری برای کاهش اضطراب در نظر گرفت (ویلیامز، ۲۰۰۱). لذا در تبیین این اثر می‌توان گفت: به دلیل اینکه یکی از روش‌های مقابله با استرس‌ها انتخاب و به کاربردن روش‌هایی برای کنترل هیجانات یا کاهش آن‌هاست، شوخ‌طبعی می‌تواند به عنوان یک مکانیسم دفاعی جابه‌جایی یا فرافکنی یا حتی جانشین‌سازی در برخورد با مشکلات عمل کند و البته، این استفاده و ابراز هیجانات اگر به گونه‌ای درست و به موقع رخ دهد، به سلامت فرد در بعد جسمانی و روانی منجر خواهد شد. همچنین نظریه گسترش و ساخت هیجانات فردریکسون در مورد تاب‌آوری نظریه دیگری است که به تبیین این رابطه کمک می‌کند. طبق این نظریه هیجانات مثبت از راه اثر گسترش‌دهندگان، باعث ایجاد حلقه‌های صعودی بهزیستی می‌شوند که این حلقه‌های صعودی به ایجاد مجموعه‌ای از مهارت‌های مقابله‌ای کمک می‌کنند. به این ترتیب افرادی که هیجان‌های مثبت را تجربه می‌کنند، در اغلب موارد با ناملایمات و دشواری‌های زندگی بهتر مقابله کرده و تاب‌آورتر هستند (فردریکسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). کان و کولت<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) بر اساس این نظریه اظهار داشتند که حس تطبیقی شوخ‌طبعی می‌تواند تأثیر مثبتی را در ساخت هیجانات ایجاد کرده که باعث تقویت پایگاه تاب‌آوری و سلامت در فرد می‌شود. بنابراین، مطابق با دیدگاه‌های که درباره تاب‌آوری وجود دارد، حس شوخ‌طبعی می‌تواند درجه‌ای از سرزندگی و سرشار بودن از جمله لذت بردن از تجربیات مثبت زندگی، داشتن دید مثبت نسبت به خود و بهزیستی روان‌شناختی را به کیفیت زندگی افراد بیافزاید (کاپیر، ۲۰۱۲). لذا شاید با آموزش شوخ‌طبعی به معلمان و دانش‌آموزان و دانشجویان به گونه‌ای مثبت روند رشد ذهنی و فکری آن‌ها را در برابر مسائل و مشکلاتی، که جوانان در عصر کنونی با آن‌ها روبرو هستند، به سوی مقابله بهتر و مؤثرتر سوق داد و به آن‌ها کمک کرد.

معناداری اثر مستقیم قدردانی از خداوند بر تاب‌آوری دانشجویان نیز نشان می‌دهد که قدرشناس بودن یکی از راه‌های رسیدن به آرامش و افزایش تحمل استرس و تاب‌آوری است.

1. Fredrickson
2. Cann and Collette

نتایج پژوهش با نتایج سالاروند و همکاران (۱۳۹۴) و کروز (۲۰۰۶)، کروز (۲۰۱۲) و رحیمی و همکاران (۱۳۹۴) همسو بود. در تبیین این رابطه می‌توان به تبیین شناختی الیس (۲۰۰۱) اشاره کرد که ممکن است فرد از این الگو استفاده کند؛ این الگو عبارت است از اینکه « هر موضوع استرس‌آمیزی، امکان داشت بسیار شدیدتر و بدتر از این ممکن می‌شد». این الگوی فکری مطمئناً موجب می‌شود فرد آرام‌تر شود و به تبع قدردانی فرد از خالقش به دلیل هر آنچه که پیش آمده است، افزایش یابد. همین آرامش به کاهش استرس نیز منجر خواهد شد. کروز (۲۰۱۲) نیز در پژوهش خود در تبیین نتیجه به دست آمده بیان می‌کند که بسیاری از شرکت‌کنندگان شرایط استرس‌زا را یکی از دلایل نزدیکی بیشتر به خداوند می‌دانند. آن‌ها در بیان علت این موضوع، از قدردانی از خداوند به عنوان یک منبع حمایت فردی و اجتماعی نام می‌برند. چه بسا افرادی که عنوان کرده‌اند که در شرایط پراسترس جنبه‌های لطیف‌تری از حمایت خدا را درک کرده و سپاسگزاری از خداوند آن‌ها را به خدا نزدیک‌تر کرده و حضور خالص او را بیشتر درک می‌کنند. و درک این حضور، تحمل فشار روانی و تاب‌آوری را در آن‌ها افزایش می‌دهد. همچنین کروز (۲۰۱۲) به این نکته در پژوهش خود اشاره می‌کند که تمرکز بر قدردانی از خداوند و مسائلی که باعث قدردانی در افراد می‌شود، می‌تواند به متعادل کردن احساسات منفی و مضر در افراد منجر شده و این موضوع به تاب‌آوری آن‌ها کمک می‌کند. از سوی دیگر بائر<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) در نظریه مقایسه اجتماعی خود به این موضوع اذعان دارد که مقایسه اجتماعی خود با دیگران باعث ایجاد مقاومت در برابر معضلات خواهد شد. با توجه به این نظریه، فرد مذهبی این مقایسه را با شخصیت‌های برجسته دینی خود انجام داده و در سایه مقایسه با الگوهای مذهبی و دینی خود که در مقابل پروردگار شاکر بوده‌اند، تحمل مشکلات برای آن‌ها آسانتر شده است. نکته مهم دیگری که باید در نظر داشت این است که استرس لزوماً چیزی نیست که برای افراد اتفاق می‌افتد، بلکه معنا و شناخت افراد از آن رویداد است که آن را به شکل استرس برای خود تفسیر می‌کنند؛ حال اگر فرد در برابر هر اتفاق و رویدادی، معنا و شناختی را چون اراده خداوند جست و جو کرد و آن مسأله را چیزی جز حکمت او ندانست، می‌تواند در برابر هر شرایط استرس‌زایی تنها او را مشاهده کرده و تنها دل

بر او ببندد و با چنین معنایی، قدردانی و شکرگزاری در ورای هر رویدادی تجربه خواهد شد (آرندا و همکاران، ۲۰۰۱). لذا بنابر آنچه که از برآیند همه تحقیقات انجام شده به دست آمده، می‌توان گفت قدردانی از خداوند در روند استرس تأثیرگذار بوده و آن را کاهش می‌دهد و تاب‌آوری افراد را در مقابل مشکلات افزایش خواهد داد.

نتایج پژوهش همچنین بیان‌کننده آن است که ذهن‌آگاهی اثر غیر مستقیمی توسط شوخ-طبعی بر تاب‌آوری داشته است. نتایج پژوهش‌های کریستوفر (۲۰۱۵)، پرز و همکاران (۲۰۱۹) تأییدکننده این اثر غیر مستقیم است. شوخ‌طبعی به عنوان یک میانجی در روابط اجتماعی عمل کرده و تأثیر مستقیمی بر سطح استرس دارد (خشوعی، ۱۳۸۸). به عبارت دیگر شواهد بیان‌کننده تأثیر دو متغیر شوخ‌طبعی و ذهن‌آگاهی بر کاهش انواع اضطراب‌ها و ترس‌های انسان بوده و تاب‌آوری را به دنبال خواهد داشت. همچنین از آنجا که ذهن‌آگاهی شامل مکانیزم‌هایی همچون توجه، آگاهی از بدن، تنظیم هیجان‌ها و تغییرات در چشم‌اندازی است که فرد از خود دارد (یانگ، ۲۰۱۵) لذا هر چه فرد این خصیصه‌ها را در خود تقویت کند به همان اندازه سلامت روان‌شناختی و کیفیت زندگی و شادی خود را ارتقاء داده و از استرس‌ها و اضطراب‌ها درزندگی دوری جسته است (ابوت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). بنابراین، با استفاده از راهکارهای روان‌شناختی همچون ذهن‌آگاهی می‌توان به شادکامی که از مصادیق شوخ‌طبعی بوده دست یافت و به دنبال آن تاب‌آوری در افراد افزایش خواهد یافت (حسین‌زاده و خدابخشی کولایی، ۱۳۹۶). تبیین دیگری که می‌توان در مورد این ارتباط مطرح کرد این است که این ارتباط ممکن است به توانایی تنظیم احساسات و پذیرش حالت‌های منفی هیجانی مربوط بوده که نمی‌توانند فوراً تغییر کنند و این عدم تغییر فوری می‌تواند عامل تاب‌آوری پایین در این موارد باشد (پرز آرندا و همکاران، ۲۰۱۹).

اثر غیرمستقیم دیگر در این پژوهش مربوط به اثر قدردانی از خدا بر تاب‌آوری توسط شوخ‌طبعی بوده است. نتایج پژوهش با پژوهش‌های کیمبرلی (۲۰۱۳) و مک‌گی (۲۰۱۰)، اووت و شوایزر (۲۰۱۸) همسو است. این اثر غیر مستقیم اینگونه تبیین می‌شود که مارتین<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) شوخ‌طبعی را متشکل از یک پاسخ عاطفی، یک فرایند شناختی ادراکی، یک بستر

1. Abbott
2. Martin

اجتماعی و یک بیان رفتاری می‌داند. در صورتی که قدردانی عمدتاً شامل فرایندهای شناختی و احساسی است. لذا شوخ‌طبعی در بخش اجتماعی و رفتاری نسبت به قدردانی دارای مزایایی است. اما شوخ‌طبعی می‌تواند قدردانی را در وجوه مشترک این دو متغیر که شامل بخش شناختی ادراکی و احساسی است، پیش‌بینی کند. چرا که قدردانی و شوخ‌طبعی هر دو با پیامدهای روان‌شناسی مثبت اعم از خلق مثبت، رضایت از زندگی، خوش‌بینی، تاب‌آوری، خرده‌مقیاس‌های اعتماد به نفس، هویت اخلاقی و سناریوهای اخلاقی رابطه مثبت دارند (مک گی، ۲۰۱۰). گاهی ممکن است کاهش منظم سطح قدردانی در یک فرد یا افزایش فرد در استفاده از شوخ‌طبعی نشان‌دهنده این موضوع باشد که فرد در معرض افسردگی و کاهش تاب‌آوری قرار گرفته است. لذا می‌توان گفت که ارتباط قدردانی و شوخ‌طبعی با بهزیستی روان‌شناختی از موارد ارتباطاتی است که باید بیشتر روی آن متمرکز شد (کیمبرلی، ۲۰۱۳). به تبع قدردانی و ارتباط آن با تاب‌آوری از طریق شوخ‌طبعی می‌توان آن را در مورد قدردانی از خدا نیز صادق دانست. قدرشناس بودن یکی از راه‌های رسیدن به آرامش و افزایش تحمل استرس و تاب‌آوری است. این ارتباط در پژوهش‌هایی که در حیطه مبانی دینی همچون قدردانی انجام گرفته نیز به اثبات رسیده است (اووت و شوایزر، ۲۰۱۸).

از آنجا که نتایج هر پژوهش را باید با در نظر گرفتن محدودیت‌های آن استفاده کرد، در این راستا به نمونه این پژوهش اشاره می‌شود که چون این پژوهش در بین دانشجویان انجام شده و این جمعیت، جمعیت همگنی هستند، لذا باید در تعمیم نتایج این پژوهش به دیگر اقشار جامعه احتیاط لازم را به عمل آورد. بنابراین، انجام این پژوهش در دیگر گروه‌های جامعه نیز پیشنهاد می‌شود. همچنین انجام این پژوهش با استفاده از روش‌های دیگر همچون روش‌های آزمایشی و مداخله به صورت مقطعی یا در طی زمان با انجام مراحل پیگیری و استفاده از روش‌های کیفی در کنار مطالعات کمی به‌خصوص در مورد مفاهیمی همچون قدردانی از خداوند به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود. چرا که مطالعات کیفی در زمینه قدردانی از خداوند به دلیل متفاوت بودن با مطالعات کمی و نمونه‌برداری از مضامین در این حوزه می‌تواند اطلاعات فراوانی را برای پژوهشگران به همراه داشته باشد. به خصوص اگر این پژوهش در ادیان مختلف و در فرهنگ‌های مختلف صورت پذیرد. یکی دیگر از پیشنهادات درباره قدردانی از خداوند، انجام این بخش از پژوهش در سنین مختلف است. اهمیت این

موضوع به تغییراتی برمی‌گردد که در سنین مختلف در زمینه تعهد به مسائل مذهبی رخ می‌دهد. لذا می‌توان در پژوهشی در سنین متفاوت به خصوص در سنین جوانی و بزرگسالی که کم‌تر انجام گرفته، این موضوع را جداگانه بررسی و مقایسه کرد.

### منابع

- احمدوند، زهرا، حیدری نسب، لیلا و شعیری، محمدرضا (۱۳۹۱). ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه پنج‌وجهی ذهن آگاهی (FFMQ) در نمونه دانشجویی. *ششمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان دانشگاه گیلان*.
- آقابابایی، ناصر، فراهانی، حجت‌الله و تیبک، محمدتقی (۱۳۹۱). رابطه قدردانی از خدا با عامل‌های شخصیت، بهزیستی و سلامت روانی. *فصلنامه روان‌شناسی و دین*، ۵ (۱): ۱۱۵-۱۳۲.
- اکبری، محمداسماعیل، نفیسی، ناهید و جمشیدی‌فر، زهرا (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر کاهش استرس ادراک شده در بیماران مبتلا به سرطان پستان. *اندیشه و رفتار*، ۷۷ (۲۷): ۷-۱۶.
- امینی، ابراهیم، صیف، محمدحسن و رستگار، احمد (۱۳۹۶). عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر. *مجله آموزش در علوم پزشکی*، ۱۷ (۳۳): ۳۴۳-۳۵۳.
- حسین‌زاده، الهه و خدابخشی کولایی، آناهیتا (۱۳۹۶). ارتباط بین شوخ‌طبعی و ذهن‌آگاهی با اضطراب مرگ در سالمندان مرد مراجعه کننده به مرکز جهان‌دیدگان شهرداری تهران منطقه هفت شهر تهران. *فصلنامه سواد سلامت*، ۲ (۳): ۱۸۶-۱۷۷.
- حق رنجبر، فرخ، کاکاوند، علیرضا، برجعلی، احمد و برماس، حامد (۱۳۹۰). تاب‌آوری و کیفیت مادران دارای فرزندان کم‌توان ذهنی. *نشریه علوم رفتاری*، ۱ (۱): ۱۷۷-۱۸۷.
- خشوعی، مهدیه (۱۳۸۸). رابطه شوخ‌طبعی با فشار روانی و سبک‌های مقابله در دانشجویان دانشگاه. *نشریه مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱ (۵۶): ۸۷-۱۰۲.
- خشوعی، مهدیه، عریضی سامانی، حمیدرضا و آقایی، اصغر (۱۳۸۸). ساخت و اعتباریابی پرسش‌نامه شوخ‌طبعی (SHQ). *فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۱۲ (۱-۲): ۲-۳۹.
- دهقانی، محمو و جزایری، علیرضا (۱۳۸۷). *مجموعه کتابچه‌های مهارت‌های زندگی، راهنمای تاب‌آوری*، دانه: تهران.



رحیمی، سحر، برجعلی، احمد و سهرابی، فرامرز (۱۳۹۴). اثربخشی مداخلات روانشناسی مثبت‌گرا بر تاب‌آوری بیماران زن مبتلا به مولتیپل اسکلروزیس. پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت، ۱(۳): ۱-۱۰.

سالاروند، ابراهیم، رضاییان، حسین و حقانی، ابوالحسن (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای قدردانی معیار مرجع (شکرگزاری دینی) در رابطه بین قدردانی هنجار مرجع با رضایت از زندگی. اسلام و پژوهش‌های روان‌شناختی، ۱(۳): ۷۱-۸۴.

صالحی‌دوست، زهرا، پیمان‌پاک، فائزه، پاشایی، لیلا و حاتمی، حمیدرضا (۱۳۹۲). رابطه تاب‌آوری در برابر استرس با شوخ‌طبعی و امید به آینده در دانشجویان دختر. زن و مطالعات خانواده، ۶(۲۲): ۹۹-۱۱۵.

طباطبایی، محمدحسین (۱۴۲۲ ق). *المیزان فی تفسیرالقرآن*، چاپ دوم، بیروت: الاعلمی. قمرانی، امیر (۱۳۸۹). *اثر بخشی آموزشی قدردانی بر امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی و شادکامی نوجوانان شاهد و ایتارگرو نوجوانان غیرشاهد و ایتارگر*. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه اصفهان.

کاکاوند، علیرضا، شمس‌اسفندآبادی، حسن، عصمت، دانش و فالبی حاجیوند، رستم (۱۳۸۹). رابطه سبک‌های شوخ‌طبعی دانشجویان با سلامت عمومی آن‌ها. *روان‌شناسی کاربردی*. ۴(۲): ۳۲-۴۳.

کیامنش، علیرضا (۱۳۷۴). *ارزیابی آموزشی*. تهران: پیام‌نور. کیانی، سعید (۱۳۸۹). *رابطه هوش هیجانی، تاب‌آوری و سازگاری اجتماعی در دانشجویان شاهد جهت تبیین مدل سلامت روانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

نصیری، محمد، کارسازی، حسین، اسماعیل‌پور، فاروق و بیرامی، منصور (۱۳۹۴). تأثیر معنی در زندگی، ذهن‌آگاهی و ناب‌آوری در شکوفایی دانشجویان. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۱(۳): ۲۱-۳۲.

نیاکروئی، رستم‌علی، دوستی، یارعلی، دهشیری، غلامرضا و حیدری، محمدحسن (۱۳۸۷). سبک‌های شوخ‌طبعی، بهزیستی فاعلی و هوش هیجانی در دانشجویان. *فصلنامه روانشناسان ایرانی*، ۵(۱۸): ۱۵۹-۱۶۹.

Abbott, R., Whear, R., Rodgers, L., Bethelm, R, Coon, J., Kuyken, W., Stein, K. and Dickens, C.H. (2014) Effectiveness of mindfulness-based stress reduction and



- mindfulness based cognitive therapy in vascular disease: A systematic review and metaanalysis of randomized controlled trials. *Psychosomatic Research*. 76:341-351.
- Aghababaei, N., Farahani, H. and Tebik, M. (2012). The relationship between appreciation of God and the factors of personality, well-being and mental health. *Journal of Psychology and Religion*, 5 (1): 115-132 (text in persian).
- Ahmadvand, Z., Heidari Nasab, L. and Shaeiri, Mr (2012). *Psychometric Properties of the Five-Dimensional Mindfulness Questionnaire (FFMQ) in Student Sample*. 6th Seminar of Guilan University Mental Health Students (text in Persian).
- Akbari, M., Ismail-Nafisi, N. and Jamshidifar, Z. (2013). The Effectiveness of Mindfulness Training on Perceived Stress Reduction in Breast Cancer Patients. *Thoughts and behavior*. 7(27): 16-16 (text in Persian).
- Amini, E., Saif, M.H and Rastegar, A. (2017). Factors Affecting Students' Academic Resilience at Bushehr University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*. 17: 343-353 (text in Persian).
- Aranda, M.p, and et al (2001). Stress, social support and coping as prediction of depressive symptoms: gender differences among Mexican American, *Social Work Research*, v. 25 (3): 37-49.
- Aydin Sünbula, Z. and Günerib,O. (2019). The relationship between mindfulness and resilience: The mediating role of self compassion and emotion regulation in a sample of underprivileged Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*.139:337-342.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. and Toney, L. (2006) .Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1): 27-45.
- Bauer, I. (2011). Making up for lost opportunities: The protective role of downward social comparisons for coping with regrets across adulthood. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 215-228.
- Bhattacharyya, P., Jena, L. and Pradhan,S.(2019). Resilience as a Mediator Between Workplace Humour and Well-being at Work: An Enquiry on the Healthcare Professionals. *Journal of Health Management*. 1-17
- Cann, A. and Collette, C. (2014). Sense of humor, stable affect, and psychological well-being. *Europe's Journal of Psychology*, 10(3): 464-479.
- Connor, K.M. and Davidson, J.R. ( 2003) Development of a new resilience scalethe Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depress Anxiety*. 18(2):76-82.
- Chau-kiu ,C . and Xiao Dong ,Y.(2012). Sojourn students' humor styles as buffers to achieve resilience. *International Journal of Intercultural Relations*. 36( 353-364).

- Chen, C. (2016). The role of resilience and coping styles in subjective well-being among Chinese university students. *Asia-Pacific Education Research*.25(3): 377-87.
- Christopher, S. (2015). An introduction to black humour as a coping mechanism for student paramedics. *Journal of Paramedic Practice*. 7(12): 610-615.
- Dehghani, M. and Jazayeri, A. (2008). *Life Skills Booklet Collection, Resiliency Guide*, Dangier Publishing: Tehran (text in persian).
- Eley, D. S., Cloninger, C. R., Walters, L., Laurence, C., Synnott, R. and HWilkinson, D. (2013). The relationship between resilience and personality traits in doctors: *Implications for enhancing well being*.*PeerJ*, 1, e216.
- Elahi, T., Madah karani, s. z., fathi ashtiani, A. and Salehi, J. (2017). Sense of Humor and Resiliency: Explanatory Components of Psychological Well-being. *Int J Behav Sci*. 2017; 11(1): 38-43.
- Ellis, A. (2001). *Overcoming Destructive Beliefs, Feelings and Behaviors*, New York: promethus books.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology — The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*. 56: 218-226.
- Ghamrani, A. (2010). *The Educational Effectiveness of Appreciation on the Hope, Resilience, Optimism, and Happiness of Witness and Sacrifice Adolescents of Uninsured and Sacrifice Adolescents*. phd thesis. University of Esfahan (text in Persian).
- Hagh Ranjbar, F., Kakavand, A. Barjali, A. and Barmas, H. (2011). Resiliency and quality of mothers with mentally retarded children. *Journal of Behavioral Sciences*. 1(1):177-187 (text in Persian).
- Hosseinzadeh, e. and khodabakhshi kolaei, A. (2017). The Relationship between Humor and Mindfulness with Death Anxiety in Male Elderly Referred to Tehran Municipality Visiting Center, Haft Shahr, Tehran. *Journal of Health Literacy*. 2 (3): 186-177 (text in Persian).
- Galante, J., Géraldine Dufour, Maris Vainre, Adam P Wagner, Jan Stochl, Alice Benton, Neal Lathia, Emma Howarth, Peter B. Jones. (2017). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study a pragmatic randomised controlled trial. *Lancet Public Health* 2018. e72-8.
- Kakavand, s., Esfand Abadi, H., Danesh, E. and Falbee Hajivand, R. (2010). Relationship between students' humor styles with their general health. *Applied Psychology*. 4(2): 32-43 (text in Persian).
- Khramtsova, T. and Chuykova, S.(2016). Mindfulness and self-compassion as predictors of humor styles in US and Russia. *Social psychology and society*, 7(2): 93-108.



- Kiamaresh, A. (1995) *Educational Evaluation*. Tehran: Payam Noor (text in Persian).
- Kiani, S. (2010) *The Relationship between Emotional Intelligence, Resilience, and Social Cohesion in Control Students to Explain Mental Health Model*. Master thesis. Allameh Tabatabaei University (text in Persian).
- Krause, N. (2006). Gratitude Toward God, Stress, and Health in Late Life. *Research on Aging* (<http://online.sagepub.com>).28,163-183.
- Krause, N., Linnea E., Powers, G. and Hayward. R. (2012). Feeling grateful to God: A qualitative inquiry. *Journal of Positive Psychology*, 7(2): 119-130.
- Kim, N. Y. (2011). *Study on relationships among stress, social support, and life satisfaction of university students* [MSc. thesis]. Seoul: Konkuk University.
- Kimberly r.edwards. (2013). *The role of humor as a character strength in positive psychology*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree in Doctor of Philosophy. The University of Western Ontario.
- Khoshouei,ms., oreyzi samani, sh. and Aghaei, A. (2009). Construction and validation of sense of humor questionnaire. *Psychological research*. 12 (1-2): 2-39 (text of persian).
- Khoshouei, M. (2009). The relationship of sense of humor with stress and coping styles in university students. *Journal of Education and Learning Studies*. 1(56-2): 87 -102 (text in Persian).
- Kuiper,N.(2012). Humor and Resiliency: Towards a Process Model of Coping and Growth. *Europe's Journal of Psychology*.8(3): 475-49.
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- McGhee, P. (2010). *Humor: The lighter path to resilience and health*. Indiana, Author House.
- Nasiri, M., Kargaz, H., Ismail Pour, F. and Birami, M. (2015). The Influence of Meaning on Life, Mindfulness, and Deliberation in Student Blossom. *Journal of Positive Psychology Research*, 1(3): 21-32 (text in Persian).
- Niakroei, R., Dosti, Y., Dehshiri, G.h. and Heydari, M.h. (2008). Wit styles, subjective well-being, and emotional intelligence in college students. *Quarterly Iranian Journal of Psychology*, 5(18): 159-169 (text in Persian).
- Ott,k-h. and schweizer, B. (2018). Does religion shape people's sense of humour? A comparative study of humour appreciation among members of different religions and nonbelievers. *European Journal of Humour Research*, 6(1): 12-35.
- Pinquart, M. (2009). Moderating effects of dispositional resilience on association between hassles and Psychological distress. *Journal of applied Developmental Psychology*, 30(1): 53-60.
- Pérez-Aranda, A., Angarita-Osorio, N., Feliu-Soler, A., Andrés-Rodríguez, I , Borràs, xaviera. V. and Lucianoab, Juan. (2019). Do humor styles predict clinical

response to the MINDSET (MINDfulneSs & EducaTion) program? A pilot study in patients with fibromyalgia. *Reumatología Clínica.in press*. corrected proof, Available online.

- Rahimi, S., Borjali, A. and Sohrabi, F. (2015). The Effectiveness of Positive Psychological Interventions on the Resiliency of Female Patients with Multiple Sclerosis. *Positive Psychology Research Paper*. First Year, 3rd consecutive issue 3: pp.1-1 (text in Persian).
- Salarvand, E., Rezaeian, H. and Haqqani, A. (2015). The Mediating Role of Reference Critical Appreciation (Religious Thanksgiving) in the Relationship between Reference Normal Appreciation and Life Satisfaction. *Islam and Psychological Research*. 1( 3): 71-84 (text in Persian).
- Salehi Doost, Z. Peyman Pak, F. Pashaie, L. and Hatami, H.r (2013). The Relationship between Resilience to Stress with Humor and Hope for the Future in Female Students. *Woman and Family Studies*, 6(22): 99-115 (text in persian).
- Tabatabai, M.P. (1422 AH). *Al-Mizan Fi Tafsir al-Quran*, Second Edition, Beirut: Al-Aulmi (text in persian).
- Thompson, R., W., Arnkoff, D. B. and Glass, C. R. (2011). Conceptualizing mindfulness acceptance as components of psychological resilience to trauma. *Trauma, Violence & Abuse*, 12(4): 220–235.
- Thurber, C. A. and Walton, E. A. (2012). Homesickness and adjustment in university students. *Journal of American College Health*.60(5): 415-19.
- Verplanken, B. and Fisher, N. (2014). Habitual worrying and benefits of mindfulness. *Mindfulness*.5(5): 566–573.
- Wallace, B. A. and Shapiro, S. L. (2006). Mental balance and well-being: Building bridges between Buddhism and western psychology. *American Psychologist*, 61(7), 690–701.
- Whisonant, R. D. (1998). *The effects of humor on cognitive learning in a computer-based environment*. Doctoral Disseration,Blac-Ksburg, Virginia State university.
- Williams, F.Ch. (2001).*Humor and the retention of lecture material by student-athletes in A mentor information session*. Doctoral Disseration, Pennsylvania State University.
- Yang Y., Liu, Y., Zhang H. and Liu, J .(2015). Effectiveness of mindfulnessbased stress reduction and mindfulness-based cognitive therapies on people living with HIV: A systematic review and meta-analysis. *Nursing sciences*; 2(3):283-294.
- Zarottia, N., Povahb,C. and Simpson, J. (2020). Mindfulness mediates the relationship between cognitive reappraisal and resilience in higher education students. *Personality and Individual Differences*.156:109-795.



## نقش تشخیصی هوش اجتماعی، قلدری و بهزیستی تحصیلی در انزوای اجتماعی دانش‌آموزان

آرش شهبازیان نونق\*<sup>۱</sup>، فاطمه علی پور<sup>۲</sup>، ابراهیم آنهید<sup>۳</sup>، علی اصغر محمدیان قریب<sup>۴</sup> و سیاوش شیخلی زاده<sup>۵</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف متمایز ساختن دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا و پایین از یکدیگر، بر اساس مؤلفه‌های هوش اجتماعی، قلدری و بهزیستی تحصیلی انجام شد. روش پژوهش حاضر علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوم شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود که بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۳۶۵ نفر از آن‌ها با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس هوش اجتماعی ترومسو (۲۰۰۱)، مقیاس قلدری ایلی نوز (۲۰۰۱)، پرسشنامه بهزیستی تحصیلی تومینین سوینی و همکاران (۲۰۱۲) و پرسشنامه انزوای اجتماعی مدرسی یزدی (۱۳۹۳) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-۲۲ و آزمون تحلیل تشخیصی تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های تحلیل تشخیصی، به یک تابع تشخیص معنادار منجر شد که طبق این تابع مؤلفه فرسودگی نسبت به مدرسه و قربانی شدن دارای بالاترین توان تمایز بودند ( $p < 0/01$ ). مؤلفه‌های بعدی متمایزکننده گروه‌ها به ترتیب مؤلفه‌های رضایت تحصیلی، ارزش مدرسه، درآمیزی با کار مدرسه، قلدری، زدوخورد، آگاهی اجتماعی و پردازش اطلاعات اجتماعی بودند. همچنین نتایج تحلیل تشخیصی نشان داد که اکثر دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی پایین با بالاترین درصد تشخیص (۹۱/۷ درصد) به درستی از سایر دانش‌آموزان متمایز شده بودند و ۸۸/۵ درصد از افراد دو گروه طبق تابع به دست آمده به‌طور صحیح مجدداً طبقه‌بندی شده بودند. نتایج این

۱. نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران  
arashshahbaziyan@yahoo.com

۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران  
alipour.fatemeh97@yahoo.com

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران  
ibrahim.anahid.1@gmail.com

۴. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران  
alimohamadiyan45@yahoo.com

۵. استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران  
sy.sheikhalizadeh@gmail.com

DOI: 10.22051/jontoe.2020.31664.3061

https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\_5139.html

طبقه بندی مجدد نشانگر توان متغیرهای مذکور در تمایز میان دانش آموزان با انزوای اجتماعی بالا و پایین بود.

**کلید واژه‌ها:** هوش اجتماعی، قلدری، بهزیستی تحصیلی، انزوای اجتماعی، دانش آموز

### مقدمه

انزوای اجتماعی<sup>۱</sup> به زندگی بدون مصاحبت، فقدان افراد مهم در زندگی و مناسبات مشترک، اعتماد و حرکت به سوی دوره‌های بحران و گسست در شبکه‌های روابط اجتماعی اعضای جامعه اشاره دارد (هاتورن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). از مهم‌ترین شاخصه‌های انزوای اجتماعی می‌توان تنها زندگی کردن، داشتن روابط اجتماعی کم، عدم شرکت در فعالیت‌های اجتماعی یا گروهی و در نهایت ادراک احساس تنهایی را نام برد (سانتینی، جوس، کورنلو، کویاناگی، نیلسن و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). همچنین با وجود اهمیت برقراری روابط صمیمانه در دوران نوجوانی، احساس تنهایی و انزوا در این سن بیش از هر سن دیگری شایع است (هنریش و گالون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶)؛ مجموعه‌ای از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که احساس انزوا و تنهایی در نوجوانان می‌تواند به شیوه‌های مختلفی بر سلامت جسمانی و روانی و نیز بر عملکرد فردی و اجتماعی آن‌ها اثر بگذارد (هالت لانستاد، اسمیث، باکر، هریث و استفسون<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵). نوجوانان منزوی بیشتر اهداف اجتماعی کم‌ارزش را دنبال می‌کنند و کم‌تر به دنبال اهداف اجتماعی با ارزش هستند (رابین، کاپلان و بوکر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹). همچنین این نوجوانان در معرض اختلالات درون‌زاد (مثل تنهایی، اضطراب و افسردگی)، افت تحصیلی، عزت‌نفس پایین، هراس اجتماعی، کناره‌گیری از تعاملات اجتماعی و عدم سازگاری اجتماعی هستند (تحقیقات پیراسته مطلق، پیراسته مطلق و نصرآبادی سفلی نظر، ۱۳۹۰).

هوش اجتماعی<sup>۷</sup> یکی از عواملی است که می‌تواند نقش محافظتی در برابر تنهایی و انزوای

1. social isolation
2. Hawthorne
3. Santini, Jose, Cornwell, Koyanagi and Nielsen
4. Heinrich and Gullone
5. Holt-Lunstad, Smith, Baker and Harris
6. Rubin, Coplan and Bowker
7. social intelligence



اجتماعی داشته باشد (متین و جهان، ۱۳۹۸). هوش اجتماعی بنا به تعریف متخصصان علوم رفتاری و اجتماعی مهم‌ترین عامل برای ایجاد رابطه و کنار آمدن با افراد حتی با خود شخص است و باعث ارتقاء عملکرد انسان در فعالیت‌های روزمره شخصی شده و در کل پیشرفت و توسعه فرد و جامعه را به همراه دارد (کاتن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). در حقیقت هوش اجتماعی به عملکرد افراد در یک گروه اجتماعی، پیشرفت اجتماعی امن، دستیابی به رضایت از کار و وارد شدن و حفظ روابط صمیمانه یا دوستی‌ها کمک می‌کند (بگییم و پانکاجم<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). می‌توان گفت دانش‌آموزانی که هوش اجتماعی بالایی دارند می‌توانند در مدرسه، نظرات خود را به‌خوبی بیان کرده و از حق و حقوق خود دفاع کنند و با مسئولان مدرسه دوستان و همکلاسان ارتباط برقرار کنند (شهبازیان خونیک، حسنی و محمودی، ۱۳۹۷). در صورتی‌که دانش‌آموزان دارای هوش اجتماعی پایین قادر به برقراری کردن روابط متقابل اجتماعی و تعامل با اطرافیان نیستند و با مسائلی نظیر قلدری، پرخاشگری، بزهکاری، افت تحصیلی، ناسازگاری در مدرسه، درگیر هستند (بار-آن، ترانل، دن برگ و بچارا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴، پابیان و واندبوسچ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). در پژوهش متین و جهان (۱۳۹۸) مشخص شد که اثرات ساختاری کل هوش اجتماعی بر تنهایی اجتماعی منفی و معنادار بود. همچنین نتایج پژوهش سیلمان و دوگان<sup>۵</sup> (۲۰۱۳) نشان داد که مؤلفه‌های هوش اجتماعی توانستند به‌طور معناداری تنهایی اجتماعی را پیش‌بینی کنند.

یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار بر انزوای اجتماعی قلدری<sup>۶</sup> است (تاپ تایلور، هاویلند و دی آمیکو<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹، سلیمی، قدم پور و رضایی، ۱۳۹۷). قلدری پدیده‌ای است که در قربانیان خود، احساس تنهایی و طرد شدن از سوی همسالان را در پی دارد (هارتلی، باومن، نیکسون، داویس<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵). نوجوانانی که قربانی زورگویی هستند علائم افسردگی و نیز تنهایی بیشتری را از خود نشان می‌دهند (زیمبر-گمبک، ترواسکیس، نسدیل و داوونی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴). از سویی

1. Kauten
2. Baggiyam and Pakajan
3. Bar-On, Tranel, Denburg and Bechara
4. Pabian and Vandebosch
5. Silman and Dogan
6. bullying
7. Tharp- Taylor, Haviland and D'Amico
8. Hartley, Bauman, Nixon and Davis
9. Zimmer-Gembeck, Trevaskis, Nesdale and Downey

قلدرها در مقایسه با همسالان خود که قلدری نمی‌کنند از همدلی عاطفی پایین‌تری برخوردار بودند، همچنین در این افراد سطح وجدان پایین بوده و به همین سبب مستعد انزوای اجتماعی هستند (جونز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳ و سکول و فارینگتون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). طبق پژوهش‌های ریچتیس<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) و هانگ، کرال و استرزینگ<sup>۴</sup> (۲۰۱۵) نوجوانان به‌عنوان قربانیان زورگویی بیشتر در معرض خطر افسردگی، احساس تنهایی و انزوای اجتماعی بودند. به‌علاوه، در پژوهش جانستون<sup>۵</sup> (۲۰۱۰) مشخص شد افرادی که در معرض زورگویی طولانی مدت و مداوم در محل کار قرار دارند اعتماد به نفس پایین دارند و از انزوای اجتماعی رنج می‌برند.

اما علاوه بر عوامل ذکر شده، بهزیستی تحصیلی یکی دیگر از عواملی است که می‌تواند با انزوای اجتماعی رابطه داشته باشد (دینر و تای<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵). بهزیستی تحصیلی، حالت روانی است که از احساس رضایت از شرایط و موفقیت‌ها در موقعیت‌های مهم تحصیلی و داشتن انگیزه و اشتیاق برای یادگیری را در برمی‌گیرد (سین و دلاپورتا و لیو برمسکی<sup>۸</sup>، ۲۰۱۱). این مفهوم شامل چهار مؤلفه است. اولین مؤلفه، مؤلفه فرسودگی نسبت به مدرسه است که شامل خستگی تحصیلی، نگرش بدبینانه نسبت به مدرسه و احساس ناکارآمدی است و باعث استرس، انگیزش نامطلوب و در نهایت افت تحصیلی دانش‌آموز می‌شود (یولودگ و یاراتان<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰؛ سالانوا، اسکافلی، مارتینز و برسو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۰). مؤلفه دیگر از بهزیستی تحصیلی، درگیری با تکالیف مدرسه است. دانش‌آموزانی که از نظر هیجانی و شناختی با یادگیری درگیر هستند، وقت و تلاش بیشتری را صرف مطالعه کردن می‌کنند و بهزیستی تحصیلی بالاتری دارند، به‌طور مناسب با نیازهای تحصیلی خود کنار می‌آیند و بر مسائل دوران تحصیل فائق می‌آیند (لی، لی و بونگ<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۴). مؤلفه سوم، رضایت‌مندی تحصیلی است که محققان معتقدند رضایت از مدرسه می‌تواند از یکسو عاملی محافظتی و توانمندکننده برای عملکرد

1. Jones
2. Seko and Farrington
3. Reijntjes
4. Hong, Kral and Sterzing
5. Johnston
6. academic well-being
7. Diener and Tay
8. Sin, Della Porta and Lyubomirsky
9. Uludag and Yaratana
10. Salanova, Schaufeli, Martínez and Bresó
11. Lee, Lee and Bong

موفقیت‌آمیز در مدرسه، افزایش یادگیری و بهزیستی روان‌شناختی باشد (منغل، مارتینز، سالانوا و دوایت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). مؤلفه چهارم نیز ارزش مدرسه است که معمولاً به‌عنوان درکی که دانش‌آموزان از تحصیل در مدرسه دارند، تعریف می‌شوند و شامل ارزش درونی و بیرونی است (روسنزویک، ویگفیلد و اکلز، ۲۰۱۹). نتایج پژوهش هیوسین و باروت<sup>۲</sup> (۲۰۲۰) نشان داد که فرسودگی نسبت به مدرسه با تنهایی اجتماعی ارتباط معناداری داشت.

در مجموع، بر اساس مطالعه پژوهشگران این مطالعه، در حوزه انزوای اجتماعی، پژوهشی یافت نشد که تمایزگذاری دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا و پایین بر اساس مؤلفه‌های هوش اجتماعی، قلدری و بهزیستی تحصیلی را بررسی کند. همچنین، تاکنون پژوهش‌های اندکی ارتباط مؤلفه‌های هوش اجتماعی، قلدری و بهزیستی تحصیلی را با انزوای اجتماعی دانش‌آموزان بررسی کرده‌اند. بنابراین، نیاز به پژوهش‌های بیشتری در این زمینه احساس می‌شد. از سوی دیگر خلاء دیگری موجود این بود که پژوهش‌های قبلی عمدتاً از روش‌های همبستگی استفاده کرده بودند که مبتنی بر تحلیل روابط بین متغیرهاست. در پژوهش حاضر نیز از روش تحلیل تشخیصی استفاده شد که مبتنی بر تحلیل فرد است و به دست آوردن گروه‌های مختلف از افراد بر اساس چندین متغیر را فراهم می‌کند. همچنین تحلیل تشخیصی میزان تأیید گروه‌بندی اولیه بر اساس متغیرها را ممکن می‌کند. از طرفی، با آگاهی از نتایج پژوهش‌هایی از این قبیل ابعاد بیشتری از انزوای اجتماعی دانش‌آموزان بررسی می‌شود. بنابراین، هدف پژوهش حاضر پاسخ به این سؤال است که: آیا مؤلفه‌های هوش اجتماعی، قلدری و بهزیستی تحصیلی توان تمایزگذاری دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا و پایین را دارند؟

## روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف در دسته تحقیقات کاربردی و از لحاظ نحوه گردآوری اطلاعات جزو پژوهش‌های علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه دوم شهر تبریز به تعداد ۳۷۸۸۴ در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود که بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۳۶۵ نفر از آن‌ها با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای

1. Meneghel, Martínez, Salanova and de Witte
2. Hüseyin and Barut

انتخاب شدند. پیش از توزیع پرسشنامه‌ها، رضایت شفاهی شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش کسب شد و درباره بی‌نامی پرسشنامه‌ها و محرمانگی اطلاعات به آن‌ها اطمینان خاطر داده شد. هم‌چنین، داشتن رضایت آگاهانه برای مشارکت در این پژوهش و قرار داشتن در فاصله سنی ۱۵ تا ۱۸ سال از شرایط ورود به مطالعه بود. بعد از آماده‌سازی ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات و هماهنگی با اداره کل آموزش و پرورش و مسئولین محترم، ابتدا از بین نواحی، ناحیه ۲ به صورت تصادفی انتخاب شد، سپس از بین مدارس ناحیه ۲، تعداد ۸ مدرسه دخترانه و پسرانه به صورت تصادفی انتخاب شدند و در نهایت از هر مدرسه چند کلاس به تصادف انتخاب شد و با همکاری معلمان و مسئولان مدارس پرسش‌نامه‌ها اجرا و جمع‌آوری شدند. در نهایت از این تعداد ۳۶۵ نفر نمونه انتخاب شده بر اساس نمرات انزوای اجتماعی ۹۶ نفر به‌عنوان با انزوای اجتماعی پایین (با نمرات زیر صدک ۳۴ انزوای اجتماعی) و ۹۶ نفر با انزوای اجتماعی بالا (با نمرات بالاتر از صدک ۶۷ انزوای اجتماعی) تشخیص داده شدند و در نهایت تحلیل‌ها بر روی این ۱۹۲ نفر انجام شد. داده‌ها نیز با استفاده از نرم‌افزار SPSS-۲۲ و آزمون تحلیل تشخیصی تجزیه و تحلیل قرار شدند. ابزارهای گردآوری اطلاعات عبارت بودند از:

**مقیاس هوش اجتماعی ترومسو<sup>۱</sup>:** مقیاس حاضر را سیلورا، مارتینوسن و داهل<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) تهیه کردند. این مقیاس شامل ۲۱ گویه که در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق است که بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود. حداقل نمره ۲۱ و حداکثر ۱۰۵ است. نمره بین ۲۱ تا ۴۲ نشان‌دهنده میزان هوش اجتماعی ضعیف، نمره بین ۴۲ تا ۶۳ نشان‌دهنده میزان هوش اجتماعی در سطح متوسط و نمره بالاتر از ۶۳ نشان‌دهنده میزان هوش اجتماعی بسیار خوب است. مقیاس هوش اجتماعی دارای سه زیر مقیاس پردازش اطلاعات اجتماعی (۷ گویه)، مهارت‌های اجتماعی (۷ گویه) و آگاهی اجتماعی (۷ گویه) است. برای هر کدام از زیر مقیاس‌ها، حداقل نمره ۷ و حداکثر نمره ۳۵ است. روایی و پایایی مقیاس حاضر در پژوهش رضایی (۱۳۸۹) در حد مطلوب گزارش شده است. هم‌چنین سازندگان این مقیاس روایی آن را مطلوب ارزیابی کرده و پایایی آن را به

1. Tromso Social Intelligence Scale
2. Silvera, Martinussen and Dahl

ترتیب برای زیر مقیاس های آگاهی اجتماعی، پردازش اطلاعات اجتماعی و مهارت های اجتماعی ۰/۸۱، ۰/۸۶ و ۰/۸۹ گزارش کرده اند. در پژوهش حاضر نیز، ضریب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس های پردازش اطلاعات اجتماعی ۰/۸۶ و مهارت های اجتماعی ۰/۸۹، آگاهی اجتماعی ۰/۸۷ و برای کل مقیاس ۰/۸۸ به دست آمد.

**مقیاس قلدری ایلی نویز<sup>۱</sup> (۲۰۰۱):** مقیاس قلدری شامل ۱۸ گویه و سه بُعد است. اسپلاگه و هولت<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) روایی و پایایی مطلوبی را برای این مقیاس ارائه داده اند. نمره گذاری بر اساس یک شاخص پنج درجه ای از نوع لیکرتی با دامنه ای از یک (هرگز) تا پنج (هفت بار یا بیشتر) انجام می شود. این پرسشنامه ۱۸ سؤال داشته و هدف آن ارزیابی میزان قلدری دانش آموزان از ابعاد مختلف قلدری<sup>۳</sup>، زدو خورد<sup>۴</sup> و قربانی<sup>۵</sup> است. این مقیاس ۳ بُعد قلدری (۱)، ۲، ۸، ۹، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸)، زدو خورد (۳، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳) و قربانی (۴، ۵، ۶، ۷) را شامل می شود. اسپلاگه و هولت (۲۰۰۱) برای بررسی روایی مقیاس از تحلیل عاملی و روایی همگرا و واگرا استفاده کردند. همچنین به منظور بررسی پایایی مقیاس مذکور از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که این ضریب برای هریک از زیر مقیاس های قلدری، زدو خورد و قربانی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۹ و ۰/۷۰ به دست آمد. در پژوهش اکبری بلوطبنگان و طالع پسند (۱۳۹۴) نیز ساختار سه عاملی مقیاس مذکور با استفاده از روش تحلیل عاملی تأیید شد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ نیز برای کل مقیاس ۰/۸۷ و برای زیر مقیاس های قربانی ۰/۷۱، قلدری ۰/۷۷ و زدو خورد ۰/۷۶ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس های قربانی ۰/۸۳، قلدری ۰/۷۸ و زدو خورد ۰/۷۴ و برای کل مقیاس ۰/۸۵ به دست آمد.

**پرسشنامه بهزیستی تحصیلی<sup>۶</sup>:** تومینن - سوینی، سالمیلا آرو و نیمیویرتا<sup>۷</sup> (۲۰۱۲) پرسشنامه حاضر را با الگوگیری از شاخصه های روان شناسی بهزیستی مرتبط با بافت مدرسه

1. Illinois Bullying Scale
2. Espelage and Holt
3. bullying
4. fight
5. victim
6. academic well-being Questionnaire
7. Tuominen-Soini, Salmela-Aro and Niemivirta

گسترش دادند. این پرسشنامه از نوع خودسنجی است که میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را با ۳۱ گویه که درباره عقاید وی هستند، در طیف لیکرت مورد سؤال قرار می‌دهد. پرسشنامه مذکور شامل ابعاد ارزش مدرسه<sup>۱</sup> گویه، فرسودگی نسبت به مدرسه<sup>۲</sup> گویه، درآمیزی با کار مدرسه<sup>۳</sup> گویه بر اساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) و رضایت‌مندی تحصیلی<sup>۴</sup> گویه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای به هیچ وجه (۱) تا خیلی زیاد (۵) است. تومینن سوینی و همکاران (۲۰۱۲) روایی پرسشنامه را مطلوب ارزیابی کردند. این محققان مقدار آلفای کرونباخ برای ابعاد چهارگانه ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه را به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۹۱، ۰/۹۴، ۰/۹۴ محاسبه کردند. همچنین، در پژوهش مرادی، سلیمانی خشاب، شهاب‌زاده، صباغیان و دهقانی‌زاده (۱۳۹۵) روایی و پایایی این پرسشنامه مطلوب گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های ارزش مدرسه ۰/۸۹، فرسودگی نسبت به مدرسه ۰/۷۳، رضایت‌مندی تحصیلی ۰/۷۴ و درآمیزی با کار مدرسه ۰/۸۴ به دست آمد.

**پرسشنامه سنجش انزوای اجتماعی مدرسی یزدی (۱۳۹۳):** این پرسشنامه شامل ۱۹ گویه است که در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از بسیار کم تا بسیار زیاد است که بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود. حداقل نمره ۱۹ و حداکثر ۹۵ است. این مقیاس داری چهار مؤلفه تنهایی<sup>۵</sup> (۶ گویه)، عجز<sup>۶</sup> (۳ گویه) و یأس اجتماعی<sup>۷</sup> (۶ گویه) و کاهش تحمل اجتماعی<sup>۸</sup> (۴ گویه) است. روایی پرسشنامه در پژوهش مدرسی یزدی (۱۳۹۳) مطلوب ارزیابی شده و پایایی پرسشنامه نیز با آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های تنهایی ۰/۷۰، عجز ۰/۷۲،

1. school value
2. school burnout
3. School work engagement
4. satisfaction with educational choice
5. loneliness
6. helplessness
7. social despair
8. decreased social tolerance

یأس اجتماعی ۰/۷۴ و کاهش تحمل اجتماعی ۰/۷۸ و برای کل پرسشنامه ۰/۷۶ به دست آمد که نشان از پایایی مطلوب این ابزار بود.

### یافته‌ها

در مطالعه حاضر تعداد ۳۶۵ نفر از دانش‌آموزان شرکت داشتند که از این تعداد ۱۹۵ نفر دختر (۵۳/۴ درصد) و ۱۷۰ نفر پسر (۴۶/۶ درصد) بودند. میانگین سنی دانش‌آموزان ۱۶/۳ سال (انحراف معیار ۱/۷) بود.

قبل از تحلیل تجزیه تابع تشخیص، ابتدا مفروضه‌های آن بررسی شدند. نتایج بررسی نرمال بودن با استفاده از نمودار هیستوگرام و آزمون کلموگرف-اسمیرنوف نشان داد که نمرات هر چهار متغیر پژوهش دارای توزیع نرمال بودند. همچنین بررسی داده‌های پرت چندمتغیره با استفاده از فاصله‌ماهالانوبیس نشان داد که داده پرت واقعی وجود نداشت. بررسی همگنی ماتریس واریانس-کواریانس با استفاده از آزمون ام باکس نیز، نشان داد که یکسانی ماتریس واریانس-کواریانس به‌خوبی رعایت شده بود (آماره ام باکس=۳/۱۷،  $F=۵/۴۵$ ،  $p > ۰/۰۵$ ). همچنین بررسی ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون و شاخص‌های VIF و شاخص تحمل نشان داد که بین متغیرهای پیش‌بین همبستگی‌های بزرگی وجود نداشت و هم خطی جدی مشهود نبود.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پیش‌بین برای دو گروه دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا و پایین و نتایج آزمون ANOVA برای بررسی معناداری تفاوت بین دو گروه

متغیرهای پیش‌بین	دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی پایین تعداد: ۹۶		دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا تعداد: ۹۶		آماره F	سطح معناداری
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
پردازش اطلاعات اجتماعی	۲۷/۳۳	۳/۴	۲۵/۹۷	۴/۱۶	۶/۰۷	۰/۰۱۵
آگاهی اجتماعی	۲۳/۸۹	۴/۱۸	۲۲/۴۲	۳/۸۲	۶/۴۳	۰/۰۱۲
مهارت‌های اجتماعی	۲۲/۴۴	۳/۰۶	۲۲/۹۱	۴/۴۱	۰/۸۳	۰/۳۹
قلدری	۱۳/۱۱	۴/۰۸	۱۶/۹	۶/۳۴	۲۴/۲۴	۰/۰۰۱
زدو خورد	۸/۸۵	۲/۹۱	۱۱/۱۲	۴/۰۸	۱۹/۶۴	۰/۰۰۱
قربانی	۴/۳۴	۰/۷۰	۷/۴۴	۳/۹۴	۵۷/۴۶	۰/۰۰۱
ارزش مدرسه	۳۴/۰۱	۵/۳۸	۲۸	۷/۳	۴۲/۱۲	۰/۰۰۱
فرسودگی نسبت به مدرسه	۲۲/۳۰	۴/۶۷	۲۹/۸۲	۶/۰۲	۹۳/۳۸	۰/۰۰۱
رضایت تحصیلی	۱۶/۱۰	۲/۶۸	۱۳	۳/۴۲	۴۸/۷۴	۰/۰۰۱
درآمیزی با کار مدرسه	۳۲/۸۱	۵/۷۸	۲۷/۷۱	۷/۴۶	۲۷/۹۱	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میان دو گروه از نظر تمامی مؤلفه‌های قلدری، بهزیستی تحصیلی و هوش اجتماعی، به‌جز مؤلفه مهارت‌های اجتماعی تفاوت معنادار آماری وجود دارد ( $P < ۰/۰۵$ ).

برای تمایز دو گروه دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی پایین و بالا بر اساس متغیرهای پیش‌بین از یک تجزیه تابع تشخیص به روش هم‌زمان استفاده شد. در تحلیل حاضر به علت بودن دو گروه از آزمودنی‌ها یک تابع تشخیص به‌دست آمد.



جدول ۲: خلاصه توابع تشخیصی کانونی

تعداد تابع	مقادیر ویژه	درصد از واریانس کل	همبستگی کانونیک
۱	۱/۰۵	۱۰۰	۰/۷۱

در جدول ۲ خلاصه توابع تشخیصی کانونی ارائه شده است. با توجه به نتایج، یک تابع تشخیصی کانونی شناسایی شد که این تابع ۱۰۰ درصد از کل واریانس را تبیین می‌کند. همچنین، مقدار لانداى ویلکز برابر ۰/۴۸ و مجذور کای معادل آن برابر با ۱۳۳/۱۷ است که نشان داد به‌طور معناداری توان تمایز بین گروه‌ها وجود دارد ( $p < ۰/۰۵$ ).

جدول ۳: همبستگی درون‌گروهی تجمعی (ماتریس ساختار) بین متغیرهای پیش‌بین و ضرایب استاندارد شده

متغیرهای پیش‌بین	همبستگی درون‌گروهی تجمعی	ضرایب استاندارد شده
پردازش اطلاعات اجتماعی	-۰/۱۷	-۰/۱۱
آگاهی اجتماعی	-۰/۱۸	-۰/۱۲
مهارت‌های اجتماعی	۰/۰۶	۰/۱۱
قلدری	۰/۳۵	۰/۱۶
زدو خورد	۰/۳۱	۰/۰۲
قربانی	۰/۵۳	۰/۵۱
ارزش مدرسه	-۰/۴۶	-۰/۰۶
فرسودگی نسبت به مدرسه	۰/۶۸	۰/۵۴
رضایت تحصیلی	-۰/۴۹	-۰/۳۷
درآمیزی با کار مدرسه	-۰/۳۷	-۰/۰۵

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود بر اساس وزن‌های به‌دست‌آمده از متغیرهای پیش‌بین، مؤلفه فرسودگی نسبت به مدرسه و مؤلفه قربانی با بالاترین مقدار همبستگی، دارای بالاترین توان تمایز بودند. مؤلفه‌های بعدی متمایزکننده گروه‌ها به ترتیب مؤلفه‌های رضایت تحصیلی، ارزش مدرسه، درآمیزی با کار مدرسه، قلدری، زدو خورد، آگاهی اجتماعی و پردازش اطلاعات اجتماعی بودند. مؤلفه مهارت‌های اجتماعی نیز در آزمون ANOVA (جدول ۱) قادر به ایجاد تفاوت معنادار میان آزمودنی‌های دو گروه نبود.

جدول ۴: نتایج طبقه‌بندی دانش‌آموزان در گروه‌های با انزوای اجتماعی بالا و پایین بر اساس تابع تشخیص

کل	گروه‌بندی پیش‌بینی شده		گروه‌بندی اولیه دانش‌آموزان	گروه‌بندی اصلی
	دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی پایین	دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا		
۹۶	۱۴	۸۲	دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا	
۹۶	۸۸	۸	دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی پایین	
%۱۰۰	%۱۴/۶	%۸۵/۴	دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا	
%۱۰۰	%۹۱/۷	%۸/۳	دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی پایین	

\*%۸۸/۵ گروه‌بندی مجدد افراد در گروه اولیه خود

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود نتایج طبقه‌بندی دانش‌آموزان در گروه‌های با انزوای اجتماعی بالا و پایین بر اساس تابع تشخیص نشان داد که ۸۲ نفر (۸۵/۴ درصد) از دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا و ۸۸ نفر (۹۱/۷ درصد) دانش‌آموزان از با انزوای اجتماعی پایین به‌طور صحیح تشخیص داده شده‌اند. به‌علاوه، دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی پایین بالاترین درصد تشخیص (۹۱/۷ درصد) نشان داد که اکثر این دانش‌آموزان به‌درستی از دیگر دانش‌آموزان متمایز شده‌اند. نتایج این طبقه‌بندی مجدد (۸۸/۵ درصد) نشانگر توان مؤلفه‌های مذکور در تمایز میان دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا و پایین بود.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر متمایز ساختن دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا و پایین از یکدیگر، بر اساس مؤلفه‌های هوش اجتماعی، قلدری و بهزیستی تحصیلی بود. یافته‌های تحلیل تشخیصی، به یک تابع تشخیص معنادار منجر شد که طبق این تابع مؤلفه فرسودگی نسبت به مدرسه و قربانی‌داری بالاترین توان تمایز بودند. مؤلفه‌های بعدی متمایزکننده گروه‌ها به ترتیب مؤلفه‌های رضایت تحصیلی، ارزش مدرسه، درآمیزی با کار مدرسه، قلدری، زدو خورد، آگاهی اجتماعی و پردازش اطلاعات اجتماعی بودند. همچنین نتایج تحلیل تشخیصی نشان داد که اکثر دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی پایین با بالاترین درصد تشخیص به‌درستی از دیگر

دانش‌آموزان متمایز شده بودند.

یافته مهم اول مبتنی بر توان بالای تمایزگذاری مؤلفه فرسودگی نسبت به مدرسه با نتایج پژوهش هیوسیین و باروت (۲۰۲۰) همسو است. در تبیین یافته فوق می‌توان چنین بیان کرد که دانش‌آموزان فرسوده اغلب دچار فقدان علاقه‌مندی هستند و یکنواختی کلاس برای آن‌ها کسالت‌آور و خسته‌کننده است و معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی، احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی، احساس بی‌اهمیتی، بیهودگی یا خستگی و کوفتگی، احساس درماندگی، تحلیل جسمانی و تخلیه هیجانی، بی‌حسی عاطفی، احساس عدم موفقیت و خودارزیابی منفی، بی‌انگیزگی، نارضایتی و تعارضات اجتماعی را دارند (سالانوا و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین، حس مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی در برابر عملکرد ضعیف در این دانش‌آموزان مشاهده نمی‌شود و به همین خاطر انزوا و میزان ترک تحصیل در میان آن‌ها بیشتر است (یولودگ و یاراتان، ۲۰۱۰). بنابراین، می‌توان به لحاظ نظری انتظار داشت که هر تجربه فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان در محیط تحصیلی بیشتر باشد، احتمال انزوای اجتماعی در میان آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. به‌طور کلی می‌توان گفت که دانش‌آموزان با احساس بهزیستی تحصیلی بالا احساس شایستگی و هیجانات مثبتی دارند، در صورتی که دانش‌آموزان با احساس بهزیستی تحصیلی پایین، حوادث و وقایع تحصیلی خود را نامطلوب ارزیابی کرده و بیشتر هیجانات منفی از جمله اضطراب، افسردگی، خشم و انزوا را تجربه می‌کنند (دینر و تای، ۲۰۱۵).

یافته مذکور مبنی بر توان تمایزگذاری مؤلفه‌های قلدری به‌خصوص توان بالای مؤلفه قربانی شدن به‌نوعی با نتایج پژوهش‌های هانگ، کرال و استرزینگ (۲۰۱۵)؛ ریچتیس (۲۰۱۱) و جانستون (۲۰۱۰) همسو است. در تبیین یافته حاضر می‌توان بیان کرد که دانش‌آموزانی که در مدرسه به‌نوعی احساس تنهایی می‌کنند و تعداد و کیفیت روابط دوستانه آن‌ها پایین است بیشتر در معرض خطر قربانی شدن بوده و متقابلاً با افزایش قربانی شدن، تنهایی و انزوای آن‌ها هم‌به‌مرور زمان بیشتر می‌شود. به‌ویژه در مواردی که دانش‌آموز به شکل غیرمستقیم به‌صورت روان‌شناختی قربانی می‌شود احتمال افزایش انزوا و پدید آیی مشکلات عاطفی دیگر، بیشتر است (هانگ و همکاران، ۲۰۱۵). در همین راستا نتایج پژوهشی نشان داد که طرد شدن توسط همسالان یا منزوی کردن خود از آن‌ها یکی از مشخصه‌های تعیین‌کننده در احتمال قربانی شدن است (جونز، ۲۰۱۳).

## 1. Uludag and Yaratan

به علاوه، در محیط مدرسه دانش آموزان قربانی معمولاً تنها هستند و در شبکه های اجتماعی و دوستی همسالان داخل نمی شوند یا اینکه روابط محدودی با آنها دارند و زمانی که بخواهند از میان همسالان خود برای روابط اجتماعی کسی را انتخاب کنند، معمولاً افرادی تنها و غیر پرخاشگر مانند خود را برمی گزینند. مجموعه این نقایص در برقراری روابط اجتماعی، آنها را در معرض خطر پیدایش مشکلات عاطفی و روان شناختی مانند احساس تنهایی و انزوا و همچنین آزار دیدن از افراد قلدر قرار می دهد (سلیمی، قدم پور و رضایی، ۱۳۹۷).

یافته دیگر این پژوهش مبنی بر توان تمایزگذاری مؤلفه های هوش اجتماعی به نوعی با نتایج پژوهش های متین و جهان (۱۳۹۸) و سیلمان و دوگان (۲۰۱۳) همسو است. در تبیین یافته حاضر نیز می توان چنین بیان کرد که به عقیده آشر و تیلور<sup>۱</sup> (۱۹۸۱) هوش اجتماعی دربردارنده ارتباط سالم و منطبق بر موقعیت در افراد است. هوش اجتماعی دلالت بر رفتارهای فراگرفته شده قابل قبولی دارد که فرد را قادر می کند تا با دیگران رابطه مؤثر داشته و از عکس العمل های نامعقول اجتماعی خودداری کند. همچنین، عامل مؤثر و تعیین کننده در برآیندهای زندگی واقعی مانند موفقیت در دانشگاه، تحصیل، شغل و روابط بین شخصی است. به عبارت دیگر هوش اجتماعی توانایی درک و فهم دیگران و ایجاد ارتباط با آنهاست. هوش اجتماعی به دانش آموزان کمک می کند تا ارتباط بهتری با معلمان، همکلاسی ها و همچنین دیگران داشته باشند، توانایی تفاهم و مدیریت مؤثر در زندگی و محیط تحصیلی خود را داشته باشند (شهبازیان خونیق، حسنی و محمودی، ۱۳۹۷). دانش آموزانی که مهارت های اجتماعی را به خوبی یاد گرفته اند و آگاهی اجتماعی بالایی دارند، می دانند چگونه ارتباط برقرار کنند، چطور دوست پیدا کنند و چطور دوستانشان را نگه دارند، با کسانی که گذشته، سن، فرهنگ و عملکرد احساسی - اجتماعی متفاوتی دارند راحت هستند و مهم تر آن که قادرند کاری کنند که دیگران در کنار آنها احساس راحتی و خوشحالی داشته باشند. این روابط اجتماعی حاصل از هوش اجتماعی دانش آموزان می تواند به کاهش احساس تنهایی و انزوا در آنها منجر شود (بار-آن و همکاران، ۲۰۰۴). به علاوه، دانش آموزانی که از هوش اجتماعی بالایی برخوردارند با موقعیت های جدید و چالش ها سازگاری بیشتری دارند، بحران های پیش رو را به خوبی مدیریت می کنند، افراد پارانرژی و شادی هستند، در میان همسالان از محبوبیت خاصی

برخوردارند و توانایی بیشتری در درک و کنترل هیجانات و احساسات خود و دیگران را دارند (شهبازیان خونیک، حسنی و محمودی، ۱۳۹۷) و در نتیجه این عوامل نیز می‌تواند باعث کاهش احساس تنهایی و انزوای اجتماعی در آن‌ها شود.

محدودیت اصلی پژوهش حاضر استفاده از معیار آماری برای تشخیص دانش‌آموزان با انزوای اجتماعی بالا و پایین بود. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر برای پیشگیری از فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان توصیه می‌شود در مدارس کارگاه‌های آموزشی تاب‌آوری، خودآگاهی، ارتباط مؤثر با خانواده و کنترل هیجانات (مانند خشم، اضطراب و استرس) و نحوه مدیریت صحیح آن‌ها، توسط مشاوران و متخصصان برگزار شود. همچنین، برای کمک به دانش‌آموزان قربانی آموزش استفاده از روش‌های مقابله‌ای کارآمد و قرار دادن هم‌بسته‌های قلدری (اضطراب، افسردگی و عزت‌نفس پایین) به عنوان اهداف مداخلاتی ضروری به نظر می‌رسد. در نهایت، برای تقویت هوش اجتماعی دانش‌آموزان نیز، به‌طور مستمر مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی در محیط خانواده و مدارس به آن‌ها آموزش داده شود.

**تقدیر و تشکر:** از کلیه مسئولان آموزش و پرورش شهر تبریز و شرکت‌کنندگان گرامی که در این پژوهش ما را یاری کردند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

## منابع

- اکبری بوطنگان، افضل و طالع‌پسند، سیاوش (۱۳۹۴). رواسازی مقیاس قلدری ایلی نویز در دانش‌آموزان ابتدایی شهر سمنان. *نشریه اصول بهداشت روانی*، ۱۷(۴): ۱۷۸-۱۸۵.
- پیراسته مطلق، علی‌اکبر. پیراسته مطلق، علی‌اصغر و نصرآبادی سفلی نظر، پیشرو (۱۳۹۰). نقش اضطراب ناشی از ارزیابی منفی اجتماعی در انزوای اجتماعی نوجوانان. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۱(۴): ۱۴۵-۱۵۸.
- رضایی، اکبر (۱۳۸۹). مقیاس هوش اجتماعی ترومسو: ساختار عاملی و پایایی نسخه فارسی مقیاس در جامعه‌ی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۵(۲۰): ۶۵-۸۲.
- سلیمی، حسین؛ قدم‌پور، عزت‌اله و رضایی، فاطمه (۱۳۹۷). تدوین مدل ساختاری پیشبینی قربانی شدن قلدری از طریق عوامل محیطی و مهارت‌های ارتباطی به‌واسطه‌گری آشفته‌گی روان‌شناختی. *دوفصلنامه شناخت اجتماعی*، ۲(۱۴): ۷۱-۹۴.
- شهبازیان خونیک، آرش. حسنی، امید و محمودی، احمد (۱۳۹۷). رابطه هوش اخلاقی و

- اجتماعی با قلدری در دانش آموزان دبیرستانی. *مجله اخلاق زیستی*، ۸(۲۸): ۷-۱۶.
- متین، شایان و جهان، فائزه (۱۳۹۸). مدل پیش بینی تنهایی اجتماعی بر اساس حساسیت بین فردی و هوش اجتماعی با میانجی گری خود انتقادی. *پژوهش های روان شناسی اجتماعی*، ۹(۳۵): ۶۷-۸۸.
- مدرسی یزدی، فائزه السادات (۱۳۹۳). *بررسی عوامل اجتماعی، فرهنگی انزوای اجتماعی دختران مجرد بالای ۳۰ سال شهر یزد*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه یزد، دانشکده علوم اجتماعی.
- مرادی، مرتضی، سلیمانی خشاب، عباسعلی، شهاب زاده، صدیقه، صباغیان، حمید و دهقانی زاده، محمدحسین (۱۳۹۵). آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه ایرانی پرسشنامه بهزیستی. *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*، ۶(۲۴): ۲۵۱-۲۷۶.
- Akbari balootangan, A. and Talepasand, S. (2015). Validation of the ellinois bullying scale in primary school students of semnan, iran. *Journal of fundamentals of Mental Health*, 17(4): 178-185. (Text in Persian).
- Asher, S. R. and Taylor, A. R. (1981). Social outcomes of mainstreaming: Sociometric assessment and beyond. *Exceptional Education Quarterly*, 1(4): 13-30.
- Baggiyam, D. and Pakajan, R. (2017). Social Intelligence in Relation to Academic Achievement. *International Journal of Research-Granthaalayah*, 5(3): 18-22.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L. and Bechara, A. (2004). *Emotional and social intelligence*. Social neuroscience: key readings. 2004. 223.C
- Diener, E. and Tay, L. (2015). Subjective well-being and human welfare around the world as reflected in the Gallup World Poll. *International Journal of Psychology*, 50(2): 135-149.
- Espelage, D. L. and Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3): 123-142.
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L. and Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81(2): 176-193.
- Hawthorne, G. (2006). Measuring social isolation in older adults: development and initial validation of the friendship scale. *Social indicators research*, 77(3): 521-548.
- Heinrich, L. M. and Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical psychology review*, 26(6): 695-718.
- Hong, J. S., Kral, M. J. and Sterzing, P. R. (2015). Pathways from bullying perpetration, victimization, and bully victimization to suicidality among school-aged youth: A review of the potential mediators and a call for further investigation. *Trauma, Violence, & Abuse*, 16(4): 379-390.
- Hüseyin, E. R. İ. Ş. and Barut, S. (2020). The Effect of Feeling of Loneliness on Burnout Levels in University Students. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 13(2):

369-383.

- Johnston M, P. P. (2010). The Bullying Aspect of Workplace Violence in Nursing. *JONA'S Healthcare Law, Ethics, and Regulation*, 12(2): 36-42.
- Jones, A. M. (2013). *Middle school students' perceptions of bullying and the effects of an anti-bullying policy* (Doctoral dissertation, Northeastern University).
- Kauten, R. L. (2016). *The influence of informant and measurement on the relations among adolescent narcissism, prosocial behavior, and emotional and social intelligence*. (Doctoral dissertation, University of Southern Mississippi).
- Lee, W., Lee, M. J. and Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary educational psychology*, 39(2): 86-99.
- Matin, S. and Jahan, F. (2019). The prediction model of social loneliness based on interpersonal sensitivity and social intelligence with self-critical mediation. *Social Psychology Research*, 9(35): 67-88. (Text in Persian).
- Meneghel, I., Martínez, I. M., Salanova, M. and de Witte, H. (2019). Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. *Psychology in the Schools*, 56(6): 875-890.
- Modarresi Yazdi, F. (2014). *The study of socio-cultural factors of social isolation of girls over 30 years old in Yazd*. Master Thesis. Yazd University, Faculty of Social Sciences. (Text in Persian).
- Moradi, M., Soleimani kheshab, A., shahabzadeh, S., sabagian, H. and Dehganizadeh, M. (2016). Testing for the factor structure and measurement of internal consistency of the irani version of academoic well-being questionnaire. *Quarterly educational measurement*, 7(26): 123-148. (Text in Persian).
- Pabian, S. and Vandebosch, H. (2016). Developmental trajectories of (cyber) bullying perpetration and social intelligence during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 36(2): 145-170.
- Pirasteh motlagh, A., Pirasteh motlagh, A. and Pishro nasr abad sofla nazar. (2012). The role of anxiety due to social negative evaluation in social isolation of adales cents, *Social Psychology Research*. 1(4): 145-156. (Text in Persian).
- Rezaie, A. (2011). The Troms social intelligence scale: Factorial structure and reliability of the persian version of scale in the students population. *Journal of Modern Psychological Researches*, 5(20): 65-82. (Text in Persian).
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P. A., Van der Schoot, M. and Telch, M. J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. *Aggressive behavior*, 37(3): 215-222.
- Rosenzweig, E., Wigfield, A. and Eccles, J. (2019). *Expectancy-Value Theory and Its Relevance for Student Motivation and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J. and Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual review of psychology*, 60: 141-171.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I. and Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, stress & coping*, 23(1): 53-70.

- Salimi, H., Ghadampour, E. and Rezaei, F. (2018). Developing a structural equation modeling for prediction of bullying victim by environmental factors and communication skills with psychological crisis intermediation. *Social cognition*, 7(2): 71-94. (Text in Persian).
- Santini, Z. I., Jose, P. E., Cornwell, E. Y., Koyanagi, A., Nielsen, L., Hinrichsen, C., and Koushede, V. (2020). Social disconnectedness, perceived isolation, and symptoms of depression and anxiety among older Americans (NSHAP): a longitudinal mediation analysis. *The Lancet Public Health*, 5(1): e62-e70.
- Sekol, I. and Farrington, D. P. (2016). Psychological and background correlates of bullying in adolescent residential care. *Journal of social work*, 16(4): 429-452.
- Shahbaziyan Khonig, A., Hasani, O. and Mahmoudi, A. (2018). The Relationship between moral and social intelligence with the bullying among high school students. *Bioethics Journal*, 8(28): 7-16 . (Text in Persian).
- Silvera, D., Martinussen, M. and Dahl, T. I. (2001). The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian journal of psychology*, 42(4): 313-319.
- Silman, F. and Dogan, T. (2013). Social intelligence as a predictor of loneliness in the workplace. *The Spanish journal of psychology*, 16. DOI: <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.21>
- Sin, N., Della Porta, M. and Lyubomirsky, S. (2011). Tailoring positive psychology interventions to treat depressed individuals. In S. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, & J. Nakamura (Eds.), *Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, work and society* (pp. 79-96). New York: Routledge.
- Tharp-Taylor, S., Haviland, A. and D'Amico, E. J. (2009). Victimization from mental and physical bullying and substance use in early adolescence. *Addictive behaviors*, 34(6-7): 561-567.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. and Niemivirta, M. (2012). "Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education". *Learning and Individual Differences*, 22, 290-305.
- Uludag, O. and Yaratana, H. (2010) 'The Effect of Burnout on Engagement: An Empirical Study on Tourism Students', *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 9(1):13-23.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Trevaskis, S., Nesdale, D. and Downey, G. A. (2014). Relational victimization, loneliness and depressive symptoms: Indirect associations via self and peer reports of rejection sensitivity. *Journal of youth and adolescence*, 43(4): 568-82.



## اثر بخشی سند تحول در سطح مدرسه از منظر بومی در مدل مدرسه محوری

مدی فاریابی<sup>۱</sup>، نغمی کمالی<sup>۲\*</sup> و رسول داودی<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف اساسی این پژوهش، تعیین شاخصه‌های سند تحول در سطح مدرسه از منظر بومی در مدل مدرسه محوری بود. پژوهش با توجه به هدف، کاربردی و به لحاظ ماهیت، توسعه‌ای و به شیوه آمیخته (کیفی و کمی) بود. ابتدا با رویکرد کیفی به واکاوی و تحلیل تمامی مدل‌های جهانی مدرسه محوری و سپس از روش کمی و پیمایشی استفاده شده است. جامعه آماری تمام مدیران مقطع ابتدایی مدارس استان بوشهر (۴۸۷ نفر) بودند و از میان آن‌ها، نمونه طبق جدول مورگان و به شیوه نمونه‌گیری تصادفی ۲۱۷ نفر انتخاب شد. نتایج حاصل از یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که شاخصه‌های سند تحول بنیادین در سطح یک مدرسه با تمام ویژگی‌های جزئی تحقق حیات طیبه، کانون عرضه و خدمات و فرصت‌های تعلیم و تربیت، زمینه‌ساز درک و اصلاح موقعیت توسط دانش‌آموز با توجه به مؤلفه‌های مدرسه محوری بومی در وضعیت مطلوب است. تمرکز بر ظرفیت‌های بومی و ارزیابی اثربخشی آن نشان از صحت مدل طراحی شده، عوامل و مؤلفه‌های آن منطبق با سند تحول است.

**کلید واژه‌ها:** سند تحول، مدرسه محوری، مدرسه

۱. دانشجوی دکتری گروه مدیریت آموزشی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.  
m.fariabi@chmail.ir

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.  
kamali\_naghi@yahoo.com

۳. استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.  
rasolrd@yahoo.com

DOI: 10.22051/jontoe.2020.27729.2788

[https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_5169.html](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_5169.html)

## مقدمه

مدرسه‌محوری نمونه‌ی اداره یک مرکز آموزشی است و در واقع تفویض اختیار به اندازه‌ای است که افراد واقعاً خود را در اداره مرکز آموزش سهیم بدانند و قدرت تصمیم‌گیری مستقل در تمام فرایندهای یک مدرسه را داشته باشند. مدیریت مدرسه‌محور مدارس را به عنوان زیربنایی‌ترین نوع تمرکززدایی آموزشی می‌توان به حساب آورد. جایی که موجب انتقال تصمیمات گرفته شده از سطح وزارت‌خانه به سطح مدرسه است (تورانی و آقازاده، ۱۳۹۳: ۱۹). مدیریت مدرسه‌محور (SMB) در دهه‌های اخیر، در کشورهای مختلف به عنوان یک استراتژی برای اصلاح آموزش و پرورش مطرح شده است و تمایل زیادی به سمت واگذاری اختیارات به مدارس برای ارتقاء کیفیت آموزش و پرورش مشاهده می‌شود (مرادی و همکاران، ۱۳۹۴). در اکثر کشورهای پیشرو در آموزش، سرمایه‌گذاری‌های بلندمدتی در جهت تحول مدیریت مدرسه‌ها انجام می‌شود که کانون تغییر و فرهیختگی هستند (حاجی پور عبایی و همکاران، ۱۳۹۴: ۲۸). نظام آموزشی هر جامعه‌ای به تناسب فلسفه حاکم بر آن به وجود می‌آید تا افراد را برای دستیابی به آرمان‌ها و اهداف مورد نظر خود تربیت کند. فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران و راهنمای آموزش و پرورش، با آن چه در جهان امروزی از انسان و نقش او و نیز مفاهیم توسعه و نظیر آن ترسیم می‌شود، تصویری متفاوت ارائه می‌دهد. در این فلسفه، آموزش دارای ماهیتی غایت‌مند و جهانی است و خدا در رأس یا کانون هستی قرار دارد. مبانی انسان‌شناختی تعلیم و تربیت هم، انسان را دارای فطرت می‌داند. در تربیت اسلامی عمل شکل‌دهنده هویت آدمی است. همچنین انسان‌ها صاحب کرامت و رشد یابنده هستند و قابلیت دریافت علم را دارند. تربیت اسلامی انسان‌ها را مجبور نمی‌انگارد، بلکه آن‌ها را موجوداتی دارای آزادی و اراده و اختیار می‌داند. براین اساس مدیریت مدرسه‌محور بومی جریان تعاملی زمینه‌ساز هدایت افراد جامعه به سوی رشد همه‌جانبه و متعادل و تکوین و تعالی پیوسته هویت خود براساس معیارهای اسلامی است تا با کسب شایستگی‌های لازم به منظور درک موقعیت خود و عمل برای بهبود آن، آماده تحقق مراتب تحقق حیات طیبه در همه ابعاد شوند. مفهوم حیات طیبه به زندگی نیک در دو سطح فردی و اجتماعی اشاره دارد. در سطح فردی از طریق ساماندهی روابط اجتماعی و ساماندهی درون خود حاصل می‌شود تا فرد به کمک گزینش معیار صحیح و اصلاح موقعیت، مقرب درگاه الهی شود. در سطح

اجتماعی نیز حیات طیبه مرهون توسعه محیط طبیعی و توسعه روابط اجتماعی است (تورانی، ۱۳۹۳). اما ضرورت بومی بودن مدل‌های مدیریت مدرسه محور ایجاب می‌کند که با نظام ارزشی تعلیم و تربیت کشور ما سازگار باشد که به دنبال مدرسه محوری متناسب با ظرفیت‌های بومی و ملی خود باشیم. در دهه اخیر در جمهوری اسلامی ایران، تأکید زیادی درباره توجه جدی به مسأله آموزش و پرورش و ناکارآمد بودن الگوی فعلی و ایجاد تحول در آن شده است. تأکید امام خامنه‌ای (مدظله العالی) زمینه را برای ایجاد یک تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش بر اساس الزامات اسلامی، ایرانی، هویتی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، معنوی و ظرفیت‌های بومی جامعه اسلامی را فراهم کرده است. پس از مجاهدت‌های کارشناسی شده فراوان درباره اهداف، اصول و مبانی نظری آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۰ سند تحول بنیادین از سوی شورای عالی آموزش و پرورش تصویب شد (رهبری و دیگران، ۱۳۹۴). بنابراین، از منظر بومی مدیریت مدرسه محور عبارت است نگاه ویژه و راهبردی به مدرسه در افق چشم انداز ۱۴۰۴ و طبق سند تحول مدرسه جلوه‌ای از تحقق حیات طیبه، کانون عرضه و خدمات و فرصت‌های تعلیم و تربیت، زمینه‌ساز درک و اصلاح موقعیت توسط دانش‌آموز که دارای ویژگی‌های زیر است:

۱. تجلی بخش فرهنگ غنی اسلامی، انقلابی در روابط و مناسبات با خالق، جهان خلقت، خود و دیگران به ویژه تکلیف‌گرایی، مسئولیت‌پذیری، کرامت نفس، امانتداری، خودباوری، کارآمدی، کارآفرینی، پرهیز از اسراف و وابستگی به دنیا، همدلی، احترام، اعتماد، وقت‌شناس، نظم، جدیت، ایثارگری، قانون‌گرایی، نقادی و نوآوری، استکبارستیزی، دفاع از محرومان و مستضعفان و ارزش‌های انقلاب اسلامی.

۲. نقطه اتکای دولت و ملت در رشد، تعالی و پیشرفت کشور و کانون تربیت محله

۳. برخوردار از قدرت تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی در حوزه عملیاتی در چارچوب سیاست

های محلی، منطقه‌ای و ملی

۴. نقش‌آفرین در انتخاب آگاهانه، عقلانی و مسئولانه و اختیاری فرایند زندگی فردی،

خانوادگی و اجتماعی دانش‌آموزان بر اساس نظام معیار اسلامی.

۵. دارای ظرفیت پذیرش تفاوت‌های فردی، کشف و هدایت استعداد‌های متنوع فطری و

پاسخگویی به نیازها، علائق و رغبت دانش‌آموزان در راستای مصالح و چارچوب نظام معیار



اسلامی.

۶. یادگیرنده، کمال جو، خواستار تعالی مستمر فرصت‌های تربیتی، تسهیل‌کننده، هدایت یادگیری و تدارک بیننده خودجوش ظرفیت‌های جدید در تعلیم و تربیت
  ۷. خودارزیاب، مسئول و پاسخگو نسبت به نظارت و ارزیابی بیرونی
  ۸. تأمین‌کننده نیازهای فردی و اجتماعی و محیط اخلاقی، علمی، امن، سالم، بانشاط، مهرورز و برخوردار از هویت جمعی.
  ۹. برخوردار از مریبان دارای فضائل اخلاقی و شایستگی‌های حرفه‌ای با هویت یکپارچه توحیدی بر اساس نظام معیار اسلامی.
  ۱۰. مبتنی بر مدیریت نقدجو و مشارکت جو
  ۱۱. مبتنی بر ارکان تعلیم و تربیت و بهره‌مند از ظرفیت عوامل سهیم و مؤثر و مبتنی بر مشارکت ذی نفعان با تأکید بر مریبان، دانش‌آموزان و خانواده
  ۱۲. دارای ظرفیت تصمیم‌سازی برای نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی
  ۱۳. دارای تعامل اثربخش با مساجد و نهادها، مراکز مذهبی و کانون‌های محلی نظیر فرهنگ‌سرا، کتابخانه‌های عمومی و برخوردار از ارتباط مستمر و مؤثر با عالمان دینی، صاحب‌نظران و متخصصان.
  ۱۴. دارای پیوند مؤثر با موضوعات و مسائل جامعه در مقیاس محلی، منطقه‌ای و ملی با حضور فعال در حیات اجتماعی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).
- هدف اساسی این پژوهش، تعیین شاخصه‌های سند تحول در سطح مدرسه از منظر بومی در مدل مدرسه محوری بود. با در نظر گرفتن نقاط قوت و چالش‌های آن‌ها سعی در فهم دقیق آن شد. از جمله اهداف کاربردی این پژوهش طراحی مدل بومی با توجه به ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی، آموزشی، سیاسی جامعه ایران و به طور مشخص طراحی مدل مدیریت مدرسه محوری بومی برای توانمندسازی نظام تعلیم و تربیت با توجه به سند تحول بنیادین و سیاست‌گذاری‌های کلان آموزشی جمهوری اسلامی ایران است. بنابراین، هدف اصلی پژوهش ارائه مدل مدیریت مدرسه محور بومی است که در آن شاخصه‌های سند تحول به خوبی اجرایی شده است.
- از ضرورت‌های طراحی مدل مدیریت مدرسه محور بومی می‌توان به مواردی از قبیل

ضرورت حضور پررنگ ذینفعان در فرایند آموزش و پرورش و به‌کاربردن نظرات معقول، منطقی و کاربردی آن‌ها در آموزش و پرورش از طریق شورای مدیریت مدرسه محوری، تصمیم‌گیری مشارکتی مدیریت مدرسه و اولیاء دانش‌آموزان بر سر فرایندهای تدریس انتخاب معلمان در سطح محلی با نظارت غیر مستقیم ادارات آموزش و پرورش نواحی یا استان، فعال‌سازی شورای معتمدین محلی در امور مدرسه، پیاده‌سازی دقیق و عملی شاخص‌های سند تحول در مدارس، استانداردسازی حدود وظایف و مسئولیت‌ها و میزان و نحوه این فعالیت‌ها، تعریف نظام کنترل و نظارت، خودکنترلی، پاسخگویی در برابر جمع و نظارت عالی در این مدل، پیش‌بینی تمهیدات لازم فرایند اصلاحات و تغییرات آموزشی و پرورشی در کوتاه مدت، میان مدت و دراز مدت قابل اندازه‌گیری اشاره کرد. اما با توجه به بررسی وضعیت دانش‌آموختگان پس از خروج از نظام آموزش و پرورش که اکثراً به عنوان ورودی‌های سایر نظام‌های اجتماعی و سیاسی و اقتصادی جامعه محسوب می‌شوند، نشان‌دهنده این مسأله است که آن‌ها قابلیت‌ها و مهارت‌های لازم موردانتظار (جستجوگری، تفکرخلاق، روحیه پرسشگری، حل مسأله، ابتکار، نوآوری، پاسخگوبودن، مسئولیت‌پذیری، مشارکت جویی و تلاش‌گری فعال و ...) را ندارند و می‌توان گفت که مدارس نتوانسته‌اند این توانمندی‌های را برای پاسخگویی به جامعه در دانش‌آموزان ایجاد کنند و بیشتر مشکلات و نارسایی‌های سایر نظام‌های اجتماعی کشور نیز از کاستی‌های همین نهاد مدرسه سرچشمه می‌گیرد (جهانیان، ۱۳۸۷). روند مطالبات مردم و جامعه از مدارس در جهت تحقق یادگیری در همه ابعادش (یادگیری برای دانستن، یادگیری برای عمل کردن، یادگیری برای زندگی کردن، یادگیری برای با هم زندگی کردن)، بهبود کیفیت عملکرد دانش‌آموزان، آموزش برای صلح و مدارا، آموزش برای شهروندی، آموزش مادام‌العمر، برابری فرصت‌های آموزشی و بالاخره پرورش فراگیران در ابعاد شناختی، عاطفی، روانی و اخلاقی رو به افزایش است (جهانیان، ۱۳۸۷). بنابراین، پژوهش به دنبال تحقق یک مدرسه متناسب با افق ۱۴۰۴ جمهوری اسلامی ایران با مؤلفه‌هایی مانند ایجاد ساختار نیمه متمرکز، استقلال مالی، تخصص و توانمندی، مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی، انعطاف‌پذیری و بومی‌سازی برنامه‌ها، تفویض اختیار، مشارکت‌پذیری و مشارکت جویی، کارراهه شغلی داخلی بود که به ضرورت توجه به مفاهیم بومی در مدل مدیریت محوری را مطرح کرده است. لذا این پژوهش با طراحی مدل بومی مدیریت مدرسه محور با توجه به ویژگی‌های



فرهنگی، اجتماعی، آموزشی، سیاسی جامعه ایران برای توانمندسازی نظام تعلیم و تربیت با توجه به اسناد بالادستی و سیاستگذاری‌های کلان آموزشی جمهوری اسلامی ایران می‌تواند مسیر تحول آموزش و پرورش را بهتر ببیند. بنابراین، این مقاله به دنبال پاسخگویی به این سؤال بود: ۱. وضعیت شاخصه‌های سند تحول در سطح مدرسه از منظر بومی در مدل مدرسه‌محوری در مدارس ابتدایی استان بوشهر چگونه است؟

در ادامه، مطالعات در زمینه شناسایی مؤلفه‌های مؤثر در مدیریت مدرسه محور بومی مرور می‌شود. تمرکز و توجه به یک مؤلفه توسط یک اندیشمند در حوزه مدرسه محوری باعث رشد نامتوازن در این مقوله شده است. با کسب تجارب بیشتر و گذشت زمان صاحب‌نظران پی به این نقیصه می‌برند. با بررسی اجمالی اندیشه صاحب‌نظران متوجه می‌شویم که هر چه به سال‌های اخیر نزدیک تر می‌شویم، مؤلفه‌های بومی بودن و سیاست‌های ملی در مدرسه محوری مشهودتر است و نگاه متوازن و جامع آن‌ها تکامل یافته است. با بررسی پژوهش‌های پیشین در بین صاحب‌نظران مدرسه محوری در جهان و ایران این نکته حائز اهمیت است که یک روند تکاملی به مؤلفه‌های مدرسه محوری در طی سال‌های مختلف وجود دارد و در سال‌های اخیر به یک دیدگاه جامع‌تر رسیده است. مثلاً گارمز و دیگران (۱۹۷۰) به مؤلفه انعطاف‌پذیری، کلون وایت (۱۹۸۵) به استقلال، مشارکت و انعطاف‌پذیری؛ بولین (۱۹۸۵) به تفویض اختیار و توانمندسازی؛ دیوید (۱۹۸۹) به تفویض اختیار و پاسخگویی؛ براون (۱۹۹۰) به استقلال، مشارکت و انعطاف‌پذیری و پاسخگویی؛ اسکاف و ژاف (۱۹۹۱) به انعطاف‌پذیری، رسالت، تعهد و تواناسازی، کالدول و اسپینگر (۱۹۹۲) به مشارکت، رسالت و تعهد، هالینگرو دیگران (۱۹۹۳) به تفویض اختیار، مشارکت، ساختار مجدد و عدم تمرکز؛ چانگ (۱۹۹۳) به مشارکت، رسالت، تعهد، روابط انسانی باز و فرهنگ سازمانی؛ کمپیل و ایوانز (۱۹۹۳) مشارکت و انعطاف‌پذیری، ساختار مجدد؛ مایرز و همکاران (۱۹۹۴) به تفویض اختیار، مشارکت و پاسخگویی، نومن و ویلیچ (۱۹۹۵) به پاسخگویی؛ مایورفی (۱۹۹۵) به استقلال و مشارکت، گمیچ (۱۹۹۶) به استقلال، مشارکت، انعطاف و پاسخگویی؛ چانگ (۱۹۹۶) به تفویض، مشارکت و پاسخگویی؛ آلن دورنسیف (۱۹۹۶) پاسخگویی، مسئولیت، رسالت و تعهد، فلیپ و والستر (۱۹۹۷) به تفویض اختیار و ساختار مجدد؛ کتان (۱۹۹۷) به تفویض اختیار، استقلال و مشارکت؛ ادن و بوش (۱۹۹۸) به رسالت و تعهد؛ لیث وود و مینز (۱۹۹۸) به مشارکت،

پاسخگویی، مسئولیت و تعهد؛ کالدول و هیل (۱۹۹۹) به استقلال و انعطاف‌پذیری، تعهد و تواناسازی، مورفی (۱۹۹۹) تفویض اختیار، مشارکت و ساختار مجدد؛ گمیچ و بوش (۲۰۰۰) به تفویض اختیار و استقلال؛ پرداختچی (۲۰۰۰) به تفویض اختیار، مشارکت، انعطاف و پاسخگویی و تواناسازی؛ آهنچیان (۲۰۰۰) به استقلال، مشارکت و عدم تمرکز؛ مشایخ (۲۰۰۰) به مشارکت، مسئولیت‌پذیری و رشد حرفه‌ای؛ ویس و سوزانی (۲۰۰۱) به مشارکت، مسئولیت‌پذیری، تعهد و رشد حرفه‌ای، نیر آدم (۲۰۰۲) به تعهد؛ ونگ (۲۰۰۳) به مسئولیت‌پذیری و فرهنگ سازمانی؛ قاسمی (۲۰۰۴) به مشارکت؛ زرسولی (۲۰۰۵) به عدم تمرکز؛ جهانیان (۲۰۰۸) به استقلال، مشارکت، پاسخگویی، تواناسازی، رشد حرفه‌ای، فرهنگ سازمانی، قدرت تصمیم‌گیری و نظارت کنترل؛ گواهیان جهرمی (۲۰۰۹) به تفویض اختیار، استقلال، مشارکت، تواناسازی و فرهنگ سازمانی؛ ارونتن (۲۰۰۹) به مشارکت، تواناسازی، روابط انسانی باز و قدرت تصمیم‌گیری، توکلی (۲۰۱۰) به مشارکت؛ سجودی (۲۰۱۱) به مشارکت، تواناسازی، ساختار مجدد و نظارت و کنترل، فرازنده (۲۰۱۲) به تفویض اختیار، مشارکت و عدم تمرکز؛ اکبرزاده و دیگران (۲۰۱۲) به تفویض اختیار و عدم تمرکز؛ همتی (۲۰۱۲) به مشارکت، تواناسازی، رشد حرفه‌ای، ساختار مجدد و فرهنگ سازمانی؛ بازوند (۲۰۱۳) به مسئولیت‌پذیری، تواناسازی، رشد حرفه‌ای، ساختار مجدد، روابط انسانی باز، فرهنگ سازمانی و جو سازمانی؛ زارع جوان (۲۰۱۴) به مشارکت، رسالت، رشد حرفه‌ای و روابط انسانی باز؛ تورانی و آقازاده (۲۰۱۴) به تفویض اختیار، استقلال، مشارکت، انعطاف‌پذیری، پاسخگویی، رسالت، ساختار مجدد، نظارت و کنترل، تعاملات بیرونی و عدم تمرکز، مرادی و دیگران (۲۰۱۵) به تفویض اختیار، مشارکت، تواناسازی، رشد حرفه‌ای، ساختار مجدد و عدم تمرکز، حبیب‌الهی (۲۰۱۶) به تفویض اختیار، مشارکت، تواناسازی، رشد حرفه‌ای و عدم تمرکز، امین بیدختی و دیگران (۲۰۱۷) به تفویض اختیار، استقلال، پاسخگویی، مسئولیت‌پذیری و عدم تمرکز؛ جلیلی (۲۰۱۷) به تواناسازی و رشد حرفه‌ای؛ ابوترابی (۲۰۱۸) به تفویض اختیار، مشارکت، مسئولیت‌پذیری، رسالت، تعهد، تواناسازی، رشد حرفه‌ای، ساختار مجدد، روابط انسانی باز، نظارت و کنترل، ارتباطات شبکه‌ای و عدم تمرکز را بیان می‌کنند. گواهیان جهرمی (۱۳۸۸) در پژوهش خود با عنوان بررسی نظر مدیران و دبیران ابتدایی، راهنمایی و متوسطه دخترانه شهرستان جهرم در رابطه با اجرای مدرسه محوری به این

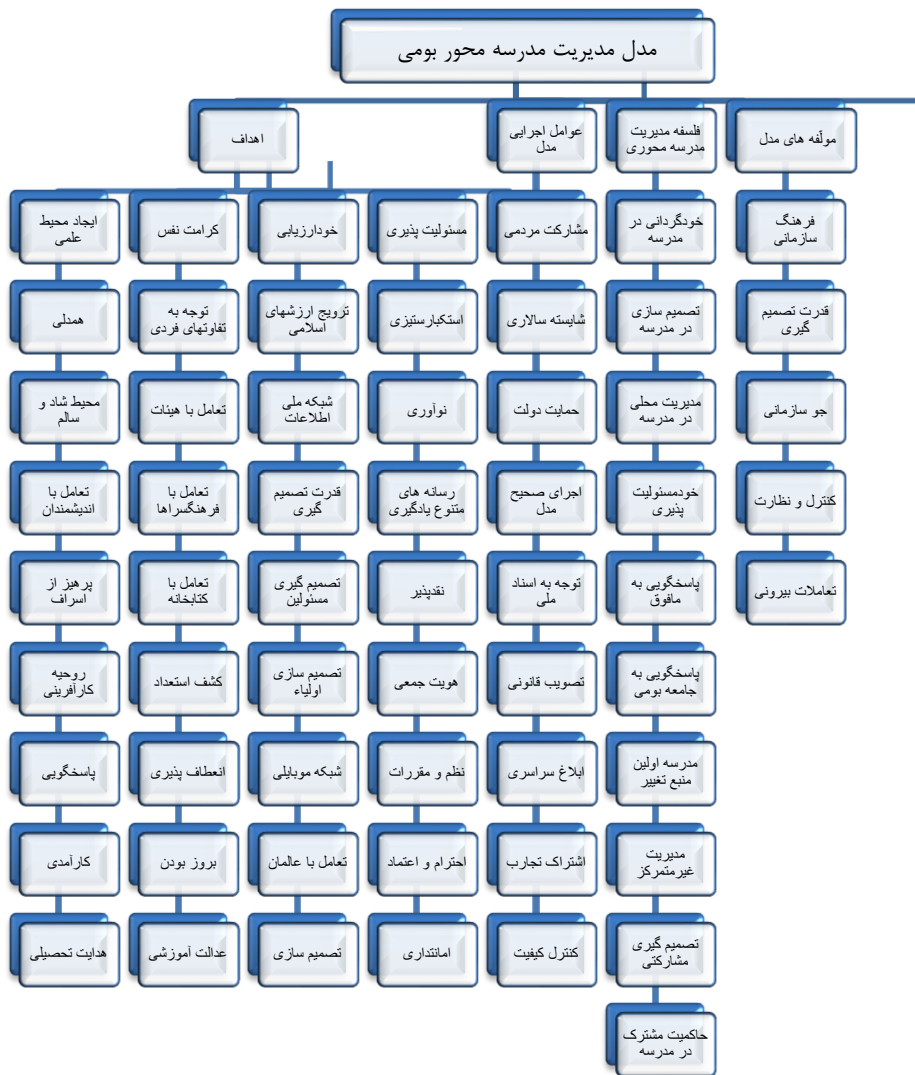
نتایج دست یافت: ۱. از نظر مدیران و دبیران موانع و مشکلات اصلی بر سر راه اجرای طرح مدرسه محوری در شهرستان جهرم ناآگاهی مدیران، عدم فرهنگ‌سازی مناسب در جامعه، وجود مقاومت در برابر تغییرات در جامعه، عدم وجود قوانین و مقررات کافی برای انجام طرح، ارزش نهادن به تصمیمات مدیران از طرف مسئولان، نبود بودجه کافی و حمایت‌های مالی از سوی مسئولان است. البته، عوامل دیگری نیز مطرح شده بود که از بین آن‌ها این موارد قابل توجه بوده‌اند. ۲. مدیران و دبیران علاقه زیادی به مشارکت در تصمیمات مدرسه را دارند و برای کسب موفقیت در این تصمیم‌گیری‌ها سطح اطلاعات خود را افزایش داده و از همه مهم‌تر اینکه با اجرای طرح مدرسه محوری نیز بسیار موافق هستند. ۳. از نظر دبیران اجرای طرح مدرسه محوری باعث افزایش حس مسولیت‌پذیری در مدیران، دبیران و والدین، افزایش مشارکت مدیران، دبیران و والدین در برنامه‌ریزی درسی، افزایش مشارکت مدیران، دبیران و والدین در اجرا و نظارت بر برنامه درسی، افزایش مشارکت مدیران، دبیران و والدین در بوجه‌بندی مدرسه، افزایش توجه به نیازهای مدیران، دبیران و دانش‌آموزان و توجه به تفاوت‌های فردی شاگردان می‌شود. البته، نظر مدیران نیز مطابق با نظر دبیران بود با این تفاوت که مدیران نقش والدین را در برنامه‌ریزی درسی و اجرا و نظارت بر برنامه درسی جزء مزایای اجرای طرح مدرسه محوری مطرح نکردند؛ ۴. در مقایسه نظرات از بعد سمت، مدیران مزایای مطرح شده در اجرای طرح مدرسه محوری را بیش از دبیران مفید ارزیابی می‌کنند. ولی در سایر مؤلفه‌ها (موانع و مشکلات و میزان علاقه) تفاوت از لحاظ آماری معنادار نیست. همچنین در مقایسه نظرات از بعد پایه تحصیلی، بین نظرات مدیران و دبیران مدارس ابتدایی در مقایسه با سایر مقاطع، به خصوص در زمینه موانع و مشکلات اجرای طرح مدرسه محوری تفاوت معناداری وجود دارد. به علاوه بین نظرات مدیران و دبیران درباره اجرای طرح مدرسه محوری به تفکیک میزان تحصیلات آزمودنی‌ها از لحاظ آماری تفاوت معناداری مشاهده می‌شود. و در نهایت، تفاوت معناداری بین نظرات مدیران و دبیران درباره اجرای طرح مدرسه محوری به تفکیک سابقه خدمت آن‌ها مشاهده نشد. حبیب‌اللهی (۱۳۹۵) در پژوهش خود با عنوان بررسی مؤلفه‌های مدرسه محوری در مدارس شهرستان ایذه با توجه به آیین‌نامه‌ها و مقررات و سند تحول بنیادین به این نتایج دست یافتند: یافته‌های بخش کمی نشان داد که از دیدگاه مدیران و معاونین مدارس ابتدایی شهرستان ایذه، میزان پرداختن اسناد موردنظر به



مؤلفه مشارکت‌پذیری و رقابت‌پذیری و تحقیق مطلوب بوده، ولی با توجه به تأکید نظام آموزشی بر اجرای مدیریت مدرسه‌محوری در خصوص دو مؤلفه تمرکززدایی و تفویض اختیار، در بخشنامه‌ها و سند تحول بنیادین به اندازه کافی به این دو مؤلفه توجه نشده است. یافته‌های بخش کیفی هم نشان داد که به‌طور کلی اسناد مربوطه در ۱۰ بعد به لزوم اجرای مدیریت مدرسه‌محوری در مدارس تأکید شده است. اهم ابعاد و اصول مورد تأکید در بخشنامه‌ها، آیین‌نامه‌ها و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به ترتیب اهمیت عبارت‌اند از: مدیریت مدارس، اولیاء و خانواده‌ها، دانش‌آموزان، پژوهش و مطالعه، امور مالی، شورای مدرسه، مدیریت مناطق، معلمان و دبیران، برنامه درسی و در نهایت مدارس غیردولتی. مرادی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود با عنوان ارائه مدلی به‌منظور ارزیابی عملکرد مدارس هیأت امنایی مقطع متوسطه مبتنی بر مدل جامع مدیریت مدرسه‌محور، رویکرد ایرانی - اسلامی این نتایج را بیان می‌کند: مقوله‌ها و عوامل اصلی و فرعی مدل جامع مدیریت مدرسه محور که دارای اهمیت در ارزیابی عملکرد مدارس هیأت امنایی بودند، ۱۲ مؤلفه به عنوان مؤلفه‌های اصلی و ۳۸ مقوله فرعی شناسایی شدند. یافته‌های بخش کمی پژوهش نیز نشان داده است که در بین مؤلفه‌های مورد مطالعه به ترتیب: مشارکت با ضریب مسیر (۰/۶۹)، تعهد سازمانی با ضریب مسیر (۰/۶۵)، انعطاف‌پذیری با ضریب مسیر (۰/۶۲)، تفویض اختیار با ضریب مسیر (۰/۵۸)، استقلال با ضریب مسیر (۰/۵۳)، پاسخگویی با ضریب مسیر (۰/۵۰)، مسئولیت‌پذیری با ضریب مسیر (۰/۴۷)، تمرکززدایی با ضریب مسیر (۰/۴۵)، رسالت با ضریب مسیر (۰/۴۲)، توانمندسازی با ضریب مسیر (۰/۴۰)، ساختار مجدد با ضریب مسیر (۰/۳۸) و فرهنگ سازمانی با ضریب مسیر (۰/۳۶) بیش‌ترین تأثیر بر پیاده‌سازی نظام جامع مدیریت مدرسه محور در مدارس را دارند. همتی (۱۳۹۱) در پایان نامه خود با عنوان عوامل مؤثر بر اجرایی شدن طرح مدیریت مدرسه محور از دیدگاه کارشناسان و متخصصان آموزش و پرورش شهر تهران به این یافته‌ها دست یافته است. الف) تمامی عوامل ۳۸ گانه در پرسشنامه، در اجرایی شدن طرح مدیریت مدرسه‌محور مؤثرند؛ ب) بین نظر کارشناسان و متخصصان آموزش و پرورش در عوامل مؤثر بر اجرایی شدن این طرح تفاوت وجود دارد؛ ج) تمرکززدایی در ساختار نظام آموزشی، فراهم نبودن بستر فرهنگی مناسب، فراهم نبودن امکانات و شرایط مالی، نبود مدیران شایسته پرتوان و معتقد به مدرسه محوری و عدم توجه و آموزش مطلوب

طرح‌ها و برنامه‌ها به دست‌اندرکاران نظام آموزشی، از مهم‌ترین موانع اجرایی طرح مدرسه محوری شناسایی شدند.

مدل مدیریت مدرسه محور بومی و مؤلفه‌های آن به صورت زیر است:



شکل ۱: مدل مفهومی مدیریت مدرسه محور بومی و مؤلفه‌های آن

## روش

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دو بخش بود. بخش اول نخبگان و مدیران با سابقه استان بوشهر و بخش دوم مدیران مقطع ابتدای استان بوشهر بودند. جامعه آماری خبرگان تعلیم و تربیت و صاحب نظران آموزش و پرورش در استان بوشهر شامل ۲۵ نفر کارکنان آموزش و پرورش با مدرک دکتری و تجربه سی ساله آموزشی هستند که به منظور طراحی اولیه مدل مدیریت مدرسه محور بومی استفاده می شوند. به علت عدم شناخت اولیه از جامعه آماری، از روش نمونه گیری غیر احتمالی گلوله برفی استفاده می شود. برای انتخاب مدیران مدارس مقاطع ابتدایی از جدول مورگان و روش نمونه گیری تصادفی استفاده شد. در این پژوهش با توجه به آمار ۴۸۷ نفر مدیران مقطع ابتدایی تعداد نمونه آماری ۲۱۷ نفر بود. در این پژوهش از یک پرسشنامه استفاده شد. به منظور شناسایی مهم ترین مؤلفه های مدیریت مدرسه محور از ابزار مصاحبه استفاده شد که نظرات نخبگان جمع بندی شد. از نتایج این مصاحبه و مطالعات میدانی الگوی اولیه برآورد شد و در قالب پرسشنامه در اختیار مدیران مدارس مقطع ابتدای قرار گرفت. مدل با استفاده از تحلیل عاملی آزمون شده و مدل نهایی تعیین شد. مدل نهایی نیز به منظور تعیین وضعیت مؤلفه های مدیریت مدرسه محور بومی در قالب پرسشنامه در اختیار مدیران مدارس مقطع ابتدایی قرار گرفت. ابزار تجزیه و تحلیل این پژوهش شامل آمار توصیفی، استنباطی، تحلیل عاملی، آزمون میانگین یک جامعه بود. به منظور روایی پژوهش از نظر کارشناسان و خبرگان استفاده شد. پرسشنامه ها با توجه به اینکه به وسیله پژوهشگر از پژوهش های پیشین و سند ملی آموزش و پرورش استخراج شده از روایی ظاهری برخوردار است و هم به دلیل این که کیفیت و کمیت سؤالات از نظر خبرگان تعلیم و تربیت کشور بررسی شده است، از روایی محتوایی نیز برخوردار است. این پرسشنامه به دلیل اینکه خود پژوهشگر کار توزیع پرسشنامه و جمع آوری داده ها را شخصاً انجام داده است و همزمان با پر کردن پرسشنامه توسط مدیران، رفتار مدیران را با معیارهای پرسشنامه مقایسه کرده است، از روایی همزمان نیز برخوردار است. هم چنین با توجه به مدت زمان دو ماهه توزیع پرسشنامه ها در بین مدارس ابتدایی شهرستان های استان بوشهر (شهرستان های بوشهر، دهستستان، کنگان و دیر) و نتایجی که در این مدت حاصل شد و نتایج حاصل از مقایسه های



بین آنها حاصل شد، از روایی پیش‌بین نیز برخوردار است. به منظور بررسی پایایی پرسشنامه‌های طراحی شده، این پرسشنامه با طیف لیکرت طی دو مرحله و با فاصله زمانی دو هفته میان افراد مورد نظر توزیع شد و با ضریب آلفای کرونباخ بررسی شد و (۰,۹۶۹) به دست آمد. فرایند کار بدین صورت بود که در مرحله اول با ابزار گردآوری داده‌ها (داده‌های کتابخانه‌ای و اسنادی، پرسشنامه) ۵۶ مؤلفه مدرسه‌محوری شناسایی شد. نظرات خبرگان تعلیم و تربیت برای استخراج مؤلفه‌های بومی آن اعمال شد. در انتها با ابزار تجزیه و تحلیل مانند آمار توصیفی، آمار استنباطی، تحلیل عاملی و آزمون میانگین یک جامعه منتج به احصاء ۵ مؤلفه اصلی و ۳۵ مؤلفه فرعی برای مدل مدیریت مدرسه‌محور بومی شد. با توجه به مقدار کولموگروف (KMO) برابر با ۰,۹۳۴، تحلیل عاملی این پژوهش در حد عالی مجاز است. همچنین مقدار Sig آزمون بارتلت کوچک‌تر از ۵ درصد است که نشان می‌دهد تحلیل عاملی برای شناسایی ساختار و مدل عاملی مناسب است و فرض شناخته شده بودن ماتریس همبستگی، رد می‌شود.

کولموگروف و تست بارتلت		
اندازه‌گیری کافی از نمونه کیسر-مایر و الکین.		۹۳۴.
مجذور کای، مجذور خی		۴۹۳۷,۴۳۵
تست بارتلت از کروی بودن	df	۵۹۵
	Sig.	۰.

## یافته‌ها

در پاسخ به سؤال پژوهش یافته‌های زیر حاصل شد.

از بررسی انواع مدل‌های مدرسه‌محوری در جهان و ایران، ۵۶ مؤلفه کلی مدیریت مدرسه‌محور به دست آمد. ۵ مؤلفه اصلی و ۳۵ مؤلفه فرعی مدیریت مدرسه‌محور بومی حاصل مصاحبه و نظرات خبرگان تعلیم و تربیت بود که هر کدام از مؤلفه‌ها با ابزار پرسشنامه اندازه‌گیری شد.

پاسخ به سؤال پژوهش: برای پاسخ به سؤال وضعیت مؤلفه‌های مدیریت مدرسه‌محور در مدارس ابتدایی استان بوشهر چگونه است؟ به شناسایی وضعیت مؤلفه‌های مدیریت مدرسه‌محور بومی اقدام شد. در این مرحله با استفاده از مطالعات میدانی، تجربیات جهانی و

تجربیات ملی، رجوع به مطالعات پیشین، نظرات نخبگان و همچنین اسناد بالادستی آموزشی ملی، به ویژه سند ملی تحول آموزش و پرورش و نتایج تحلیل داده‌های پرسشنامه وضعیت مؤلفه‌های مدیریت مدرسه محور تعیین شد. مدل مدیریت مدرسه محور بومی نیز که سؤال پژوهش بود پنج مؤلفه است که وضعیت ۵ مؤلفه جو سازمانی، فرهنگ سازمانی، قدرت تصمیم‌گیری، نظارت و کنترل و تعاملات بیرونی با در نظر گرفتن فرض‌های زیر، بدین شرح است.

فرضیه اول: وضعیت عامل جو سازمانی در مدارس مقطع ابتدایی استان بوشهر مطلوب است. برای بررسی این فرضیه به منظور تعیین مطلوبیت جو سازمانی در مدارس مقطع ابتدایی از آزمون میانگین تک جامعه استفاده می‌شود. در فرضیه می‌بایست وضعیت مطلوب تعیین شود. بدین منظور با رجوع به مطالعات گذشته و همچنین نظر کارشناسان وضعیت مطلوب معادل میانگین این متغیر در جامعه عدد ۴ در نظر گرفته می‌شود که در این صورت وضعیت نسبتاً مطلوب معادل عدد ۳ است. از این رو با توجه به عدد در نظر گرفته شده فرض آماری به شرح ذیل تعریف می‌شود.

$$H_0: \mu = 3$$

$$H_1: \mu \neq 3$$

در آزمون میانگین تک جامعه فرضیه مطرح شده در سطح خطای  $\alpha$  بررسی می‌شود. آماره  $t$  در این آزمون دارای درجه آزادی  $n-1$  است و به کمک رابطه  $t = \frac{\bar{x} - \mu_0}{s_{\bar{x}}}$  محاسبه می‌شود. نتایج آزمون میانگین تک جامعه مربوط به فرضیه اول در جدول زیر درج شده است.

جدول ۱: نتایج آزمون میانگین تک جامعه مربوط به فرضیه ۱

آزمون تک نمونه					
ارزش آزمون = ۳					
جو سازمانی	t	درجه آزادی	Sig. (2-tailed)	اختلاف	فاصله اطمینان ۹۵٪
				متوسط	پایین
	۱۰۲۷۷	۲۱۶	۲۰۳	۲۱۵۱	۱۱۷- ۵۴۷

نتایج آزمون نشان می‌دهد مقدار آماره  $t$  عدد ۱,۲۷۷ و درجه آزادی ۲۱۶ و  $Sig$  برابر ۰,۲۰۳ است. از آنجایی که  $Sig$  بزرگ‌تر از ۵ درصد است، پس  $H_0$  تأیید شده و  $H_1$  رد می‌شود. بنابراین، ادعای ما مبنی بر مطلوب بودن عامل جو سازمانی پذیرفته نمی‌شود. همچنین پذیرفته نشدن عامل جو سازمانی نشان‌دهنده عدم تأثیرگذاری این مؤلفه در مدل مدیریت مدرسه محور است.

فرضیه ۲: وضعیت عامل فرهنگ سازمانی در مدارس مقطع ابتدایی استان بوشهر نسبتاً مطلوب است. برای بررسی این فرضیه به منظور تعیین مطلوبیت فرهنگ سازمانی در مدارس مقطع ابتدایی از آزمون میانگین تک جامعه استفاده می‌شود. در فرضیه می‌بایست وضعیت مطلوب تعیین شود. بدین منظور با رجوع به مطالعات گذشته و همچنین نظر کارشناسان وضعیت مطلوب معادل میانگین این متغیر در جامعه عدد ۴ و نسبتاً مطلوب عدد ۳ در نظر گرفته می‌شود. نتایج آزمون میانگین تک جامعه مربوط به فرضیه اول در جدول زیر درج شده است.

جدول ۲: نتایج آزمون میانگین تک جامعه مربوط به فرضیه ۲

فرهنگ سازمانی	$t$	درجه آزادی	Sig. (۲-tailed)	فاصله اطمینان ۹۵٪	
				پایین	بالا
	۴۹,۳۵۵	۲۱۶	۰.	۷۸۲۵.	۸۴۷۶.

نتایج آزمون نشان می‌دهد مقدار آماره  $t$  عدد ۴۹,۳۵۵ و درجه آزادی ۲۱۶ و  $Sig$  برابر ۰ است. از آنجایی که  $Sig$  کوچک‌تر از ۵ درصد است، پس  $H_0$  رد شده و  $H_1$  پذیرفته می‌شود. بنابراین، ادعای ما مبنی بر نسبتاً مطلوب بودن عامل فرهنگ سازمانی رد می‌شود. در ادامه آزمون بررسی می‌شود که میزان اختلاف میانگین از مقدار مورد آزمون به چه نحوی است. خروجی آزمون نشان می‌دهد با توجه به اینکه مقادیر حد پایان و بالا مثبت هستند، در نتیجه میانگین از مقدار مورد آزمون بزرگ‌تر است. بنابراین، ادعای ما مبنی بر مطلوب بودن عامل فرهنگ سازمانی تأیید می‌شود و وضعیت متغیر مذکور از حالت نسبتاً مطلوب بالاتر است. در

نهایت نتایج نشان می‌دهد عامل فرهنگ سازمانی (با میانگین ۳,۸۱) از حالت نسبتاً مطلوب (با میانگین ۳) بالاتر است و نقش تأثیرگذاری در مدل مدیریت مدرسه محور بومی دارد.

جدول ۳: نتایج آزمون میانگین تک جامعه مربوط به فرضیه ۲ (تعیین میانگین)

فرهنگ سازمانی	آمار تک نمونه‌ای			انحراف استاندارد میانگین
	N	میانگین	انحراف استاندارد	
	۲۱۷	۳,۸۱۵۱	۲۴۳۲۸.	۱۶۵۱.

فرضیه سوم: وضعیت عامل قدرت تصمیم‌گیری در مدارس مقطع ابتدایی استان بوشهر نسبتاً مطلوب است. برای بررسی این فرضیه به منظور تعیین مطلوبیت قدرت تصمیم‌گیری در مدارس مقطع ابتدایی از آزمون میانگین تک جامعه استفاده می‌شود. نتایج آزمون میانگین تک جامعه مربوط به فرضیه در جدول زیر درج شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون میانگین تک جامعه مربوط به فرضیه سوم

تصمیم‌گیری	آزمون تک نمونه				فاصله اطمینان ۹۵٪	
	t	درجه آزادی	Sig (۲-tailed)	اختلاف متوسط	پایین	بالا
	۲,۷۴۴	۲۱۶	۷.	۵۰۶۹.	۱۴۳.	۸۷۱.

نتایج آزمون نشان می‌دهد مقدار آماره  $t$  عدد ۲,۷۴۴ و درجه آزادی ۲۱۶ و  $Sig$  برابر ۰,۰۰۷ است. از آنجایی که  $Sig$  کوچک‌تر از ۵ درصد است، پس  $H_0$  رد شده و  $H_1$  پذیرفته می‌شود. بنابراین، ادعای ما مبنی بر نسبتاً مطلوب بودن عامل قدرت تصمیم‌گیری تأیید می‌شود. در ادامه آزمون بررسی می‌شود که میزان اختلاف میانگین از مقدار مورد آزمون به چه نحوی است. خروجی آزمون نشان می‌دهد با توجه به اینکه مقادیر حد پایان و بالا مثبت هستند در نتیجه میانگین از مقدار مورد آزمون بزرگ‌تر است. بنابراین، وضعیت متغیر مذکور از حالت نسبتاً مطلوب بالاتر است و به حالت مطلوب نزدیک شده است. در نهایت نتایج نشان می‌دهد عامل قدرت تصمیم‌گیری (با میانگین ۳,۰۵) از حالت نسبتاً مطلوب (با میانگین ۳) بالاتر است و نقش تأثیرگذاری در مدل مدیریت مدرسه محور بومی دارد.



جدول ۴: نتایج آزمون میانگین تک جامعه مربوط به فرضیه سوم (تعیین میانگین)

تصمیم‌گیری	آمار تک نمونه‌ای		
	N	میانگین	انحراف استاندارد
	۲۱۷	۳,۰۵۰۷	۲۷۲۱۵.
			انحراف استاندارد میانگین
			۱۸۴۷.

فرضیه چهارم: وضعیت عامل نظارت و کنترل در مدارس مقطع ابتدایی استان بوشهر مطلوب است. برای بررسی این فرضیه به منظور تعیین مطلوبیت عامل نظارت و کنترل در مدارس مقطع ابتدایی از آزمون میانگین تک جامعه استفاده می‌شود. نتایج آزمون میانگین تک جامعه مربوط به فرضیه اول در جدول زیر درج شده است.

جدول ۵: نتایج آزمون میانگین تک جامعه مربوط به فرضیه چهارم

نظارت	آزمون تک نمونه		اختلاف متوسط	فاصله اطمینان ۹۵٪	
	t	درجه آزادی		پایین	بالا
	۲۹,۴۲۴	۲۱۶	۵۱۸۴۳.	۴۸۳۷.	۵۵۳۲.
			Sig. (۲-tailed)		
			۰.		

نتایج آزمون نشان می‌دهد مقدار آماره t عدد ۲۹,۴۲ و درجه آزادی ۲۱۶ و Sig برابر ۰ است. از آنجایی که Sig کوچک‌تر از ۵ درصد است، پس  $H_0$  رد شده و  $H_1$  پذیرفته می‌شود. بنابراین، ادعای ما مبنی بر نسبتاً مطلوب بودن عامل نظارت و کنترل تأیید می‌شود. در ادامه آزمون بررسی می‌شود که میزان اختلاف میانگین از مقدار مورد آزمون به چه نحوی است. خروجی آزمون نشان می‌دهد با توجه به اینکه مقادیر حد پایان و بالا مثبت هستند، در نتیجه میانگین از مقدار مورد آزمون بزرگ‌تر است. بنابراین، وضعیت متغیر مذکور از حالت نسبتاً مطلوب بالاتر است و به حالت مطلوب نزدیک شده است. در نهایت نتایج نشان می‌دهد عامل نظارت و کنترل (با میانگین ۳,۵۱) از حالت نسبتاً مطلوب (با میانگین ۳) بالاتر است و نقش تأثیرگذاری در مدل مدیریت مدرسه محور بومی دارد.



جدول ۶: نتایج آزمون میانگین تک جامعه مربوط به فرضیه چهارم (تعیین میانگین)

نظارت	آمار تک نمونه‌ای		
	N	میانگین	انحراف استاندارد
	۲۱۷	۳,۵۱۸۴	۲۵۹۵۵.
			انحراف استاندارد میانگین
			۱۷۶۲.

فرضیه پنجم: وضعیت عامل تعاملات در مدارس مقطع ابتدایی استان بوشهر نسبتاً مطلوب است. برای بررسی این فرضیه به منظور تعیین مطلوبیت عامل تعاملات بیرونی در مدارس مقطع ابتدایی از آزمون میانگین تک جامعه استفاده می‌شود. نتایج آزمون میانگین تک جامعه مربوط به فرضیه اول در جدول زیر درج شده است.

جدول ۷: نتایج آزمون میانگین تک جامعه مربوط به فرضیه پنجم

تعاملات	آزمون تک نمونه				
	ارزش آزمون = ۳				
	T	درجه آزادی	Sig (۲-tailed)	اختلاف متوسط	فاصله اطمینان ۹۵٪
				پایین	بالا
	۳۱,۴۲۴	۲۱۶	۰.	۸۰۶۴۵.	۷۵۵۹. ۸۵۷۰.

نتایج آزمون نشان می‌دهد مقدار آماره t عدد ۳۱,۴۲ و درجه آزادی ۲۱۶ و Sig برابر ۰ است. از آنجایی که Sig کوچک‌تر از ۵ درصد است، پس  $H_0$  رد شده و  $H_1$  پذیرفته می‌شود. بنابراین، ادعای ما مبنی بر نسبتاً مطلوب بودن عامل تعاملات بیرونی تأیید می‌شود. در ادامه آزمون بررسی می‌شود که میزان اختلاف میانگین از مقدار مورد آزمون به چه نحوی است. خروجی آزمون نشان می‌دهد با توجه به اینکه مقادیر حد پایان و بالا مثبت هستند، در نتیجه میانگین از مقدار مورد آزمون بزرگ‌تر است. بنابراین، وضعیت متغیر مذکور از حالت نسبتاً مطلوب بالاتر است و به حالت مطلوب نزدیک شده است. در نهایت نتایج نشان می‌دهد عامل تعاملات بیرونی (با میانگین ۳,۸) از حالت نسبتاً مطلوب (با میانگین ۳) بالاتر است و نقش تأثیرگذاری در مدل مدیریت مدرسه محور بومی دارد.



جدول ۸: نتایج آزمون میانگین تک جامعه مربوط به فرضیه پنجم (تعیین میانگین)

تعاملات	آمار تک نمونه‌ای		
	N	میانگین	انحراف استاندارد
	۲۱۷	۳,۸۰۶۵	۳۷۸۰۵.
			انحراف استاندارد میانگین
			۲۵۶۶.

فرضیه ششم: وضعیت عوامل مدیریت مدرسه محور در مدارس مقطع ابتدایی استان بوشهر نسبتاً مطلوب است. با توجه به نتایج پنج فرضیه قبلی می‌توان نتیجه گرفت وضعیت عوامل مدیریت مدرسه محور شامل فرهنگ سازمانی، قدرت تصمیم‌گیری، نظارت و کنترل و تعاملات بیرونی از وضعیت نسبتاً مطلوب بالاتر است و در حال نزدیک شدن به وضعیت مطلوب است، ولی عامل جو سازمانی در حالت مطلوب قرار ندارد. نتایج این فرضیه‌ها نشان‌دهنده روایی، صحت مدل طراحی شده، عوامل و مؤلفه‌های شناسایی شده است.

#### بحث و نتیجه‌گیری

در مقایسه با تحقیقات گذشته در زمینه مورد مطالعه، نتایج حاصل از این پژوهش در مؤلفه جو سازمانی با نتایج تحقیقات تورانی و آقازاده (۱۳۹۳)؛ زارع جوان (۱۳۹۳)؛ پرداختچی (۱۳۸۰)؛ بازوند (۲۰۱۳) در مؤلفه فرهنگ سازمانی با تحقیقات چانگ (۱۹۹۳)؛ ونگ (۲۰۰۳)؛ گواهیان جهرمی (۲۰۰۹)؛ همتی (۲۰۱۲)؛ بازوند (۲۰۱۳)؛ تورانی و آقازاده (۱۳۹۳)؛ زارع جوان (۱۳۹۳)؛ جلیلی (۱۳۹۶)؛ حبیب‌الهی (۱۳۹۵)؛ شیخ شعاعی (۲۰۰۷)؛ مرادی و دیگران (۲۰۱۵)؛ در مؤلفه قدرت تصمیم‌گیری با تحقیقات ارونتن (۲۰۰۹)؛ پرداختچی (۱۳۸۰)؛ حبیب‌الهی (۱۳۹۵)؛ تورانی و آقازاده (۱۳۹۳)؛ بیدختی و دیگران (۱۳۹۴)؛ در مؤلفه نظارت و کنترل با تحقیقات سجودی (۲۰۱۱)؛ ابوترابی (۲۰۱۸)؛ تورانی و آقازاده (۱۳۹۳)؛ و در مؤلفه تعاملات بیرونی با تحقیقات بیدختی و دیگران (۱۳۹۴)؛ تورانی و آقازاده (۱۳۹۳)؛ زارع جوان (۱۳۹۳)؛ حبیب‌الهی (۱۳۹۵) هم راستا و هم پوشانی دارد.

به منظور تعیین مطلوبیت فرهنگ سازمانی در مدیریت مدارس ابتدایی استان بوشهر از آزمون میانگین تک جامعه استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد عامل فرهنگ سازمانی با میانگین ۳/۸۱ از حالت نسبتاً مطلوب با میانگین ۳ بالاتر می‌باشد و نقش تأثیرگذاری در مدل مدیریت مدرسه محور بومی دارد. به همین دلیل مدل مدیریت مدرسه محور بومی در مدارس باید به

صورت عملیاتی به تحقق اهدافی مانند مسئولیت‌پذیری، کرامت نفس، امانت‌داری در تمام فرایندها، کارآمدی، روحیه کارآفرینی، پرهیز از اسراف، معتقد به همدلی و احترام و اعتماد متقابل، نظم و مقررات، استقبال از نظم و انتقاد، ترغیب نوآوری، ترویج و تأکید بر فرهنگ استکبارستیزی و دفاع از مظلوم و ترویج ارزش‌های انقلاب اسلامی در قالب برنامه، طرح، بازی، نرم‌افزار و اپلیکیشن، راهپیمایی، سرود، جزوه‌های درسی و کمک درسی، بیانیه و مراسمات اقدام کند.

به منظور تعیین مطلوبیت جو سازمانی در مدیریت مدارس ابتدایی استان بوشهر از آزمون میانگین تک جامعه استفاده شد. نتایج نشان‌دهنده تأثیرگذاری این مؤلفه در مدل مدیریت مدرسه محور است. بنابراین، طبق گزاره ۲۷ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که مدرسه را به عنوان کانون تعلیم و تربیت رسمی و محل کسب تجربه‌های تربیتی معرفی می‌کند و مبنای این کانون را بر اساس آموزه‌های قرآن کریم، نقش معنوی، هدایتی، اسوه‌ای و تربیتی پیامبر اکرم (ص) و حضرت فاطمه زهرا (سلام‌الله علیها) و ائمه معصومین (علیهم‌السلام) به‌ویژه امام زمان (عج) و ولایت‌مداری در تمام ساحت‌ها برای تحقق جامعه عدل جهانی (جامعه مهدوی) می‌داند، پس با توجه به شاخص‌های ملی و اسناد بالادستی نظیر سیاست‌های کلی ابلاغی امام خامنه‌ای (مدظله‌العالی) و ایجاد تحول در آموزش و پرورش، سند چشم‌انداز، سند تحول آموزش و پرورش، قانون برنامه پنجم توسعه، برنامه درسی ملی و اولویت‌های آموزشی و پرورشی دولت‌ها مدل مدیریت مدرسه محور بومی طراحی شد که شاخصه‌های فوق در آن لحاظ شود. مدیران مدارس باید جو سازمانی در مدارس ایجاد کنند که از لحاظ محیطی، سالم و بانشاط باشد و به ایجاد محیطی علمی در مدرسه و برخوردار از هویت جمعی باشد. هم‌چنین شبکه ملی اطلاعات باید راه‌اندازی شود تا بستر مناسبی برای پژوهش دانش‌آموزی باشد و از این طریق دانش‌آموزان و کارکنان مدارس کل کشور در محیط امن بومی به تبادل اطلاعات اقدام می‌کنند. تمام فرایندهای آموزشی و پرورشی (تدریس، آزمون آنلاین، تکالیف و...) باید در سایت همگام وزارت آموزش و پرورش اجرا شود.

به منظور تعیین مطلوبیت قدرت تصمیم‌گیری در مدارس مقطع ابتدایی از آزمون تک جامعه استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد عامل قدرت تصمیم‌گیری (با میانگین ۳/۵) از حالت نسبتاً مطلوب با میانگین ۳ بالاتر است و نقش تأثیرگذاری در مدل مدیریت مدرسه محور بومی دارد.



تصمیم‌گیری در فرایندهای مختلف یک مدرسه با نظارت مستقیم سلسله مراتب جهت ارزیابی کیفیت تصمیمات اتخاذ شده، امکان تصمیم‌سازی مدیران در مدرسه و جامعه بومی و مشارکت والدین در تصمیمات مدرسه و فرایندهای آموزشی و پرورشی در قالب انجمن‌ها، خیران آموزشی و کاهش تصمیم‌گیری ۵۰ درصدی سلسله مراتب اداری در تصمیمات بومی یک مدرسه می‌تواند میزان رضایت و مشارکت عمومی مردم در سرنوشت آموزشی مدرسه را رقم بزند. تصمیم‌گیری در انتخاب مدیر مدرسه که معتقد، آگاه و متخصص به اجرای مدل مدیریت مدرسه محور بومی دارد، می‌تواند از این طریق انتخاب شود. هیأتی متشکل از معاون آموزشی، مسئولان حراست و شکایات به‌اتفاق نماینده معلمان، نماینده انجمن، رئیس شورای دانش‌آموزی مدرسه، رئیس و نائب رئیس شورای شهر یا روستا، امام جماعت مسجد نزدیک مدرسه یا امام جماعت مدرسه و یک نفر معتمد محلی صلاحیت‌های سازمانی اداری که دارا بودن حداقل ۷ سال سابقه تدریس در مقطع خود، دارا بودن سلامت سازمانی و علمی را تأیید کرده و بقیه اعضای شورا صلاحیت شهروندی و اجتماعی او را تأیید کرده و با رأی‌گیری همه اعضا حاضر به مدت ۵ سال پست سازمانی مدیریت به وی تفویض می‌شود و در پایان مدت مدنظر، طبق شاخص‌های ارزیابی عملکرد سیستم مدیریت مدرسه محور کنترل کیفیت می‌شود. برای آموزگاران نظام دوری در نظر گرفته می‌شود. در آغاز، حین و پایان تدریس سالانه با کنترل کیفیت تصمیم جمعی اعضا، به ماندن یا رفتن از آن مدرسه اقدام می‌شود.

به‌منظور تعیین مطلوبیت عامل نظارت و کنترل در مدارس مقطع ابتدایی از آزمون میانگین تک جامعه استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد عامل نظارت و کنترل با میانگین ۳/۵۱ از حالت نسبتاً مطلوب با میانگین ۳ بالاتر است و نقش تأثیرگذاری در مدل مدیریت مدرسه محور بومی دارد. کنترل و نظارت مستمر و به همراه شفافیت فرایندها در یک مدرسه می‌تواند تحولی بنیادین در مدارس ایجاد کند. مدل مدیریت مدرسه محور بومی نیاز چندانی به ساختار فیزیکی جدیدی و اضافه کردن آن به مدارس ندارد. از نقاط قوت مدل مدیریت مدرسه محور بومی تغییر زیرساختی در حوزه‌های راهبردی مختلف به‌صورت نرم‌افزاری است. به همین خاطر شرایط فعلی مدارس با همه امکانات موجودشان در تمام نقاط کشور، در شهرها و روستاها امکان اجرای مدل مدیریت مدرسه محور بومی را دارند. زیرا زیرساخت‌های موجود در وزارت آموزش و پرورش که در دسترس همه مدارس در همه نقاط کشور هست، بستر اجرای این مدل

بومی است. سیستم‌های پرکاربرد موجود وزارت آموزش و پرورش در حوزه‌های مختلف در یک مدرسه عبارت‌اند از سند (سیستم ثبت‌نام دانش‌آموزی)؛ همگام (سیستم فعالیت‌های آموزشی و پرورشی رو اطلاع‌رسانی)؛ سامانه جامع مالی (حسابداری مدارس)؛ سامانه اموال (ثبت کلیه امکانات مدارس)؛ سامانه توزیع کتب درسی (فروش و توزیع کتاب درسی)؛ سامانه BBS (ارسال و دریافت نامه‌های مدارس)؛ اتوماسیون اداری) است که لازمه کار یک مدیریت مدرسه است. اما برای دیدن یک مدرسه در ساختار سازمانی به عنوان مرکز تحول سازمانی با عنوان مدیریت مدرسه محوری نیاز به پایش صلاحیت کلی مدرسه در یک سال است. به همین خاطر باید سیستم‌ها جامع باشد نه به صورت جزیره‌ای. باید یک درگاه برای هر مدرسه در هر مقطع در سایت وزارت آموزش و پرورش ثبت شود و مدیر مدرسه با ورود به درگاه تمام سامانه‌های آموزش و پرورش مشاهده کند. این اولین گام در اجرای مدل مدیریت مدرسه محوری است که مزایایی چون کاهش هزینه‌ای امنیت جزیره‌ای سامانه‌ها، پایش لحظه‌ای فرایندها، رتبه‌بندی مدارس براساس شاخص‌های تشویقی و تنبیهی براساس استانداردهای سازمانی، هماهنگی سازمانی، نظارت آسان، کنترل کیفی دقیق‌تر صورت خواهد گرفت و مؤلفه نظارت و کنترل به خوبی در مدرسه محقق می‌شود. تمام فرایندهای ساختاری یک مدرسه باید شفاف‌سازی شود؛ از قبیل ثبت‌نام، حضور و غیاب، ارزشیابی، فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دانش‌آموزان، تمام تراکنش‌های مالی مدرسه باید غیرنقدی با کارت‌خوان یا مجازی ثبت و انجام شود. تمام خرید مدارس را نیز مدیر و مسئولان خرید باکارت بانکی مدرسه انجام دهند. تمام وجوه کمک و هدیه به مدرسه در ردیف‌های تعریف‌شده مشخص اعلان عمومی شود و میزان مشارکت هر ولی در هر نوع مدرسه‌ای نیز توسط اداره کل آموزش و پرورش استان در هر شهرستان و ناحیه مشخص شود. در حوزه حقوق کارکنان مدرسه نیز باید توسط دولت و متمرکز پرداخت شود. در حوزه امکانات نیز با توجه به سامانه اموالی که وجود دارد، رصد، اسقاط یا نوسازی شود تا شفافیت در قالب چتر حمایتی نظارت و کنترل اثربخش شود. شرایط و قوانین مدرسه محوری به صورت واضح و شفاف در سایت همگام برای بازدید عموم بارگذاری شود. قوانین مدرسه باید روشن، واضح و قابل وصول و رسیدگی باشد تا دانش‌آموزان عادت کنند در چارچوب‌های تعیین‌شده رفتار کنند. مدرسه علاوه بر رفتار درون مدرسه، بر رفتارهای دانش‌آموزان درون جامعه بومی نیز نظارت دارد و در

پی اصلاح آن است.

به منظور تعیین مطلوبیت عامل تعاملات بیرونی در مدارس از آزمون میانگین تک جامعه استفاده شد. نتایج نشان داد عامل تعاملات بیرونی با میانگین ۳/۸ از حالت نسبتاً مطلوب با میانگین ۳ بالاتر است و نقش تأثیرگذاری در مدل مدیریت مدرسه محور بومی دارد. ارتباطات مستمر با جامعه بومی نیازمند کانال‌های ارتباطی بومی و ایرانی است که با ارزش‌های ملی و دینی ما هماهنگ باشد. پس پیام‌رسان‌های بومی حلقه ارتباطی بین مدرسه با وزارتخانه، اداره کل، مدیریت نواحی و شهرستان‌ها با شورا و دهیاری، مساجد، هیأت، کتابخانه‌های عمومی، فرهنگ‌سرا و دیدار با عالمان و اندیشمندان را در همه سطوح است. انعکاس برنامه‌ریزی سالانه دانش‌آموزان در روزهایی که در برنامه، حضور در مساجد، هیأت، کتابخانه‌های عمومی، فرهنگ‌سرا و دیدار با عالمان و اندیشمندان برای آن‌ها مشخص شده، به اطلاع والدین و جامعه مخاطب قرار می‌گیرد تا میزان اطلاع‌رسانی و تحقق اهداف، از رضایت جمعی مخاطب پایش شود؛ حضور در مساجد با برنامه راهبردی حی علی الصلوه و افزایش مشارکت دانش‌آموزان در هیئت‌ها، تکایا، حسینیه‌ها، فرهنگسراها، کتابخانه‌های عمومی از نقاط قوت مدل مدیریت مدرسه محور است که به شدت به افزایش هویت جمعی و پیوندهای ملی و بومی کمک می‌کند و دانش‌آموزان را در تحقق تمدن نوین اسلامی در طراز بالایی قرار می‌دهد. دیدار با اندیشمندان در مدرسه یا دیدار دانش‌آموزان با فرهیختگان بومی در ایجاد انگیزه کافی برای تحصیل و آرمان‌خواهی و مطالبه‌گری آن‌ها در حال و آینده آن‌ها بسیار مفید است.

از محدودیت‌های این مدل سلیقه‌ای عمل کردن مدیران در سطح مدرسه است. به طوری که این مدل را تک بعدی و ناقص اجرا می‌کنند و چون مهارت کافی در اجرای آن ندارند، مدل با شکست مواجه می‌شود. دستورالعمل فرایند اجرای مدل می‌تواند این نقیصه را برطرف کند. از دیگر محدودیت‌های این مدل سطح تحصیلات والدین است که در مناطق مختلف کشور، والدین تحصیلات متفاوتی دارند که نهادهایی مانند شوراهای اسلامی و دهیاری‌ها و هیأت امنای مساجد و هیأت مذهبی و افراد شاخص صالح آن مناطق می‌توانند در مؤلفه‌های تصمیم‌گیری و نظارت و تعامل با جامعه بومی ایفای نقش کنند. دیگر اینکه جامعه آماری پژوهش حاضر به استان بوشهر و شهرستان‌های آن محدود شده است، طبعاً این استان و شهرهای آن به لحاظ موقعیت‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، آموزشی ویژگی خاص خود

را دارد که این نسبت شهر به شهر نیز متفاوت و خاص است، لذا تعمیم یافته ها به سایر استان ها باید با احتیاط انجام شود.

### منابع

- آقازاده، محرم و تورانی، حیدر (۱۳۹۱). مدیریت مدرسه محور محلی، چند تجربه. مجله رشد مدیریت مدرسه، ۱۰۴ (۱): ۲۰-۲۲.
- اکبری، همت الله (۱۳۹۷). بررسی رابطه فرهنگ سازمانی بر عملکرد مدیران و سرمایه فکری آن ها در بین مدیران مدارس ابتدایی شهرستان نورآباد ممسنی. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد نورآباد ممسنی، دانشکده علوم انسانی.
- اکبری، عباس (۱۳۹۶). رابطه شیوه های جذب و مشارکت خانواده با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس دخترانه شهرستان آمل، پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور استان تهران. مرکز پیام نور پردیس.
- ایوانس، جنیفر و گلد، آند (۱۳۸۳). درآمدی بر مدیریت آموزشگاهی مدیریت مدرسه محور (چاپ اول)، مترجم اکبر رهنما، لطفعلی جباری، تهران: آبیژ.
- بازوند، یاسر (۱۳۹۲). بررسی موانع پیش روی توانمندی مدیران مدارس دوره متوسطه شهر تهران به منظور ارائه راهکارهای عملی تحقق طرح مدرسه محوری از دیدگاه مدیران مدارس، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شاهد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- بوضیحی، ابتسام (۱۳۸۳). مدیریت مدرسه محور، تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی وزارت آموزش و پرورش.
- پاترینوس، هری آنتونی، اوسوریو، فلیپ باررا، سانتی بانز، لوکرسیا و فصیح، تازین (۱۳۹۲). تمرکززدایی و تصمیم گیری در مدارس (چاپ اول)، ترجمه بهزاد ظهیری، سعید مرادی، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی.
- تورانی، حیدر و آقازاده، محرم (۱۳۹۳). عناصر کلیدی اجرای موفق در مدیریت مدرسه محور محلی، مجله رشد مدیریت مدرسه، ۱۰۵ (۳): ۱۸-۲۰.
- تورانی، حیدر و آقازاده، محرم (۱۳۹۳). مدیریت مدرسه محور چالش ها و کارکردها، مجله رشد مدیریت مدرسه، ۱۰۳ (۳): ۲۲-۲۴.
- تورانی، حیدر و آقازاده، محرم (۱۳۹۳). مدیریت مدرسه محور محلی و مشارکت والدین، مجله رشد مدیریت مدرسه، ۱۰۴ (۳): ۲۰-۲۲.

- تورانی، حیدر (۱۳۹۴). مدیریت و رهبری در مدارس امروز ایران، مجله رشد مدیریت مدرسه، ۱۱۰(۶): ۴-۹
- تورانی، حیدر و آقازاده، محرم (۱۳۹۳). منطق و الگوهای مدیریت مدرسه محور محلی، مجله رشد مدیریت مدرسه، ۱۰۲(۵): ۱۸-۲۲
- توکلی، لیلا (۱۳۸۹). مقایسه میزان کاربست مؤلفه‌های مدرسه محوری در مدارس هیأت امنایی و مدارس دولتی منطقه ۴ شهر تهران از دیدگاه مدیران در سال تحصیلی ۸۹-۹۰، پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی جویداری، نوشین (۱۳۹۴). بررسی رابطه جو سازمانی مدارس با خلاقیت و نوآوری معلمان مقطع ابتدایی شهرستان حمیدیه، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز، پردیس دانشگاهی.
- جلیلی، مائده (۱۳۹۶). بررسی رابطه مدیریت مدرسه محور با توانمندسازی منابع انسانی (مورد مطالعه: مدیران مدارس آموزش و پرورش شهرستان آمل)، پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، مؤسسه آموزش عالی آمل، دانشکده علوم انسانی.
- جهانیان، رمضان (۱۳۸۷). ابعاد و مؤلفه‌های نظام مدیریت مدرسه محوری و ارائه مدل مفهومی، دانش و پژوهش در علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، ۲۲(۱۸-۱۷): ۴۹-۷۴
- حاجی پور عبایی، نجمه، ابوالقاسمی، محمود، قهرمانی، محمد و ساکی، رضا (۱۳۹۴). تبیین مدل بومی مدیریت مدارس متوسطه استان کرمان، فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۹(۳۰): ۲۷-۶۲
- حلاجیان، ابراهیم (۱۳۸۲). مدیریت مدرسه محوری، تهران: مبعث
- حبیب‌الهی، معصومه (۱۳۹۵). بررسی مؤلفه‌های مدرسه محوری در مدارس ابتدایی شهرستان ایزده با توجه به آیین‌نامه‌ها و مقررات و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- حیدری فرد، رضا (۱۳۹۴). طراحی، آزمون و پیشنهاد الگوی مدرسه نوآور، یک پژوهش آمیخته، پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، دانشکده مدیریت. جهانیان، رمضان (۱۳۸۷). مدیریت آموزشگاهی، کرج: پایا.
- ۲۲ رضازاده، اسماعیل (۱۳۹۷). تأثیر فرهنگ سازمانی بر انضباط اداری کارکنان: مطالعه موردی شبکه بهداشت و درمان شهرستان شوط، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ماکو.



- رهبری، مهدی، بلباسی، میثم و قربی، سیدمحمدجواد (۱۳۹۴). هویت ملی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه مطالعات ملی، پیاپی ۱۶، ۱۶(۱): ۴۵-۶۶.
- زارع جوان، زهرا (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین سلامت سازمانی با استقرار مدیریت مدرسه محوری مدارس متوسطه، پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.
- سجودی، مرجان (۱۳۹۰). بررسی نقش مدرسه محوری بر کاهش تمرکز در نظام برنامه ریزی درسی از دیدگاه متخصصان و کارشناسان، پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، پژوهشکده علوم اجتماعی.
- قیاسوند، نعمت الله (۱۳۹۷). رابطه جو سازمانی و سبک های رهبری با بالندگی سازمانی بین دبیران و مدیران متوسطه اول و دوم شهرستان مرودشت، پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- کریمی، حسن (۱۳۹۷). بررسی تأثیر بلوغ سازمانی بر فرهنگ سازمانی و سبک رهبری مدیران و کارکنان آموزش و پرورش شهرستان میامی و بیارجمند، پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود، دانشکده علوم انسانی.
- گواهیان جهرمی، فائزه (۱۳۸۸). بررسی نظر مدیران و دبیران مدارس ابتدایی، راهنمایی و متوسطه دخترانه شهرستان جهرم در رابطه با اجرای طرح مدرسه محوری، گنج پایگاه اطلاعات علمی ایران، مرکز پیام نور تهران، دانشکده علوم تربیتی.
- مرادی، سعید، امین بیدختی، علی اکبر، فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۹۴). ارائه مدلی جهت ارزیابی عملکرد مدارس هیأت امنایی در مقطع متوسطه مبتنی بر مدل جامع مدیریت مدرسه محور؛ رویکرد ایرانی - اسلامی، پایان نامه دکتری رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه سمنان، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی
- ملفورد، بیل (۱۳۸۷). رهبری و مدیریت در هزاره سوم (چاپ اول)، ترجمه ویدا اندیشمند، فرانک موسوی، کرمان: فانوس.
- ملک زاده، راحله (۱۳۹۷). بررسی رابطه فرهنگ سازمانی و مشارکت دبیران در تصمیم گیری های مدیران مدارس شهر تبریز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز، پردیس خودگردان.
- ناصری، سروه (۱۳۹۳). امکان سنجی اجرای مدیریت مدرسه محور از دیدگاه معلمان و مدیران دبیرستان های دوره اول متوسطه شهر سنندج، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه



طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

نقی اقدسی، علی، ثمری، شاهین و باقری، سیفلی (۱۳۸۷). رابطه بین جو سازمانی با عملکرد مدیران ابتدایی شهرستان ارومیه، آموزش و ارزشیابی، ۱(۳۲): ۷-۳۸

همتی، فاطمه (۱۳۹۱). عوامل مؤثر بر اجرایی شدن طرح مدیریت مدرسه محور از دیدگاه کارشناسان و متخصصان آموزش و پرورش شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه الزهرا(س)، دانشکده اقتصاد و حسابداری.

Aghazadeh, M. and Turani, H. (2012). Local school-based management, some experience. *Journal of School Management Development*, 104 (1): 20-22.(Text In Persian).

Akbari, H. (2018). *Investigating the relationship between organizational culture on the performance of principals and their intellectual capital among principals of primary schools in Noorabad Mamasani city*. Master Thesis in Educational Sciences, Islamic Azad University, Noorabad Mamasani Branch, Faculty of Humanities . (Text In Persian).

Akbari, A. (2017). *The Relationship between Family Attraction and Participation Methods and Academic Progress of Elementary School Girls in Amol County*, M.Sc. Thesis, Payame Noor University, Tehran Province. Payam Noor Campus Center.(Text In Persian).

Bandur, A. (2012). school- based manegment developmentchallenges and impacts, 50(6):845-873.

Bazvand, Y. (2013). *Investigating the barriers facing the ability of high school principals in Tehran in order to provide practical solutions for the realization of the central school plan from the perspective of school principals*, Master's thesis, Shahed University, Faculty of Literature and Humanities.(Text In Persin).

Bozoha, E. (2004). *School-based management*, Tehran: Research and Planning Organization of the Ministry of Education.(Text In Persian).

Existence, M. (2011). *A Study of the Role of Central School on Reducing Focus on Curriculum Planning from the Perspective of Specialists and Experts*, M.Sc. Thesis, Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Research Institute of Social Sciences.(Text In Persian).

Evans, J. and Gold, Anand (2004). *An Introduction to School-Based School Management* (First Edition), Translated by Akbar Rahnama, Lotfali Jabbari, Tehran: Ayij.(Text In Persian)

Fitzpatrick, k. (2012). *school-based manegment and arts education lessens from Chicago*,pp:106-111.

Hajipour Abai, N., Abolghasemi, M., Ghahremani, M. and Saki, R. (2015). Explaining the native model of high school management in Kerman province, *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, 9 (30): 27-62.(Text In

Persian).

- Hallajian, Ebrahim (2003). *Central School Management*, Tehran: Mobasher.
- Habib Elahi, M. (2016). *Investigating the components of the central school in primary schools of Izeh city according to the regulations and the document of fundamental change in education*, thesis of the Master of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Faculty of Educational Sciences and Psychology.(Text In Persian).
- Heydarifard, R. (2015). *Designing, testing and proposing an innovative school model, a mixed research*, M.Sc. Thesis, Kharazmi University, School of Management.(Text In Persian).
- Joydari, N. (2015). *Investigating the relationship between school organization and creativity and creativity of primary school teachers in Hamidiyeh city*, M.Sc. thesis, Shahid Chamran University of Ahvaz, University Campus.(Text In Persian).
- Jalili, M. (2017). *Investigating the Relationship between School Management and Human Resource Management (Case Study: Managers of Amol County Education Schools)*, Master's Thesis in Educational Sciences, Amol Higher Education Institute, Faculty of Humanities.(Text In Persian).
- Jahanian, R. (2008). *Dimensions and Components of the School-Based Management System and Presentation of Conceptual Model, Knowledge and Research in Educational Sciences*, Islamic Azad University, Khorasgan Branch, 22 (18-18): 49-74.(Text In Persian).
- Hemmati, F. (2012): *Factors Affecting the Implementation of School-Based Management Plan from the Perspective of Experts and Education Specialists in Tehran*, M.Sc. Thesis, Al-Zahra University, Faculty of Economics and Accounting.(Text In Persian).
- Jahanian, R. (2008). *School Management*, Karaj: Paya.(Text In Persian).
- Jahromi Certificates, F. (2009). *Investigating the opinion of principals and teachers of girls' primary, middle and high schools in Jahrom city regarding the implementation of the central school plan, the treasure of Iran's scientific database*, Payame Noor Center of Tehran, Faculty of Educational Sciences.(Text In Persian).
- Karimi, H. (2018). *Investigating the effect of organizational maturity on organizational culture and leadership style of Miami and Biarjamand city managers and education staff*, Master's thesis in educational sciences, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Shahroud Branch, Faculty of Humanities.(Text In Persian).
- Moradi, S., Amin Bidakhti, A. A., Fathi Vajargah, C. (2015). *Provide a model for evaluating the performance of high school board of trustees in schools based on a comprehensive model of school-based management; Iranian-Islamic*



- Approach*, PhD Thesis in Educational Management, Semnan University, Faculty of Psychology and Educational Sciences.(Text In Persian).
- Melford, B. (2008). *Leadership and Management in the Third Millennium* (First Edition), translated by Vida Andishmand, Frank Mousavi, Kerman: Fanoos.(Text In Persian).
- Malekzadeh, R. (2018). *Investigating the relationship between organizational culture and teachers' participation in the decisions of school principals in Tabriz*, Master's thesis, Tabriz University, Self-Governing Campus.(Text In Persian).
- Naseri, S. (2014). *Feasibility study of school-based management from the perspective of teachers and principals of high schools in Sanandaj*, Master's thesis, Allameh Tabatabai University, Faculty of Educational Sciences and Psychology.(Text In Persian).
- Naghi Aghdasi, A., Samari, Sh. and Bagheri, S. (2008). Relationship between organizational climate with the performance of primary managers in Urmia city, *Journal of Instruction and Evaluation*, 1 (32): 7-38.(Text In Persian).
- Patrinos, H. A., Osorio, F. B., Santi Banz, L. and Fassih, T. (2013). *Decentralization and decision-making in schools* (first edition), translated by Behzad Zahiri, Saeed Moradi, Tehran: Islamic Azad University.(Text In Persian).
- Patrison, A., Bruns, B. and Flimer, D. (2011). School based management effects: Resources or governance change? Evidence from Mexico.<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027277571300163>.
- Rezazadeh, I. (2018). *The Impact of Organizational Culture on Employee Administrative Discipline: A Case Study of Shutt Health Network*, M.Sc. Thesis, Islamic Azad University, Mako Branch.(Text In Persian).
- Rahbari, M., Balbasi, M. and Ghorbi, S. M. J. (2015). National Identity in the Fundamental Transformation Document of Education of the Islamic Republic of Iran, *National Studies Quarterly*, 61, 16(1):45-66.
- Turani, H., Aghazadeh, M. (2014). Key Elements of Successful Implementation in Local School-Based School Management, *Roshd Journal of School Management*, 105 (3): 18-20.(Text In Persian).
- Turani, H. and Aghazadeh, M. (2014). School Management Challenges Challenges and Functions, *School Management Management Growth Magazine*, 103 (3): 22-24.(Text In Persian).
- Turani, H., Aghazadeh, M. (2014). Local-centered school management and parental involvement, *Roshd School Management Journal*, 104 (3): 20-22.(Text In Persian).
- Turani, H. (2015). Management and Leadership in Today's Schools of Iran, *Roshd Journal of School Management*, 110 (6): 4-9.(Text In Persian).

- Turani, H. and Aghazadeh, M. (2014). Logic and Models of Local School-Based Management, *Roshd Journal of School Management*, 102 (5): 18-22.(Text In Persian).
- Tavakoli, Leila (2010). *Comparison of the application of axial school components in board of trustees schools and public schools in Tehran's 4th district from the perspective of principals in the academic year of 1990-90*, M.Sc. Thesis, Allameh Tabatabai University, Faculty of Educational Sciences and Psychology.(Text In Persian).
- Word bank group. (2016). Assessing school- based manegment Philippines.<http://doi.org>.
- Zare Javan, Z. (2014). *Investigating the Relationship between Organizational Health and the Establishment of School-Based School Management*, M.Sc. Thesis, Sistan and Baluchestan University .School of Psychology and Educational Sciences.(Text In Persian).



## مقایسه تطبیقی مؤلفه‌های تربیت شهروندی در فضای مجازی و حقیقی با نگاهی بر فرصت‌ها و تهدیدها

لیلا داوودیان، مریم ناهان\* و علی ستاری<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف این پژوهش تبیین مؤلفه‌های تربیت شهروندی در فضای مجازی از طریق مقایسه تطبیقی آن با تربیت شهروندی در فضای حقیقی و تحلیل فرصت‌ها و تهدیدهای احتمالی فضای مجازی برای تربیت شهروندی است. این پژوهش با روش تبیینی-تحلیلی انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که با گسترش و فراگیری فضای مجازی نوع خاصی از شهروندی با مؤلفه‌های خاص رخ می‌نماید که مستلزم تربیت ویژه مطابق با مؤلفه‌های مخصوص به خود است. شهروند فضای مجازی به دلیل حضور و مشارکت در شبکه‌ای از تعاملات مجازی که هویت‌های متغیر و متکثر از ویژگی‌های آن است، مؤلفه‌ها و ویژگی‌های خاصی را در حوزه رفتار و هویت به خود می‌گیرد. تعهد اجتماعی که در فضای حقیقی با ارزش‌گذاری‌های اخلاقی همراه است، در فضای مجازی که ساختار نظام‌مندی از ارزش‌ها ارائه نمی‌شود، کاملاً فردی می‌شود. شهروند مطلوب در فضای مجازی علاوه بر کسب سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی به مؤلفه‌هایی همچون آگاهی، پایبندی به ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی، قانون‌مداری، عدالت‌محوری، مشارکت‌پذیری و مسئولیت‌پذیری آگاهانه نیازمند است. تربیت شهروند فضای مجازی به پرورش شهروند نقاد و تقویت میل به یادگیری مادام‌العمر کمک می‌کند تا با بهره‌گیری از ویژگی‌های متمایز فضای مجازی در جهت آموزش، پژوهش، گذران اوقات فراغت با کیفیت بالا، برای مشارکت فعال در امور اجتماعی راهگشا باشد. بنابراین، به‌منظور کاهش تهدیدها و بهره‌مندی هرچه بیشتر از فرصت‌ها، شناخت مؤلفه‌های خاص تربیت شهروندی در فضای مجازی ضروری است.

**کلید واژه‌ها:** تربیت شهروند، فضای حقیقی، فضای مجازی، فرصت‌ها، تهدیدها

۱. دانش آموخته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران.  
davoodianleyla@gmail.com

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران.  
banahan@alzahra.ac.ir

۳. استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران.  
alisattari@alzahra.ac.ir

## مقدمه

اهمیت شهروندی<sup>۱</sup> در دوران معاصر، به ویژه طی دو دهه اخیر، صاحب نظران را برآن داشته تا به میزان زیادی پیرامون این مفهوم بحث و بررسی کنند. اهمیت مفهوم شهروندی تا آنجاست که دارندورف<sup>۲</sup> دهه ۱۹۹۰ را با عنوان «دهه شهروندی»<sup>۳</sup> توصیف می کند (المعامری، ۲۰۰۹، به نقل از جمالی، طالبزاده و ابولقاسمی، ۱۳۹۲). بدینسان طی دو دهه گذشته مفهوم شهروندی مهم ترین مفاهیم در حوزه تحقیقات به شمار آمده و تاکنون از منظرهای گوناگون به آن نگاه شده است. ضرورت توجه به مفهوم شهروندی باعث شده تا صاحب نظران، ضرورت آموزش شهروندی را مطرح کنند. بسیاری از کشورها ضرورت توجه به آموزش شهروندی را از طریق محتوای مورد نظرشان از قبیل حقوق بشر، درک فرهنگها و اقوام مختلف، محیط زیست، سیستم های پارلمانی و دولتی و رأی گیری و انتخابات مورد تأکید قرار دهند، به نحوی که در برخی کشورها آموزش شهروندی در مدرسه و در قالب آموزش رسمی قرار گرفته است.<sup>۴</sup> نگاه به جایگاه مدارس در مطابقت با نیازهای اجتماع، در کنار توجه به شهروندی به عنوان مهارتی قابل تعلیم، باعث شد تا بعضی از «کشورها به مفهوم شهروندی و تربیت شهروندی در برنامه درسی توجه نمایند» (گیبورز<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). برخی معتقدند که مدارس بیش از هر نهاد عمومی دیگر وظیفه تولید «شهروندان خوب» را برعهده دارد (مری<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸). در کنار تأکید بر مفهوم تربیت شهروندی به ویژه نقش مدرسه در پوشش دادن به اهداف آن، مفهوم «آموزش شهروندی جهانی» (GCE<sup>۷</sup>) نیز تولید شده است، و سیاستگذاران و مربیان تربیتی در سطح جهانی به دنبال ادغام و یکسان سازی فعالیت های مربوط به آموزش شهروندی هستند (گورن و یمینی<sup>۸</sup>، ۲۰۱۷)؛ لذا زمره تربیت شهروندی جهانی نیز به ادبیات شهروندی اضافه شده است.

1. citizenship
2. Darendorof
3. decade of citizenship
- ۴- این نتایج حاصل از طرح پژوهشی شولتز و همکاران (۲۰۱۰) است که در این راستا در ۳۸ کشور جهان انجام شد.
5. Geboers
6. Merry
7. Global Citizenship Education
8. Goren and Yemini



با توجه به مفهوم شهروندی و تحولات آن، تا رسیدن به مفهوم تربیت شهروندی جهانی و نیز با نظر به نسبتی که این مفهوم با تربیت برقرار می‌کند، سه نتیجه حاصل می‌شود. اول این که از دو دهه پیش تاکنون مفهوم شهروندی و توجه به آن به ضرورتی اجتناب‌ناپذیر تبدیل شده و روز به روز به اهمیت آن افزوده می‌شود. دلیل این ادعا، پوشش دادن اهداف شهروندی از طریق آموزش مدرسه‌ای و رسمی و در سطحی جهانی است. دوم آن که بهترین نهاد عمومی برای پوشش دادن به اهداف شهروندی، مدرسه و به عبارت دقیق‌تر نظام تربیت رسمی است. سوم آنکه گرایش به سمت تربیت شهروند جهانی، ضرورت داشته و اجتناب‌ناپذیر است. با مفروض قراردادن این که تربیت شهروندی از طریق مدرسه و در قالب رسمی انجام می‌شود، ما با نوعی از تربیت شهروندی سروکار داریم که در این تحقیق از آن به «تربیت شهروندی در فضای حقیقی» تعبیر می‌کنیم. در مقابل چنانچه تربیت شهروند در سطحی جهانی، صورت پذیرد، لاجرم تربیت، از پوسته ساختار رسمی و مدرسه‌ای بیرون آمده و جنبه‌ای غیر رسمی به خود خواهد گرفت. لذا با نوعی از تربیت شهروندی سروکار خواهیم داشت که در اینجا از آن به «تربیت شهروندی در فضای مجازی» تعبیر می‌کنیم. دلیل نام‌گذاری به تربیت شهروندی در فضای حقیقی از آن رو است که تربیت در فضای مدرسه، رو در رو و حقیقی بوده و همراه با روابط طبیعی و مستقیم، به وقوع می‌پیوندد. همچنین دلیل نام‌گذاری به «تربیت شهروندی در فضای مجازی» از آن رو است که تربیت در فضای مجازی در بعدی مجازی، همراه با روابط الکترونیکی و دیجیتالی شکل می‌گیرد. در ادامه در باب این ویژگی‌ها بیشتر توضیح خواهیم داد.

چالشی که در اینجا بروز می‌کند این است که در تربیت شهروندی مدرسه‌ای و رسمی، تربیت در حالت خوش‌بینانه در چارچوب قوانین و مقررات ملی و نیز مبتنی بر مبانی فکری، فلسفی، اجتماعی و فرهنگی مورد پذیرش و تأکید جامعه صورت می‌پذیرد. لذا این نوع از تربیت به میزان زیادی، مورد توافق همگان بوده و اغلب مخاطبان، اهداف، محتوا و فعالیت‌های آن را می‌پذیرند. در حالی که در «تربیت شهروندی در فضای مجازی»، چنین اتفاقی نمی‌افتد. لذا بیم آسیب‌ها، تهدیدها و مخاطرات فکری، فلسفی، اجتماعی و فرهنگی دور از انتظار نیست؛ چرا که تربیت در فضای مجازی، چالش‌هایی را در حوزه فرهنگ، اعتقادات، مبانی فکری و باورها ایجاد خواهد کرد. در این راستا تأثیر فضای مجازی بر هویت ملی، اجتماعی،

نظام ارزشی و ... توجه بر انگیز است؛ و نیز ساختارها و فرایندهای مادی و معنوی مشترکان این فضا را دگرگون می‌سازد (خدایاری، دانشور حسینی و سعیدی، ۱۳۹۳)؛ و سبک زندگی نوجوانان و جوانان، رفتارها، نگرش‌ها، نظرات و دیدگاه‌های آن‌ها را تغییر می‌دهد (اکبری و اسکندری تبار، ۱۳۹۲). در این ارتباط، مسأله موجود این است که با مفروض قرار دادن اینکه فضای مجازی یک «مدنیت جدید» را به نمایش گذاشته است، در این صورت، مشخص نیست که این فضا با عملکردهای ضمنی که تا اینجا برشمردیم، چه نوع شهروند و با کدام مؤلفه‌ها و ویژگی‌های خاص را تربیت می‌کند؟ همچنین آشکار نیست که این فضا، به مثابه عاملی تهدیدکننده، عمل می‌کند یا به عنوان یک فرصت، در تعلیم و تربیت جلوه‌گر می‌شود؟ لذا هدف این پژوهش ارائه تبیینی از مؤلفه‌های تربیت شهروندی در فضای مجازی در مقایسه و تطبیق آن‌ها با مؤلفه‌های تربیت شهروندی در فضای حقیقی؛ و نیز تصریح فرصت‌ها و تهدیدهای فضای مجازی در تربیت شهروندی است. متناسب با این هدف، روش تبیینی - تحلیلی انتخاب شد. زیرا «مطالعات مبتنی بر روش تبیینی می‌تواند از توصیف و پرداختن به «چیستی» پدیده آغاز و به سمت شناسایی دلایل واقعی رخداد یک پدیده حرکت کند. مطالعات تبیینی به سؤال‌های مربوط به «چرایی» و «چگونگی» اختصاص می‌یابد و علت‌ها و دلایل را جستجو می‌کند. این روش به منظور کشف و گزارش برخی از روابط میان جنبه‌های مختلف پدیده مورد مطالعه انجام می‌شود (بورو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). بنابراین، این پژوهش درصدد است تا با رویکردی تطبیقی پس از بیان چیستی شهروندی و مؤلفه‌های آن، به تصریح چرایی و چگونگی این مؤلفه‌ها برای فضای مجازی و حقیقی اقدام کند و سپس از طریق تحلیل فلسفی، فرصت‌ها و تهدیدهای فضای مجازی برای تربیت شهروندی مقایسه شود. این مهم در قالب پاسخ به دو سؤال اساسی انجام می‌شود: ۱. مؤلفه‌های تربیت شهروندی در فضای مجازی در مقایسه با فضای حقیقی چیست؟ ۲. فرصت‌ها و تهدیدهای احتمالی فضای مجازی در تربیت شهروندی کدام است؟

در ارتباط با موضوع تحقیق حاضر که به مقوله شهروندی از منظر دانش تربیت نگاه می‌کند، جدیدترین پژوهش انجام شده در حوزه شهروندی، مربوط است به مطالعه موردی

یجی کیم<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) در کره جنوبی؛ وی تربیت شهروندی را با نظر به ایدئولوژی‌ها، نابرابری‌ها و صدای معلم مطالعه کرده است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد: معلمان در تربیت شهروندی جهانی با تعدادی موانع؛ و ایدئولوژی‌های زمینه‌ساز این موانع مواجه هستند. ایدئولوژی‌های غالبی همچون نئولیبرالیسم، و رویکردهای غربی و اروپایی محور، تربیت شهروندی جهانی را به حاشیه می‌رانند. کیم در بخش انتهایی مقاله، از دیدگاه‌های غربی گنجانده شده در تربیت شهروندی جهانی انتقاد می‌کند. گورن و یمینی (۲۰۱۷) تحقیقی با عنوان «بازتعریف تربیت شهروندی جهانی: بررسی منظم مطالعات تجربی در مورد آموزش شهروندی جهانی (GCE)» و با هدف بررسی مطالعات تجربی صورت گرفته در باب آموزش شهروندی جهانی و به شیوه طولی انجام داده‌اند. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که سیاستگذاران و مربیان تربیتی در سطح جهانی علاقه‌مند هستند تا فعالیت‌های آموزش شهروندی در سطح جهانی با یکدیگر هماهنگ بوده و در هم ادغام شوند. نتیجه این تحقیق نیاز به یکپارچه‌سازی فعالیت‌های تربیت شهروندی جهانی را در سطح بین‌المللی گوشزد می‌کند. کارول هان<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) در مقاله‌ای با عنوان «آموزش و پرورش در تحقیقات تربیت شهروندی: یک دیدگاه مقایسه‌ای» گستره تحقیقات انجام شده در حوزه آموزش مدنی را به صورت مقایسه‌ای، بررسی می‌کند. این مقاله، بررسی اجمالی روشنی است از روند انجام پژوهش در مورد تربیت شهروندی، به خصوص در کشورهای انگلیسی زبان؛ و نه تنها برای درک رابطه میان اشکال ملی و جهانی تربیت شهروندی، بلکه برای تشخیص حوزه‌های ممکن برای تحقیق نیز، که بعدها در مورد تربیت شهروندی جهانی امکان توسعه دارد، می‌تواند کمک‌کننده باشد.

مقاله «شهروندی جهانی و دانشگاه‌های جهانی. عصر وابستگی جهانی و جهان وطنی»

(۲۰۱۵) برخی از انتقادهای مربوط به تربیت شهروندی جهانی را شرح می‌دهد که به عنوان «صلاحیت ۳» و «اجتماعی کردن»<sup>۴</sup> شناخته می‌شود. با نگاه خاص به آموزش عالی، کارلوس آلبرتو تورس<sup>۵</sup> درباره دیدگاه‌های مختلف به تربیت شهروندی جهانی و اهداف آموزش عالی و

1. Yeji Kim
2. Carol Hahn
3. qualification
4. socialization
5. Carlos Alberto Torres

چگونگی تأثیر این دیدگاه‌ها بر سیاست‌ها و شیوه‌های آموزش عالی در سراسر دنیا بحث می‌کند. با برجسته کردن گفتمان‌های مختلف، استراتژی‌ها و معضلات، این متن، مقدمه خوبی درباره موضوع تربیت شهروندی جهانی در زمینه آموزش عالی ارائه می‌دهد. شاید گسترده‌ترین تحقیقی که به مبانی تربیت شهروندی توجه کرده است، از آن شولتز و همکاران (۲۰۱۰) باشد، که با عنوان «یافته‌های مقدماتی درباره تربیت شهروندی» زیر نظر انجمن بین‌المللی ارزیابی پیشرفت تحصیلی انجام شده است. این تحقیق، با هدف یافتن مفاهیم اساسی برای شهروندان انجام شده و نتایج آن حاکی از اهمیت زیاد مفاهیم حقوق بشر، درک فرهنگ‌ها و اقوام مختلف، محیط زیست، سیستم‌های پارلمانی و دولتی، و رأی‌گیری و انتخابات برای شهروندان است. اما پراستنادترین مطالعات انجام شده در حوزه شهروندی و تربیت شهروندی جهانی در سال ۲۰۱۰، مربوط است به مقاله ونسا آندروتی<sup>۱</sup> با عنوان «(به سوی) ضداستعمارگرایی و تنوع در تربیت شهروندی جهانی». هدف این مقاله آن است که براساس قوم‌نگاری، ضدتاریخی‌گرایی، ضدسیاست‌گرایی در برنامه‌های آموزشی، امکان آموزش شهروندی جهانی را افزایش داده و از امکانات ضداستعمارگرایی، تنوع و اکولوژی دانش در تحقیقات، سیاست و پداگوژی تربیتی حمایت کند.

با توجه به نمونه‌های ارائه شده از تحقیقات انجام شده در حوزه شهروندی، مشخص می‌شود که این مقوله، پتانسیل تحقیقات گسترده و متنوعی را از ابعاد مختلف داراست. همانطور که ملاحظه می‌شود در تحقیقات خارجی، شهروندی جهانی به طور ضمنی به عنوان حقیقتی پذیرفته شده که نتیجه قهری گسترش فضای مجازی است و ضرورت دارد از جنبه‌های مختلف بررسی شود. براین اساس، پژوهش حاضر با رویکرد تطبیقی، به مقایسه مؤلفه‌های شهروندی در دو فضای مجازی و حقیقی اختصاص یافته است.

در ایران نیز تحقیقاتی در حوزه تربیت شهروندی انجام شده است. در این زمینه گاه پژوهش‌هایی با رویکردی تلفیقی، به شهروندی از منظر سیاست، حقوق و جامعه‌شناسی توجه کرده‌اند، که این خود نشانگر ماهیت میان رشته‌ای بودن مقوله شهروندی است. به عنوان نمونه ابراهیمیان و لطفی (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «مطالعه رابطه حقوق شهروندی با امنیت اجتماعی، مورد مطالعه: شهروندان شهر تهران» نشان دادند که بین حقوق شهروندی و ابعاد

مختلف آن یعنی حقوق مدنی، حقوق سیاسی، حقوق اجتماعی و امنیت اجتماعی رابطه معنادار مستقیمی وجود دارد. پژوهش منافی شرف‌آباد و دیگران (۱۳۹۴) حاکی از آن است که آموزش و پرورش دانش‌آموزان را نه فقط برای زندگی در جامعه خود و درونی کردن ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی، بلکه باید برای زندگی در جامعه جهانی تربیت کند و این امر جز از طریق تربیت شهروند جهانی در قالب فراهم کردن زمینه ایفای نقش‌های مناسب برای دانش‌آموزان در نموده‌های شاخص شهروندی قابل اجرا در مدرسه، میسر نخواهد بود. این تحقیق صرفاً به ضرورت تربیت شهروندی جهانی اکتفا می‌کند و رویکردی تطبیقی برای مقایسه تربیت شهروندی در فضای حقیقی و مجازی ندارد و نیز به تهدیدها و فرصت‌های تربیت شهروند فضای مجازی نمی‌پردازد. قائدی (۱۳۸۵) در مقاله‌ای تحت عنوان «تربیت شهروند آینده» نتیجه می‌گیرد که تربیت شهروند آینده از سه پدیده جهانی شدن، روندهای دموکراتیک و فناوری اطلاعات متأثر است. به همین لحاظ می‌توان گفت شهروند آینده باید حداقل دارای سه خصوصیت جهانی، دموکراتیک و فناوری باشد. این تحقیق به تأثیر تربیت شهروندی در بعد جهانی، دموکراتیک و فناوری اکتفا کرده است. لذا هدف آن تطبیق مؤلفه‌های تربیت شهروندی در دو فضای حقیقی و مجازی نبوده است.

در مقایسه پژوهش حاضر با پیشینه تحقیقاتی که مطرح شد، اولاً این پژوهش با رویکردی واقع‌بینانه و بدون سوگیری درمورد انواع تربیت شهروندی حقیقی و مجازی انجام شده؛ لذا تحقیقی بی‌طرف است. ثانیاً به دنبال تبیین و تفکیک مؤلفه‌های دو نوع تربیت شهروندی حقیقی و مجازی و مقایسه آن‌ها است. ثالثاً در پی تحلیل فرصت‌ها و تهدیدهای فضای مجازی در تربیت شهروندی است. لذا در مقایسه با پیشینه پژوهش‌های مطرح شده در نوع خود تازه است.

### مفهوم‌شناسی

تربیت شهروندی، تربیتی است که به توسعه و پرورش مهارت‌ها و قابلیت‌ها و توانمندی‌های شهروندان منجر می‌شود. چنین تربیتی الزاماً در ارتباط با اعضای جوامع و ملت‌های خاص قابل درک است؛ زیرا در هر جامعه‌ای ارزش‌ها، طرز تلقی‌ها، بینش‌ها و مهارت‌ها به همراه الگوها و روش‌های مشارکت در زندگی جمعی یا مدنی به شکل ویژه‌ای منتقل می‌شود و فلسفه تأسیس

نظام‌های تربیتی، پرورش چنین شهروندانی است (فرم‌هینی فراهانی، ۱۳۸۹: ۱۶-۱۲). تربیت شهروندی مفهومی کلی است که به مطالعات اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی در جامعه وابسته است و می‌توان آن را آموزش شیوه‌های مسالمت‌آمیز زندگی به‌طور خاص در یک جامعه (شهروندی ملی) یا به‌طور عام در جامعه جهانی (شهروندی جهانی) دانست (سبحانی‌نژاد، ۱۳۹۰: ۲۹۴).

اما فضای مجازی یا سایبری با واژه فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا)، ارتباط نزدیکی دارد و به‌نوعی زاینده آن است. بر اساس تعریف<sup>۱</sup> OECD، در سال ۱۹۹۸، فاوا به مجموعه فناوری‌هایی اطلاق می‌شود که امکان ذخیره‌سازی، پردازش، ارائه و انتقال را فراهم می‌کنند (الوانی، خنیفر، حاجی ملأ میرزایی و همکاران، ۱۳۹۳: ۳۵). بنابراین، تعریف مورد نظر ما از فضای مجازی، تعریفی است که بیش از هر چیز دیگر در وجه فناورانه و ارتباطی آن تأکید دارد و به عبارتی دیگر منظور از فضای مجازی محل تلاقی فناوری کامپیوتر و رسانه‌های ارتباطی و در یک کلام رسانه‌های ارتباطی کامپیوتری است.

### ضرورت توجه به تربیت شهروندی فضای مجازی در نظام تربیتی

محیط فیزیکی و تربیتی مدرسه، جامعه مدنی کوچکی است که می‌تواند با ایجاد محیطی باز، آزاد، غنی و مطمئن به لحاظ یادگیری، سبب رشد عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان شده و در آموزش مهارت‌های شهروندی نقش به‌سزایی داشته باشد. تربیت شهروندی نه تنها بنیاد تعلیم و تربیت رسمی است، بلکه انتقال ارزش‌های فرهنگی نیز از طریق تربیت شهروندی انجام می‌شود. بدین ترتیب تربیت شهروندی با سیستم ارزش‌های فرد سروکار دارد (هوای لی، ۲۰۰۵، به نقل از چناری، ۱۳۸۷). مدرسه به‌عنوان بخشی از آموزش و پرورش رسمی برای آماده‌سازی افراد به‌منظور ایفای نقش شهروندی از دو نوع برنامه درسی رسمی و پنهان استفاده می‌کند. در برنامه درسی پنهان ممکن است آموزش‌های شهروندی در دروسی مثل ریاضیات، فیزیک، املاء، انشاء و سایر دروس به صورت غیر رسمی به دانش‌آموزان ارائه شود. بنابراین، برنامه درسی پنهان در زمینه‌هایی چون دریافت زندگی در بافت اجتماعی، رشد عاطفی - اجتماعی و پرورش تفکر انتقادی و خلاقیت بر رفتار شهروندی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد

(برخورداری و جمشیدیان، ۱۳۸۷: ۴۱). فعالیت‌های فوق برنامه مکمل آموزش‌های رسمی و برنامه درسی پنهان هستند و به صورت مشارکت عملی دانش‌آموزان در امور مدرسه نمودار می‌شود. «تجانس زیادی بین اهداف فعالیت‌های فوق برنامه و اهداف تربیت شهروندی وجود دارد در هر دو، هدف‌های کلی مثل استقلال، رعایت حقوق دیگران، مسئولیت‌پذیری، مشارکت و مانند آن را در زمره اهداف خود دارند. لذا برنامه‌ریزی فعالیت‌های فوق برنامه برای تربیت اجتماعی و سیاسی اهمیت مضاعف می‌یابد. فعالیت‌های فوق برنامه بر فعالیت‌های ارتجالی و طبیعی یادگیرندگان مبتنی است و لذا دانش‌آموزان برای مشارکت در این نوع فعالیت‌ها از انگیزه و علاقه بیشتری برخوردار می‌شوند» (فرمehینی، ۱۳۹۵: ۸۶). تشکیل انجمن‌های دانش‌آموزی، نشریات دیواری، برگزاری نمایشگاه‌ها، شرکت در بازدیدهای علمی و اردوهای تفریحی، شرکت در سرودهای دانش‌آموزی از جمله فعالیت‌های فوق برنامه است. گسترش فزاینده فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی در سال‌های اخیر حیات بشری را در ابعاد مختلف سیاسی، اجتماعی و فرهنگی تحت تأثیر قرار داده است. ارتباط دو سویه در اینترنت، روابط بین شهروندان، احزاب، رسانه‌های جمعی، گروه‌های فرهنگی، سازمان‌های مدنی و غیر حکومتی را تقویت و تحکیم کرده است.

روند استفاده از اینترنت به ویژه شبکه‌های اجتماعی رو به فزونی است. در این میان جوانان و نوجوانان اقبال بیشتری نسبت به تکنولوژی‌های جدید دارند و زمان زیادی از اوقات فراغت خود را در این شبکه‌ها صرف می‌کنند. این مطلب بیان‌کننده این است که «شبکه‌های اجتماعی مجازی باعث تغییر اساسی در نهادهای هویت‌ساز شده و عوامل معنا‌ساز هویتی را دستخوش تغییر می‌کنند» (معمار و دیگران، ۱۳۹۱). گسترش صنعت ارتباطات در فضای مجازی، نقش منابع هویت‌ساز سنتی و معمول نظیر سرزمین، زبان بومی و محلی کشور، فرهنگ و نژاد را در جوامع تضعیف کرده و در خلاف جهت سنت و فرهنگ ملی و بومی حرکت می‌کند (اکبری تبار و اسکندری‌پور، ۱۳۹۲). به بیانی دیگر این فناوری‌ها به واسطه فشردگی زمان و مکان و فضا‌مند شدن زندگی اجتماعی، بر کارکرد هویت‌سازی منابع هویت، خصوصاً فرهنگ، تأثیر گذاشته است و با برهم ریختن فضای انحصاری و از بین بردن مصونیت فرهنگ‌ها، قابلیت‌ها و توانایی آن‌ها در زمینه هویت‌سازی سنتی را کاهش می‌دهد (عدلی‌پور، قاسمی و میر محمد تبار، ۱۳۹۳: ۹). از این رو بحران هویت به عنوان یک پیامد مهم گسترش شهروندی مجازی

مطرح می‌شود. بحرانی که به بخش‌های مختلف نظام اجتماعی و از جمله نظام تعلیم و تربیت تسری می‌یابد؛ و لذا ضرورت بازاندیشی و تأمل دوباره درباره وظایف و اهداف نظام تربیتی به‌ویژه در بعد تربیت شهروندی را دو چندان می‌کند.

با رواج هرچه بیشتر فناوری اطلاعات در صورت‌های مختلف آن، که همگی دارای نقش آموزشی و تربیتی هستند، تعلیم و تربیت محدود به مکانی به نام مدرسه نخواهد بود و نقش عوامل انسانی در تعلیم و تربیت کاهش می‌یابد. در حال حاضر جامعه انسانی با دو جهان موازی مواجه است. جهان حقیقی که در آن زندگی و فعالیت فردی و اجتماعی عینی جریان دارد و جهان مجازی که انسان را در برابر جذابیت‌های مختلف همراه با گره‌ها<sup>۱</sup> و لینک‌های مجازی قرار می‌دهد. جهان مجازی همگام با جهان حقیقی و شاید بیشتر از آن بر وجود آدمی و باورهایش اثر می‌گذارد و فرد می‌تواند فعالیت‌های جهان حقیقی خود را به آن وارد کند. بنابراین، در حال حاضر تربیت شهروندی تنها مربوط به فضای حقیقی نیست؛ بلکه برای شهروندان فضای مجازی هم ضرورت پیدا می‌کند.

## یافته‌ها

### مؤلفه‌های تربیت شهروندی در فضای حقیقی

مؤلفه‌های شهروندی عبارت است از اصول و قواعدی که هر شهروند در جهت‌دهی به فعالیت‌ها، تصمیم‌گیری‌ها و روابط خود با اجتماع آن را لحاظ می‌کند. به عبارت دیگر مؤلفه‌های شهروندی در بستر روابط شهروندی هویدا می‌شود. به عنوان مؤلفه‌های شهروندی می‌توان دانایی محوری، تمرکز بر ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی و اجتماعی، قانون‌مداری، عدالت، مشارکت و مسئولیت‌پذیری را نام برد (شرفی و طاهرپور، ۱۳۸۷: ۵۶-۵۲).

در عصر ارتباطات، داشتن آگاهی و بینش از اهمیت زیادی برخوردار است و گام اول برای مشارکت مدنی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی است. شهروندان برای تصمیم‌گیری‌های مهم مدنی به بالا بردن میزان آگاهی‌های خود در زمینه‌های سیاسی، تاریخی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی در سطح ملی و بین‌المللی نیاز دارند، زیرا تحقق مردم‌سالاری به وجود شهروندان



آگاه بستگی دارد که علاوه بر آگاهی کافی، توانایی تجزیه و تحلیل و استدلال را نیز داشته باشند. فرهنگ یکی از مفاهیم ارزشمند جامعه بشری است و از مهم‌ترین ابزارهایی است که باعث ایجاد وحدت و یگانگی در درون جامعه می‌شود. «شهروندان در تعامل با نهادهای اجتماعی بر اساس ارزش‌های فرهنگی، به یک هویت شهروندی مشخص دست خواهند یافت» (همان: ۵۳). حاکمیت قانون نیز به رفتارهای افراد و نهادها نظم می‌بخشد و فضای امن برای پیش برد برنامه‌های توسعه‌ای فراهم می‌آورد. «در بستر جامعه، فرد به عنوان یک شهروند تلاش می‌کند قوانین را حتی اگر مغایر با نفع شخصی او باشد، در زندگی به کار گیرد. قانون مداری به معنای گردن نهادن به روال‌ها و منفعل بودن نیست؛ قانون‌مداری فرایند بسط شعور شهروندی برای وصول به اهداف کلان اجتماعی، از طریق رعایت حقوق فردی و جمعی است و تلاش منطقی برای اصلاح هرگونه قانونی که مانع پیشرفت اجتماعی یک کشور است» (همان: ۵۴). مهم‌ترین هدف قوانین بشری ایجاد فضای امنیت و آرامش برای بهره‌مندی همه شهروندان از امکانات اجتماعی است.

از دیگر مفاهیم بنیادین شهروندی، مفهوم عدالت است، برقراری عدالت اجتماعی مستلزم رعایت حقوق شهروندی است که به معنای پاسداشت حقوق انسانی همه اعضای جامعه است. «عدالت در برابر ظلم (پایمال کردن حق دیگران) همان عدالت اجتماعی است که همواره باید در قوانین بشری رعایت شود» (مطهری، ۱۳۷۷: ۸۲-۷۲).

مشارکت در مفهوم عام، شرکت در فعالیت یا حضور در گروه یا سازمانی جهت تصمیم‌گیری و پذیرش نقش‌هاست. امور مردم باید با حضور مردم پیش رود. آن چه مورد نظر است مشارکت فعال یعنی حضور آگاهانه در عرصه اجتماع است؛ ویژگی چنین حضوری، خیرخواهی همراه با تفکر و تعقل است. چرا که حضور ابلهانه، حرکتی ویرانگر و نابودکننده است (فرمینی، ۱۳۹۰: ۲۳۲-۲۳۱). مشارکت شهروندان در امور جامعه یکی از ارکان اساسی جوامع مدنی است و بستر لازم برای مشارکت و مسئولیت‌پذیری آگاهانه شهروندان، از طریق فرصت‌دهی و مشارکت‌جویی دولت‌ها و نهادها را فراهم می‌کند. تربیت شهروندی مستلزم مسئولیت‌پذیری تمام اعضای جامعه در قبال یکدیگر است. در این حالت، فردیت جایگاهی ندارد. تربیت شهروندی در فضای حقیقی مستلزم شرکت در فرایندهای گفتگوی چهره به چهره و بالابردن تعاملات رو در رو میان شهروندان است که زمینه افزایش همدلی، نوع‌دوستی

و انسجام ملی را فراهم می‌آورد. زندگی حقیقی، مستلزم همزیستی مسالمت‌آمیز است و این در گرو، داشتن روحیه تساهل و تسامح و تقویت روحیه بردباری و افزایش سطح تحمل عقاید و عملکردهای مخالف است. شاید بتوان گفت اولین مرحله آموزش شهروندی در فضای مدرسه‌ای و در چارچوب نظام‌های آموزشی انجام می‌شود که در آن ضمن آموزش محتوای درسی، انتقال میراث فرهنگی و جامعه‌پذیری دانش‌آموزان هم محقق می‌شود.

### مؤلفه‌های تربیت شهروندی در فضای مجازی

ویژگی‌های خاص فضای مجازی، با برخی از رویکردهای نوین حوزه فلسفه سنخیت دارد؛ و از آن جمله می‌توان به فضای ریزوماتیک<sup>۱</sup> اشاره کرد. «تکثر و چندگانگی از اصول ریزوم محسوب می‌شود. چندگانگی به معنی جمع شدن تمامی نقاط گوناگون به دور هم به نحوی است که حاصل آن ایجاد یک کل ریزوماتیک است» (سجادی، ایمان‌زاده، ۱۳۹۱: ۶۰). در یک مجموعه ریزومی اموری کنار هم قرار می‌گیرند که با همدیگر لزوماً هم‌رنگ و هم‌گون نیستند و به زایش دست می‌زنند. در تناظر با این نگاه، فضای مجازی با تمام تنوع‌ها و پیچیدگی‌هایش قرار دارد. جهان اینترنت که با فشرده کردن زمان و مکان تاریخی و کنار هم قرار دادن آگاهی‌های گوناگون، شبکه‌ای در هم تنیده از اطلاعات ایجاد کرده است، ترسیم‌کننده فضای پویا و سرزنده ریزومی است.

فضای مجازی با ایجاد فضای عمومی، دامنه ارتباطات را زیاد کرده است؛ اما در عین حال گسترش فضای خصوصی برای کاربران را نیز به همراه داشته است. فردی که اوقات زیادی از خود را در فضای خصوصی مجازی صرف می‌کند، در حالی که در آنجا همه چیز طبق علائق او سازمان یافته، در فضای حقیقی هم، چنین شرایطی را طالب است. در این خصوص باید گفت فضای مجازی دو عملکرد مغایر هم داشته است. بر این اساس شهروند فضای مجازی بر فردگرایی و جمع‌گرایی تأکید دارد. با وجود این شهروند فضای مجازی،

۱. مفهوم ریزوم اساساً مربوط به علوم زیستی است و اشاره به برخی گیاهان دارد که دارای ریشه‌های پخش شونده در سطح هستند، همچون گیاه سیب زمینی، ذیل دلوژ برای اولین بار از این اصطلاح در برابر ماهیت سلسله مراتبی تفکر غرب استفاده کرد که در حوزه معرفت‌شناسی، نمودار درختی را تداعی می‌کند، تا از این طریق شیوه‌های نوین تفکر دوران پست مدرنیسم را معرفی کند که فضایی سرشار از کثرت‌ها و عدم اتکاء به یک نقطه و مرکز برای حرکت فکری و معرفتی را ایجاد کرده است.

گفتگو طلب است. میل به گفتگو در قالب صوت، متن و تصویر بیش از سایر صورت‌های تعامل انسانی مورد توجه او است و از توانمندی‌های شهروند فضای مجازی محسوب می‌شود. گفتگو در فضای مجازی با ویژگی‌های شخصیتی بسیاری از کسانی مطابقت دارد که درون‌گرا و انزوا طلب هستند و روحیه خجالتی دارند. ویژگی فرامتنی اینترنت که هر صفحه از آن را به صدها صفحه دیگر لینک می‌کند و آزادی عمل، قدرت انتخاب کاربر را بالا می‌برد و جاذبه زیادی برای شهروند فضای مجازی ایجاد می‌کند که به همراه نظارت‌پذیری کم‌تر و احساس آزادی گسترده‌تر، زمینه حضور بیشتر کاربران را فراهم می‌کند.

از منظر معرفت‌شناسی می‌توان گفت اطلاعات متنوع و در دسترس فضای مجازی، موجب بالا رفتن سطح آگاهی‌های عمومی می‌شود. تعاملی بودن فضای مجازی این فرصت را برای کاربران اینترنتی فراهم می‌کند که فرصت اعلام آراء خود را داشته باشند و از نظرات دیگران مطلع شوند. در عین حال شهروند فضای مجازی در میان انبوهی از اطلاعاتی سرگردان است که تشخیص صحت و سقم آن‌ها به دلیل فقدان معیار و مرجع دقیق، بسیار دشوار است. در واقع نسبت به کسب معرفت، دچار تردید می‌شود. لذا ویژگی معرفتی فضای مجازی را می‌توان شامل تنوع بالا با درجه اعتباری نسبتاً ضعیف دانست.

یکی از ویژگی‌های فطری بشر، اختیار، آزادی و قدرت انتخاب‌گری است. او در مقابل انتخاب خود مسئولیت دارد؛ بر این اساس می‌تواند تعیین هدف و ترسیم مسیر دستیابی به هدف خویش را به عهده گیرد. او هنگامی می‌تواند چیزی را انتخاب و اختیار کند که نسبت به آن آگاهی، تمایل و قدرت داشته باشد و زمینه انتخاب فراهم باشد. در فضای مجازی، آزادی و قدرت انتخاب انسان بیشتر از فضای حقیقی است و با گزینه‌های متعددی مواجه است، از این رو تنوع‌طلبی در او رشد می‌کند. برای چنین انسانی تحقق آزادی بیشتر و تنوع بیشتر، مطلوب‌تر است. دنیای مجازی بسیار وسیع‌تر از دنیای حقیقی است؛ و سرعت انتشار اطلاعات در آن بسیار بالاست و اطلاعات برای همیشه در آن باقی می‌ماند و فراموش نمی‌شود. در جهان مجازی نتایج هر فعالیتی، ابعاد گسترده‌تری دارد.

از ویژگی‌های فطری دیگر، ارزش‌مداری است. اساساً آدمی به زیبایی‌ها، فضایل اخلاقی، کمال و معرفت به عنوان نمونه‌هایی از ارزش نظر دارد؛ اما نوع تعریف از ارزش‌ها برای شهروند فضای مجازی متفاوت از شهروند جهان حقیقی است. زیبایی‌های فضای مجازی

بیشتر زیبایی‌های بصری است و زیبایی‌های اخلاقی آن، در بیشتر موارد فراتر از ارسال پیام‌های اخلاقی نیست؛ در حالی که شهروند فضای حقیقی ابعاد بسیار مختلفی از زیبایی را ادراک می‌کند، وی در ارتباط با دیگران، معنای زیبایی را در همدلی، ایثار، گذشت و انسانیت می‌یابد. آنچه که تحت عنوان تعهد اجتماعی در فضای زندگی حقیقی، فرد را با معیارهای اصیل انسانی و اخلاقی مواجه ساخته و امکان ارزش‌گذاری‌های اخلاقی را فراهم می‌آورد، در فضای مجازی تبدیل به تعهدهای فردی می‌شود. از منظر اسلامی «ارزش‌ها بر اساس میزان اثربخشی در حصول به کمال و تعالی انسانی دارای انواع و مراتب مختلفی هستند که متخلق شدن به هر کدام، مرتبه اخلاقی متفاوتی را برای انسان رقم می‌زند. انسان‌ها بر مبنای فطرت، و به طور غیر اکتسابی دسته‌ای از امور را پسندیده و دسته دیگر را ناپسند می‌شمارند؛ و این نگرش در میان تمامی انسان‌ها، صرف نظر از تفاوت‌های نژادی، فرهنگی و قومی عمومیت دارد» (بناهان، ۱۳۹۵: ۱۹۰). این درحالی است که شبکه ریزومی فضای مجازی که با ارتباطات چندگانه و همه جانبه، کثرت‌گرایی و چندگانگی را برای انسان به ارمغان می‌آورد، ساختار نظام‌مندی از ارزش‌ها ارائه نمی‌دهد و از این منظر ارزش‌ها متغیر، متکثر و فردی هستند و نمی‌توان در چنین فضایی از اصول اخلاقی یگانه و ثابت سخن گفت. بنابراین، تعلیم و تربیت در فضای مجازی که در آن هر شهروند بر اساس تشخیص خود عمل می‌کند، معیارهایی چون دین، فرهنگ و سنت نمی‌توانند جایگاه مستحکمی داشته باشند. از این رو می‌توان گفت در فضای مجازی انسان‌ها خود را هبر هستند و هرکس بر اساس فهم شخصی خود عمل می‌کند و معنای زندگی ایده‌آل خویش را می‌سازد. از سوی دیگر در چنین دیدگاهی سخن گفتن از اهداف از پیش تعیین شده محلی از اعراب ندارد، چرا که ویژگی‌های خاص فضای مجازی، مانعی بر سر راه تعیین هدف، به ویژه اهداف غایی است.

پس باید توجه داشت که مؤلفه‌های شهروندی، قواعدی هستند که به فعالیت‌های شهروند جهت می‌دهند. بنابراین، می‌توان گفت مؤلفه‌های تربیت شهروندی در فضای حقیقی یعنی داشتن آگاهی و اطلاعات، پایبندی به ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی، قانون‌مداری، عدالت‌محوری، مشارکت‌پذیری و مسئولیت‌پذیری آگاهانه، برای شهروندان فضای مجازی هم لازم و مطلوب است؛ ولی ویژگی‌های فضای مجازی سبب می‌شود، مرجع مشخصی برای این مؤلفه‌ها، برای شهروندان وجود نداشته باشد؛ و هر کس بنا به تشخیص خود این مؤلفه‌ها را

تعریف و به آن عمل کند. با توجه به آنچه گذشت می‌توان گفت به مؤلفه‌های مطلوب برای شهروندان فضای مجازی، چهار مؤلفه دیگر شامل پرورش شهروند نقاد؛ تقویت میل به یادگیری مادام‌العمر؛ کسب سواد رسانه‌ای و سواد اطلاعاتی باید اضافه کرد. این چهار مؤلفه با یکدیگر مرز مشترک دارند که در ادامه این اشتراک تصریح می‌شود:

شهروند مطلوب، نیازمند مهارت‌ها و صلاحیت‌های تفکر انتقادی است، تا قدرت تجزیه و تحلیل، ارزیابی و قضاوت نسبت به شرایط زندگی خود را داشته باشد؛ و به طور مؤثر، عینی و ملموس به ارزیابی مشکلات اقدام کند و تصمیم‌گیری معقول و مستدلی اتخاذ کند. بنابراین، تفکر انتقادی تفکر اصلاح‌گر است، به طوری که بر کشف نقاط ضعف و اصلاح کاستی‌های افراد تأثیر می‌گذارد (امام وردی، نیستانی، ۱۳۹۲: ۲۱). از این رو آموزش تفکر انتقادی، هم قدرت تحلیل مسائل گوناگون، و هم قدرت تحمل عقاید مخالف را در فرد افزایش می‌دهد، و زمینه مشارکت اجتماعی و افزایش انسجام اجتماعی را فراهم می‌کند؛ به این ترتیب، تربیت شهروندی در حیطه توانایی مدنی به خوبی شکل می‌گیرد.

تغییرات سریع فناوری، در کنار افزایش اطلاعات، ناپایداری اطلاعات را به همراه دارد؛ لذا این امر مستلزم یادگیری پیوسته و تطبیق فعال آموخته‌ها با شرایط پویای زندگی است (محمدی و همکاران، ۱۳۹۵: ۳۸). آموزش مادام‌العمر امکانات آموزش را در سرتاسر عمر پراکنده می‌کند تا فرد بتواند متناسب با تغییرات روزمره زندگی و همراه با آن‌ها آموزش ببیند. این آموزش با سه هدف توسعه فرهنگی، توسعه اجتماعی و توسعه حرفه‌ای همراه است.

سواد رسانه‌ای یعنی شناخت و درک چرایی پیام‌های خاص برای درک اهمیت رسانه‌های کنونی. باید فلسفه تولید هر پیام، شرایط و محدودیت‌های حاکم بر آن‌ها و حتی سازنده هر کدام از پیام‌ها را بشناسیم (بصیریان و بصیریان، ۱۳۸۵: ۳۶-۳۳). افراد با سواد رسانه‌ای به همراه تفکر نقاد در برابر اطلاعات رسانه‌ای آسیب‌پذیری کم‌تری دارند؛ زیرا پیام‌هایی را که به‌منظور تأثیرگذاری بر آن‌ها طراحی و ارسال شده، در سطوح مختلف شناسایی می‌کنند. «هدف سواد رسانه‌ای هوشیار کردن، اختیار بخشی و آزادسازی مخاطب است. یکی از پیامدهای تحلیل و درک صحیح پیام‌های رسانه‌ای، بالا رفتن سطح آگاهی است که می‌تواند به ایجاد ارتباطات اجتماعی سالم‌تر با رسانه‌ها، و تقویت ساختارهای دموکراتیک جامعه منجر شود و شهروندان می‌توانند از این طریق به مشروع‌سازی گزینه‌های سالم‌تر در رسانه کمک

کنند، چرا که یک شهروند فعال و باسواد می‌تواند در ایجاد تغییرات اجتماعی مثبت، فعالیت کند و عکس‌العمل خود را در برابر رسانه‌ها اعلام کند و تنها بیننده صرف نباشد» (صالحی امیری، ۱۳۸۷: ۱۴). «هدف غائی هر برنامه سواد اطلاعاتی، نه تنها آموزش بلکه تبدیل آموزش گیرنده به یک یادگیرنده فعال و تقویت مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر در او است» (طبرسا، شریفی و حسینی، ۱۳۹۵: ۱۱۷). در چنین عصری این مهارت‌ها، پایه و اساس آینده جامعه آگاه را تشکیل می‌دهد. بدیهی است افزایش آگاهی شهروندان، تحقق اهداف شهروندی را به دنبال خواهد داشت.

جدول ۱: مقایسه تطبیقی مؤلفه‌های تربیت شهروندی در فضای حقیقی و فضای مجازی

مؤلفه‌های تربیت شهروندی در فضای حقیقی	مؤلفه‌های تربیت شهروندی در فضای مجازی
دانی محوری	دانی محوری و داشتن آگاهی و اطلاعات
پابندی به ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی و اجتماعی	پابندی به ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی و فردی
قانون‌مداری و تبعیت از قوانین اجتماعی	قانون‌مداری و تبعیت از ارزش‌های فردی
عدالت‌محوری	عدالت‌محوری
مشارکت‌پذیری فعالانه	ذیری همدلانه
مسئولیت‌پذیری آگاهانه فردی و اجتماعی	مسئولیت‌پذیری آگاهانه فردی
مشارکت در فرایندهای گفتگو (به صورت چهره به چهره)	مشارکت در فرایندهای گفتگوی مجازی
انتقال میراث فرهنگی	توسعه قدرشناسی نسبت به میراث فرهنگی
افزایش بردباری و سطح تحمل	پرورش تفکر نقاد و توانایی ارزشیابی اندیشه‌ها
تبعیت از نظام آموزشی	تقویت میل به یادگیری مادام‌العمر
کسب سواد اجتماعی و آگاهی از مقررات اجتماعی	کسب سواد رسانه‌ای
کسب سواد کتابخانه‌ای	کسب سواد اطلاعاتی

پس از پاسخگویی به سؤال اول پژوهش در ادامه در پی ارائه پاسخ به سؤال دوم پژوهش بر فرصت‌ها و تهدیدهای فضای مجازی برای تربیت شهروندی تمرکز شده است:

### فرصت‌های فضای مجازی برای تربیت شهروندی

از کلیدی‌ترین ابزارهای پژوهش، جستجوی وسیع اطلاعات است که در محیط اینترنت در

کم‌ترین زمان و با کم‌ترین هزینه و به آسان‌ترین روش امکان پذیر است. از طریق پژوهش می‌توان به آخرین دستاوردهای علمی-پژوهشی در زمینه آگاهی‌های مدنی، تجارب کاربردی در زمینه شهروندی، در سرتاسر دنیا دست یافت؛ و با تطبیق این تجارب با شرایط جامعه و عملی کردن آن‌ها، به اهداف تربیت شهروندی نزدیک شد. با گسترش دولت الکترونیک، اطلاعات بیشتری از زندگی خصوصی افراد به صورت نظام‌مند، نگهداری می‌شود و مسئولان می‌توانند در برنامه‌ریزی‌های خرد و کلان کشور از آن‌ها استفاده کنند. ظهور فناوری‌ها می‌تواند دامنه ارتباطات انسانی را در تمامی زمینه‌ها، گسترش و توسعه دهد و در ارتباطات مؤثر، نقش تسهیل‌گری ایفا کند. از این‌رو، فاوا به عنوان مهم‌ترین عنصر تعامل در جامعه جهانی مطرح است. در فضای مجازی فارغ از بعد مکان و زمان، ارتباطات انسانی برقرار می‌شود و به راحتی می‌توان در جمع دوستان و آشنایانی قرار گرفت که نیاز به ارتباط با آن‌ها وجود دارد.

اینترنت به مفهوم و حس مشارکت و تاثیرگذاری بازیگران، دست کم به دو دلیل قوت می‌بخشد: اول اینکه مردم احساس می‌کنند بیش از شیوه‌های ارتباط سنتی، وارد بازی می‌شوند؛ و دوم اینکه اینترنت به سازمان، تشکل یا گروهی که آن را به کار گرفته است، احساس یک عامل کارآمد و قدرتمند را می‌بخشد که قادر است در محیط زندگی‌اش تأثیرگذار باشد. علاوه بر آن اینترنت، احساس تعلق به یک گروه خاص؛ یا احساس تعلق به یک اجتماع ویژه را برای مردم فراهم می‌کند (مهدی‌زاده، ۱۳۸۳). از طریق مشارکت شهروندان در امور شهری در قالب ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی، فرهنگ شهروندی رشد خواهد کرد، و احساس تعلق و تعهد در افراد جامعه نسبت به یکدیگر به وجود می‌آید، این فرهنگ تبدیل به روح جمعی جامعه می‌شود و موجبات وفاق ملی فراهم می‌شود. در سال‌های اخیر بسیار دیده شده است که راه‌اندازی کمپین‌های اینترنت‌بنیان در اتخاذ یک سبک زندگی ایده‌آل متناسب با فرهنگ، مناسبات حاکم بر جامعه، شرایط اقلیمی کشور در جهت حفظ محیط زیست که یکی از ابعاد شهروندی است، بسیار تأثیرگذار بوده است. به عنوان مثال به کمپین کاهش مصرف آب می‌توان اشاره کرد.

رسانه‌های اجتماعی با کارکردهای انتقال اطلاعات و استفاده از این فضا به عنوان یک فضای آموزشی می‌توانند در عملی کردن حیطه شناخت مدنی، فرصتی برای تربیت شهروندی باشند. در رسانه‌های اجتماعی از ابزارهای ارتباطی مختلف نظیر متن، طراحی گرافیک، عکس،

صدا، ویدئو، انیمیشن در کنار هم استفاده می‌شود و پیام‌ها به صورت اختصاصی به کاربران منتقل می‌شود، و کاربرمحور است. از این رو مطابق با نیاز و درخواست، انتقال پیام صورت می‌گیرد. بنابراین، از طریق ارتباط با سایت‌های آموزشی مناسب، می‌توان به مجموعه‌ای از آگاهی‌ها و اطلاعات مدنی دست یافت. تعاملی بودن رسانه‌های اجتماعی زمینه‌پاسخگویی به درخواست‌های متکثر کاربران و مخاطبان را فراهم می‌کند. گسترش و تنوع زیاد کتاب‌های الکترونیکی با قیمت نازل، در کنار کتاب‌های کاغذی، مطالعه شهروندان را تسهیل کرده است. یکی از موضوعات بسیار مهم در زندگی انسان‌ها چگونگی گذران اوقات فراغت است. رسانه‌ها فارغ از محدودیت زمان و مکان می‌توانند امکاناتی برای یادگیری در اوقات فراغت فراهم کنند و شخص با توجه به موقعیت خود در هر زمان و مکانی از آن‌ها استفاده کند. هم‌چنین از طریق اینترنت می‌توان محیط فیزیکی اطراف خود را شناسایی کرد و از امکانات آن در اوقات فراغت استفاده کرد.

استفاده از فاوا باعث اعتلای میزان یادگیری، تسهیل فرایند یادگیری، عمق بخشیدن به یادگیری و همچنین باعث افزایش میل به فراگیری و در نتیجه افزایش انگیزه تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. این ابزار باعث خارج شدن کلاس از حالت خشک و سنتی شده و رغبت به یادگیری و حضور در کلاس را افزایش می‌دهد. به‌کارگیری فاوا، کسب آگاهی، تحصیل دانش و فراگیری مهارت‌هایی نظیر مهارت پرسشگری را تسهیل و تسریع کرده است. از فواید استفاده از فاوا در تدریس می‌توان به استفاده از جذابیت‌های فناوری برای ایجاد انگیزه، تقویت حس همکاری و مشارکت گروهی، امکان ارائه پرسش‌های باز پاسخ به دانش‌آموزان و تنظیم سرعت پیشرفت درسی دانش‌آموز توسط خود وی، فراهم شدن امکان یادگیری فعال و مستقل اشاره کرد (دایی‌زاده، حسین‌زاده و غزنوی، ۱۳۸۹: ۹۵-۹۲). ایجاد انگیزه مشارکت و همکاری یکی از لوازم حیات مدنی و از ضروریات تربیت شهروندی است که قدرت تحمل نظرات مخالف از یک سو و بهره‌مندی از نظرات صائب و میل به تشریک مساعی برای رفع مشکلات اجتماعی را از سوی دیگر فراهم می‌آورد. جذابیت‌های فضای مجازی، آموزش را به صورت خودگردان درآورده و نوعی تعهد کاری را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند تا به صورت انفرادی تحقیق کرده، با چالش‌های پیش رو مواجه شده و با رویکردی انتقادی به انتخاب بهترین پاسخ‌ها موفق شوند. رشد عقلی - هیجانی - عاطفی از ویژگی‌های شهروندان مطلوب



هر اجتماع است.

اینترنت به مثابه یک حوزه عمومی با قابلیت‌های بی‌نظیر خود دگرگونی ژرفی نیز در اشکال مشارکت سیاسی ایجاد کرده که صاحب‌نظران از آن با عنوان ظهور اشکال جدید یا پست مدرن مشارکت سیاسی، در مقابل تضعیف اشکال سنتی آن یاد می‌کنند. اینترنت، شهروندان را توانا کرده است که برای طرح انتقادات و اعتراضات خود، به جای توسل به اشکال نامتعارف مشارکت سیاسی، همچون اعتراضات خیابانی، راهپیمایی‌های توده‌ای و تجمعات که معمولاً در بردارنده درجه‌ای از خشونت است، از طریق امضای طومارهای اینترنتی، طرح نظرسنجی‌های آنلاین، ارسال و دریافت ایمیل‌های اعتراضی، تجمعات مجازی، به راه انداختن طوفان‌های توییتری، ترندینگ یا جریان‌سازی مجازی، راه‌اندازی و مشارکت در کمپین‌های اینترنت بنیان و سایر اشکال ممکن به طرح تقاضاها و اعتراضات خود به شیوه‌ای بسیار مسالمت‌آمیز و در عین حال کارآمد مبادرت ورزند (استول<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵: ۲۵۱-۲۵۰، به نقل از اشرف نظری و قلی‌پور، ۱۳۹۵). در چنین شرایطی، فضای دموکراسی حاکم می‌شود، که هر کس با هر تفکری می‌تواند صدای خود را به گوش دیگران برساند. احساس امنیت و آزادی بیشتر در فضای اینترنت، در صورت‌هایی از ارتباط که در فضای حقیقی دشوار یا غیر ممکن است، به وضوح تجلی می‌یابد و سبب مشارکت بیشتر افراد می‌شود و فرصت بی‌نظیری در اختیار نهادهای تصمیم‌گیرنده کشور قرار می‌دهد تا با شناخت آسیب‌ها و نقاط ضعف عملکرد خود از یک سو؛ و انتظارات و تقاضاهای مردم از سوی دیگر، در راستای پاسخگویی مناسب به تقاضاها، جلب رضایت و کسب حمایت‌های شهروندان خود گام برداشته، وحدت و انسجام ملی کشور را تضمین کنند. هرچند نظام‌های سیاسی بسته و غیر پاسخگو ممکن است آن را به عنوان یک چالش و یک مسأله امنیتی تلقی کنند. ویژگی انعطاف‌پذیری هویتی و گمنامی افراد در فضای مجازی امکان پیگیری قضایی را محدود می‌کند و این خود به احساس امنیت در این فضا دامن می‌زند. از این رو کاربر با رهایی از همه محدودیت‌ها، ممنوعیت‌های عرفی و قانونی، صدای خود را به گوش مسئولان می‌رساند. از این رو می‌توان گفت: فضای مجازی برای مشارکت سیاسی، به عنوان یکی از وجوه تربیت شهروندی، فرصت تلقی می‌شود. از طرف دیگر با طرح تقاضاها و اعتراضات به شیوه مسالمت‌آمیز مجازی، به تحقق وحدت

## 1. Stoolle

اجتماعی مورد نظر تربیت شهروندی کمک می‌کند؛ و در نهایت سبب افزایش سرمایه اجتماعی است. ارزانی اینترنت نسبت به رسانه‌های جمعی، این امکان را برای گروه‌های حاشیه‌ای، اقلیت و به‌طور کلی گروه‌های محروم‌تر به ویژه از لحاظ اقتصادی فراهم می‌کند تا صدای خود را با حداقل هزینه به گوش دیگران برسانند و این فرصتی برای تحقق مشارکت سیاسی در تربیت شهروندی است.

دین در جایگاه یکی از مقوله‌های حیات بشری و مهم‌ترین آن، راه خود را به فضای مجازی نیز باز کرده است. از این رهگذر صنعت ارتباطات و به خصوص فضای مجازی فرصت‌هایی را در اختیار افراد و هویت‌های دینی قرار داده است. ارتباطات و فضای مجازی امکان تعامل میان ادیان را ایجاد می‌کند و با تکیه بر مشترکات ادیان نوعی همگرایی پدید می‌آورد، فرصت‌هایی چون شناخت ضعف‌های فرهنگ دینی خود و در نتیجه زدودن آن‌ها، شناخت قوت‌ها در فرهنگ دینی دیگران و سعی در بهره‌مندی از آن‌ها و همچنین جذب و هضم آن‌ها، متناسب با جامعه دینی خود را در اختیار دین‌داران قرار می‌دهد (ربیعی، ۱۳۸۷: ۱۷۰). امروزه شاهد هستیم که مراجع و روحانیون حوزه‌های علمیه، دارای وبلاگ‌ها و وبسایت‌های رسمی هستند. جوانان، متناسب با نوع نیازهای دینی و مذهبی خود از شبکه‌های اجتماعی اینترنتی استفاده می‌کنند. به این ترتیب بر شیوه و سبک دینداری آن‌ها تأثیر می‌گذارد و هویت دینی جوانان در بعد شناختی تقویت می‌شود.

### تهدیدهای فضای مجازی برای تربیت شهروندی

هر چند اینترنت به گونه‌ای منحصر به فرد امکان بالقوه دسترسی به اطلاعات، عضویت در اجتماعات مجازی و تعامل در فضاهای جدید را فراهم ساخته است، اما این امر به معنای دسترسی واقعی و عملی همگانی به آن نیست. عوامل متعددی همچون محل سکونت، طبقه اجتماعی - اقتصادی، میزان تحصیلات و بسیاری عوامل دیگر در ایجاد میزان دسترسی افراد و گروه‌ها به اینترنت مؤثر است. در سطح ملی شکاف بین شهر و روستا، فقیر و غنی، باسواد و بیسواد، در میزان دسترسی به اینترنت به وضوح مؤثرند. این عوامل به بروز یک شکاف یا نابرابری منجر می‌شوند که ریشه آن را باید در نابرابری‌های مختلف موجود در جهان جستجو کرد. در مطالعات مربوط به اینترنت، از این پدیده با عنوان اختلاف طبقاتی دیجیتالی یا شکاف



دیجیتالی<sup>۱</sup> یاد می‌شود؛ به عبارت دیگر شکاف دیجیتال یعنی دسترسی نابرابر برخی از اعضای جامعه به فناوری اطلاعات و ارتباطات است (اشرف نظری و قلی‌پور، ۱۳۹۵: ۲۷). آگاهی و مهارت لازم برای استفاده از اینترنت و وسایل نوین ارتباطی و اطلاعاتی، در همه افراد یکسان نیست. شکاف دیجیتال در سطح جامعه، شکاف نسلی را دامن می‌زند و جامعه را به دو دسته تقسیم می‌کند، نسلی که مهارت استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات را دارد؛ و نسلی که از این مهارت محروم است. شکاف نسلی تهدیدی برای انسجام خانوادگی، اجتماعی و ملی است و به نابرابری‌های اجتماعی دامن می‌زند. از سوی دیگر، همان‌طور که حجم زیاد اطلاعات دسترسی آسان به آن‌ها برای اطلاعات علمی و مفید، یک فرصت تلقی می‌شود؛ دسترسی وسیع و آسان به اطلاعات غیر اخلاقی، موجبات حوادث غیر اخلاقی در فضای مجازی یا در فضای حقیقی را فراهم می‌کند. از آن جا که تربیت شهروندی با آموزش اخلاق و ارزش‌ها ارتباط نزدیکی دارد، از این رو رواج اطلاعات غیر اخلاقی در جامعه برای تربیت شهروندی تهدید محسوب می‌شود.

با گسترش فناوری اطلاعات و ارتباطات، بسیاری از فعالیت‌ها از محیط فیزیکی به فضای اینترنت انتقال یافته است و بسیاری از خدمات در سطح کشور از طریق اینترنت انجام می‌شود. از این رو تعدادی از مشاغل، کاربرد خود را از دست داده‌اند و صاحبان این مشاغل بیکار شده‌اند. بنابراین، تمامی افراد جامعه باید مهارت‌های لازم در به‌کارگیری فاوا را فرا بگیرند تا هم بتوانند از خدمات اینترنتی استفاده کنند و هم اینکه متناسب با شرایط جدید، در صورت لزوم، شغل مناسبی برای خود در نظر بگیرند. بیکاری افراد جامعه پیامدهای منفی بسیاری نظیر: تزلزل خانواده‌ها، اعتیاد، رواج مفاسد اخلاقی و... به همراه دارد. مسأله دیگری که اکثر آسیب‌شناسان به آن توجه کرده‌اند، مربوط به ویژگی‌های خاص تعاملات و ارتباطات در دنیای مجازی است، آن‌ها معتقدند که تعاملات مجازی در نهایت به انزوای اجتماعی و کاهش تعاملات کاربر در دنیای واقعی، به ویژه از لحاظ عمق و کیفیت منجر می‌شود و عموماً استفاده بیشتر از اینترنت با کاهش ارتباطات اجتماعی به خصوص از نوع ارتباطات نزدیک و صمیمی با اعضای خانواده و دوستان نزدیک همراه است (خدایاری، دانشور حسینی و سعیدی، ۱۳۹۳: ۱۷۷). با سایه افکندن فضای مجازی بر زندگی شهروندان، صمیمیت، مردم‌داری، صله رحم که

مورد تأکید دین مبین اسلام است، فرصت ظهور کم‌تری دارد؛ به طوری که حتی در مهمانی‌ها بعضی افراد در دنیای شخصی خود غوطه‌ور هستند و تنها حضور فیزیکی دارند، به همین جهت ارتباط دوستانه و صمیمانه در جمع ندارند و این با دستورات دینی ما سازگاری ندارد که حتی نجوا کردن در جمع را نهی می‌کند. فراهم آوردن فضای مجازی برای ایجاد رابطه، افراد را از دردسر روبرو شدن با دیگران و قرار گرفتن در وضعیت جهان واقعی رها می‌کند، از این رو به تدریج روابط مجازی جایگزین روابط واقعی انسان‌ها در زندگی روزمره می‌شود؛ به عبارت دیگر با شکل‌گیری اجتماعات، در فضای مجازی بر مبنای فعالیت‌های اجتماعی مختلف، اجتماعات در جهان واقعی به تدریج کمرنگ و بی‌اهمیت می‌شود. درحالی که پیوندهای اینترنتی به ندرت به ترویج دوستی‌های عمیق، حمایت‌های عاطفی تأثیرگذار و ارائه کمک‌های مادی واقعی منتهی می‌شود و در نهایت می‌تواند به انزوای اجتماعی منجر شود.

اینترنت پیوندهای ضعیف شبکه‌ای را افزایش می‌دهد، اما از آنجا که به‌طور هم‌زمان تعاملات عمیق‌تر خارج از شبکه را کاهش می‌دهد، افق دید و چشم‌اندازهای فکری افراد را محدود می‌کند. «مک کوایل<sup>۱</sup> به خاصیت منزوی‌سازی رسانه‌ها به‌ویژه در رابطه با کودکان و نوجوانان توجه بسیار دارد. این توجه عمده به‌صورت نگرانی از استفاده بیش از حد و معتاد شدن به رسانه‌ها مطرح شده است، اغلب توجه شدید رسانه به‌ویژه وقتی شخص تنها است به معنی انزوا و جدایی و بیگانگی و فرار از واقعیت تلقی شده است. استفاده زیاد از رسانه وقت لازم برای کنش متقابل اجتماعی را از استفاده‌کننده می‌گیرد» (سلیمانی و کریمی، ۱۳۹۶: ۱۰۸). جاذبه زیاد اینترنت برای افراد به‌ویژه کودکان و نوجوانان، استفاده بیش از حد آن‌ها و معتاد شدن به رسانه‌ها سبب انزوای اجتماعی و رشد فردگرایی می‌شود، درحالی که در تربیت شهروندی افراد را برای مشارکت فعال و مسئولانه آماده می‌کنند. بنابراین، می‌توان گفت افزایش تعاملات شبکه‌ای به واسطه فناوری اطلاعات و ارتباطات مانند تیغ دو لبه است که در سایه مدیریت صحیح می‌تواند در جهت افزایش سرمایه اجتماعی به کار رود و فقدان مدیریت صحیح، این امکان را به یک چالش جدی تبدیل می‌کند.

رسانه‌ها، سرعت و دامنه انتقال پیام را چندین برابر کرده‌اند، لذا همان‌طور که انتشار محتوای اخلاقی و تأثیرگذار برای تربیت شهروندی فرصت تلقی می‌شود، انتشار محتوای غیر

اخلاقی، اخبار کذب با هدف تخریب و تشویش اذهان و افکار عمومی، انتشار محتواهایی با اطلاعات دستکاری شده به منظور ایجاد برداشت ناصحیح، زمینه سوء ظن و عدم اعتماد دیگران را فراهم می‌کند؛ در حالی که تربیت شهروندی بر پایه اعتماد و صداقت متقابل میان شهروندان اجتماع شکل می‌گیرد. انتشار گسترده اخبار و رویدادها در سطح کشور و جهان، سطح آگاهی مردم را بالا می‌برد؛ ولی انتشار اخبار ناراحت کننده به خصوص در سطح کشور، می‌تواند موج ناامیدی و ناامنی را در میان شهروندان ایجاد کند. در حالی که در گذشته‌ای نه چندان دور، همه مردم در جریان همه اتفاقات قرار نمی‌گرفتند و آرامش بیشتری داشتند. «شبکه‌های اجتماعی از یک سو کارکردهایی چون اشتراک دانش، انتقال اطلاعات، گفتمان‌سازی، ایجاد همبستگی و تعامل سازنده دارند و از سوی دیگر می‌توانند کانون‌های شکل‌گیری گروه‌های بزهکار، کلاهبردار و هنجارشکن باشند و داده‌های موجود در آن‌ها منبع اطلاعاتی بسیار با ارزشی برای سازمان‌های جاسوسی و دولت‌های متخاصم باشند و منافع ملی کشورها را به مخاطره اندازند (خانیک و بابایی، ۱۳۹۰: ۹۱).

هویت افراد در اجتماعات مجازی هویتی دیجیتال، متزلزل و در حال تغییر است. منافع مقطعی، محدود و در حوزه موضوعات مختلف، افراد را دور هم جمع می‌کند و هویت آن‌ها را می‌سازد (بهرام‌پور، ۱۳۸۳، به نقل از حسنوی و فمی تفرشی، ۱۳۸۵). با افزایش ارتباطات فرهنگ‌های مختلف، مرزهای فرهنگی بین کشورها فرو ریخته و افراد با گزینه‌های متعددی برای انتخاب روبرو شده‌اند. از این رو شکل‌گیری هویت، بسیار پیچیده‌تر از گذشته است. از طرف دیگر به سبب گسترش فاوا پیوندهای سنتی میان افراد و موقعیت‌های اجتماعی آن‌ها سست شده و انتقال ارزش‌ها و آموزه‌ها از نسلی به نسل دیگر کمرنگ شده است. از این رو هویت فرهنگی که باید در قالب باورها، ارزش‌ها، نگرش‌ها، سنت‌های افراد یک سرزمین شکل بگیرد، دچار بحران می‌شود، که برای تربیت شهروندی تهدید محسوب می‌شود.

تحولات سریع در حوزه فاوا و در نتیجه تغییرات پرشتاب اجتماعی سبب می‌شود تا هویت دینی نوجوان دستخوش تحولات سریع شود، زیرا به قول هانتینگتون<sup>۱</sup> به هنگام تغییرات پرشتاب اجتماعی، هویت‌های جا افتاده نیز از هم می‌پاشد، خود، دوباره تعریف می‌شود و هویت جدید شکل می‌گیرد (مصطفوی، ۱۳۹۰: ۱۳۵). جهانی شدن به سبب قدرت نرم‌افزاری

که داراست، هویت‌یابی جوانان به ویژه هویت دینی آن‌ها را به چالش می‌کشد. نخستین چالش جهانی شدن و به عبارتی جهانی‌سازی، نسبتی است که جهانی شدن با سنت و ادیان بزرگ جهان و پیروان آن دارد؛ زیرا فرهنگ حاکم بر فرایند جهانی شدن از سویی مبتنی بر تغییر و نوآوری، تجددگرایی و توجه به نسل جوان و تکیه بر خواسته‌ها و امیال اوست؛ و از سوی دیگر به سنت و دین با نگاه قهرآلود می‌نگرد. از این منظر ادیان الهی که بر سنت‌ها، قوانین و شریعت تکیه دارند با این تمدن در چالش خواهند بود (ماهرزاده، ۱۳۹۲: ۱۴۰). واگرایی دینی و کمرنگ شدن دین در زندگی مردم از جمله تأثیرات منفی ارتباطات بر هویت‌های دینی است. نسبت‌گرایی، بی‌اعتنایی به فرهنگ خودی و آمیختن غیر منطقی عناصر مختلف ادیان با هم، به ظهور معجون دینی ناهماهنگ منجر می‌شود (ربیعی، ۱۳۸۷: ۱۷۰). در فضای مجازی مباحث اعتقادی بسیاری مطرح می‌شود، از این رو قرار گرفتن کاربر، در معرض شبهات اعتقادی بسیار محتمل است. در صورتی که کاربر با مطالعه منابع دینی یا مراجعه به متخصصان در جهت رفع شبهات اقدام کند، علاوه بر رفع شبهه، قدرت پایه‌های اعتقادی او بیشتر می‌شود؛ ولی تعدد این شبهات در فضای مجازی، انگیزه کاربر را در یافتن پاسخ آن‌ها ضعیف می‌کند و به تدریج بر باورهای مذهبی فرد تأثیر نامطلوب می‌گذارد.

عده‌ای قرن بیست و یکم را قرن فرهنگ و پارادایم‌های فرهنگی می‌دانند. نظریه امپریالیسم فرهنگی که، فرآیند جهانی شدن را در خدمت گسترش نوعی فرهنگ مصرفی می‌داند؛ یک روایت بسیار آشنا را در پی دارد، اینکه جهانی شدن یعنی غربی کردن و فرایندهای جهانی در خدمت تحمیل فرهنگ غربی بر دنیای غیر غربی است (صالحی امیری و حسین زادگان، ۱۳۸۹: ۲۲). امپریالیسم فرهنگی سبب می‌شود تا فرهنگ‌های ملی در حاشیه قرار گیرند و کنار گذاشته شوند. بروز بحران‌های هویتی و فرهنگی و نفی استقلال فرهنگی از تبعات امپریالیسم فرهنگی است. از سوی دیگر می‌توان گفت در فرایند جهانی شدن، جوامع می‌توانند با وجود همکاری‌های اقتصادی، خصوصیات فرهنگی خود را حفظ کنند و با استفاده از روابط تعاملی بین فرهنگ‌های مختلف، با مبادله اطلاعات، فرهنگ‌ها را غنی کنند. بنابراین، جهانی شدن در بعد فرهنگی در صورت تعامل فرهنگی، که به غنای فرهنگی منتهی شود، برای تربیت شهروندی فرصت تلقی می‌شود و در صورت تهاجم فرهنگی که موجبات انقطاع از فرهنگ خودی را فراهم می‌آورد، تهدیدی جدی محسوب می‌شود. از آنجا که ایجادکنندگان و

پیام فرستندگان و برنامه‌سازان این تکنولوژی ارتباطی و اطلاعاتی، عمدتاً کشورهای توسعه‌یافته غربی هستند<sup>۱</sup>، تعجبی هم ندارد که انبوه فیلم‌ها و سایت‌های پرمخاطب آن‌ها با عرضهٔ هنجارهای متفاوت و بعضاً متعارض، هویت فرهنگی، دینی، قومی و ملی کشورهای مصرف‌کننده را تحت تأثیر قرار داده و تضعیف کنند. بنابراین، ظهور اقتصاد فرهنگی و مبادلهٔ کالاها فرهنگی - تجاری که از ابعاد اقتصادی - فرهنگی جهانی شدن است، برای تربیت شهروندی تهدید محسوب می‌شود.

نکتهٔ دیگری که در رابطه با تربیت شهروندی برای فضای مجازی به عنوان یک تهدید لحاظ می‌شود، مقولهٔ عدالت اجتماعی است. چنانچه فضای مجازی را به عنوان یک مدنیت جدید بپذیریم؛ همچون شهروندی فضای حقیقی یکی از زیربنایی‌ترین اصول شهروندی، رعایت عدالت اجتماعی خواهد بود. عدالت اجتماعی با گستره‌ای به پهنای جهان، اما «سؤالی که در این باره ایجاد می‌شود این است که آیا شهروندی جهانی با محوریت عدالت اجتماعی امکان‌پذیر و مطلوب است؟ شهروندی جهانی، به عنوان عدالت اجتماعی، در بستر تاریخی و جغرافیایی ساخته می‌شود و بنابراین، چنانچه بخواهیم یک تعریف واحد برای شهروندی جهانی پیدا کنیم ممکن است دچار بی‌عدالتی در تشخیص شویم و برخی ویژگی‌های جهانی را ارزشمندتر از برخی دیگر بدانیم. ثانیاً، چه کسی حق دارد تصمیم بگیرد که یک تربیت شهروندی جهانی با محوریت عدالت اجتماعی چگونه باید باشد؟ به عبارت دیگر، چرا برخی افراد حق دارند در تصمیم‌گیری دربارهٔ اینکه شهروندی جهانی با محوریت عدالت اجتماعی چه هست و چه نیست، نفوذ و تأثیر قوی‌تری داشته باشند؟ ثالثاً، چنانچه شهروندی جهانی با محوریت عدالت اجتماعی را از منظر دیدگاه‌های متفاوت و بدیل در نظر بگیریم، چگونه مطمئن شویم که این تفاوت‌ها، نابرابری را افزایش نخواهد داد؟ به طور مثال، در تلاش برای اطمینان از اینکه همهٔ زبان‌ها به طور یکسان دارای ارزش هستند و محافظت می‌شوند، چنانچه هریک از ما، بچه‌های خود را تنها با زبان مادری آموزش دهیم، بچه‌هایی که زبان شان غالب است (مثل انگلیسی، عربی، اسپانیایی) احتمالاً به منابع بیشتری دسترسی خواهند داشت»؟ (سانت، دیویس، پاشبای و شولتز، ۲۰۱۸: ۹۷) از نظر مکینتایر، تلاش برای ایجاد یک تصویر جهانی از عدالت اجتماعی به خودی خود نامطلوب و ناعادلانه است. این

۱. این همان نکته ای است که رهبر انقلاب در سخنرانی هفته دولت سال ۱۳۹۹ دولت مردان را به آن توجه دادند، این که فضای مجازی از خارج از سرزمین ما مدیریت می‌شود...

معضل به گونه‌ای است که برخی رابطه عدالت اجتماعی و آموزش را غیرممکن توصیف کرده‌اند (بیستو، ۲۰۱۶): وقتی که نمی‌توانیم نسبت به معنای عدالت اجتماعی تصمیم بگیریم، چگونه می‌خواهیم یک تعلیم و تربیت مبتنی بر عدالت اجتماعی داشته باشیم؟ و اگر تصمیم بگیریم، آیا ما با تحمیل دیدگاه‌های خود درباره عدالت اجتماعی بر دیگران، در تعهد خود نسبت به عدالت اجتماعی شکست نخورده‌ایم.

#### جدول ۲: فرصت‌ها و تهدیدهای فضای مجازی برای تربیت شهروندی

فرصت‌های فضای مجازی برای تربیت شهروندی	تهدیدهای فضای مجازی برای تربیت شهروندی
استفاده از دانش نظری و تجارب عملی کشورهای موفق در زمینه تربیت شهروندی	امپریالیسم فرهنگی و مخدوش شدن کنترل دولت‌ها بر ورود کالاهای فرهنگی از مرزهای ملی
استفاده نهادهای آموزشی از ابزارهای فضای مجازی برای آموزش مؤلفه‌های شهروند مطلوب	قرار گرفتن خواسته یا ناخواسته کاربر در معرض فضاهای نامطلوب
تسهیل و افزایش دسترسی به فضای مطلوب، ارزان و متنوع مطالعاتی	اقبال و اکتفا کردن شهروندان به اطلاعات به جای دانش (آگاهی‌های سطحی و متنوع به جای دانش عمیق و استدلالی)
ایجاد زمینه مشارکت فعال شهروندان	جایگزین شدن روابط مجازی شهروندان به جای روابط حقیقی (انزوای اجتماعی)
تسهیل یادگیری مادام‌العمر	اختلاف طبقاتی دیجیتالی و نقض عدالت اجتماعی
تسریع در طرح تقاضاها و اعتراضات مردمی به شیوه بسیار مسالمت‌آمیز	تسهیل در امکان شکل‌گیری گروه‌های بزهکار، کلاهبردار و هنجارشکن
گسترش دولت الکترونیک	تضعیف اقتدار دولت در کنترل خبرها و اطلاعات امنیتی و حفظ آرامش عمومی
تعامل پیروان ادیان در فضای مجازی	درگیر شدن شهروندان با شبهات اعتقادی
تسریع و افزایش دامنه ترویج محتوای اخلاقی، آموزشی در جهت افزایش آگاهی و بهبود شیوه عملکرد شهروندان	انتشار محتواهای غیراخلاقی با سرعت و دامنه زیاد و افزایش پیامدهای ناخوشایند برای روابط خانوادگی



## بحث و نتیجه‌گیری

امروزه ارتباطات وسیع و تعاملات انسانی گسترده در نگاه به تربیت شهروندی تغییراتی را ایجاد کرده است. برای تربیت شهروند ملی، آگاهی از پیشینه تاریخی، فرهنگی، سیاسی، مذهبی و اجتماعی جامعه ضروری است. در سایه این آگاهی فرد می‌تواند ارزش‌های اخلاقی و هنجارهای فرهنگی جامعه خویش را درونی کرده و در راستای اصلاح و پیشرفت جامعه قدم بردارد و با مشارکت فعال در زندگی اجتماعی در رفع مشکلات جامعه بکوشد. شهروندان در سایه تربیت شهروندی به شناخت، توانایی و نگرش مدنی دست می‌یابند. لزوم تربیت شهروندی در فضای حقیقی به جهت ضرورت مسئولیت‌پذیری تمام اعضای جامعه، در قبال یکدیگر است. تعهد اجتماعی متناظر با معیارهای اصیل انسانی در فضای حقیقی، به تعهدهای فردی در فضای مجازی تبدیل می‌شود. این فضایی، بدون دسته‌بندی‌های ارزشی و با مرزهای اعتقادی و فرهنگی لرزان و بی‌ثبات است، از این رو شهروند فضای مجازی با فرهنگی مواجه می‌شود که با معنای فرهنگ در فضای حقیقی متفاوت و حتی شاید در تعارض است. لذا می‌توان گفت فضای مجازی از یک سو به گسترش فضای خصوصی متناسب با ویژگی‌های اختصاصی کاربر، فردگرایی و جمع‌گریزی کمک می‌کند و از سوی دیگر، تعاملی بودن ارتباطات و نظارت‌پذیری کم‌تر و احساس آزادی گسترده‌تر در این فضا، امکان گفتگو و ابراز وجود در این فضا را گسترش داده، به نیاز اجتماعی بودن انسان پاسخ می‌دهد. شبکه ریزومی فضای مجازی با ارتباطات چندگانه، کثرت‌گرایی را برای انسان به همراه می‌آورد، به طوری که ارتباط‌های گسترده فرهنگ‌های مختلف، هویت افراد را در قالب‌های تازه‌ای شکل می‌دهند و هویت‌های چندگانه برای شهروند مجازی رقم می‌زنند. از این منظر در فضای مجازی ارزش‌ها، متغیر، متکثر و فردی هستند و هر فرد بنا به تشخیص خود عمل می‌کند. روح حاکم بر فضای مجازی باعث می‌شود تا تربیت به معنای عام آن متناسب با نظام معیار و مبتنی بر مبانی فلسفی بومی نباشد، و به طور خاص صورت نوینی از تربیت شهروندی رخ بنماید. بنابراین، تعلیم و تربیت به عنوان فرآیندی هدفمند، در فضای مجازی تکیه‌گاه مستحکمی ندارد و نمی‌توان اهداف مشخصی برای آن در نظر گرفت. ویژگی بیرونی بودن مدیریت این فضا، استعمارگرایی و اقتدارگرایی نهفته‌ای را به نمایش می‌گذارد که مستعمره آن به جای مرزهای جغرافیایی، مرزهای فرهنگی و ذهنی انسان‌هاست.



اگرچه مؤلفه‌های تربیت شهروندی در فضای حقیقی، یعنی داشتن آگاهی و اطلاعات، پایبندی به ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی، قانون‌مداری، عدالت‌محوری، مشارکت‌پذیری و مسئولیت‌پذیری آگاهانه، برای شهروندان مجازی هم مطلوب است، ولی ویژگی‌های فضای مجازی سبب می‌شود که این مؤلفه‌ها بر مبنای تشخیص فردی شهروندان اعمال شود. لذا به جای افزوده شدن فضای مجازی به فضای حقیقی حیات اجتماعی ملت‌ها، در پاره‌ای مواقع این فضا به حیات خلوتی برای تعاملات نامطلوب با تبعات ناشایست فردی، اخلاقی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی تبدیل می‌شود. این مهم ناشی از عوامل بسیاری است از جمله ناباوری به اینکه فضای مجازی یک فضای اجتماعی و تعاملی است که بخش عمده‌ای از زندگی روزانه اعضای جامعه حقیقی را به خود اختصاص می‌دهد، و مانند آن مستلزم توجه به مقوله تربیت شهروندی است.

چهار مؤلفه دیگر شامل پرورش شهروند نقاد، تمایل به یادگیری مادام‌العمر، کسب سواد اطلاعاتی و کسب سواد رسانه‌ای هم در ردیف مؤلفه‌های مطلوب تربیت شهروندی در فضای مجازی قرار می‌گیرند. در عصر انفجار اطلاعات و تغییرات سریع فناوری، یادگیری مداوم از نیازهای اساسی شهروندان مجازی است که می‌تواند متناسب با تغییرات روزمره زندگی و همراه با آن‌ها و با به روزرسانی اطلاعات انجام شود.

در دنیای مجازی افراد مجازی حضور دارند، افرادی که به راحتی نمی‌توانیم از هویت واقعی آن‌ها مطلع شویم. آن‌ها می‌توانند خود را به صورتی معرفی کنند که دوست دارند، اطلاعات غیر واقعی در اختیار ما بگذارند و به اطلاعات شخصی ما دسترسی پیدا کنند و با کلاهبرداری یا استفاده غیر اخلاقی از آن‌ها به اهداف شوم خود نزدیک شوند. در دنیای مجازی افراد با هویت‌های کاذب به راحتی می‌توانند حرمت افراد را زیر پا بگذارند، ارزش‌های فرهنگی و دینی را زیر سؤال ببرند، ایجاد شبهه کنند و مفاسد بسیار دیگری را نشر دهند. این در حالی است که افراد جامعه در موقعیت‌های متفاوت اجتماعی، در سطوح سنی غیر یکسان، با اطلاعات زمینه‌ای متفاوت در معرض این محتواها قرار می‌گیرند و پیامدهای منفی برای تربیت شهروندی خواهد داشت. بنابراین، ضرورت تجهیز شهروندان دنیای مجازی به ابزار تفکر انتقادی بسیار بیشتر از شهروندان دنیای حقیقی آشکار می‌شود.

در این برهه از زمان مفهوم شهروندی با مهارت زندگی در سطح ملی و محلی و همچنین

با مهارت زندگی در جامعه جهانی ارتباط دارد. بنابراین، آموزش‌های شهروندی باید به گونه‌ای باشد که تربیت شهروند جهانی نیز محقق شود. تربیت شهروند محلی، ملی و جهانی و مهارت‌های زندگی انسانی از طریق آموزش درست اندیشیدن، باید به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از برنامه‌های تربیت شهروندی باشد.

در مجموع، به عنوان پیشنهادی راهبردی پایانی می‌توان گفت: امروزه چیرگی فضا بر تمامی عرصه‌های زندگی به گونه‌ای است که لازم است با برنامه‌ریزی‌های کوتاه مدت و بلند مدت و با مدیریت صحیح از امکانات بی‌شمار آن استفاده کنیم و برای مصون ماندن از تهدیدات آن تدابیری اندیشمندانه اتخاذ کنیم. طراحی برنامه‌های درسی برای تربیت شهروند مجازی در کنار تدوین قوانین شهروندی خاص برای این فضا، و سازو کارهای نظارتی کارآمد برای آن از جمله وظایف دولت‌ها در عصر فناوری اطلاعات و شهروندی جهانی است. سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی نیز از ابزارهای لازم در فضای مجازی است که از طریق آن می‌توان به شناخت و درک چرایی پیام‌ها و مهارت‌های لازم برای استفاده مؤثر از منابع اطلاعاتی دست یافت؛ این مهم در کنار لزوم تجهیز شهروندان فضای مجازی به ابزار تفکر انتقادی، شاید حتی بیشتر از شهروندان فضای حقیقی مطرح شود. باید افراد را برای زندگی در عصر جهانی شدن در قرن حاضر، آماده کنیم و غفلت از این وظیفه مهم، زمینه جذب گروه‌های وسیع جامعه به فرهنگ و سبک زندگی بیگانه و بسیاری مشکلات و معضلات پنهان و آشکار را فراهم می‌کند. در این راه ابتدا باید آگاهی‌های لازم به شهروندان داده شود، تا در سایه همدلی آن‌ها، راه‌حل‌های قانونی با ضمانت اجرایی بالا، اثرگذار باشند.

## منابع

- اشرف نظری، علی و قلی‌پور، مجتبی (۱۳۹۵). کنش‌ها و تعاملات قومی در فضای مجازی: فرصت‌ها و چالش‌ها، فصلنامه تحقیقات سیاسی بین‌المللی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرضا، ۲۷(۸): ۴۲-۱.
- اکبری تبار، علی‌اکبر و اسکندری پور، ابراهیم (۱۳۹۲). رسانه‌های اجتماعی و شبکه‌های اجتماعی مجازی. تهران: مرکز توسعه فناوری اطلاعات و رسانه‌های دیجیتال.
- الوانی، سید مهدی،، خنیفر، حسین،، حاجی ملأ میرزایی، حامد و میری، سیدمهدی (۱۳۹۳). ارائه چارچوبی برای نظام و محدوده خط مشی‌گذاری تصمیم‌گیری و عمل در فضای

- مجازی، فصلنامه راهبرد اجتماعی فرهنگی، ۳(۱۱)۳۳-۶۱.
- امام وردی، داوود و نیستانی، محمدرضا (۱۳۹۲). تفکر انتقادی، مبانی و مؤلفه‌ها. اصفهان: دانشگاه اصفهان.
- برخورداری، مهین و جمشیدیان، عبدالرسول (۱۳۸۷). تربیت شهروندی. اصفهان: جهاد دانشگاهی.
- بصیریان، حسین و بصیریان، رضا (۱۳۸۵). درآمدی به سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی، مجله رسانه، ۶۸: ۳۳-۵۰.
- بناهان، مریم (۱۳۹۵). مرجعیت‌زدایی پسا ساختارگرا در تربیت اخلاقی با رویکردی انتقادی از منظر اسلام، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۲(۱): ۱۸۹-۲۰۹.
- چناری، مهین (۱۳۸۷). روش سقراطی به منزله راهبردی برای تربیت شهروندی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۷(۱۲۷): ۱۵۵-۱۳۷.
- حسنوی، رضا و فمی تفرشی، شیدا (۱۳۸۵). تأثیر جامعه اطلاعاتی بر انسجام اجتماعی، ماهنامه علمی آموزشی تدبیر، ۱۷۵: ۳۱-۲۵.
- خانیکی، هادی و بابایی، محمود (۱۳۹۰). فضای سایبر و شبکه‌های اجتماعی، مفهوم و کارکرد، فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات جامعه اطلاعاتی، ۱(۱): ۹۶-۷۱.
- خدایاری، کلثوم، دانشور حسینی، فاطمه و سعیدی، حمید (۱۳۹۳). میزان و نوع استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه آزاد مشهد، فصلنامه پژوهش‌های ارتباطی، ۱(۷۷): ۱۹۲-۱۶۷.
- دایی زاده، حسین، حسین‌زاده، بابک و غزنوی، محمدرضا (۱۳۸۹). بررسی نقش ICT بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ۴: ۸۱-۹۷.
- ربیعی، علی (۱۳۸۷). رسانه‌های نوین و بحران هویت، فصلنامه مطالعات مکتبی، ۴(۳۶): ۱۷۶-۱۴۹.
- زکی، محمدعلی (۱۳۹۵). اینترنت و هویت در ایران تحلیل ثانویه تحقیقات کمی موجود طی سال‌های ۱۳۸۲ الی ۱۳۹۵، فصلنامه نقد کتاب اطلاع‌رسانی و ارتباطات، ۳(۱۲): ۱۸۵-۲۰۶.
- سبحانی‌نژاد، مهدی (۱۳۹۰). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: یسطرون.
- سجادی، سید مهدی و ایمان‌زاده، علی (۱۳۹۱). تبیین و تحلیل دلالت‌های تربیتی دیدگاه معرفت‌شناختی ژیل دلوز و نقد دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۴(۸): ۸۰-۵۳.

- سلیمانی، ندا و کریمی، لاله (۱۳۹۶). تأثیر استفاده از شبکه‌های اجتماعی و سطح اعتماد به نفس جوانان، رسانه، ۲۸ (۲۰۱): ۱۰۱-۱۱۸.
- شرفی، محمدرضا و طاهرپور، محمدشریف (۱۳۸۷). نقش نهاد آموزشی در تربیت شهروندی. ماهنامه مهندسی فرهنگی، ۲ (۱۵ و ۱۶): ۴۹-۶۲.
- صالحی امیری، رضا و رجیبی، سید مسعود (۱۳۸۷). ضرورت سواد رسانه‌ای، مرکز تحقیقات استراتژیک.
- صالحی امیری، سیدرضا و حسین زادگان، زهره (۱۳۸۹). جهانی شدن فرهنگی و تأثیرات آن بر فرهنگ ایرانی، مجله پژوهشنامه، ۵۷: ۴۶-۹.
- طبرسا، غلامعلی، شریفی، صدیقه و حسینی، سید احمد (۱۳۹۵). بررسی تأثیر سواد اطلاعاتی کارکنان بر چابکی سازمان، فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی، دانشگاه جامع امام حسین علیه السلام، ۸ (۲): ۱۳۶-۱۱۳.
- عدلی پور، صمد، قاسمی، وحید و میر محمد تبار، سید احمد (۱۳۹۳). تأثیر شبکه اجتماعی فیس‌بوک بر هویت فرهنگی جوانان شهر اصفهان، فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۱ (۷): ۱-۲۸.
- فرمهبینی فراهانی، محسن (۱۳۸۹). تربیت شهروندی، چاپ اول، تهران: آبیژ.
- فرمهبینی فراهانی، محسن (۱۳۹۰). تربیت در نهج البلاغه، تهران: آبیژ.
- فرمهبینی فراهانی، محسن (۱۳۹۵). الگوی تربیت شهروندی فضیلت‌های ارتباطی الگویی برای تربیت سیاسی و اجتماعی، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۴ (۳۱): ۶۷-۹۰.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۵). تربیت شهروند آینده، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۵ (۱۷): ۱۸۳-۱۸۳.
- ماهروزاده، طیبه (۱۳۹۲). جهانی شدن و هویت یابی دینی نوجوانان، دوفصلنامه علمی - پژوهشی تربیت اسلامی، ۸ (۱۶): ۱۶۲-۱۳۹.
- محمدی، مهدی، مرزوقی، رحمت‌اله، ترک‌زاده، جعفر، سلیمی، قاسم و حدادنیا، سیروس (۱۳۹۵). برنامه درسی آموزش عالی مبتنی بر رویکرد آموزش مادام‌العمر - رویکرد کیفی، دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۷ (۱۳): ۳۷-۷۷.
- مصطفوی، محمدحسن (۱۳۹۰). جهانی شدن و فرهنگ با نگاهی به اثرات آن بر جوانان ایران اسلامی، ماهنامه مهندسی فرهنگی، ۵ (۵۳ و ۵۴): ۴۳-۲۷.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۷). عدل الهی، مجموعه آثار جلد اول. تهران: صدرا.
- منافی شرف‌آباد، کاظم، زمانی، الهام و مهدوی‌خواه، علی (۱۳۹۴). تربیت شهروند جهانی در بستر نظام آموزش و پرورش، مجله مهندسی فرهنگی، ۹ (۸۴): ۱۰۵-۸۴.



- مهدی‌زاده، سید محمد (۱۳۸۳). اینترنت و حوزه عمومی، رسانه، ۱۵(۳): ۱۱۱-۱۳۱.
- Adlipour, S. و Ghasemi, V. and Mir Mohammad Tabar, S. A. (2014). The Impact of Facebook Social Network on the Cultural Identity of Youth in Isfahan, *Cultural Research*, 7(1): 1- 28(Text in Persian)
- Akbari Tabar, A. A and Eskandaripour, E. (2013). Social Media and Social Cyberspace, Tehran, *Center for Information Technology Development and Digital Media*.(Text in Persian)
- Alvani, M. Khanifar, H. Haji Mullah Mirzaei, H. and Miri, S. M. (2014). Providing a framework for the system and scope of decision-making and action, in *cyberspace, Social-Cultural Strategy*, 3(11): .33-61 (Text in Persian).
- Ashraf Nazari, A. and Gholipour, M. (2016). Ethnic Actions and Interactions in Cyberspace: Opportunities and Challenges, *International Political Research*, 8 (27), 42-1. (Text in Persian)
- Banahan, M. (2016). Poststructuralist De-Authorization in Moral Education with a Critical Approach from the Perspective of Islam, *New Educational Thoughts*, 12(1): 189-207. [Text in Persian]
- Barkhordari, M. and Jamshidian, A. (2008). *Citizenship Education*, Isfahan: Academic Center for Education, Culture and Research in Isfahan University. [Text in Persian]
- Basirian, H. and Basirian, R. (2006). Introduction to Media Literacy & Critical Thinking, *Media*, 17(4): 50-33(Text in Persian).
- Biesta, G. (2016). Say you want a revolution Suggestions for the impossible future of critical pedagogy. In A. Darder, P. Mayo & J. Paraskeva (Eds). *International Critical Pedagogy Reader* (pp. 317-26). New York: Routledge.
- Boru, T. (2018). *The Impact of Industry Concentration on Performance Exploring a Comprehensive Bank*, Chapter Five Research Design and Methodology, PHD Thesis, University of South Africa.
- Chenari, M. (2008). The Socratic Method as a Strategy for Citizenship Education, *Educational Innovations*, 7(127): 155-137. [Text in Persian]
- Daeizadeh, H. Hosseinzadeh, B. Ghaznavi, M. R. (2010). The role of ICT on the academic performance of high school students, *Leadership and Educational Management*, 3(9): 81-97. [Text in Persian]
- Farmahini Farahani, M. (2010). *Citizenship Education*. Tehran: Ayizh. [Text in Persian]
- Farmahini Farahani, M. (2011). *Training in Nahj al-Balagheh*, Tehran: Ayizh. [Text in Persian]
- Farmahini Farahani, M. (2016). The Model of Citizenship Education Communication Virtues A Model for Political and Social Education, *Researches in Islamic Education*, 24(31): 90-67. [Text in Persian]
- Geboers. E., Geijsel, F., Admiraal, w. and Dam, G.T. (2013). Review of the effects

- of citizenship education, *Educational Research Review*, (9): 158-173.
- Ghaedi, Y. (2006). Educating the Future Citizen, *Educational Innovations*, 50 (17): 209-183 (Text in Persian).
- Goren. H. and Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education, *International Journal of Educational Research*, (82): 170-183.
- Gutek, G. L. (2015). *Philosophical Schools and Educational Opinions*, Translated by Pakseresht, M.J, Tehran: Samat. (Text in Persian).
- Hahn, C. L. (2016). Pedagogy in citizenship education research: a comparative perspective. *Citizenship Teaching & Learning*, 11(2): 121-37.
- Hasnavi, R. and Fami Tafreshi, Sh. (2006). The effect of information society on social cohesion, *Tadbir*, (175): 31-25. (Text in Persian).
- Imam Verdi, D. and Neyestani, M. R. (2013) Critical Thinking, Principles and Components, *Isfahan: University of Isfahan*. (Text in Persian).
- Khaniki, H. and Babaei, M. (2011). Cyberspace and Social Networks, Concept and Function, *Information Society Studies*, 1(1): 96-7. [Text in Persian]
- Khodayari, K., Daneshvar H. F. Saeedi, H. (2014). The extent and type of use of virtual social networks Case study of students of Mashhad Azad University, *Communication Researchs*, 77(21): 192-167 (Text in Persian).
- Mahroozadeh, T. (2013). Globalization & Religious Identity of Adolescents, *Islamic Education*, 8(16):162-139. [Text in Persian]
- Manafi Sharafabad, K.; Zamani, E. and Mahdavihah, A. (2015). Educating the World Citizen in the Education System, *Cultural Engineering*, 90(84):105-84. (Text in Persian).
- Mehdizadeh, S. M. (2004). Internet & Public Domain, *Resaneh*, 15(3): 111-131.
- Memar, S., Adlipour, S., and Khaksar, F. (2012). Virtual Social Networks and Identity Crisis (with Emphasis on Iran's Identity Crisis) *Social Studies and Research in Iran*, 1(4):176-155 (Text in Persian).
- Merry, M.S. (2018) Can schools teach citizenship?, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1): 124-138, DOI: 10.1080/01596306.2018.1488242.
- Mohammadi, M., Marzooqi, R., Torkzadeh, J., Salimi, Gh. and Hadadnia, S. (2016) Higher Education Curriculum Based on Lifelong Learning Approach - Qualitative Approach, *Higher Education Curriculum Studies*, 7(13): 77-37. (Text in Persian)
- Mostafavi, M. H. (2011). Globalization & Culture with a Look at Its Effects on the Youth of Islamic [Republic of] Iran, *Cultural Engineering*, 50(53&54): 43-27. (Text in Persian)
- Motahari, M. (1998) *Divine Justice, Collection of Works*, Tehran: Sadra (Text in Persian)

- Rabiee, A. (2008). New Media and Identity Crisis, *National Studies*, 9(4): 176-149(Text in Persian).
- Sajjadi, S. M. and Imanzadeh, A. (2012). Explaining and Analyzing Educational Implications of Gilles Deleuze's Epistemological Perspective and Critique of Its Implications for Education, *New Educational Thoughts*, 8(4): 80-53(Text in Persian).
- Salehi Amiri, R. and Rajabi, S. M. (2008). The Necessity of Media Literacy, Strategic Research Institute, *Cultural and Social Research Group*
- Salehi Amiri, S. R. and Hosseinzadegan, Z. (2010). Cultural Globalization and Its Impacts on Iranian Culture, *Research*, (57): 9-46(Text in Persian).
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K. and Shultz, L. (2018). *Global Citizenship Education: a critical introduction to key concepts and debates*. London, New York. Oxford. New Delhi. Sydney: Bloomsbury Academic.
- Schultz, W. Ainley, J. Fraillon, J. Kerr, D. and LositoInitial, B. (2010). *Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*, Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Sharafi, M. R. and Taherpour, M. Sh. (2008) The role of educational institutions in citizenship education, *Cultural Engineering*, 2(15&16): 49-64. [Text in Persian]
- Sobhaninejad, M. (2011). *Sociology of Education*, Tehran: Yastoroon. Soleimani, N. and Karimi, L. (2017). The Impact of Using Social Networks and the Level of Youth Confidence, *Resaneh*, 28(2): 101- 117(Text in Persian).
- Tabarsa, G.A., Sharifi, S. and Hosseini, S. A. (2016). The effect of employees' information literacy on organizational agility, *Human Resource Management Research, Imam Hossein University*, 8(10): 136-113(Text in Persian).
- Tores, C.A. (2015). Global citizenship and global universities. The age of global interdependence and cosmopolitanism. *European Journal of Education*, 50(3): 262-79.
- Vanessa de Oliveira Andreotti (2011) (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4): 381-397.
- Yarmohammadian, M. H., Foroughi, A. A., Jafari, E. and Qaltash, Abbas (2008) A Critique of Curriculum Elements in Progressive & Conservative Approaches to Citizenship Education, *Educational Sciences: Research in Curriculum Planning*, (17&18): 48 -27(Text in Persian)
- Yeji, Kim. (2019) Global citizenship education in South Korea: ideologies, inequalities, and teacher voices. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2): 177-193.
- Zaki, M. A. (2016). Internet and Identity in Iran Secondary Analysis of Quantitative Research Available from 2003 to 2016, *Information and Communication Book Review*, 3(12): 185-206(Text in Persian).



## اثربخشی ماتریکس پذیرش، تعهد با شفقت بر تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان بهرام پیمان‌نیا<sup>۱</sup>

### چکیده

اضطراب امتحان عامل پیامدهای منفی گسترده‌ای از جمله تنش روانی، عدم موفقیت در اتمام تحصیلات و احساس ناامنی است. در همین راستا آموزش عاقبت‌اندیشی یکی از راه‌هایی است که بر تنظیم هیجان و کاهش اضطراب امتحان اثر مثبت دارد. پژوهش حاضر برای تعیین اثربخشی ماتریکس پذیرش، تعهد با شفقت بر تنظیم هیجان دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان انجام شد. این مطالعه از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. در این پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دختر ۱۷-۱۵ سال (مقطع متوسطه دوم) شهر اهواز انتخاب و به‌طور تصادفی در گروه آزمایشی و گروه کنترل (۱۵ نفر در هر گروه) قرار گرفتند. دانش‌آموزان عضو گروه آزمایشی یک دوره مداخله ۱۶ جلسه‌ای (هر هفته یک جلسه، به مدت ۱ ساعت) دریافت کردند و اعضای گروه کنترل نیز بدون هیچگونه مداخله نظام‌مند و صرفاً به تماشای فیلم و انیمیشن سینمایی پاقدام کردند. شرکت‌کنندگان هر دو گروه قبل از شروع مداخله و در پایان دوره، به پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیری بررسی شد. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد که ماتریکس پذیرش، تعهد با شفقت موجب ارتقای راهبردهای شناختی مثبت تنظیم هیجان در دانش‌آموزان گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل شده است. بر اساس نتایج پژوهش ماتریکس پذیرش، تعهد با شفقت به بهبود راهبردهای مثبت شناختی تنظیم هیجان در دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان منجر شد.

**کلیدواژه‌ها:** ماتریکس، پذیرش، تعهد، شفقت، تنظیم شناختی هیجان، اضطراب امتحان

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

## مقدمه

اضطراب امتحان اصطلاحی کلی است که به نوعی اضطراب یا هراس اجتماعی خاص اشاره دارد. این نوع اضطراب، فرد را نسبت به توانایی‌هایش دچار تردید کرده و توان او را برای مقابله با موقعیت امتحان کاهش می‌دهد. فردی که دچار اضطراب امتحان شده است، مواد درسی را می‌داند، اما شدت اضطراب او مانع از آن می‌شود که معلومات خود را هنگام امتحان به‌ظهور برساند (پاشایی، تقی‌پور و خوش‌کنش، ۱۳۸۸). در واقع اضطراب امتحان نوعی نشخوار فکری است که با خودسرزنشگری و تردید درباره‌ی توانایی‌های فردی مشخص می‌شود و اغلب به ارزیابی شناختی منفی، نداشتن تمرکز حواس، واکنش فیزیولوژیک نامطلوب و افت عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و نقش مخرب و بازدارنده‌ای در سلامت روانی دانش‌آموزان و دانشجویان ایفا می‌کند (پورمن، مستورویچ و گرویک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). تحقیقات بسیاری نشان‌دهنده است که اضطراب امتحان با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی عکس دارد و اثرات زیان‌باری بر میزان توجه و هیجان و کیفیت یادگیری دارد (پورمن و همکاران، ۲۰۱۹). در همین راستا مطالعاتی که اضطراب امتحان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی را بررسی کرده‌اند، نشان می‌دهد که اضطراب امتحان همواره با عملکرد تحصیلی پایین همراه بوده و مانع پیشرفت دانشجویان در کارهای بزرگ شده و مهم‌ترین تضعیف‌کننده‌ی عملکرد تحصیلی دانشجویان در تمام مقاطع تحصیلی است (فیروزی، ابراهیمی قوام و درتاج، ۱۳۹۰؛ هویی‌کانگ و مانه، ۲۰۲۰).

واگ و اسپیلبرگر<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) مدل فرایند تعاملی اضطراب امتحان را ارائه کردند و این مدل یک نظریه‌ی جامع پیرامون اضطراب امتحان است که ادراکات و شناخت‌های بین فردی، پردازش اطلاعات و سازوکارهای بازیابی را مشخص کرده که اثرات نگرانی و هیجان‌پذیری را روی عملکرد تعدیل می‌کند. این مدل یک فرایند ویژه موقعیت است که در آن اضطراب امتحان خصیصه‌ای است که از طریق اضطراب حالت، نگرانی و هیجان‌پذیری در جریان امتحانات یا ارزیابی‌ها برانگیخته می‌شوند، هر هیجان از مجموعه‌ای از افکار، حس‌های بدنی، احساسات خام و تکانه‌های عمل به‌وجود آمده است. این عوامل مختلف در ذهن به تعامل‌های متقابل با یکدیگر می‌پردازند و در پایان خلق کلی را بهبود بخشیده یا آن را بهم می‌ریزند. مدل‌های

1. Poorman, Mastorovich and Gerwick
2. Vagg and Spielberger

نظری، مشکلات در تنظیم شناختی هیجان را مرتبط با اختلالات روانی و شخصی مختلف در نظر می‌گیرند. افرادی که نمی‌توانند به طور مؤثر پاسخ‌های هیجانی خود نسبت به رویدادهای روزمره را مدیریت کنند، دوره‌های شدیدتر و طولانی‌تر ناراحتی‌های روانی را تجربه می‌کنند. هرگونه اشکال و نقص در تنظیم هیجان‌ها می‌تواند فرد را در برابر اختلال‌های روانی چون افسردگی و اضطراب آسیب‌پذیر کند. علاوه بر این پژوهش‌ها نشان می‌دهد تنظیم هیجان، عامل کلیدی و تعیین‌کننده بهزیستی روانی، کارکرد اثربخش، سازگاری با رویدادهای پر تنش و کیفیت زندگی است (ویلیامز و پنمن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰).

به بیان دیگر تنظیم شناختی هیجان، یعنی استفاده از استراتژی‌های رفتاری و شناختی برای تغییر در مدت یا شدت یک تجربه هیجانی که افراد در مواجهه با رویدادهای استرس‌زای زندگی از خود نشان می‌دهند (منین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). افراد در مواجهه با رویدادهای استرس‌زا راهبردهای تنظیم هیجان متفاوتی را برای اصلاح یا تعدیل تجربه هیجانی خود به کار می‌برند (حسینی و تاج‌الدین، ۲۰۱۴). همچنین پژوهش غریب نواز، نوری قاسم‌آبادی و مقدسین (۱۳۹۶) نشان داد وقتی دانش‌آموزان با رویدادهای استرس‌زایی مانند امتحان مواجه می‌شوند، راهبردهای تنظیم شناختی آن‌ها استفاده می‌شود و همین فرآیند پاسخ‌های هیجانی اولیه و فعالیت‌های بعدی آن‌ها را متأثر می‌کند. بر این اساس ۹ راهبرد متفاوت تنظیم شناختی هیجان که انسان‌ها در شرایط استرس‌زا استفاده می‌کنند عبارت‌اند از: سرزنش خود<sup>۳</sup> (تفکر با محتوای مقصر دانستن خود)، پذیرش<sup>۴</sup> (تفکر با محتوای پذیرش و اجتناب‌ناپذیر بودن رخداد)، نشخوار ذهنی<sup>۵</sup> (اشتغال ذهنی و مکرر رویداد منفی)، تمرکز مجدد مثبت<sup>۶</sup> (فکرکردن به موضوع جایگزین لذت‌بخش)، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی<sup>۷</sup> (فکر کردن درباره مراحل فایق آمدن بر واقعه منفی یا تغییر آن)، ارزیابی مجدد مثبت<sup>۸</sup> (تفکر درباره جنبه‌های مثبت واقعه)، اتخاذ

1. Williams and Penman
2. Mennin
3. Self-blame
4. Acceptance
5. Ruminating
6. Positive refocusing
7. Refocuse on planning
8. Positive reappraisal

دیدگاه<sup>۱</sup> (تفکر در مورد سایر احتمالات)، فاجعه آمیزپنداری<sup>۲</sup> (تفکر با محتوای وحشت از حادثه) و سرزنش دیگران<sup>۳</sup> (توری، ۴، ۲۰۱۲). از میان راهبردهای مذکور سرزنش خود، سرزنش دیگران، نشخوار ذهنی و فاجعه آمیزپنداری، راهبردهای ناسازگارانه تنظیم هیجان و پذیرش، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی، تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت و اتخاذ دیدگاه، راهبردهای سازگارانه تنظیم هیجان هستند (آلدو، نولن-هوکسما، شوارتز<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰).

از سوی دیگر ماتریکس درمان پذیرش، تعهد با شفقت یکی از رویکردهایی که به تازگی توسط کوین پولک مطرح شده و بر اساس پژوهش‌های مبتنی بر شواهد در طیف گسترده‌ای از اختلالات روان‌شناختی مؤثر است (پولک، شوئندورف، وبستر و اولاز<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶). این رویکرد شکل جدیدی از مدل سنتی درمان پذیرش و تعهد است که توسط هیز<sup>۷</sup> (۱۹۹۸؛ نقل از پولک و همکاران، ۲۰۱۶) مطرح شد و بر اساس یافته‌های علوم اعصاب در حوزه نفوذ زبان بر رفتار و چهارچوب رابطه‌های ذهنی تکامل یافته است. به بیان دیگر ماتریکس اکت<sup>۸</sup> (درمان پذیرش، تعهد با شفقت) رویکردی مبتنی بر انتخاب مسیر و ارتقای توانایی افراد در نزدیک شدن به اهداف ارزشمند با وجود مشکلات زندگی و دوری از عوامل منحرف‌کننده توجه در این مسیر است (پیمان‌نیا، حمید و محمود علیلو، ۱۳۹۷). از این رو مدل ماتریکس عاقبت‌اندیشی<sup>۹</sup> (دیدگاه‌گیری) از سوی درمانجویان را به عنوان محور درمان تلقی کرده و با بررسی اقدامات دورشدن و نزدیک شدن به ارزش‌ها و شفقت‌ورزی به خویشتن در راهبردهای کارآمد سعی می‌کند به درمانجویان برای دستیابی به زندگی پرنشاط، هدفمند و بامعنا کمک کند (پیمان‌نیا و همکاران، ۱۳۹۷). قبل از معرفی ماتریکس، درمان پذیرش و تعهد به‌طور گسترده‌ای با مدل شش ضلعی انعطاف‌پذیری ارائه می‌شد، یک شش ضلعی نشان‌دهنده شش مرحله‌ای (گسلش شناختی، پذیرش، اقدام متعهدانه، ارزش‌ها، ارتباط با زمان حال و خود به

1. Putting into perspective
2. Catastrophizing
3. Other- blame
4. Troy
5. Aldao, Nolen-Hoeksema and Schweizer
6. Polk, Schoendorff, Webster and Olaz
7. Hayes
8. ACT Matrix
9. Perspective Taking

عنوان بافتار) بود که در مرکز آن انعطاف پذیری شناختی قرار داشت. با اینکه مدل شش ضلعی درمان پذیرش و تعهد برای اشاره به روند تحقیقات این رویکرد مفید است، اما می‌تواند از نظر بالینی بار سنگینی داشته باشد. اگر چه هدف هر دو مدل ارتقاء انعطاف پذیری روان شناختی درمانجویان است، ولی تفاوت عمده مدل ماتریکس با مدل شش ضلعی تأکید بر ارتقای انعطاف پذیری روان شناختی از مسیر عاقبت اندیشی و شفقت ورزی است. به عبارت دیگر به افراد کمک می‌کند حتی با وجود افکار، هیجانان و احساسات ناخوشایند بتوانند با مرتب سازی روایت زندگی خود به اعمال کارآمد اقدام کنند. علاوه بر این ماتریکس می‌تواند طبیعت فرا تشخیصی درمان پذیرش و تعهد را تقویت کند و بر اساس پژوهش‌ها مشخص شده که یک ابراز پیشرفته بالینی جهت ادغام با سایر رویکردها است (ریس، وارگاس و میراندا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵).

در واقع ذهن آگاهی کسب شده بواسطه عاقبت اندیشی، بستری برای کسب شفقت ایجاد می‌کند و ذهن آگاهی و شفقت ورزی دو بال یک پرنده هستند که هردو در الهام بخشی به بشر، تحول او و نیز تکامل فردی برای پرواز کردن نقش به سزایی دارند. به همین نحو دالائی - لاما<sup>۲</sup> شفقت را حساس بودن نسبت به درد و رنج خود و دیگران همراه با تعهدی عمیق نسبت به تلاش برای رفع آن تعریف می‌کند (تیرچ، شئوندورف و سیلبرستاین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). پژوهش پیمان‌نیا و همکاران (۱۳۹۷) نشان داد ماتریکس پذیرش، تعهد با شفقت بر کاهش رفتارهای خود آسیب رسان و بهبود کیفیت زندگی دانش آموزان دارای علائم اختلال شخصیت مرزی مؤثر است. در پژوهش دیگری محمدی، صالح زاده ابرقویی و نصیریان (۱۳۹۴) نشان دادند درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد موجب ارتقاء راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان در مردان تحت درمان با متادون می‌شود. همچنین آموزش ذهن آگاهی می‌تواند تأثیر مهمی در بهبود عملکرد تحصیلی افراد از طریق کمک به تضعیف کردن اثرات منفی اضطراب امتحان داشته باشد (تیرچ و گیلبرت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). از سوی دیگر تمرین کردن ابعاد مختلف شفقت عملکرد مغز را به ویژه در حوزه تنظیم هیجان تحت تأثیر قرار می‌دهد (دیوید، مارس و پاتریشیا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴).

1. Reyes, Vargas and Miranda
2. Dalai-Lama
3. Tirch, Schoendorff and Silberstein
4. Gilbert
5. David , Marci and Patricia

به عبارتی فعال‌سازی عمدی سامانه شفتت در کنار ذهن آگاهی می‌تواند شجاعت و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی مضاعفی را برای رودررو شدن با چالش‌های زندگی فراهم کند (پولک و همکاران، ۲۰۱۶).

در مجموع باتوجه به نقش واسطه‌ای تنظیم شناختی هیجان در شکل‌گیری اختلال اضطراب امتحان در دانش‌آموزان و اثربخشی درمان‌پذیرش و تعهد بر طیف گسترده‌ای از اختلالات از یک سو و از سوی دیگر عدم بررسی اثربخشی و کارآمدی رویکرد مذکور در راستای تقویت برنامه‌های پیشگیری و بهداشت روانی دانش‌آموزان ایرانی مبتلا به اضطراب امتحان، این پرسش مطرح می‌شود که آیا ماتریکس پذیرش، تعهد با شفقت بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان ایرانی مبتلا به اضطراب امتحان مؤثر است؟

## روش

پژوهش حاضر در چارچوب یک مطالعه نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون-پیگیری با گروه آزمایش (هرکدام ۱۵ نفر) انجام شد. بر این اساس مداخله درمانی گروه آزمایشی به صورت ۱۶ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به صورت هفتگی برای دانش‌آموزان برگزار شد. در طول این مدت افراد گروه کنترل هیچ آموزشی را دریافت نکردند و تنها در فهرست انتظار قرار گرفتند.

روند اجرای پژوهش به شرح زیر بود:

۱. مراجعه به چهار مدرسه از نواحی چهارگانه شهر اهواز و تکمیل پرسشنامه استاندارد اضطراب امتحان توسط دانش‌آموزان
۲. سؤال از دبیران و کسب اطلاعات درباره سابقه رفتارهای اضطرابی دانش‌آموزانی که نمره ۵۱ به بالا را در پرسشنامه استاندارد اضطراب امتحان کسب کرده بودند.
۳. قراردادن افراد در فهرست درمان یا انتظار بر اساس شماره‌های تصادفی که از قبل تنظیم شده بود.
۴. اعضای گروه آزمایشی و کنترل پیش از شروع جلسات درمانی پرسشنامه راهبردهای شناختی تنظیم هیجان را تکمیل کردند.
۵. پس از تأیید روایی پروتکل درمانی توسط ۵ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه



شهید چمران اهواز، اجرای جلسات بر اساس مدل ماتریکس اکت با شفقت پولک و همکاران (۲۰۱۶) برای گروه درمان، در قالب ۱۶ جلسه یک ساعته به صورت هرهفته یک جلسه از هفته دوم مهر ماه الی هفته چهارم دی ماه طول کشید.

۶. انجام ارزیابی مجدد گروه آزمایش و کنترل پس از اجرای مداخله.

۷. اجرای یک جلسه برای گروه کنترل و ارائه جزوات- مربوط به دوره آموزشی جامعه آماری این پژوهش شامل دانش آموزان دختر ۱۵ تا ۱۷ ساله شهر اهواز بود که در مقطع متوسطه دوم (کلاس دهم، یازدهم و دوازدهم) مشغول به تحصیل بودند. نمونه گیری پژوهش حاضر بر اساس شیوه تصادفی چندمرحله‌ای در چهار مدرسه از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز انجام شد. بدین صورت که بر اساس استعلام از آموزش و پرورش شهر اهواز تعداد دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم برابر با ۶۲۲۹۸ نفر اعلام شد. ابتدا به منظور به دست آوردن تعداد نمونه کافی از فرمول کوکران استفاده شد، که حجم نمونه ۴۰۰ نفر برآورد شد. سپس با توجه به حجم نمونه و احتمال افت آزمودنی به صورت تصادفی چهار مدرسه دخترانه انتخاب شدند. در گام بعدی از هر مدرسه شش کلاس (دو کلاس دهم، دو کلاس یازدهم و دو کلاس دوازدهم) و از هر کلاس تعداد ۲۵ دانش آموز مجموعاً ۶۰۰ نفر به صورت تصادفی پرسشنامه استاندارد اضطراب امتحان را تکمیل کردند.

در مرحله بعد ۳۰ نفر (برای انتخاب حجم نمونه گروه‌های آزمایشی حداقل دو گروه ۱۵ نفری کفایت می‌کند؛ دلاور، ۱۳۸۹) از دانش آموزانی که بر اساس پرسشنامه مذکور نمره ۵۱ و بالاتر را دریافت کردند و دارای سابقه اضطراب امتحان (بر اساس گزارش معلمان و پرونده تربیتی) بودند، به عنوان دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) انتخاب شدند (انتخاب نمونه از بین دانش آموزان شیفت صبح و حوالی ساعت ۱۰ الی ۸ انجام شد). شایان ذکر است که جایگزینی تصادفی افراد در گروه‌ها و جایگزینی تصادفی درمان برای گروه نمونه رعایت شد. بنابراین، نمونه پژوهش حاضر شامل ۳۰ دانش آموز دختر با ملاک‌های ورود و خروج بود. ملاک‌های ورود و خروج عبارت بودند از: ۱- دریافت نمره ۵۱ به بالا بر اساس پرسشنامه استاندارد اضطراب امتحان؛ ۲- سابقه اضطراب امتحان (بر اساس گزارش معلمان و پرونده تربیتی)؛ ۳- سن حداقل ۱۵ سال و حداکثر ۱۷ سال؛ ۴- در صورت مصرف دارو، امکان ثابت نگه داشتن نوع و میزان دارو مصرفی در طی مدت پژوهش، و ۵- رضایت آگاهانه برای شرکت

در پژوهش از سوی دانش‌آموزان بود. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل ۱- داشتن سایر بیماری‌های روانی یا جسمانی، و ۲- عدم حضور بیش از دو جلسه شرکت‌کنندگان در مراحل درمان بود. ابزارهای پژوهش عبارت بودند از:

**پرسشنامه استاندارد اضطراب امتحان ۱:** این پرسشنامه را ابوالقاسمی، اسدی مقدم، نجاریان و شکرکن در سال ۱۳۷۵ تدوین شده و مشتمل بر ۲۵ ماده است که شرکت‌کنندگان بر اساس یک مقیاس چهارگزینه‌ای (هرگز = ۰، به ندرت = ۱، گاهی اوقات = ۲، اغلب اوقات = ۳) به آن پاسخ می‌دهند. حداقل نمره در این آزمون صفر و حداکثر نمره ۷۵ است که نمرات صفر تا ۲۵ اضطراب خفیف، نمرات ۲۶ تا ۵۰ اضطراب متوسط و نمرات ۵۱ تا ۷۵ اضطراب شدید در نظر گرفته می‌شوند. در مطالعه ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۷۵) ضریب همسانی درونی برای کل شرکت‌کنندگان ۰/۹۴، شرکت‌کنندگان پسر ۰/۹۵ و دختر ۰/۹۲ برآورد شده است. همچنین در روش بازآزمایی، ضرایب همبستگی برای کل شرکت‌کنندگان ۰/۷۷، شرکت‌کنندگان پسر ۰/۶۷ و دختر ۰/۸۶ گزارش شده است. در جهت سنجش اعتبار این ابزار، از مقیاس عزت‌نفس کوپر (۱۹۶۷) اسمیت استفاده شد. به طوری که ضرایب همبستگی بین پرسشنامه استاندارد اضطراب امتحان و مقیاس عزت‌نفس برای کل شرکت‌کنندگان، شرکت‌کنندگان پسر و دختر به ترتیب ۰/۵۷، ۰/۴۳ و ۰/۶۸ گزارش شده است (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۷۵).

**پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان:** گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون در سال ۲۰۰۲، این مقیاس را تدوین کرده‌اند و دارای دو نسخه انگلیسی و هلندی است (۱۲). از این پرسشنامه برای شناسایی راهبردهای مقابله‌ای شناختی افراد پس از تجربه کردن وقایع یا موقعیت‌های منفی استفاده می‌شود. برخلاف سایر پرسشنامه‌های مقابله‌ای که به صورت آشکار بین افکار فرد و اعمال واقعی وی تمایز قائل نمی‌شوند، این پرسشنامه افکار فرد را پس از مواجهه با یک تجربه منفی یا وقایع آسیب‌زا ارزیابی می‌کند. این پرسشنامه یک ابزار خود گزارشی است و دارای ۳۶ ماده است. پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان از ۹ خرده مقیاس تشکیل شده است. خرده مقیاس‌های مذکور ۹ راهبرد شناختی ملامت خویش، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه‌پذیری، فاجعه‌سازی و ملامت

1. Test Anxiety Inventory
2. Spinhoven



دیگران را ارزیابی می‌کند. دامنه نمرات مقیاس از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) است. دامنه نمرات هر خرده مقیاس بین ۴ تا ۲۰ خواهد بود.

در پژوهش گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۲) ضریب آلفای کرونباخ برای ۹ خرده مقیاس پرسشنامه مذکور بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۰ گزارش شده است. در فرهنگ ایرانی یوسفی (۱۳۸۲) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس‌های شناختی ۰/۸۲ گزارش شده است. همچنین نسخه فارسی پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان در فرهنگ ایرانی را حسنی در سال ۲۰۱۴ هنجاریابی کرده است. در این مطالعه، اعتبار مقیاس بر اساس روش‌های همسانی درونی با دامنه آلفای کرونباخ ۰/۷۶ تا ۰/۹۲ و بازآزمایی با دامنه همبستگی ۰/۵۱ تا ۰/۷۷ و روایی پرسشنامه مذکور از طریق تحلیل مؤلفه اصلی با استفاده از چرخش varimax، همبستگی بین خرده مقیاس‌ها با دامنه همبستگی ۰/۳۲ تا ۰/۶۷ و روایی ملاکی مطلوب گزارش شده است.

شرح محتوای ۱۶ جلسه ماتریکس پذیرش، تعهد و شفقت بر تنظیم هیجانی دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان مبتنی بر الگوی پولک و همکاران (۲۰۱۶) عبارت بود از:

جلسه اول: آشنایی و معارفه اعضا گروه با یکدیگر، یادگیری مفهوم چهارچوب‌های ارتباطی ذهن، آمیختگی با هیجان و بدتنظیمی هیجان.

جلسه دوم: آشنایی با ماتریکس اکت، تفاوت حواس پنجگانه و دنیای درونی ذهن، تمرین دیدگاه‌گیری

جلسه سوم: مرور تکالیف خانگی، درک اثرات حرکات بیرونی، اقدامات دورشونده و نزدیک‌شونده و آشنایی با دو شخصیت خوش خلق و بد خلق

جلسه چهارم: مرور تکالیف خانگی، تحلیل کارکردی رفتار در بلندمدت و کوتاه مدت

جلسه پنجم: مرور تکالیف خانگی، مشکلات و سختی‌های تلاش برای کنترل کردن توجه دزدها، تمرین مهارت ماهی توجه و قلاب توجه دزد

جلسه ششم: مرور تکالیف خانگی، تمرین مهارت آیکیدو کلامی

جلسه هفتم: مرور تکالیف خانگی، آشنایی با مفهوم شفقت بر خود، شناسایی منابع هیجانات منفی مانند شرم و خودسرزنشگری، معرفی سه سیستم تنظیم هیجانی (سیستم تهدید، پاداش و تسکین بخش) و نوشتن نامه مشفقانه به خود

جلسه هشتم: مرور تکالیف خانگی، تمرین مهارت معلم مشفق یا معلم سخت‌گیر، استعاره

### گربه مادر

جلسه نهم الی دهم: مرور تکالیف خانگی، ترکیب مهارت آیکیدو کلامی با سایر استعاره‌های مشفقانه (نظیر: استعاره باب اسفنجی و پاتریک، پینوکیو و روباه مکار).

جلسه یازدهم الی دوازدهم: مرور تکالیف خانگی، تمرین مهارت‌های ذهن آگاهی، در این فرآیند درمانگر به دانش آموزان کمک می‌کند تا نسبت به تجربه درد، رنج و کشمکش با پذیرش و ذهن آگاهی بنگرد.

جلسه سیزدهم الی چهاردهم: مرور تکالیف خانگی، تمرین بهره‌برداری از قدرت دیدگاه گیری در موقعیت‌های چالش برانگیز و روابط بین فردی در آینده

جلسه پانزدهم: مرور تمامی جلسات گروهی با استفاده از مهارت‌های دیدگاه گیری، آیکیدو کلامی، ذهن آگاهی و شفقت ورزی

جلسه شانزدهم: تکمیل پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان، پرسش و پاسخ و اختتام جلسات درمان.

**روش تجزیه و تحلیل داده‌ها:** از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی در این پژوهش استفاده شد؛ در مرحله اول جهت تحلیل توصیفی از فراوانی، میانگین و انحراف معیار استفاده شده است. همچنین برای مقایسه بین دو گروه آزمایش و گواه از شاخص‌های آمار استنباطی (آزمون کولموگروف - اسمیرنف برای تعیین بهنجار بودن توزیع نمرات، آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌ها، همگنی ضرایب رگرسیون و آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری) استفاده شده است.

### یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار پیش و پس‌آزمون نظم‌جویی هیجانی دو گروه آزمایشی و کنترل پژوهش در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد پیش و پس آزمون تنظیم شناختی هیجانی دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر	گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	N
سرزنش خود	پیش آزمون	۵/۷۲	۰/۹۱	۱۵
	کنترل	۶/۲۳	۱/۲۸	۱۵
سرزنش دیگران	پس آزمون	۳/۴۷	۱/۱۳	۱۵
	کنترل	۶/۳۰	۱/۲۳	۱۵
نشخوار فکری	پیش آزمون	۵/۲۳	۲/۲۸	۱۵
	کنترل	۵/۲۹	۲/۱۷	۱۵
فاجعه آمیزی	پس آزمون	۵/۰۱	۱/۶۲	۱۵
	کنترل	۵/۶۹	۱/۹۳	۱۵
پذیرش	پیش آزمون	۵/۴۷	۱/۶۵	۱۵
	کنترل	۵/۶۰	۲/۲۵	۱۵
تمرکز مجدد مثبت	پس آزمون	۴/۶۲	۰/۸۹	۱۵
	کنترل	۵/۳۴	۲/۲۰	۱۵
برنامه ریزی	پیش آزمون	۵/۳۷	۰/۹۴	۱۵
	کنترل	۵/۲۵	۲/۲۰	۱۵
ارزیابی مجدد مثبت	پس آزمون	۳/۰۸	۰/۹۸	۱۵
	کنترل	۵/۴۳	۲/۳۲	۱۵
دیدگاه گیری	پیش آزمون	۵/۴۵	۱/۶۴	۱۵
	کنترل	۶/۰۹	۱/۵۲	۱۵
ارزیابی مجدد مثبت	پس آزمون	۷/۸۱	۱/۵۷	۱۵
	کنترل	۶/۲۳	۱/۷۲	۱۵
دیدگاه گیری	پیش آزمون	۵/۷۰	۱/۵۳	۱۵
	کنترل	۶/۲۱	۲/۱۴	۱۵
دیدگاه گیری	پس آزمون	۶/۵۸	۱/۴۵	۱۵
	کنترل	۶/۷۶	۱/۸۴	۱۵
دیدگاه گیری	پیش آزمون	۵/۲۱	۱/۶۷	۱۵
	کنترل	۵/۳۵	۱/۹۲	۱۵
دیدگاه گیری	پس آزمون	۵/۹۱	۱/۵۸	۱۵
	کنترل	۵/۲۴	۲/۱۱	۱۵
دیدگاه گیری	پیش آزمون	۴/۹۲	۱/۵۹	۱۵
	کنترل	۵/۵۱	۱/۹۵	۱۵
دیدگاه گیری	پس آزمون	۴/۹۶	۱/۲۸	۱۵
	کنترل	۵/۸۱	۱/۸۴	۱۵
دیدگاه گیری	پیش آزمون	۵/۱۳	۲/۴۲	۱۵
	کنترل	۵/۰۴	۲/۴۳	۱۵
دیدگاه گیری	پس آزمون	۷/۸۴	۱/۲۲	۱۵
	کنترل	۵/۲۱	۲/۱۶	۱۵

همان گونه که نتایج مندرج در جدول ۱ نشان می‌دهد، تفاوت نمرات پیش آزمون و پس آزمون

در گروه آزمایشی چشمگیر و نشان‌دهنده افزایش میانگین نمره پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون در راهبردهای شناختی مثبت تنظیم هیجان است.

جدول ۲: نتایج آزمون بهنجاری توزیع نرمال داده‌ها

متغیرهای پژوهش	کولموگروف - اسمیرونوف	سطح معناداری
متغیرها	۰/۸۹	۰/۵۲
سرزنش خود	۰/۹۱	۰/۳۹
سرزنش دیگران	۰/۹۷	۰/۳۲
نشخوار فکری	۰/۹۱	۰/۲۹
فاجعه‌آمیزی	۰/۹۴	۰/۸۲
پذیرش	۰/۹۰	۰/۷۴
تمرکز مجدد مثبت	۰/۹۲	۰/۶۵
برنامه‌ریزی	۰/۹۳	۰/۳۹
ارزیابی مجدد مثبت	۰/۹۴	۰/۳۴

همان‌گونه که در جدول ۲ نشان داده شده است، با توجه به سطح معناداری و گروه‌های آزمایشی و گواه در آزمون کولموگروف - اسمیرونوف، فرض بهنجاری توزیع نرمال متغیرها در پژوهش حاضر تأیید می‌شود.

جدول ۳: آزمون لون جهت برابری واریانس مؤلفه‌های نظم‌جویی هیجان در بین گروه آزمایش و کنترل

متغیرها	F	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
سرزنش خود	۰/۷۴۱	۱	۲۸	۰/۵۳
سرزنش دیگران	۱/۰۲	۱	۲۸	۰/۳۸
نشخوار فکری	۳/۳۹	۱	۲۸	۰/۱۶
فاجعه‌آمیزی	۱/۲۶	۱	۲۸	۰/۲۴
پذیرش	۰/۲۹۷	۱	۲۸	۰/۷۹
تمرکز مجدد مثبت	۰/۸۸۴	۱	۲۸	۰/۴۴
برنامه‌ریزی	۰/۳۷۲	۱	۲۸	۰/۷۴
ارزیابی مجدد مثبت	۱/۵۴	۱	۲۸	۰/۲۲
دیدگاه‌گیری	۱/۲۶	۱	۲۸	۰/۱۸

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، مقدار F در هیچ‌کدام از متغیرهای پژوهش معنادار نبود ( $P > 0/05$ ). بنابراین، مفروضه همگنی واریانس داده‌ها برقرار است.

جدول ۴: آزمون معناداری تحلیل واریانس چند متغیری در متغیرهای مورد مطالعه

نام آزمون	مقدار F	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	سطح معنی داری	مجذور اتا
آزمون اثر پیلاپی	۰/۶۷	۱	۲۹	۰/۰۰۱	۰/۳۳۴
آزمون اثر لامبدا ویلکز	۰/۶۷	۱	۲۹	۰/۰۰۱	۰/۳۳۴
گروه آزمون اثر هتلینگ	۰/۶۷	۱	۲۹	۰/۰۰۱	۰/۳۳۴
آزمون اثر بزرگترین ریشه	۰/۶۷	۱	۲۹	۰/۰۰۱	۰/۳۳۴

با توجه به مقدار لامبدای ویلکز ( $0/67 =$  لامبدای ویلکز،  $F = 17/03$  و  $p \leq 0/001$ ). نتایج تحلیل واریانس چند متغیره نشان‌دهنده معناداری ترکیب خطی متغیرها در گروه آزمایشی و گروه کنترل است. بنابراین، می‌توان گفت از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته پژوهش بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی این تفاوت تحلیل کوواریانس روی متغیرهای وابسته انجام شد. نتایج این تحلیل در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس مؤلفه‌های نظم‌جویی هیجان در گروه آزمایش و کنترل

مؤلفه	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری
سرزنش خود	گروه	۳۴/۷۴	۱	۳۴/۷۴	۸/۵۶	$<0/001$
سرزنش دیگران	گروه	۴/۶۵	۱	۴/۶۵	۰/۳۷	$<0/001$
نشخوار فکری	گروه	۸/۱۸	۱	۸/۱۸	۳/۱۲	$<0/032$
فاجعه‌آمیزی	گروه	۵۱/۶۳	۱	۵۱/۶۳	۷/۸۲	$<0/044$
پذیرش	گروه	۲۹/۴۳	۱	۲۹/۴۳	۴/۴۵	$<0/001$
تمرکز مجدد مثبت	گروه	۱۶/۳۴	۱	۱۶/۳۴	۷/۰۲	$<0/243$
برنامه‌ریزی	گروه	۷/۴۱	۱	۷/۴۱	۰/۸۴	$<0/148$
ارزیابی مجدد مثبت	گروه	۹/۱۲	۱	۹/۱۲	۱/۳۱	$<0/432$
دیدگاه‌گیری	گروه	۴۱/۲۶	۱	۴۱/۲۶	۴/۱۲	$<0/001$

نتایج در جدول ۵، نشان می‌دهد که بین گروه آزمایشی و گروه کنترل از لحاظ مؤلفه‌های تنظیم هیجان در پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. این بدان معنی است که ماتریکس پذیرش، تعهد و شفقت در کاهش سرزنش خود، نشخوار فکری و فاجعه‌آمیزی اضطراب امتحان مؤثر است. علاوه بر این ماتریکس پذیرش، تعهد و شفقت می‌تواند ظرفیت پذیرش و دیدگاه‌گیری (عاقبت‌اندیشی) مجدد دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان را در موقعیت‌های چالش‌برانگیز امتحان ارتقاء دهد.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف تعیین اثربخشی ماتریکس پذیرش، تعهد و شفقت بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان دختر مبتلا به اضطراب امتحان در شهر اهواز انجام شد. براساس یافته‌های پژوهش حاضر، بین میانگین گروه آزمایشی و گروه کنترل در مؤلفه‌های سرزنش خود، نشخوار فکری، فاجعه‌آمیزی، پذیرش و دیدگاه‌گیری تفاوت معناداری به لحاظ آماری در پس‌آزمون وجود دارد و استفاده از روش ماتریکس پذیرش، تعهد و شفقت سبب کاهش سرزنش خود، نشخوار فکری، فاجعه‌آمیزی و ارتقاء پذیرش و دیدگاه‌گیری در گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل شده است. این نتایج با پژوهش‌های مشابهی بر مبنای مدل شش ضلعی انعطاف‌پذیری<sup>۱</sup> بدون شفقت هم سو است و از آن جمله می‌توان به نتایج پژوهش‌های بلوک و ولفرت<sup>۲</sup> (۲۰۰۰)، آوداچیک، مورسیسی و بوشن<sup>۳</sup> (۲۰۱۴)، آرچ، ایفرت، دیویس، ویلاردا، روز<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۱)، پورفرج عمران (۲۰۱۲)، به عنوان پژوهش‌های همسو با نتایج حاضر اشاره کرد.

بر اساس مبانی رویکرد ماتریکس پذیرش، تعهد و شفقت، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی عبارت است از گسترش رفتارهای انطباقی در حضور رویدادهای آشفته‌سازی که دامنه رفتار فرد را محدود می‌کنند (پولک و همکاران، ۲۰۱۶). در حالی که دانش‌آموزان هنگامی که تحت تأثیر رویدادهای ذهنی آزاردهنده ناشی از اضطراب امتحان قرار می‌گیرند، تلاش می‌کنند به‌طور

1. Hegzafelix
2. Block and Wulfert
3. Avdagic, Morrissey and Boschen
4. Arch, Eifert, Davies, Vilardaga and Rose



ذهنی آن‌ها را سرکوب کرده و از آن‌ها اجتناب کنند. از آنجا که فرار از محرک‌های خطرناک در دنیای واقعی روش نتیجه‌بخشی است؛ بنابراین، گرایش طبیعی انسان‌ها به اجتناب از احساسات، تصاویر و افکار ناخوشایند منطقی به نظر می‌رسد. اما مشکل از آنجایی آغاز می‌شود که تلاش بیشتر دانش‌آموزان برای بیرون راندن افکار و احساسات ناخواسته مرتبط با امتحان، موجب فعال شدن هرچه بیشتر آن‌ها می‌شود و به طور فزاینده‌ای تجارب و رفتارهای انطباقی را محدود می‌کند. در همین راستا پژوهش‌های بالینی و تجربی تأیید کرده‌اند که سرکوبی افکار و هیجان‌ات تأثیر متناقضی بر جای گذاشته و به افزایش فراوانی آن‌ها منجر می‌شود. این اجتناب تجربه‌ای منشاء بسیاری از رنج‌های روان‌شناختی بشر معرفی شده است (تیرچ، شوئندورف و سیلبرستاین، ۲۰۱۴).

در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان گفت به نظر می‌رسد درمان پذیرش، تعهد با شفقت بر اساس مدل ماتریکس با ترسیم عینی نقشه زندگی دانش‌آموزان در قالب ماتریکس، توجه آن‌ها را به دو جنبه اساسی از فعالیت‌های دنیای واقعی خود مبنی بر تلاش برای نزدیک شدن به اهداف و ارزش‌های مهم زندگی مانند نمرات خوب در امتحانات از یک سو و از سوی دیگر تلاش برای دور شدن از افکار و احساسات آزارنده ناشی از اضطراب امتحان جلب می‌کند. به بیان دیگر ماتریکس با آموزش عاقبت‌اندیشی و تحلیل کارکردی رفتارهای ناکارآمد به مرتب‌سازی و عینیت بخشی روایت زندگی دانش‌آموزان اقدام می‌کند. تلاش در جهت نزدیک شدن به اهداف و ارزش‌های اساسی زندگی به ارتقاء انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان منجر می‌شود و دانش‌آموز مبتلا به اضطراب امتحان با استفاده از ماتریکس به عاقبت‌الگوی رفتارهای تکراری و ناکارآمد گذشته خود می‌نگرد و یاد می‌گیرد تا با تحلیل رفتارهای ناکارآمد، جایگزین کارآمدی برای چنین رفتارهایی بیابد. آن‌ها یاد می‌گیرند هشیارانه و بدون آمیختگی در دام<sup>۱</sup> توجه دزدها، با تحلیل کارکرد رفتارهای اضطرابی خود، توجه را به تجربه‌ای معطوف کنند که اینجا و اکنون از سر می‌گذرانند. در چنین شرایطی دانش‌آموز می‌آموزد تجربه‌های اضطرابی خویش را با پذیرش نظاره کرده و خاطرات، احساسات، افکار و حس‌های بدنی دردناک را به عنوان یک توجه دزد در نظر بگیرد که گیر افتادن<sup>۲</sup> در دام آن می‌تواند او را

1. Hooks
2. stuck

از نزدیک شدن به ارزش‌ها و اهداف اساسی زندگی‌اش بازدارد (موفقیت در امتحان یکی از این ارزش‌ها است). از این رو عاقبت‌اندیشی به این شیوه به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از دام اجتناب تجربه‌ای رهایی یابند و رابطه خود با افکار و احساسات اضطرابی را به نحو مؤثری مشاهده کنند. در نتیجه دانش‌آموز به جای تقلا برای دوری از هیجانات و افکار آزارنده فضایی برای مشاهده و پذیرش دنیای درونی خویشتن فراهم می‌کند.

از سوی دیگر بر اساس پژوهش‌ها، چنانچه باور بنیادین افراد بر کنترل موقعیت بنا شده باشد و آن‌ها در کنترل موقعیت ناکام شوند، احساس خودسرزنشگری در آن‌ها برجسته می‌شود (تیرچ و گیلبرت، ۲۰۱۴). این نوع نگرش تند، منتقدانه و نارزنده‌ساز در تضاد کامل با شفقت‌ورزی نسبت به خود قرار می‌گیرد. درحالی که ارتقاء مهارت خودشفقت‌ورزی به فعالسازی هیجانات مرتبط با روابط نزدیک و صمیمانه منجر می‌شود. چنین هیجان‌آیی عواطف پیونددهنده<sup>۱</sup> نامیده می‌شوند و شامل همدلی، ملاحظت و مراقبت هستند. فعالسازی مجموعه‌ای از هیجانات پیونددهنده نه تنها توانایی توجه متمرکز و قابل انعطاف را افزایش می‌دهد، بلکه طیف گسترده‌ای از اعمال کارآمد در حضور عوامل محدودکننده نظیر اضطراب امتحان را ممکن می‌کند. برخی پژوهش‌ها در همین راستا نشان می‌دهد که شفقت به تغییرات بلند مدت در نحوه تجربه و پاسخ‌دهی به هیجانات منجر می‌شود (گاملی و همکاران، ۲۰۱۰؛ هافمن و همکاران، ۲۰۱۱).

در انتها لازم به یادآوری است هر پژوهشی دارای محدودیت‌هایی است که بر تعمیم‌پذیری نتایج اثر می‌گذارد. در همین راستا از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به انتخاب دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب امتحان بر مبنای نمرات بالای ابزار خود گزارش‌دهی (پرسشنامه اضطراب امتحان) اشاره کرد. علاوه بر این به دلیل احتمال بازگشت آماری (رگرسیون) نمرات شرکت‌کنندگان و فقدان مرحله پیگیری پژوهش، ضروری است تعمیم نتایج با احتیاط انجام شود. بر این اساس از آنجاکه پژوهشی بدین شکل برای نخستین بار در ایران انجام شده است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی سایر محققان یافته‌های این پژوهش را در مقایسه با دیگر رویکردها و سایر سنین تحولی بررسی کنند. بدیهی است یافته‌های تکمیلی می‌توانند نکات جدید و افق‌های نوینی را در این راه آشکار کنند تا تعمیم نتایج به نمونه‌های ایرانی در حد قابل



اطمینان‌تری میسر شود.

### سیاسگزاری

در پایان لازم می‌دانیم بدین گونه از تمامی مسئولان آموزش و پرورش، دبیران ارجمند و نوجوانان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر مراتب قدردانی و سپاسگزاری خود را اعلام نماییم، چراکه اگر یاری این عزیزان نبود هرگز این پژوهش به سرانجام نمی‌رسید.

### منابع

- ابوالقاسمی، عباس، اسدی مقدم، عزیزه، نجاریان، بهمن و شکرکن، حسین. (۱۳۷۵). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان در دانش آموزان پایه سوم دوره راهنمایی تحصیلی اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۳ (۴): ۱-۱۴.
- احمدی‌ریزی، مژگان، ایزدی، راضیه و حقایق، سید عباس (۱۳۹۵). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد شفقت محور بر کاهش علائم وسواس، اضطراب و افسردگی در بیماران مبتلا به وسواس فکری. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد نجف آباد*.
- پاشایی، زهره، تقی‌پور، ابراهیم و خوش‌کنش، ابوالقاسم. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها در اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دختران دبیرستانی. *مجله روان‌شناسی کاربردی*، ۳ (۱۲): ۷-۱۲۰.
- پیمان‌نیا، بهرام، حمید، نجمه و محمود علیلو، مجید. (۱۳۹۷). اثربخشی ماتریکس درمان پذیرش و تعهد با شفقت بر رفتارهای خودآسیب رسان و کیفیت زندگی دانش آموزان دارای علائم اختلال شخصیت مرزی. *دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۵ (۱): ۲۳-۴۴.
- سپهریان، فیروزه و رضایی، زمانه (۱۳۸۹). میزان شیوع اضطراب امتحان و تأثیر مقابله درمانگری بر کاهش میزان آن و افزایش عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستانی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۲۵: ۸۵-۶۹.

- غریب‌نواز، سعیده، نوری قاسم آبادی، ربابه و مقدسین، مریم (۱۳۹۶). ارتباط باورهای فراشناخت با اضطراب امتحان: نقش واسطه‌ای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان. *فصلنامه روان‌شناسی شناختی*، ۴(۵): ۱-۱۴.
- فیروزی، ستاره، ابراهیمی قوام، صغری و دورتاج، فریبرز (۱۳۹۰). مقایسه کارکرد اجرایی براساس اضطراب امتحان در دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی. *دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*. ۱۲ (۱): ۷۶-۸۵.
- محمدی، لیلا، صالح‌زاده ابرقویی، مریم و نصیریان، منصوره (۱۳۹۴). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تنظیم شناختی هیجان در مردان تحت درمان با متادون. *مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی شهید صدوقی یزد*، ۲۳(۹): ۸۶۱-۸۵۳.
- نیک‌منش، زهرا و یاری، سمیه (۱۳۹۰). رابطه بین خودکارآمدی و ادراک با اضطراب امتحان در دانش آموزان دبیرستانی دختر و پسر، *مجله روان‌شناسی آموزشی*، ۸(۱۴): ۱۲۷-۱۴۶.
- یزدانی، فریدخت (۱۳۹۱) اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دانشجویان پرستاری زن. *مجله مدیریت پرستاری*. ۱(۱): ۴۷-۵۸.
- Abolghasemi, A., Asadimoghadam, A., Najarian, B. and Shokrkon, H. (1998). Development and validation of exam anxiety scale in third grade students of Ahvaz middle school. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, Shahid Chamran University of Ahvaz, 3 (4): 1-14. (Text in Persian).
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. and Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Journal Clinical Psychology Review*. 30(2): 217-37. DOI: 10.1016/j.cpr.2009.11.004
- Arch, J. J., Eifert, G. H., Davies, C., Vilardaga, J. C. P., Rose, R. D. and Craske, M. G. (2012). Randomized clinical trial of cognitive behavioral therapy (CBT) versus acceptance and commitment therapy (ACT) for mixed anxiety disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 80 (5): 750-765. DOI:10.1037/a0028310
- Avdagic, E., Morrissey, S. and Boschen, M. (2014). A randomised controlled trial of Acceptance and Commitment Therapy and Cognitive-Behaviour Therapy for generalised anxiety disorder. *Behaviour Change*. 31(2):110-130. DOI: 10.1017/bec.2014.5
- Block, J.A. and Wulfert, E. (2000). Acceptance or change: Treating socially anxious college students with ACT or CBGT. *The Behavior Analyst Today*. 1 (2): 1-55.
- David, B. B., Marci, S.D. and Patricia, A. S., R. (2015). Mindfulness, anxiety, and high-stakes mathematics performance in the laboratory and classroom. *Journal Consciousness and Cognition*, 37: 123-132. DOI: 10.1016/j.concog.2015.09.001

- Firoozi, S., Ebrahimi, G. S. and Dortaj, F. (2011). Comparison of executive functions based on test anxiety in the fifth grade elementary. *Knowledge & research in applied psychology*. 12 (1): 76-85. (Text in Persian).
- Garnefski, N., Kraaij, v. and Spinhoven, P. (2002). CERQ: *Manual for the use of the cognitive emotion regulation questionnaire*. Datec, Leiderdrop, The Netherlands.
- Gharibnawaz, S., Nourighasemabadi, R. and Moghaddasin, M. (2018). Relationship between Metacognition believes and Exam Anxiety: Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation. *Journal of Cognitive Psychology*, 4 (5): 1-14. (Text in Persian).
- Gross, J.J and Thompson, R. A. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundations*. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press. 3-24.
- Gumley, A., Braehler, C., Laithwaite, H., MacBeth, A. and Gilbert, P. (2010). A compassion focused model of recovery after psychosis. *International Journal of Cognitive Therapy*. 3: 186–201.
- Hasani, J., Taj al-Dini, A., Qaednyay jahromi, A. and Farmani, S. S. (2014). Compare cognitive emotion regulation strategies and emotional schemas in spouses of patients with substance abuse and normal individuals. *Journal of Clinical Psychology*. 6 (1): 91-101. (Text in Persian).
- Hofmann, S. G., Grossman, P. and Hinton D. E. (2011). Loving-kindness and compassion meditation: Potential for psychological interventions. *Clinical Psychology Review*. 31: 1126–1132.
- Kiat Hui Khng, K. H. and Mane. R. (2020). Beyond BCI—Validating a wireless, consumer-grade EEG headset against a medical-grade system for evaluating EEG effects of a test anxiety intervention in school. *Advanced Engineering Informatics* ,45: 101106.
- Lutz, A., Brefczynski-Lewis, J., Johnstone, T. and Davidson, R. J. (2008). Regulation of the neural circuitry of emotion by compassion meditation: *Effects of meditative expertise*. PloS One. 3, e1897. doi.org/10.1371/journal.pone.0001897
- Mohammadi, L., Salehzade, A. M. and Nasirian, M. (2015). Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Cognitive Emotion Regulation in Men under Methadone Treatment. *JSSU*. 23 (9): 853-861. (Text in Persian).
- Pashaei, Z., Taghipour, E. and Khoshkanesh, A. (2009). The effects of skills training of emotions confronting on test anxiety and academic performance of female students. *Journal of Applied Psychology*. 3 (12): 7-20. (Text in Persian).
- Peymannia, B., Hamid, N. and Mahmoudalilou, M. (2017). The Effectiveness of ACT Matrix with compassion on self-injury behaviors and quality of life of Students with symptoms of Borderline Personality Disorders. *Journal of Psychological Achievements*. 25(1): 23-44. DOI: 10.22055/PSY.2018.23581.1905. (Text in Persian).
- Polk, K., Schoendorff, B., Webster, M. and Olaz, F. (2016). *The Essential Guide to*

- the ACT Matrix*. New Harbinger Publications, Inc. Oakland, CA.
- Poormana, S, G., Mastorovich, M. L. and Gerwick, M. (2019). Interventions for Test Anxiety: How Faculty Can Help. *Teaching and Learning in Nursing*, 14(3):186-191.
- Pour Faraj Omran, M. (2011). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Group Therapy on Students' with Social Phobia. *Journal of Knowledge and Health*. 6 (2): 5-1. (Text in Persian).
- Reyes, M., Vargas, N. and Miranda, E. (2015). Comparison of 4 brief contextual behavioral interventions for borderline personality disorder: The process of building an empirically supported treatment as usual. In K. Strosahl (Chair), Brief ACT interventions: Understanding their benefit and processes of change. *Symposium conducted at the Association for Contextual Behavioral Science World Conference*, Berlin, Germany.13.
- Roemer, L., Lee, J. K., Salters-Pedneault, K., Erisman, S. M., Orsillo, S.M. and Mennin, D. S. (2009). Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: Preliminary evidence for independent and overlapping contribution. *Journal Behavior Therapy*. 40,142-154. DOI: 10.1016/j.beth.2008.04.001
- Spherion, F. and Rezaei, Z. (2010). Prevalence of test anxiety and the effect of coping therapy on reducing and increasing rate in the academic performance of female high school students. *Research in curriculum planning*. 25: 85-69. (Text in Persian).
- Troy A. (2012). *Resilience in the face of stress: emotion regulation as a protective factor*. Londen: Combridge University Press. 30-44.
- Tirch, D., Schoendorff, B. and Silberstein, R. L. (2014). *The ACT Practitioner's Guide to the Science of Compassion: Tools for Fostering Psychological Flexibility*. New Harbinger Publications.
- Tirch, D. and Gilbert, P. (2014). Compassion focused therapy: An introduction to experiential interventions for cultivating compassion. In D. McKay & N. Thoma (Eds.), *Working with emotions in cognitive behavioral therapy* (Chapter 3). New York: Guilford.
- Vagg, P. and Speilberger, C. (1995). *Test anxiety: Theory assessment and treatment*. Washington DC: Taylor & Francis Publishers.
- Williams, M. and Penman, D. (2010). *Mindfulness: A practical guide to finding peace in a frantic world*. Piatkus.co.uk.
- Yazdani, F. (2012). Test anxiety and academic performance in female nursing students. *Quarterly Journal of Nursing Management*. 1(1): 47-58. (Text in Persian).

## تحلیل همبستگی رهبری مثبت کراور رهبری هوشمند با کارآفرینی مدارس: آزمون نقش میانجی خودکارآمدی معلمان

فراشات نصیری ولیک نبی\* و مریم قادری شنجی آبادی<sup>۱</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین رهبری مثبت گرا و رهبری هوشمند با کارآفرینی مدارس به واسطه نقش میانجی خودکارآمدی معلمان شهرستان کرمانشاه انجام شده است. روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان به تعداد ۳۰۵۳ نفر بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۳۴۱ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌های پژوهش از چهار پرسشنامه استاندارد رهبری مثبت‌گرای کامرون (۲۰۰۸)؛ رهبری هوشمند سیدانمانلاکا (۲۰۰۲)؛ خودکارآمدی معلمان اسچانن، موران و وولفولک (۲۰۰۱) و کارآفرینی سازمانی مارگریت هیل (۲۰۰۳) استفاده شد. روایی پرسشنامه‌ها با استفاده از روایی محتوایی و صوری، و پایایی آن نیز از طریق ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۹۳، ۰/۹۰ و ۰/۹۱ برآورد شد. برای تحلیل داده‌ها از تکنیک‌های توصیفی (شاخص‌های مرکز و پراکندگی) و آمار استنباطی (تحلیل عاملی تأییدی و تحلیل مسیر تأییدی) استفاده شد. نتایج نشان داد که رهبری مثبت‌گرا، رهبری هوشمند و خودکارآمدی معلمان اثر معنادار بر کارآفرینی مدارس دارند. همچنین رهبری مثبت‌گرا و رهبری هوشمند اثر معنادار بر خودکارآمدی معلمان دارند. رهبری مثبت‌گرا به واسطه خودکارآمدی معلمان اثر معنادار بر کارآفرینی مدارس دارد. رهبری هوشمند به واسطه خودکارآمدی معلمان اثر معنادار بر کارآفرینی مدارس دارد.

**کلیدواژه‌ها:** رهبری مثبت‌گرا، رهبری هوشمند، خودکارآمدی معلمان، کارآفرینی مدارس

۱. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران. ایران. [fsnasiri@sru.ac.ir](mailto:fsnasiri@sru.ac.ir)

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

[maryamghaderi9294@gmail.com](mailto:maryamghaderi9294@gmail.com)

DOI: DOI: 10.22051/jontoe.2020.32142.3089

[https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_5262.html](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_5262.html)

## مقدمه

در دنیای امروز آموزش و پرورش در سطح کلان و مدارس در سطح خرد، با چالش‌های عمده‌ای از جمله فراهم ساختن بستری مناسب برای اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان مواجه هستند (برمنر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). این حقیقت که اشتغال‌پذیری و کارآفرینی به همدیگر وابسته هستند، بر کسی پوشیده نیست. کارآفرینی جزئی از تار و پود نظام آموزشی کشورهاست و می‌تواند کارکردهای اساسی آموزش و پرورش از جمله مدیریت، آموزش، پژوهش، خدمات اجتماعی، و سایر کارکردها را تسهیل بخشد (لاکوس، لاندویست و ویلیامز میدلتون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). کارآفرینی بهره‌برداری مناسب از فرصت‌ها جهت ایجاد ثروت فردی و جمعی و ارزش اجتماعی است (ساندین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱)، و کارآفرین فردی است که دارای قدرت ریسک بالا و اجرایی کردن یک فعالیت اقتصادی و مدیریت آن است (ترل و ترویلو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). یکی از ویژگی‌های معلمان کارآفرین در مدارس، تغییر در الگوهای سنتی آموزش و خلق شیوه‌های جدید است. این افراد در حقیقت به عنوان یک نیروی محرکه برای تغییر عمل می‌کنند (لفلر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). منظور از کارآفرینی مدارس فرایندی است که با بهره‌گیری از منابع موجود نظام آموزشی و ایجاد فرصت‌های جدید یاددهی و یادگیری به آموزش فراگیران در زمینه کارآفرینی و چگونگی فراهم آوردن زمینه‌های بروز و ظهور آن منجر می‌شود (عباسی، ۱۳۹۳). مدارس کارآفرین، کانون اصلی تربیت دانش‌آموزانی است که با برخورداری از ایده‌ها و اندیشه‌های نو، می‌تواند هر لحظه در شریان‌های حیاتی جامعه که حرکت رو به رشدی دارد، نیروی نوینی را تزریق کند و جامعه نیز با به کار بستن ایده‌های نو ظهور می‌تواند اندیشه توسعه را محقق کند (قرونه و ثنایی پور، ۱۳۹۶). پدیده کارآفرینی در سال‌های اخیر به محبوبیت فراوان دست یافته است (آیسنبرگ<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰).

از سویی دیگر در گذشته، به مثبت‌گرایی تنها در حوزه روان‌شناسی توجه می‌شد، اما

1. Bremner
2. Lackeus, Lundqvist and Williams Middleton
3. Sundin
4. Terrell and Troilo
5. Leffler
6. Isenberg

امروزه در حوزه مدیریت و رفتار سازمانی نیز توجه وسیعی به امر مثبت‌گرایی و رفتار مثبت‌گرا می‌شود. این انقلاب عظیم در زمینه رهبری و مدیریت سازمان و کسب و کارها توانسته نظر بسیاری از محققان و نظریه‌پردازان علم را به خود جلب کند (اسماعیلی شاد و احمدنیا، ۱۳۹۳). مثبت‌گرایی و جهت‌گیری مثبت در سازمان‌های آموزشی توسط عواملی چون مدیریت، رهبری، ساختار، منابع انسانی، استراتژی و فرهنگ سازمانی تعیین و تعریف می‌شود (زبیروفسکی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). از اینرو در مدارس، رهبران مثبت‌گرا با آفرینش و فراهم کردن شرایط و جوّی مثبت؛ امیدواری، خوش‌بینی، و سرمایه‌های روان‌شناختی سازمان را ارتقاء می‌بخشند (لوتانز، آوالیو، و آوی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). رهبری مثبت‌گرا، بر آن است تا همان‌طور که انرژی مثبت در طبیعت سبب تقویت شکوفایی موجودات زنده می‌شود با تأکید بر مثبت‌گرایی، پیامدهایی فوق‌العاده را برای فرد و سازمان به ارمغان آورد (کارول<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). اساس این نوع رهبری را روان‌شناسی مثبت‌گرا شناسایی کرده‌اند (کامرون و اسپریتزر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲). هدف نهایی روان‌شناسی مثبت‌گرا تشخیص راه‌های ایجاد شادی و سرور در انسان است (یزدان‌شناس، ۱۳۹۵). عملکرد رهبری مثبت‌گرا شامل چهار استراتژی از جمله: جوّ مثبت، روابط مثبت، معناگرایی مثبت و ارتباطات مثبت است (کامرون، ۲۰۰۸). بنابراین، مدیران آینده چنانچه بخواهند در مقابل تغییرات محیطی و سازمانی به درستی عمل کنند، بایستی از توان مثبت‌گرایی در حد مطلوبی برخوردار باشند (فیاضی، سیما اصل و کاوه، ۱۳۸۹).

از دیگر عوامل موفقیت مدیران هوش رهبری است. توان استفاده بهینه از قابلیت‌های مختلف در ابعاد گوناگون فکری، جسمی، معنوی و عاطفی با هدف حل مشکلات و مسائل را هوش نامند (گاردنر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹). رهبری هوشمند تبادل نظر رهبر و پیرو در شرایط خاص است.

این دو با همیاری و کمک‌رسانی دو طرفه به طور مؤثر در جهت پیش‌تر مشترک با یکدیگر فعالیت می‌کنند. به عقیده سیدانمانلاکا<sup>۶</sup> (۲۰۰۸) رهبری هوشمند شامل سه بعد عقلایی، هیجانی و معنوی است. بعد عقلایی یعنی مدیریت بر مبنای هدف (سیدانمانلاکا، ۲۰۰۸)، بعد

1. Zbierowski
2. Luthans, Avolio and Avey
3. Carroll
4. Cameron and Spreitzer
5. Gardner
6. Sydanmaanlakka

هیجانی یعنی مدیریت بر مبنای احساسات و عواطف (مکوون و باتس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳)، و بعد معنوی یعنی تبدیل کارهای بی معنی و بی هدف به کارهای با معنی و هدف دار (سرفرازی، زارعیان، آقایی، و قاسمی، ۱۳۹۷). مدل رهبری هوشمند براساس پارادایمی فراصنعتی است، که این فرایند یک فرایند مشارکتی در رهبری است (ماتونی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). رهبری هوشمند، رهبران آموزشی را قادر می کند تا در محیط پیچیده و متغیر سازمان با اتخاذ تصمیمات استراتژیک، راه را برای هماهنگی، توازن و پویایی بیشتر در سازمان هموار نمایند (سلطانی، ۱۳۸۸).

از سویی، با توجه به اینکه، یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در گرو دو دسته عوامل بیرونی و درونی مؤثر در محیط های آموزشی است (فریدمن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲)، خودکارآمدی از عوامل درونی در ایجاد خودانگیزی است و افراد را به سوی گزینش اهداف چالشی سوق می دهد (باندورا<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰). امروزه باورهای خودکارآمدی معلمان دارای ارزش والایی بوده و نقش مهمی در افزایش توان رویارویی آنها در مواجهه با مسائل و مشکلات مدارس و دانش آموزان دارد (دهقانی، جوادی پور و اسلام دوست، ۱۳۹۳). خودکارآمدی قضاوت یک فرد درباره توانایی او در انجام کار و یادگیری و فعالیت است. خودکارآمدی سبب عملکرد بهتر، کاهش ترس، افزایش همکاری و کاهش استرس در محیط کار می شود (سری پارپ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵).

شیوه ارتباط معلم با دانش آموزان به شدت تحت تأثیر خودکارآمدی معلمان قرار دارد. خودکارآمدی بالا سبب ایجاد ارتباط مثبت و خودکارآمدی پایین سبب ایجاد ارتباط منفی با دانش آموزان خواهد شد (صمدی، ۱۳۹۲). خودکارآمدی معلمان از چهار منبع مهم نشأت می گیرد که عبارت اند از: ۱. تجربه های جانشینی؛ ۲. تجربه های موفق؛ ۳. حالات عاطفی و فیزیولوژیک؛ و ۴. ترغیب های اجتماعی و کلامی (دیناروند و گلزاری، ۱۳۹۸). با این توضیحات باید یادآور شد که هدف اصلی از این پژوهش تحلیل همبستگی رهبری مثبت گرا و رهبری هوشمند با کارآفرینی مدارس با آزمون نقش میانجی خودکارآمدی معلمان است. بر اساس مباحث نظری ذکر شده می توان به نوعی به اهمیت موضوع پی برد ضمن اینکه

1. McKeown and Bates
2. Mattone
3. Friedman
4. Bandura
5. Siriparp



پیشینه‌های پژوهش نیز دلالت مستقیم بر این امر دارند که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

شفیعی و فضل‌الهی قمشی (۱۳۹۸) به مطالعه رابطه مدیریت دانش و رهبری هوشمند با یادگیری سازمانی اقدام کردند. یافته‌ها نشان داد بین سه متغیر مورد پژوهش رابطه وجود دارد و همچنین رهبری هوشمند و یادگیری سازمانی دارای رابطه مثبت و معنادار هستند. مدیریت دانش و رهبری هوشمند دارای رابطه مثبت و معنادار هستند. حاج‌آقایی و خلخالی (۱۳۹۸) به مطالعه پایش اکوسیستم کارآفرینی در مدارس اقدام کردند و نشان دادند عامل مدیر متعهد در توسعه کارآفرینی در مدارس از اهمیت بالایی برخوردار است. عوامل ساختار سازمانی، تعهد همه گروه‌های ذینفع مدرسه، فردی‌سازی برنامه‌های مدرسه و فرهنگ شبکه‌ای نیز در شکل‌دهی اکوسیستم کارآفرینی مدارس مؤثرند. حیدری، قربانی دولت‌آبادی و محمدجانی (۱۳۹۶) در پژوهشی به مطالعه روابط چندگانه میان راهبردهای رهبری مثبت‌گرا، اشتیاق شغلی و نشاط اجتماعی اقدام کردند. نتایج نشان‌دهنده رابطه مثبت و معنادار بین راهبردهای رهبری مثبت‌گرا و نشاط اجتماعی و مؤلفه‌های آن بود. اما بین راهبردهای رهبری مثبت‌گرا و اشتیاق شغلی و مؤلفه‌های آن رابطه معنادار وجود نداشت. کیخا، هویدا و یعقوبی (۱۳۹۶) تأثیر رهبری هوشمند بر عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های دولتی را با نقش میانجی تفکر انتقادی بررسی کردند. یافته‌ها نشان داد رهبری هوشمند بر عملکرد آموزشی و تفکر انتقادی اثر دارد. تفکر انتقادی هم بر عملکرد آموزشی تأثیر دارد. شیوندی چلیچه و زارع خلیلی (۱۳۹۵) در پژوهشی به مطالعه رابطه بین راهبردهای رهبری مثبت‌گرا با سرمایه‌های روان‌شناختی معلمان مدارس ابتدایی اقدام کردند. یافته‌ها نشان داد بین رهبری مثبت‌گرا و ابعاد آن با سرمایه‌های روان‌شناختی موجود در مدارس رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین رهبری مثبت‌گرا و ابعاد آن دارای تأثیر مثبت و معنادار بر سرمایه‌های روان‌شناختی مدارس و اثر مثبت در میان معلمان است. یزدان‌شناس (۱۳۹۵) در پژوهشی نقش رفتار سازمانی مثبت‌گرا را در رابطه بین رهبری تحول‌آفرین و بدبینی کارکنان مطالعه کرد. نتایج نشان داد متغیرهای رفتار سازمانی مثبت‌گرا (شامل سرمایه روان‌شناختی و توانمندسازی روان‌شناختی) دارای نقش میانجی در رابطه بین رهبری تحول‌آفرین و بدبینی کارکنان است. اردلان و سلطانزاده (۱۳۹۴) به مطالعه تأثیرپذیری کارآفرینی اجتماعی از رهبری هوشمند با نقش میانجی یادگیری سازمانی

اقدام کردند. یافته‌ها نشان داد رهبری هوشمند دارای اثر مستقیم مثبت و معنادار بر کارآفرینی اجتماعی و یادگیری سازمانی است. یادگیری سازمانی دارای اثر مستقیم مثبت و معنادار بر کارآفرینی اجتماعی است و رهبری هوشمند با میانجی‌گری یادگیری سازمانی دارای اثر غیرمستقیم مثبت و معنادار بر کارآفرینی اجتماعی است. باشکوه اجیرلو، مرادی و حیدری‌اناری (۱۳۹۴) عوامل سازمانی اثرگذار بر ایده کارآفرینی را در میان معلمان مدارس متوسطه بررسی کردند. یافته‌ها نشان داد پنج عامل ساختار سازمانی، فرهنگ سازمانی، استراتژی سازمانی، مدیریت منابع انسانی و سیستم پاداش‌دهی و پشتیبانی مدیریتی دارای تأثیر معنادار بر ایده کارآفرینی در بین معلمان هستند. از میان این عوامل، سه عامل سیستم پاداش‌دهی، حمایت مدیریتی و فرهنگ سازمانی از قدرت تبیین‌کنندگی بیشتری نسبت به سایر عوامل در رابطه با ایده کارآفرینی معلمان بهره‌مند هستند. فرح‌بخش و محمدی (۱۳۹۳) به مطالعه رابطه رهبری هوشمند و بهداشت روانی دبیران با تعدیل‌گری مدیریت استرس شغلی در مدارس اقدام کردند. یافته‌ها نشان داد بین رهبری هوشمند و سلامت روانی دبیران رابطه معنادار وجود دارد. به عبارتی با کاهش استرس شغلی، رهبری هوشمند و سلامت روانی افزایش می‌یابد. آریان‌فر، نویدی‌نکو، و فرهی‌نژاد (۱۳۹۰) در پژوهشی سبک رهبری توزیعی و تأثیرات آن بر رفتار شهروندی سازمانی و احساس خودکارآمدی معلمان را بررسی کردند. نتایج نشان داد به کار بردن سبک رهبری توزیعی در مدارس دارای تأثیر مثبت و معنادار بر بهبود احساس خودکارآمدی و بروز رفتارهای شهروندی در میان معلمان است.

ایلرت، اندرسون و ون‌برگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) در پژوهشی اثرات کارآفرینی بر عملکردهای کارآفرینی دانش‌آموزان دبیرستانی را بررسی و بیان کردند آموزش کارآفرینی دارای اثرات طولانی مدت بر عملکرد دانش‌آموزان حتی پس از دوران دبیرستان است. پلتونن<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) به مطالعه نقش یادگیری مشارکتی در توسعه مهارت‌های کارآفرینی معلمان در محیط مدرسه در سطوح مختلف ابتدایی، متوسطه و حرفه‌ای پرداخت. نتایج نشان داد دو عامل تعامل اجتماعی و حمایت گروهی سبب افزایش کارآفرینی معلمان می‌شود. همچنین یادگیری مشارکتی باعث

1. Elert, Andersson and Wennberg
2. Peltonen

افزایش به‌کارگیری شیوه‌های تربیتی کارآفرینی می‌شود. آلاک<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) در پژوهشی به مطالعه و بررسی رهبری مثبت‌گرا اقدام کرد؛ نتایج نشان‌دهنده تأثیر رهبری مثبت‌گرا بر افزایش توانمندی روان‌شناختی و سرمایه روان‌شناختی در سازمان‌ها و همچنین افزایش اعتماد سازمانی و جو اخلاقی در سازمان بود. ازکان، دالی، ایرکان، کن متین و یارعلی<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) در پژوهشی رابطه بین مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی معلمان را بررسی کردند. نتایج نشان‌دهنده وجود رابطه مثبت و معنادار بین این دو متغیر بود. مریستو و ایزن اشمیت<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) در مطالعه‌ای رابطه بین دو متغیر جو مدرسه و خودکارآمدی شخصی معلمان تازه‌کار را مورد پژوهش قرار داد. نتایج نشان‌دهنده همبستگی مثبت و معنادار بین این دو متغیر بود. گلدنبرگ و کتساد<sup>۴</sup> (۲۰۱۳) رهبری هوشمند را در سازمان‌های مبتنی بر دانش مطالعه کردند. یافته‌ها نشان داد رهبری هوشمند فاصله بین رهبران دانشگاهی و اعضای هیأت علمی را کاهش می‌دهد و با پرورش تفکر انتقادی، بر عملکرد اعضای هیأت علمی تأثیر می‌گذارد. گاپتا<sup>۵</sup> (۲۰۱۲) رابطه بین هوش معنوی، هوش هیجانی با خودکارآمدی معلمان را مطالعه کرد. یافته‌ها حاکی از وجود رابطه مثبت و معنادار بین این سه متغیر بود. مارگولیس و مک کاب<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) به انجام پژوهشی با عنوان خودکارآمدی به عنوان کلیدی برای بهبود انگیزه یادگیری یادگیرندگان اقدام کردند. نتایج پژوهش نشان داد بین خودکارآمدی معلمان و میزان افزایش انگیزش و بهبود یادگیری یادگیرندگان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

در حقیقت آنچه اهمیت پرداختن به مطالعه حاضر را ضروری می‌کند، نارسایی‌های قابل توجه در مطالعات گذشته در زمینه بررسی تأثیر متغیرهای ذکر شده در این پژوهش در سطح آموزش و پرورش و مدارس است. به طور کلی مطالعاتی در ارتباط با رهبری مثبت‌گرا، رهبری هوشمند، کارآفرینی مدارس و خودکارآمدی معلمان در داخل و خارج از ایران انجام شده است. مرور مطالعات انجام شده در این زمینه تأکید پژوهشگران بر اهمیت این چهار مبحث در سازمان‌های مختلف را نشان می‌دهد. اما بیشتر این مطالعات در سطح سازمان‌های غیرآموزشی

1. Alok
2. Ozkan, Dalli, Erkan, Can Metin and Yarali
3. Meristo and Eisenschmidt
4. Guldenberg and Kontath
5. Gupta
6. Margolis and Mc cabe



انجام شده و از اهمیت آن در سازمان‌های آموزشی غفلت شده است. بنابراین، با توجه به اهمیت نقش رهبری در دستیابی به اهداف نظام‌های آموزشی، بالاخص سازمان آموزش و پرورش و همچنین اهمیت و ضرورت وجود رهبران مثبت‌گرا و رهبران هوشمند در سازمان‌های آموزشی و اثرات آن‌ها بر جنبه‌های مختلف سازمان از جمله کارآفرینی، لذا این مطالعه به دنبال پاسخگویی به این سؤال اصلی است که آیا بین رهبری مثبت‌گرا و رهبری هوشمند با کارآفرینی مدارس با نقش میانجی خودکارآمدی معلمان رابطه وجود دارد؟ در راستای پاسخ به این سؤال فرضیه‌های زیر بررسی شد:

فرضیه ۱: رهبری مثبت‌گرا، رهبری هوشمند و خودکارآمدی معلمان اثر معنادار بر کارآفرینی مدارس دارند.

فرضیه ۲: رهبری مثبت‌گرا و رهبری هوشمند اثر معنادار بر خودکارآمدی معلمان دارند.

فرضیه ۳: رهبری مثبت‌گرا و رهبری هوشمند به واسطه خودکارآمدی معلمان اثر معنادار بر کارآفرینی مدارس دارد.

فرضیه ۴: رهبری مثبت‌گرا به واسطه رهبری هوشمند اثر معنادار بر خودکارآمدی معلمان دارد.

## روش

پژوهش حاضر با توجه به فلسفه پژوهش کمی، با توجه به هدف از نوع مطالعات کاربردی و از لحاظ شیوه جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل آن‌ها و روش مورد استفاده توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی و به طور خاص مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان به تعداد ۳۰۵۳ نفر بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۳۴۱ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه رهبری مثبت‌گرا کامرون (۲۰۰۸) با ۱۷ گویه و ۴ خرده‌مقیاس (جو مثبت، روابط انسانی مثبت، ارتباطات مثبت، و معناگرایی مثبت)؛ پرسشنامه رهبری هوشمند سیدانمانالاکا (۲۰۰۲) با ۲۳ گویه و ۳ خرده‌مقیاس (عقلایی، هیجانی و معنوی)؛ پرسشنامه خودکارآمدی معلمان اسچانن، موران و وولفولک (۲۰۰۱) با ۲۴ گویه و ۳ خرده‌مقیاس (درگیرکردن فراگیر، راهبردهای آموزشی و مدیریت کلاس) و پرسشنامه کارآفرینی سازمانی مارگریت هیل (۲۰۰۳) دارای ۴۸ گویه و ۶ خرده‌مقیاس (افعال سازمانی، نگرش فردی، انعطاف‌پذیری، وضعیت

پاداش، رهبری کارآفرین، و فرهنگ کارآفرین) استفاده شد. تمام پرسشنامه‌ها در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت بوده‌اند؛ جهت تعیین پایایی ابزار پژوهش از روش آلفای کرونباخ استفاده شد، لذا ابزار مدنظر بر روی ۳۰ پاسخگو که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند، اجرا و سپس ضرایب پایایی محاسبه شد و به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۹۳، ۰/۹۰ و ۰/۹۱ به دست آمد. برای تعیین روایی از روایی محتوایی و صوری و از تکنیک تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. روش‌های آماری مورد استفاده در این پژوهش شامل آمار توصیفی و آمار استنباطی همچون ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر تأییدی بود که با کمک نرم‌افزارهای آماری SPSS و LISREL انجام شد.

جدول ۱: شاخص‌های برازندگی تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول ابزار پژوهش

شاخص	ملاک	رهبری مثبت‌گرا	رهبری هوشمند
۱ خی دو	۰/۰۰۰ و ۰/۰۰۰	۴۱/۸۲	۴۸/۰۹
۲ درجه آزادی	-	۲۱	۲۶
۳ نسبت	۲ و کم‌تر	۱/۹۹	۱/۸۴
۴ RMSEA	۰/۰۵ و پایین‌تر	۰/۰۳۶	۰/۰۳۲
۵ CFI	حداقل ۰/۹	۰/۹۷	۰/۹۵
۶ GFI	حداقل ۰/۹	۰/۹۵	۰/۹۰

شاخص	ملاک	خودکارآمدی معلمان	کارآفرینی مدارس
۱ خی دو	۰/۰۰۰ و ۰/۰۰۰	۵۰/۹۳	۱۰۲/۷۹
۲ درجه آزادی	-	۲۷	۵۴
۳ نسبت	۲ و کم‌تر	۱/۸۸	۱/۹۰
۴ RMSEA	۰/۰۵ و پایین‌تر	۰/۰۳۹	۰/۰۲۶
۵ CFI	حداقل ۰/۹	۰/۹۶	۰/۹۷
۶ GFI	حداقل ۰/۹	۰/۹۴	۰/۹۵

با توجه به نتایج حاصل از شاخص‌های برازندگی در مدل‌های اندازه‌گیری تحلیل عاملی تأییدی ابزارهای پژوهش می‌توان گفت، مقدار خی دو حاصل در تمامی مدل‌های اندازه‌گیری ابزارها با توجه به ملاک مدنظر بیان‌کننده برازش مناسب مدل مفهومی با مدل تجربی ابزار

است. همچنین نسبت خلی دو بر درجه آزادی در تمامی مدل‌های اندازه‌گیری ابزارها نیز با توجه به ملاک مدنظر بیان‌کننده برازش مناسب مدل مفهومی ابزارها با داده‌هاست. مقدار شاخص RMSEA در تمامی مدل‌های اندازه‌گیری ابزارها در دامنه ملاک قابل قبول قرار دارد و این امر نیز گویای مقدار خطای قابل قبول در تمامی مدل‌های اندازه‌گیری ابزارها است. مقادیر شاخص‌های CFI و GFI در تمامی مدل‌های اندازه‌گیری ابزارها نیز با توجه به ملاک مدنظر مطلوب ارزیابی می‌شوند و نشان‌دهنده برازش مناسب تمامی مدل‌های اندازه‌گیری ابزارها است. بنابراین، با توجه به نتایج مدل‌های اندازه‌گیری ابزارها، می‌توان گفت، تمامی ابزارهای پژوهش دارای برازش مناسب و قابل قبول (روایی) هستند.

## یافته‌ها

### الف: تحلیل ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

SE	TS	SL	PL	
			-	رهبری مثبت گرا PL
		-	*۰/۵۸	رهبری هوشمند SL
	-	*۰/۵۶۲	*۰/۷۰۱	خودکارآمدی معلمان TS
-	*۰/۶۷۹	*۰/۷۰۷	*۰/۶۲۱	کارآفرینی مدارس SE

رهبری مثبت‌گرا دارای رابطه مثبت و معنادار در سطح ۰/۰۵ با متغیرهای رهبری هوشمند (۰/۵۸)، خودکارآمدی معلمان (۰/۷۰۱) و کارآفرینی مدارس (۰/۶۲۱) است. متغیر رهبری هوشمند دارای رابطه مثبت و معنادار در سطح ۰/۰۵ با متغیرهای خودکارآمدی معلمان (۰/۵۶۲) و کارآفرینی مدارس (۰/۷۰۷) است. متغیر خودکارآمدی معلمان دارای رابطه مثبت و معنادار در سطح ۰/۰۵ با کارآفرینی مدارس (۰/۶۷۹) است.

### ب: آزمون فرضیه‌های پژوهش

فرضیه ۱: رهبری مثبت‌گرا، رهبری هوشمند و خودکارآمدی معلمان اثر معنادار بر کارآفرینی مدارس دارند.

جدول ۳: ضرایب مسیر رهبری مثبت‌گرا، رهبری هوشمند و خودکارآمدی معلمان بر کارآفرینی مدارس

نتیجه	متغیر وابسته: کارآفرینی مدارس SE		متغیر مستقل
	T	مسیر استاندارد	
تأیید	۵/۱۹	۰/۴۳	رهبری مثبت‌گرا PL
تأیید	۸/۷۱	۰/۵۱	رهبری هوشمند SL
تأیید	۹/۸۷	۰/۵۴	خودکارآمدی معلمان TS

متغیر رهبری مثبت‌گرا با ضریب مسیر (۰/۴۳) و مقدار تی (۵/۱۹) دارای اثر مثبت و معنادار بر متغیر کارآفرینی مدارس در سطح ۰/۰۵ است. متغیر رهبری هوشمند با ضریب مسیر (۰/۵۱) و مقدار تی (۸/۷۱) دارای اثر مثبت و معنادار بر متغیر کارآفرینی مدارس در سطح ۰/۰۵ است. متغیر خودکارآمدی معلمان با ضریب مسیر (۰/۵۴) و مقدارتی (۹/۸۷) دارای اثر مثبت و معنادار بر متغیر کارآفرینی مدارس در سطح ۰/۰۵ است.

فرضیه ۲: رهبری مثبت‌گرا و رهبری هوشمند اثر معنادار بر خودکارآمدی معلمان دارند.

جدول ۴: ضرایب مسیر رهبری مثبت‌گرا و رهبری هوشمند بر خودکارآمدی معلمان

نتیجه	متغیر وابسته: خودکارآمدی معلمان TS		متغیر مستقل
	T	مسیر استاندارد	
تأیید	۶/۷۳	۰/۵۳	رهبری مثبت‌گرا PL
تأیید	۴/۸۹	۰/۳۹	رهبری هوشمند SL

متغیر رهبری مثبت‌گرا با ضریب مسیر (۰/۵۳) و مقدار تی (۶/۷۳) دارای اثر مثبت و معنادار بر متغیر خودکارآمدی معلمان در سطح ۰/۰۵ است. متغیر رهبری هوشمند با ضریب مسیر (۰/۳۹) و مقدار تی (۴/۸۹) دارای اثر مثبت و معنادار بر متغیر خودکارآمدی معلمان در سطح ۰/۰۵ است.

فرضیه ۳: رهبری مثبت‌گرا و رهبری هوشمند به‌واسطه خودکارآمدی معلمان اثر معنادار بر کارآفرینی مدارس دارد.

جدول ۵: ضریب مسیر غیرمستقیم رهبری مثبت‌گرا و هوشمند بر کارآفرینی مدارس با میانجی‌گری خودکارآمدی معلمان

متغیر میانجی: خودکارآمدی معلمان TS - متغیر وابسته: کارآفرینی مدارس SE			متغیر مستقل
نتیجه	T	مسیر استاندارد	
تأیید	۵/۵۷	۰/۲۸۶	رهبری مثبت‌گرا PL
متغیر میانجی: خودکارآمدی معلمان TS - متغیر وابسته: کارآفرینی مدارس SE			متغیر مستقل
نتیجه	T	مسیر استاندارد	
تأیید	۴/۳۹	۰/۲۱	رهبری هوشمند SL

متغیر رهبری مثبت‌گرا با ضریب مسیر غیرمستقیم به‌واسطه خودکارآمدی معلمان (۰/۲۸۶) و مقدار تی (۵/۵۷) دارای اثر غیرمستقیم، مثبت و معنادار بر متغیر کارآفرینی مدارس در سطح ۰/۰۵ است. همچنین متغیر رهبری هوشمند با ضریب مسیر غیرمستقیم به‌واسطه خودکارآمدی معلمان (۰/۲۱) و مقدارتی (۴/۳۹) دارای اثر غیرمستقیم، مثبت و معنادار بر متغیر کارآفرینی مدارس در سطح ۰/۰۵ است.

فرضیه ۴: رهبری مثبت‌گرا به‌واسطه رهبری هوشمند اثر معنادار بر خودکارآمدی معلمان دارد.

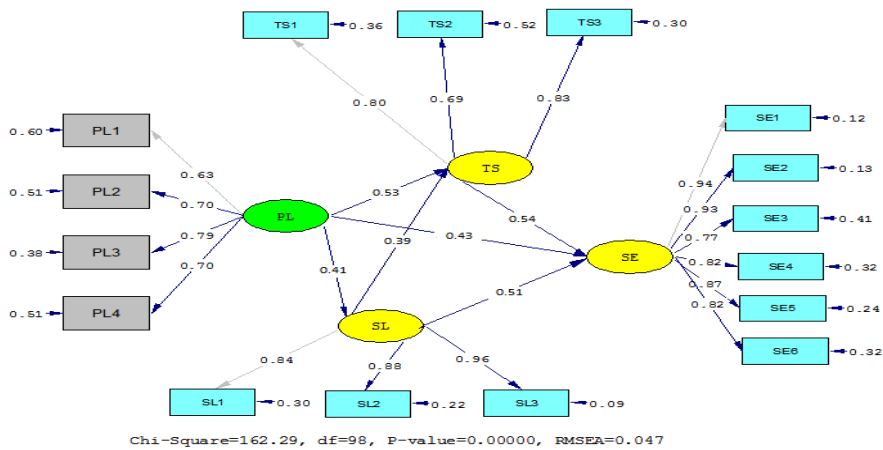
جدول ۶: ضریب مسیر غیرمستقیم رهبری مثبت‌گرا بر خودکارآمدی معلمان با میانجی‌گری رهبری هوشمند

متغیر میانجی: رهبری هوشمند SL - متغیر وابسته: خودکارآمدی معلمان TS			متغیر مستقل
نتیجه	T	مسیر استاندارد	
تأیید	۳/۵۳	۰/۱۵۹	رهبری مثبت‌گرا PL

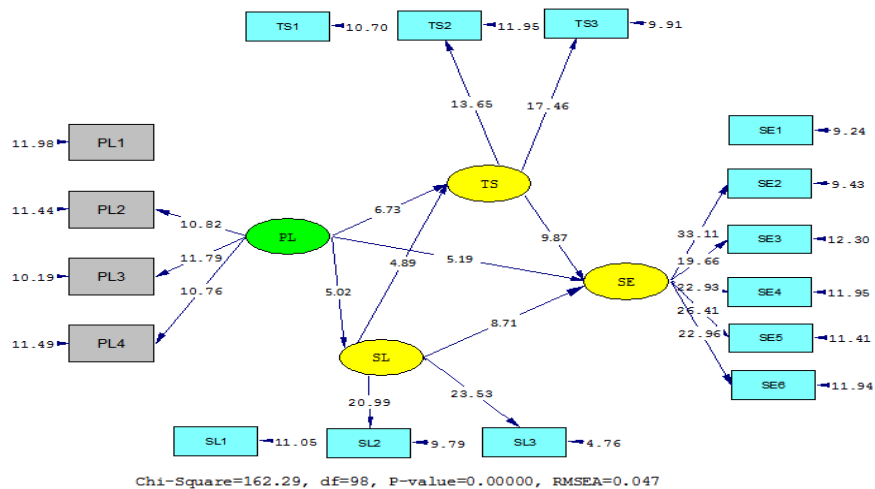
متغیر رهبری مثبت‌گرا با ضریب مسیر غیرمستقیم به‌واسطه رهبری هوشمند (۰/۱۵۹) و مقدار تی (۳/۵۳) دارای اثر غیرمستقیم، مثبت و معنادار بر متغیر خودکارآمدی معلمان در سطح ۰/۰۵



است.



شکل ۱: مدل تجربی با ضرایب استاندارد شده



شکل ۲: مدل تجربی با مقادیر شاخص T

رهبری مثبت‌گرا (PL)؛ جوّ مثبت (PL1)، روابط انسانی مثبت (PL2)، ارتباطات مثبت (PL3)، معناگرایی مثبت (PL4). رهبری هوشمند (SL)؛ عقلایی (SL1)، هیجانی (SL2)،

معنوی (SL3). خودکارآمدی معلمان (TS)؛ درگیر کردن فراگیر (TS1)، راهبردهای آموزشی (TS2)، مدیریت کلاس (TS3). کارآفرینی مدارس (SE)؛ افعال سازمانی (SE1)، نگرش فردی (SE2)، انعطاف‌پذیری (SE3)، وضعیت پاداش (SE4)، رهبری کارآفرین (SE5)، فرهنگ کارآفرین (SE6). رهبری مثبت‌گرا دارای اثر مستقیم (۰/۴۳)، اثر غیرمستقیم (۰/۳۷۲) و اثر کل (۰/۸۰۲) بر کارآفرینی مدارس است. رهبری هوشمند دارای اثر مستقیم (۰/۵۱)، اثر غیرمستقیم (۰/۲۱) و اثر کل (۰/۷۲) بر کارآفرینی مدارس است. خودکارآمدی معلمان دارای اثر مستقیم (۰/۵۴) بر کارآفرینی مدارس است. متغیرهای رهبری مثبت‌گرا، رهبری هوشمند و خودکارآمدی معلمان قادر به تبیین ۴۳ درصد واریانس کارآفرینی مدارس هستند که با توجه به مقدار تی آن (۸/۷۶) مقدار واریانس تبیین شده در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این مطالعه تحلیل همبستگی رهبری مثبت‌گرا و رهبری هوشمند با کارآفرینی مدارس با آزمون نقش میانجی خودکارآمدی معلمان مدارس متوسطه دوم شهرستان کرمانشاه بود. نتایج نشان داد که متغیر رهبری مثبت‌گرا، رهبری هوشمند و خودکارآمدی معلمان اثر معنادار بر کارآفرینی مدارس دارند. این نتایج با مطالعات حیدری و همکاران (۱۳۹۶) که نشان دادند رابطه مثبت و معنادار بین راهبردهای رهبری مثبت‌گرا و نشاط اجتماعی و مؤلفه‌های آن وجود دارد، شیوندی چلیچه و زارع خلیلی (۱۳۹۵) مبنی بر رابطه بین رهبری مثبت‌گرا و ابعاد آن با سرمایه‌های روان‌شناختی موجود در مدارس؛ همچنین آلاک (۲۰۱۴) در زمینه تأثیر رهبری مثبت‌گرا بر افزایش توانمندی روان‌شناختی و سرمایه روان‌شناختی در سازمان‌ها و همچنین افزایش اعتماد سازمانی و جو اخلاقی در سازمان‌ها؛ با یافته‌های کارول (۲۰۰۹) که نشان داد بین رهبری مثبت‌گرا و سرمایه روان‌شناختی ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد، همسو بوده و آن‌ها را تأیید می‌کند. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار بر ایجاد انگیزه در نیروی انسانی و افزایش رقابت سازمانی و دستیابی به اهداف سازمانی، نوع و سبک رهبری به‌کار گرفته شده در سازمان‌هاست. در حقیقت به‌کارگیری سبک رهبری مناسب و مطلوب در سازمان‌های آموزشی باعث افزایش یادگیری، مهارت، رضایت، خلاقیت و بهره‌وری در سازمان می‌شود (اسماعیلی شاد و احمدنیا، ۱۳۹۳).

بر اساس نتایج به‌دست آمده از فرضیه پژوهش، رهبری مثبت‌گرا و رهبری هوشمند اثر معنادار بر خود-کارآمدی معلمان دارند. این نتایج با مطالعات شفیع‌ی و فضل‌الهی قمشی (۱۳۹۸) که نشان دادند بین متغیرهای مدیریت دانش و رهبری هوشمند با یادگیری سازمانی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ و یافته‌های کیخا و همکاران (۱۳۹۶) مبنی بر تأثیر رهبری هوشمند بر عملکرد آموزشی و تفکر انتقادی؛ فرح‌بخش و محمدی (۱۳۹۳) که نشان دادند بین رهبری هوشمند و سلامت روانی دبیران رابطه معنادار وجود دارد و با کاهش استرس شغلی، رهبری هوشمند و سلامت روانی افزایش می‌یابد، گلدنبرگ و کتتاد (۲۰۱۳) که نشان دادند رهبری هوشمند فاصله بین رهبران دانشگاهی و اعضای هیأت علمی را کاهش می‌دهد و با پرورش تفکر انتقادی، بر عملکرد اعضای هیأت علمی تأثیر می‌گذارد، همسو و هم‌جهت است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت از آنجا که مهم‌ترین هدف سازمان‌های آموزشی، یادگیری دانش‌آموزان است، مهم‌ترین عامل در فرایند یادگیری، معلم است. در حقیقت خودکارآمدی معلمان باعث افزایش سطح عملکرد آن‌ها در مدرسه و محیط آموزشی و در نتیجه به‌دست آوردن بیشترین موفقیت در فرایند یادگیری دانش‌آموزان خواهد شد (ضیغمی‌گل و مومنی مهموئی، ۱۳۹۴).

در ادامه نتایج نشان داد، رهبری مثبت‌گرا به‌واسطه خودکارآمدی معلمان اثر معنادار بر کارآفرینی مدارس دارد. این نتایج با مطالعات ازکان و همکاران (۲۰۱۴) در زمینه وجود رابطه مثبت و معنادار بین مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی معلمان؛ نتایج مریستو و ایزن‌اشمیت (۲۰۱۴) که نشان دادند بین دو متغیر جوّ مدرسه و خودکارآمدی شخصی معلمان تازه‌کار همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد، مطابقت داشته و تأکیدی بر اثربخشی این گونه سبک‌های رهبری است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت مدیران مدارس با سبک‌های این چنین مدارس را به رشد و بالندگی رسانده و به خلاقیت و کارآفرینی تشویق می‌کنند. مدارس کارآفرین سبب گسترش و توسعه اقتصادی از سطح کسب و کارهای خرد به سمت توسعه عمیق در سطح اقتصاد کلان خواهند شد و این تجربه‌ای بدون هر گونه شکست برای دانش‌آموزانی خواهد بود که در این نوع مدارس پرورش می‌یابند. بنابراین، این تجربه سبب موفقیت فرد کارآفرین در تصمیم‌گیری و راه‌اندازی کسب و کار کارآفرینانه خواهد شد (حاج‌آقایی و خلخالی، ۱۳۹۸).

طبق یافته‌ی بعدی رهبری هوشمند به واسطه‌ی خودکارآمدی معلمان اثر معنادار بر کارآفرینی مدارس دارد. این نتایج با مطالعات حاج‌آقایی و خلخالی (۱۳۹۸)، اردلان و سلطان‌زاده (۱۳۹۴)، باشکوه اجیرلو و همکاران (۱۳۹۴)، ایلرت و همکاران (۲۰۱۵)، پلتونن (۲۰۱۵) همسو است که همگی به تأثیر متغیرهای مورد نظر بر افزایش کارآفرینی معلمان اذعان داشتند. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت از آنجا که در جهان رقابتی امروز، مدیریت و رهبری جدید، نیاز جوامع در حال تحول است، در رهبری هوشمند تلاش می‌شود تا با دیدی خلاقانه و هوشمندانه به مسائل نگرسته شود. رهبر هوشمند با پروراندن خرد گروه و افزایش وابستگی و تعهد کارکنان به سازمان، زمینه‌ی همکاری و همیاری آن‌ها را در جهت افزایش سطح عملکرد و قابلیت‌های رفتاری آن‌ها فراهم می‌کند (اردلان و سلطان‌زاده، ۱۳۹۴).

دیگر نتایج پژوهش نشان داد رهبری مثبت‌گرا به واسطه‌ی رهبری هوشمند اثر معنادار بر خودکارآمدی معلمان دارد. این نتایج با مطالعات آریان‌فر و همکاران (۱۳۹۰) که نشان دادند به‌کار بردن سبک رهبری توزیعی در مدارس دارای تأثیر مثبت و معنادار بر بهبود احساس خودکارآمدی و بروز رفتارهای شهروندی در میان معلمان است، همسو و هم‌جهت است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت معلمان خودکارآمد به خوبی نیازهای دانش‌آموزان را درک می‌کنند و پاسخ می‌دهند. معلمان خودکارآمد با تکیه بر اطمینان‌بالایی که نسبت به توانایی‌های خود دارند، رفتارهایی از خود بروز می‌دهند که از یکسو سبب موفقیت و پیشرفت دانش‌آموزان و از سوی دیگر سبب رضایت خودشان از کارشان می‌شود (قنبری و همتی، ۱۳۹۴). در نهایت با توجه به اثرات مستقیم و غیرمستقیم رهبری مثبت‌گرا و رهبری هوشمند و خودکارآمدی معلمان بر کارآفرینی مدارس پیشنهادات زیر ارائه می‌شود:

با توجه به گستردگی و وسعت تغییر و تحولات در دنیای امروز، مدارس باید سبک‌های رهبری مثبت‌گرا و هوشمند را مدنظر داشته باشند تا بتوانند زمینه‌ی کارآفرینی را در مدارس فراهم کنند. همچنین به مدیران و معلمان مدارس پیشنهاد می‌شود تا با شناسایی عوامل تأثیرگذار بر روحیه‌ی کارآفرینی، زمینه را برای رشد و بروز رفتارهای کارآفرینانه در دانش‌آموزان فراهم کنند. توصیه بعدی این است که آموزش و پرورش با ایجاد شرایط مناسب در مدارس، ارائه‌ی مشوق‌های مالی و روانی و توجه به پیشنهادات و نیازهای معلمان، سبب ارتقاء سطح خودکارآمدی آن‌ها شوند. از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر کمبود منابع و پیشینه

پژوهش‌های جدید در زمینه رهبری مثبت‌گرا و هوشمند جهت مقایسه نتایج بود. از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به انتخاب اعضای نمونه تنها در بین مدارس متوسطه یک شهرستان اشاره کرد، لذا تعمیم یافته‌های این پژوهش به تمام مدارس کشور با محدودیت مواجه است. لذا توصیه می‌شود در سایر مدارس کشور نیز چنین پژوهشی انجام شود.

### منابع

- اردلان، محمدرضا و سلطانه‌زاده، وحید (۱۳۹۴). تأثیرپذیری کارآفرینی اجتماعی از رهبری هوشمند با نقش میانجی یادگیری سازمانی. *فصلنامه توسعه کارآفرینی*، ۸(۳): ۴۹۳-۵۱۲.
- آریان‌فر، خسرو، نویدی‌نکو، رضا و فرهی‌نژاد، محمد (۱۳۹۰). بررسی سبک رهبری توزیعی و تأثیرات آن بر رفتار شهروندی سازمانی و احساس خودکارآمدی معلمان (مطالعه موردی: دبستان‌های پسرانه شهر تهران). *فصلنامه پژوهش‌های مدیریت*، ویژه‌نامه شماره‌های ۹۴ و ۹۵: ۶۶-۷۷.
- اسماعیلی‌شاد، بهرنگ و احمدنیا، اکرم (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین میزان بهره‌گیری از رهبری مثبت‌گرا بر اساس دیدگاه کامرون با آمادگی برای تغییر در میان مدیران مدارس شهر بجنورد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بجنورد.
- باشکوه اجیرلو، محمد، مرادی، مسعود و حیدری اناری، علی (۱۳۹۴). بررسی عوامل سازمانی اثرگذار بر ایده‌ی کارآفرینی در بین معلمان مدارس متوسطه‌ی شهرستان اردبیل. *فصلنامه روان‌شناسی مدرسه*، ۴(۱): ۳۷-۵۱.
- حاج آقایی، حنیف و خلخالی، علی (۱۳۹۸). پایش اکوسیستم کارآفرینی در مدارس ایران. *فصلنامه مدیریت مدرسه*، ۷(۲): ۱۶۶-۱۹۰.
- حیدری، مرضیه، قربانی دولت‌آبادی، مسعود و محمدجانی، صدیقه (۱۳۹۶). بررسی روابط چندگانه میان راهبردهای رهبری مثبت‌گرا، اشتیاق شغلی و نشاط اجتماعی در دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان فارس. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۸(۴): ۴۳-۶۴.
- دهقانی، مرضیه، جوادی‌پور، محمد و اسلام‌دوست، سعید (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین باورهای فراشناختی و خودکارآمدی معلمان با صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۴(۵): ۵۱-۶۸.
- دیناروند، علی و گلزاری، زینب (۱۳۹۸). تأثیر روش تدریس معکوس بر نگرش حرفه‌ای و



- خودکارآمدی معلمان. *فصلنامه فناوری آموزش*، ۱۴(۲): ۴۳۳-۴۴۵.
- سرفرازی، مهرزاد، زارعیان، علی، آقایی، ابراهیم و قاسمی، حمیدرضا (۱۳۹۷). بررسی تأثیر رهبری هوشمند بر بهبود عملکرد کارکنان. *چهارمین کنفرانس ملی توانمندسازی جامعه در حوزه علوم انسانی و مطالعات مدیریت، تهران: مرکز توانمندسازی مهارت‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه*.
- سلطانی، ایرج (۱۳۸۸). هوش ششگانه ابزار رهبری هوشمند. *فصلنامه تدبیر، پیاپی ۲۱۰: ۲۱-۲۸*.
- شفیعی، زینب و فضل‌الهی قمشی، سیف‌اله (۱۳۹۸). رابطه مدیریت دانش و رهبری هوشمند با یادگیری سازمانی. *فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی*، ۱(۱): ۱۹-۳۱.
- شیوندی چلیچه، کامران و زارع خلیلی، مجتبی (۱۳۹۵). رابطه بین راهبردهای رهبری مثبت‌گرا با سرمایه‌های روانشناختی معلمان مدارس ابتدایی. *فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی*، ۳(۱۰): ۱۴۱-۱۶۷.
- صمدی، معصومه (۱۳۹۲). بررسی نقش دانش حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان بر شیوه‌های ارتباطی مثبت و منفی آنان با دانش‌آموزان. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۹(۱۷): ۱۰۵-۱۲۵.
- ضیغمی گل، محبوبه و مومنی مهموئی، حسین (۱۳۹۴). بررسی مقایسه عملکرد شغلی و خودکارآمدی معلمان مدارس هوشمند و عادی. *سومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*.
- <https://www.civilica.com/Paper-EP>
- فرح‌بخش، سعید و محمدی، طاهره (۱۳۹۳). بررسی رابطه رهبری هوشمند و بهداشت روانی دبیران با تعدیل‌گری مدیریت استرس شغلی در مدارس متوسطه دوم شهر خرم‌آباد. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۶(۲۱): ۹۵-۱۱۲.
- فیاضی، مرجان، سیمااصل، نسترن و کاوه، منیژه (۱۳۸۹). استفاده از روان‌شناسی مثبت‌گرا در مدیریت و رهبری سازمانی (جنبشی رو به گسترش). *همایش چالش‌های مدیریت و رهبری در سازمان‌های ایرانی، اصفهان: دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات اصفهان*. قابل دسترسی در <https://www.civilica.com/Paper->
- قرونه، داود و ثنایی‌پور، فاطمه (۱۳۹۶). کارآفرینی آموزشی؛ رویکردی نوین در رشته علوم تربیتی. *کنفرانس ملی رویکردهای نوین علوم انسانی در قرن ۲۱، رشت، دانشگاه امام صادق(ع) پردیس خاوران*. قابل دسترسی در: <https://www.civilica.com/Paper>
- قنبری، سیروس و همتی، مدینه (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین هوش معنوی با خودکارآمدی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد*

اسلامی واحد گرمسار، ۹(۴): ۶۳-۷۹.

عباسی، ابوالفضل (۱۳۹۳). آموزش کارآفرینی و مدرسه کارآفرینانه رویکردی جدید در تربیت و رشد دانش‌آموزان. همایش سلامت اخلاقی و رفتاری کودک و نوجوان در خانواده، مدرسه و جامعه، قابل دسترسی در: <https://www.civilica.com/PdfExport>.

کیخا، عالمه، هویدا، رضا و یعقوبی، نورمحمد (۱۳۹۶). بررسی تأثیر رهبری هوشمند بر عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر زاهدان با نقش میانجی تفکر انتقادی. فصلنامه پژوهش‌های مدیریت عمومی، ۱۰(۳۵): ۶۱-۸۳.

یزدان‌شناس، مهدی (۱۳۹۵). نقش رفتار سازمانی مثبت‌گرا در رابطه بین رهبری تحول‌آفرین و بدبینی کارکنان. پژوهشنامه روان‌شناسی مثبت، ۲(۱): ۱-۱۸.

Abbasi, A. (2014). Entrepreneurship Education and Entrepreneurial School New Approach in Student Growth and Training. *Conference on the behavioral and moral health of children and adolescents in the family, school and society*, available at: <https://www.civilica.com/PdfExport>. (Text in Persian).

Alok, K. (2014). Authentic leadership and psychological ownership: Investigation of interrelations. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(4): 266-285.

Ardalan, M. R. and Sultanzadeh, V. (2015). The impact of smart leadership on social entrepreneurship with the mediating role of organizational learning. *Journal of Entrepreneurship Development*, 8(3): 493-512. (Text in Persian).

Arianfar, K., Navidineko, R. and Farhinejad, M. (2011). Investigating the style of distributive leadership and its effects on organizational citizenship behavior and self-efficacy sense of teachers, (Case study: Boys' primary schools in Tehran). *Journal of Management Researches*, Special numbers 94 and 95: 66-77. (Text in Persian).

Bandura, A. (2000). *Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness*. *Handbook of principles of organization behavior*: oxford: UK: Blach well, 120 - 129.

Bashokohajirloo, M., Moradi, M. and Heidarianari, A. (2015). Investigating the organizational factors influencing the idea of entrepreneurship among teachers of secondary schools in Ardabil city. *Journal of School Psychology*, 4(1): 38-51. (Text in Persian).

Bremner, P. A. M. (2018). *The gap between degree outcomes and employability skills: using scholarly enquiry to aid in future teaching practice*.

Cameron, K. S. (2008). *Positive leadership*. San Francisco, CA: BerrettKoehler Publishers, Inc

Cameron, K., & Spreitzer, G. (2012). *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*. New York (NY): Oxford University Press.

Carroll, M. (2009). *A study of the relationship between positive leadership behaviors*

- and followers positive psychological capital. PhD dissertation, Capella University, 3378872.
- Dehghani, M., Javadipour, M. and Islamdoost, S. (2014). Investigating the relationship between metacognitive beliefs and teachers' self-efficacy with their professional competencies. *Journal of Applied Psychological Research*, (4) 5: 68-51. (Text in Persian).
- Dinarvand, A. and Golzari, Z. (2019). The effect of reverse teaching method on teachers' professional attitude and self-efficacy. *Scientific Journal of Educational Technology*, 14(2): 433-445. (Text in Persian).
- Elert, N., Andersson, F. W. and Wennberg, K. (2015). The Impact of Entrepreneurship Education in High School on Long-Term Entrepreneurial Performance. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 111: 209-223.
- Farahbakhsh, S. and Mohammadi, T. (2014). Investigating the Relationship between Teachers' Smart Leadership and Mental Health with Career Stress Management Modification in the second high schools of Khorramabad city. *Journal of Career and Organizational Counseling*, 6 (21): 95-112. (Text in Persian).
- Fayazi, M., Simarsal, N. and Kaveh, M. (2010). The use of positive psychology in organizational leadership and management. *Conference on Management and Leadership Challenges in Iranian Organizations*, Isfahan: Islamic Azad University, Isfahan Branch of Science and Research. Available: [https://www.civilica.com/Paper-CMPIO01-CMPIO01\\_084.htm](https://www.civilica.com/Paper-CMPIO01-CMPIO01_084.htm). (Text in Persian).
- Friedman, I. A. (2002). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5): 281-289.
- Gardner, H. (1999). *intelligence Reframed. Multiple intelligence for the 21 century*. Basic books, New York.
- Ghanbari, S. and Hemmati, M. (2015). Investigating the relationship between spiritual intelligence and self-efficacy of primary schools teachers in Hamadan city. *Quarterly Journal of Educational Leadership and administratoin*, Islamic Azad University, Garmsar Branch, 9(4): 63-79. (Text in Persian).
- Guldenberg, S. and Kontath, H. (2013). *Intelligent leadership in knowledge-based organizations: An empirical study*. avaya austria GmbH, vienna twin Tower, Austria.
- Gupta, M. G. (2012). spiritual intelligence and emotion in telligence in relation to self efficacy and self regulation among college student. *Journal of social since*.1: 60-69.
- Hajaghaei, H. and Khalkhali, A. (2019). Monitoring the entrepreneurial ecosystem in Iranian schools. *Journal of School Adminiatration*, 7(2): 166-190. (Text in Persian).
- Heydari, M., Gorbani Dolatabadi, M. and MohammadJani, S. (2017). Examining multiple relationships between positive-oriented leadership strategies, job enthusiasm, and social vitality in Islamic Azad Universities of Fars Province.



- New Approach Quarterly in Educational Management*, 8(4): 43-64. (Text in Persian).
- Ismailishad, B. and Ahmadnia, A. (2014). *Investigating the relationship between the use of positive leadership based on Cameron's view with readiness to change among schools principals*. Master Thesis in Educational Management field, Islamic Azad University, Bojnourd Branch. (Text in Persian).
- Isenberg, D. J. (2010). How to start an entrepreneurial revolution?. *Harvard business review*, 88(6): 40-50.
- Kikha, A., Hoveida, R. and Yaghoubi, N. M. (2017). Investigating the effect of intelligent leadership on the educational performance of faculty members of Governmental universities in Zahedan with the mediating role of critical thinking. *Public Management Research Journal*, 10(35): 61-83. (Text in Persian).
- Lackeus, M., Lundqvist, M. and Williams Middleton, K. (2013). How can entrepreneurship bridge between traditional and progressive education?. In *ECSB Entrepreneurship Education Conference*; Arhus, Denmark; May.
- Leffler, E. (2009). The many faces of entrepreneurship: A discursive battle for the school arena. *European Educational Research Journal*, 8(1): 104-116.
- Luthans, F. B. J., Avolio, J. B. and Avey, S. M. N. (2007). Positive Psychological capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*, 60: 541-572.
- Maddux, J. E. (2002). *Self- efficacy: the power of believing you can*. *The handbook of positive psychology*. Newyork: oxford university press: 277-287.
- Margolis, H. and McCabe, P. (2010). Self-Efficacy: A Key To Improving The Motivation Of Struggling Learners. Available At : [Http://Www. Informaworld. Com/ Smpp/ Title-Content-T914957660](http://www.informaworld.com/Smpp/Title-Content-T914957660).
- Mattone, J. (2013). Intelligent leadership: what you need to know to unlock your full potential. *American management association*.
- McKeown, A. and Bates, L. (2013). Emotional intelligent leadership: Findings from a study of public library branch managers in Northern Ireland, *Library Management*. 34(6/7): 462 – 485.
- Meristo, M. and Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67: 1-10.
- Ozkan, H., Dalli, M., Erkan, B., Can Metin, S. and Yarali, D. (2014). Examining the relationship between the cunication skills and self-efficacy levels of physical education teacher candidates. *procedia-social and Behavioral science*, 152: 445-440.
- Peltonen, K. (2015). How can teachers' entrepreneurial competences be developed? A collaborative learning perspective. *Education Training*, 57(5): 492-511.
- Samadi, M. (2013). Investigating the role of teachers' professional knowledge and self-efficacy on their positive and negative communication methods with

- students. *Educational Psychology Studies*, 9 (17): 105-125. (Text in Persian).
- Sarfarazi, M., Zareian, A., Aghaei, E. and Ghasemi, H. (2018). Investigating the effect of intelligent leadership on employee performance improvement. *the fourth National Conference for Community Empowerment in the field of Humanities and Management Studies*, Tehran: Empowering Center of the Society Cultural and Social Skills. (Text in Persian).
- Shafiee, Z. and Fazlalahi Ghomshi, S. (2019). The relationship between knowledge management and intelligent leadership with organizational learning. *Journal of a New Approach in Educational Sciences*. 1(1): 19-31. (Text in Persian).
- Shivandi Chelicheh, K. and Zare Khalili, M. (2016). The relationship between positive leadership strategies with primary school teachers' psychological capital. *Journal of Leadership and Educational Management Research*, Allameh Tabatabai University, 3 (10): 141-167. (Text in Persian).
- Siriparp, T. (2015). Examining Self-efficacy and Achievement in an Educational Research Course. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171 (2015): 1360 – 1364. Available online at [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).
- Soltani, I. (2009). Sextet Intelligence: tool for smart leadership. *Tadbir Quarterly*, 210 consecutive: 21-28. (Text in Persian).
- Sundin, E. (2011). Entrepreneurship and social and community care. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 5(3): 212-222.
- Sydanmaanlakka, P. (2008). *Intelligent leadership and creativity: supporting creativity through intelligent leadership*. the 2 community meeting, may, Buffalo, New York.
- Terrell, K. and Troilo, M. (2010). Values and female Entrepreneurship. *International Journal of Gender & entrepreneurship*, 2(3): 260-286.
- Yazdanshenas, M. (2016). The role of positive organizational behavior in the relationship between transformational leadership and employee pessimism. *Positive Psychology Research Journal*, Consecutive 5, 2(1): 1-18. (Text in Persian).
- Zbierowski, P, J. (2012). *Orientacja pozytywna organizacji wysokiej efektywnosci*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Zeighamigol, M. and Momenimehmoei, H. (2015). Investigating the comparison of job performance and self-efficacy of teachers in smart and normal schools. *Third National Conference on Stable Development in Educational Sciences and Psychology*, Available: <https://www.civilica.com/Paper->. (Text in Persian).

## داوران این شماره

---

دانشیار دانشگاه تربیت معلم شهید رجایی	غلامعلی احمدی
دانشیار پژوهشکده سمت	محمد آرمند
استادیار دانشگاه آزاد اسلامی	سمیه تاجیک اسماعیلی
دانشیار دانشگاه تهران	محمد جوادی پور
دانشیار دانشگاه گیلان	عباسعلی حسین خانزاده
دانشیار دانشگاه تهران	افضل السادات حسینی
استادیار بازنشسته دانشگاه الزهراء	انسیه زاهدی
مدرس آموزش و توسعه منابع انسانی	سمیه دانشمندی
استادیار دانشگاه تهران	مرضیه دهقانی
دانشیار دانشگاه خوارزمی	علی ذکاوتی
دانشیار دانشگاه کردستان	ناصر شیربگی
دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی.	حمید شفیع زاده
استادیار دانشگاه تهران	سعید صفایی موحد
دانشیار دانشگاه الزهراء	پروین صمدی
استادیار دانشگاه تهران	میترا عزتی
دانشیار دانشگاه خوارزمی	مجید علی عسگری
استادیار دانشگاه الزهراء	مریم سادات قریشی خوراسگانی
استادیار دانشگاه شاهد	سولماز نورآبادی

*In the name of GOD*  
**New Thoughts  
on Education**

A Peer Reviewed Journal

Vol. 16, No. 4

Winter 2021, No.58

**Publisher** Alzahra University, Faculty of Education and Psychology  
**Chief Executive** Saeed Rezaei Sharifabadi, Ph.D.  
**Chief Editor** Mahnaz Akhavan Tafti, Ph.D.

**Editorial Board**

Mahnaz Akhavan Tafti, Ph.D.  
*Professor, Alzahra University*  
Saeedeh Bintasraj  
*Professor, University of Malaya*  
yousef Adib, Ph.D.  
*Professor, Tabriz University*  
Mohammad Reza Ahanchian  
*Professor, Ferdowsi University of Mashhad*  
Saeed Beheshti, Ph.D.  
*professor, Allameh Tabatabai University*  
AbbasAli Hosseinkhanzadeh, Ph.D.  
*Associate Professor, University of Gilan*  
Simin Hoseiniyan, Ph.D.  
*Professor, Alzahra University*  
Parvin Kadivar, Ph.D.  
*Professor, Kharazmi University*  
Alireza KiyaManesh, Ph.D.  
*Professor, Kharazmi University*  
Taiyeb Mahroozade, Ph.D.  
*Associate Professor, Alzahra University*  
Golnar Mehran, Ph.D.  
*Associate Professor, Alzahra University*  
Farkhonde Mofidi, Ph.D.  
*Professor, Allame Tabatabayi University*  
Bahram MohsenPoor, Ph.D.  
*Associate Professor, Kharazmi University*  
Massoud Safaei Moghaddam, Ph.D.  
*Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz*  
Mohammad Reza Sarkar Arani, Ph.D.  
*Professor, Nagoya University*  
Gholamreza Shams, Ph.D.  
*Assistant Professor, Shahid Beheshti University*  
Naser Shirbagi, Ph.D.  
*Professor, Kurdistan University*  
Ali Zekavati Gharagazloo, Ph.D.  
*Assistant Professor, Kharazmi University*  
Abolghasem Yaghoobi, Ph.D.  
*Professor, Bu Ali Sina University*

**Executive Manager** Parvin Samadi, Ph.D.  
**Editorial Secretary** Roghayeh Nazari  
**Persian Editor** Roghaye Nazari  
**English Editor** Mostafa Bahmani  
**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

---

- Designing the privatization model of higher education in Iran** 7-33  
Asma Azizi, Mohammad Yamani Duzi Sorkhabi, Abasalt Khorasani and HamidReza Arasteh
- Using cognitive diagnostic assessment to assess writing in sixth grade elementary school students** 35-56  
Hassan Taghian, Ebrahim Khodaei, Abbas Bazargan, Ali Moghadamzadeh and Massoud Kabiri
- Identifying existing strategies for parental involvement in secondary schools: Emphasizing Epstein's participatory dimensions** 57-89  
Ahmad Zarei, Marzeih Dehghani, Keyvan Salehi, Sohrab Mohammadi Pouya
- Analysis of Institutional Factors of Academic Entrepreneurship Ecosystem:  
The Case of University of Tehran** 91-110  
Mohammad Ali Moradi, Jahangir Yadollahi Farsi, Ghanbar Mohammadi Elyasi and Reza Faridzadeh
- The Effect of mindfulness and gratitude Of God on students' resilience: The mediating role of humor** 111-133  
Rahim Badri Gargari and Zakiehe Najarian
- The Diagnostic Role of Social intelligence, Bullying and Academic well-being in students' social isolation** 135-151  
Arash Shahbaziyan khonig, Fatemeh Alipour, Ebrahim Anahid, Ali Asghar Mohammadiyan Garibe and Siavash Sheikhalizadeh
- The effectiveness of the transformation document at the school-level from a local perspective in the school-centered model** 153-181  
Mehdi Fariabi, Naghi Kamali and Rasoul Davoodi
- Comparative comparison of the components of citizenship education in virtual and real space looking at opportunities and threats** 183-216  
Leyla Davoodian, Maryam Banahan and Ali Sattari
- The effectiveness of Acceptance Matrix, Commitment with Compassion on Cognitive Emotion Regulation of Students with Exam Anxiety** 217-236  
Bahram Peymannia
- Correlation analysis of positive leadership and smart leadership with school entrepreneurship: Testing the mediating role of teachers' self-efficacy** 237-258  
Fakhrossadat Nasiri and Maryam Ghaderi Sheykheabadi



---

## Designing the privatization model of higher education in Iran

---

Asma Azizi\*<sup>1</sup>, Mohammad Yamani Duzi Sorkhabi<sup>2</sup>, Abasalt  
Khorasani<sup>3</sup> and HamidReza Arasteh<sup>4</sup>

### Abstract

The present study aimed to examine the elements of privatization of higher education in Iran, and to introduce the main components and categories of this field in the country, and finally to provide a desirable model in accordance with the context of Iran. This study has used the qualitative strategy and grounded theory method. To collect the data, a number of samples were first identified using initial exploratory studies including documentary study and preliminary interviews with experts, the other members of the sample were then selected by snowball (chain) sampling, and 16 semi-structured interviews with specialists and professors of the area of higher education and privatization of higher education were conducted. The validity of the findings was confirmed by receiving the opinions of higher education experts and participants in the research on the correctness of the findings and interpretations and its reliability by coding method using peer review. The results were presented in the form of a model consisted of 13 main categories including causal factors (Time requirements, Economic legal base), contextual factors (Cultural context, Political context, Legal context), interfering factors (Scientific axis, Policy-making), strategies (Supportive and financial, connections Corrective actions), and outcomes (Big consequences, Academic and individual consequences, Unwanted results). Also, privatization of higher education was presented as the central category of the model and 36 sub-categories were presented.

**Keywords:** *Privatization, Higher education, university*

---

1. Corresponding author: PhD student of Higher Education Management, higher education, Department of Educationa and Pychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. A.azizi1388@yahoo.com

2. Professor of higher education, Department of Educationa and Pychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. m-yamani@sbu.ac.ir

3. Associate professor of Higher Education, Department of Educationa and Pychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. drkhorasanitr@gmail.com

4. Professor of Educational Management, Department of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran. arasteh@tmu.ac.ir

DOI: 10.22051/jontoe.2020.31019.3033

[https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_5199.html](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_5199.html)



---

## Using cognitive diagnostic assessment to assess writing in sixth grade elementary school students

---

Hassan Taghian <sup>\*1</sup>, Ebrahim Khodaei<sup>2</sup>, Abbas Bazargan<sup>3</sup>, Ali  
Moghadamzadeh<sup>4</sup> and Massoud Kabiri<sup>5</sup>

### Abstract

Among the four language skills, writing is one of the most important communication skills that is planned for its education in all educational systems from the elementary school. Increasing advances in the field of assessment of education have provided the basis for obtaining the diagnostic information needed to identify students' strengths and weaknesses. This study intends to explore the possibility of using cognitive diagnostic assessment to assess the writing attributes of elementary school students. For this purpose, the check list, which was proposed by Kim (2015) for evaluating academic writing in English and the initial Q-matrix, was reviewed. 816 sixth grade elementary school students, answered three writing assignments. (Estimation of the model parameters were performed using Reduced Reparametrized Unified Model (R-RUM).) The relative and absolute indices indicate that the model is sufficiently fit. The result showed that 17 indicator can be used to assess the writing attitudes with appropriate accuracy in assignments requiring students to write a long text. But for assignments that require writing a short text, the 9 indicator can be used to assess the writing attitudes with appropriate accuracy.

**Keywords:** *writing, Cognitive Diagnostic Assessment, sixth Grade Elementary School, Writing Assessment, Reduced Reparametrized Unified Model*

- 
1. Corresponding Author: PhD Student, Education Assessment, University of Tehran, Tehran, Iran. taghian@gmail.com
  2. Associate Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. khodaie@ut.ac.ir
  3. Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. abazarga@hotmail.com
  4. Assistant Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. amoghadamzadeh@ut.ac.ir
  5. Assistant Professor, Research Institute of the Ministry of Education, Tehran, Iran. maskabiri@yahoo.com
- DOI: 10.22051 / jontoe.2019.23583.2462  
[https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_4367.html](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_4367.html)

---

### Identifying existing strategies for parental involvement in secondary schools: Emphasizing Epstein's participatory dimensions

---

Ahmad Zarei<sup>1</sup>, Marzeih Dehghani<sup>2</sup>, Keyvan Salehi<sup>3</sup>, Sohrab

Muhammadi Pouya\*<sup>4</sup>

#### Abstract

Utilizing various strategies to increase parental / schooling in order to achieve formal and informal goals and programs is considered as one of the essential requirements in every educational system. The present study aimed to describe the existing strategies for parental involvement in secondary schools with emphasis on the Epstein participatory dimensions. Data were collected and reported using structured interviews with 16 teachers, principals and parents in 3 schools in District 6 of Tehran. Data validation has been achieved using external audit methods, multidimensionalization, and the long-term involvement of the researcher in the research process. . Based on the research findings, it was found that in selected schools, existing programs and strategies to involve parents/schools in each of the six dimensions of Epstein participation include the use of Technology and Family training Program (parenting), School Website , Telegram Channel , SMS , Educational Calendar and Invitation (communication), Participation in national, religious festivals (volunteering), Extracurricular Activities and Student Planning Office (learning at home) and Central association and Grade association (decision – making). It was also found that in terms of cooperation with social organizations, no strategy has been used by the selected schools. However, while it is valuable to cooperate with social organizations in order to realize the school of life, it must be acknowledged that this is considered as a missing link in our country's education

---

1. MA. practices and training programs Group, Tehran University, Tehran, Iran. mohammadi.pouya@ut.ac.ir.

2. Assistant Professor of Group Practices and Training Programs, Tehran University, Tehran, Iran. dehghani\_m33@ut.ac.ir

3. Assistant Professor of Group Practices and Training Programs, Tehran University, Tehran, Iran. keyvansalehi@ut.ac.ir

4. Corresponding author: PhD Student of Curriculum Development University of Tabriz, Tabriz, Iran. mohammadipouya1393@yahoo.com

DOI: 10.22051/jontoe.2020.25255.2580

[https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_4467.html](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_4467.html)

system. Therefore, it is suggested that while considering the differences, other schools also use the strategies of the schools studied in the present study to prepare and design their own programs and strategies.

**Keywords:** *Participatory dimensions, Secondary schools, Identifying strategies, Parent involvement.*

---

## Analysis of Institutional Factors of Academic Entrepreneurship Ecosystem : The Case of University of Tehran

---

Mohammad Ali Moradi\*<sup>1</sup>, Jahangir Yadollahi Farsi <sup>2</sup>, Ghanbar

Mohammadi Elyasi<sup>3</sup> and Reza Faridzadeh<sup>4</sup>

### Abstract

Institutions are one of the key components of an effective ecosystem in the formation and growth and development of academic entrepreneurship. The purpose of this article is to explore and analyze the institutional dimensions of the academic entrepreneurship ecosystem. The University of Tehran was selected as one of the top long-standing universities in the country in the form of case study and by referring to 26 experts on the subject; their information and tacit knowledge have been collected through interviews. The study strategy for this research is data theory and the approach of data collection is descriptive-explanatory studies. In this framework, the coding analysis method is used for data analysis. The institutional components of the university entrepreneurship ecosystem were identified. Then, using field findings, the model of university entrepreneurship ecosystem with the focus on institutions has been designed and analyzed. Institutions structure human interaction. Institutional structures play an important role in the formation of productive, non-productive and destructive forms of entrepreneurial ecosystem. For this reason, countries with weak institutional structures have unproductive entrepreneurship or,

---

1. Corresponding Author: Associate Professor, Department of Entrepreneurship Development, Faculty of Entrepreneurship, University of Tehran, Tehran, Iran  
mamoradi@ut.ac.ir

2. Associate Professor, Department of Organizational Entrepreneurship , Faculty of Entrepreneurship, University of Tehran, Tehran, Iran  
jfarsi@ut.ac.ir

3. Associate Professor, Department of Entrepreneurship Development , Faculty of Entrepreneurship, University of Tehran, Tehran, Iran  
elyasi@ut.ac.ir

4. PhD Student in Entrepreneurship Development, Faculty of Entrepreneurship, University of Tehran, Tehran, Iran  
faridzade@ut.ac.ir

DOI: 10.22051/jontoe.2021.33002.3139

[https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_5308.html](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_5308.html)

in some cases, destructive entrepreneurship. Hence, institutional change is the main cause of entrepreneurial change. In this way, institutions influence the nature and results of entrepreneurship by setting the rules of the game. The findings of this study identified and classified in three levels: national, industry and organization. The main institutional factors of the academic entrepreneurship ecosystem at these levels include; in the national level: good governmental, political, economic, cultural, judicial and legislative institutions and in the industry level: industry, market institution and facilitating organizations and in the organizational level: management, technology, culture, regulation and finance institution.

**Keywords:** *Institution, Ecosystem, Academic Entrepreneurship, Grounded theory*

---

### The Effect of mindfulness and gratitude Of God on students' resilience: The mediating role of humor

---

Rahim Badri Gargari<sup>1</sup> and Zakiehe Najarian <sup>\*2</sup>

#### Abstract

Resilience is a concept that researchers have been focusing on in recent years in the field of explaining human behavior. Resilience refers to one's ability to maintain a psychological and biological adaptability in the face of critical and threatening conditions. On the other hand, positive psychology has been concluded that several factors are effective in increasing people's resilience to stress. The purpose of this research was to investigate the effect of mindfulness and gratitude of god on the resilience of Students with the mediating role of humor in Tabriz University. From these students, 240 students were selected by multiple cluster sampling method from Civil Engineering, Mathematical and Psychological faculties. Data were collected using the 5-item Mindfulness Questionnaire (FFMQ), Humor Questionnaire (SHQ), gratitude of God Questionnaire (Krause, Neal, 2006) and Conner-Davidson Resilience Questionnaire (CD-RISC). Path analysis was used to analyze the data. The results showed that students' resilience was predicted directly by gratitude of God and humor. Resilience is also predicted indirectly by humor, gratitude of God, and mindfulness. The results of the research on the path of mindfulness to resilience were not confirmed. Furthermore, the results indicate that 15% of students' resilience is explained by mindfulness, gratitude of god, and humor. Finally, the findings showed that 27% of resiliency is explained by the variables of mindfulness and gratitude of God by humor.

**Keyword:** *mindfulness, humor, gratitude of god, resilience, students.*

---

1. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran, Badri1346@tabrizu.ac.ir

2. Corresponding author: PhD student of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Najarian\_z@tabrizu.ac.ir

DOI: 10.22051/jontoe.2020.30004.2955

[https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_4979.html](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_4979.html)



---

## **The Diagnostic Role of Social intelligence, Bullying and Academic well-being in students' social isolation**

---

Arash Shahbaziyan khonig\*<sup>1</sup>, Fatemeh Alipour<sup>2</sup>, Ebrahim Anahid<sup>3</sup>,  
Ali Asghar Mohammadiyan Garibe<sup>4</sup> and Siavash Sheikhalizadeh<sup>5</sup>

### **Abstract**

The aim of this study was to differentiate students with high and low social isolation from each other, based on the components of social intelligence, bullying and academic well-being. The method of this study was causal-comparative. The statistical population consisted of all male and female students enrolled in Tabriz city secondary schools in the 2019-2020 academic years and according to Krejcie and Morgan table, 365 students were selected by cluster random sampling method. For data collection the Tromso social intelligence scale (2001), the Illinois bullying scale (2001), academic well-being Tuominen-Soini et al Questionnaire (2012) and social isolation Modarresi Yazdi Questionnaire (2014) were used. Data were analyzed using SPSS-22 software and diagnostic analysis test. The findings of diagnostic analysis led to a significant diagnostic function according to which the component of burnout compared to school and victimhood had the highest power of differentiation ( $p < 0.01$ ). The next components that differentiated the groups were the components of academic satisfaction, school value, integration with school work, bullying, conflict, social awareness and social information processing, respectively. The results of diagnostic analysis also showed that the majority of students with low

---

1. Corresponding author: MA in Educational psychology, Faculty of Education and psychology, Azarbaijan Shahid Madani University.Tabriz, Iran. arashshahbaziyan@yahoo.com

2 . MA Educational psychology , Faculty of Education and psychology, Tabriz University. Tabriz. Iran. alipour.fatemeh97@yahoo.com

3 . Ms Educational psychology , Faculty of Education and psychology , Tabriz University, Tabriz. Iran. ibrahim.anahid.1@gmail.com

4 . MA Educational psychology , Faculty of Education and psychology, Tabriz University. Tabriz. Iran. alimohamadiyan45@yahoo.com

5 . Assistant Professor in Educational Psychology, Faculty of Education and psychology, Azarbaijan Shahid Madani University. Tabriz. Iran. sy.sheikhalizadeh@gmail.com

DOI: 10.22051/jontoe.2020.31664.3061

[https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_5139.html](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_5139.html)

social isolation with the highest percentage of diagnosis (91.7%) were correctly distinguished from other students and 88.5% of the two groups were correctly reclassified according to the obtained function. The results of this reclassification indicated the ability of the mentioned variables in differentiating between students with high and low social isolation.

**Key words:** *Social intelligence, Bullying, Academic well-being, Social isolation, Student*



---

**The effectiveness of the transformation document at  
the school-level from a local perspective in the school-  
centered model**

---

Mehdi Fariabi<sup>1</sup>, Naghi Kamali\*<sup>2</sup> and Rasoul Davoodi<sup>3</sup>

**Abstract**

The main purpose of this study was to determine the characteristics of the transformation document at the school level from a native perspective in the school-centered model. The research was applied according to the purpose and in terms of nature, it was developmental and mixed (qualitative and quantitative). First, all global school-centered models were analyzed with a qualitative approach and then the quantitative and survey method has been used. Statistical population was all elementary school principals in Bushehr province (487 people) and according to Morgan table and with random sampling 217 people was selected. The results of the research findings show that the characteristics of the document of fundamental change at the level of a school with all the minor features of the realization of good life, the center of supply and services and educational opportunities, pave the way for understanding and modifying the situation by the student according to indigenous school-based components are in good condition. Focusing on local capacities and evaluating its effectiveness shows the accuracy of the designed model, its factors and components in accordance with the transformation document.

**Keywords:** *Transformation Document, School-centered, School*

---

1. PhD student Department of Educational Management, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran. m.fariabi@chmail.ir

2. Corresponding author: Assistant Professor, Department of Educational Management, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran. kamali\_naghi@yahoo.com

3. Assistant Professor, Department of Educational Management, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran. rasolrd@yahoo.com

DOI: 10.22051/jontoe.2020.27729.2788

[https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_5169.html](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_5169.html)

---

### Comparative comparison of the components of citizenship education in virtual and real space looking at opportunities and threats

---

Leyla Davoodian<sup>1</sup>, Maryam Banahan <sup>\*2</sup> and Ali Sattari<sup>3</sup>

#### Abstract

The purpose of this study is to explain the components of citizenship education in cyberspace by comparing it with citizenship education in real space and analyzing the opportunities and potential threats of cyberspace for citizenship education. Research method is explanatory- analytic. The results showed that with the expansion and pervasiveness of cyberspace, a certain type of citizenship occurs with specific components which require special training in accordance with its specific components. Cyberspace citizen takes on components and characteristics in the realm of behaviour and identity because of his presence and participation in a network of virtual interactions that have variable identities and multiple features. The social commitment of real space which is accompanied by ethical valuations becomes completely individual in cyberspace where a systematic structure of values is not provided. Desirable citizen in cyberspace in addition to media and information literacy requires components such as awareness, adherence to cultural values and norms, rule-of-law, Pivotal justice, participation and informed responsibility. Educating the citizen of cyberspace helps to cultivate the citizen of criticism and strengthens the desire for lifelong learning, by using the distinctive features of cyberspace for education, research, and spending high quality leisure time, for paving the way for active participation in social affairs. Therefore, in order to reduce threats and take advantage of opportunities as much as possible, it is necessary to know the specific components of citizenship education in cyberspace.

**Key words:** *Citizen Education, real space, cyberspace, opportunities, threats*

---

1. Graduate of History and Philosophy of Education, Al-Zahra University, Tehran, Iran. davoodianleyla@gmail.com

2. Corresponding Author: Assistant Professor of Educational Management and Planning, Al-Zahra University, Tehran, Iran. banahan@alzahra.ac.ir

3. Assistant Professor, Department of Management and Educational Planning, Al-Zahra University, Tehran, Iran. alisattari@alzahra.ac.ir

DOI: 10.22051 / jontoe.2020.31241.3038

[https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_5202.html](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_5202.html)

---

## The effectiveness of Acceptance Matrix, Commitment with Compassion on Cognitive Emotion Regulation of Students with Exam Anxiety

---

Bahram Peymannia<sup>1</sup>

### Abstract

Test anxiety causes a wide range of negative consequences including psychological distress, academic failure, and feeling of insecurity. In this regard, mindfulness training is one of the ways that has a positive effect on regulating emotion and reducing test anxiety. The present study was conducted to determine the effectiveness of the acceptance matrix, commitment with compassion on emotion regulation in students with test anxiety. This study was an experimental study with a pretest and posttest design with control group. In this study, using multi-stage cluster sampling method, 30 female students aged 15-17 years (secondary school) in Ahvaz were selected and randomly assigned to the experimental group and the control group (15 people in each group). The students in the experimental group received a 16-session intervention period (one session per week for 1 hour), and the members of the control group watched movies and cinematic animations without any systematic intervention. Participants in both groups answered cognitive emotion regulation questionnaire before intervention and after the course. Data were analyzed using multivariate analysis of covariance. The results of data analysis showed that the acceptance, commitment and compassion matrix promoted positive cognitive strategies for emotion regulation in students in the experimental group compared to the control group. According to our research Acceptance Matrix, Commitment with Compassion leads to the improvement of positive cognitive emotion regulation strategies in students with test anxiety.

**Keywords:** *Matrix, Acceptance, Commitment, Compassion, cognitive regulation of emotions, test Anxiety*

---

1. Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.  
b.peymannia@scu.ac.ir  
DOI: 10.22051/jontoe.2020.24026.2494  
[https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_5217.html](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_5217.html)

---

**Correlation analysis of positive leadership and smart leadership with school entrepreneurship: Testing the mediating role of teachers' self-efficacy**

---

Fakhrossadat Nasiri\*<sup>1</sup> and Maryam Ghaderi Sheykheebadi<sup>2</sup>

**Abstract**

The purpose of the present study was to investigate the relationship between positive-oriented leadership and smart leadership with school entrepreneurship due to the mediating role of self-efficacy of teachers in Kermanshah city. The research method is descriptive-correlation. The statistical population included all 3053 teachers who were selected using random stratified sampling method and based on Karajsi and Morgan table 341 teachers were selected. Four standard questionnaires that were used to collect research data Included: Cameron's Positive Leadership Questionnaire (2007); Smart Leadership by Sidmanlaka (2002); Self-efficacy of teachers Schanen, Moran and Wolfolk, (2001) and Margaret Hill's Organizational Entrepreneurship (2003). The validity of the questionnaires was calculated using content and formal validity, and its reliability was calculated through Cronbach's alpha coefficient and was estimated to be 0.91, 0.93, 0.90 and 0.91, respectively. Descriptive techniques (center and dispersion indices) and inferential statistics (confirmatory factor analysis and confirmatory path analysis) were used to analyze the data. The results showed that: Positive leadership, smart leadership, and teacher self-efficacy have a significant impact on school entrepreneurship. Also, positive leadership and intelligent leadership have a significant effect on teachers' self-efficacy; Positive leadership through teachers' self-efficacy has a significant effect on school entrepreneurship.

**Keywords:** *Positive Leadership, Smart Leadership, Teachers' Self-Efficacy, School Entrepreneurship*

---

1. Professor of Educational Sciences Department, Shahid Rajaee Teacher Training University, Tehran , Iran. fsnasiri@sru.ac.ir

2. Corresponding Author: PhD Student in Educational Administration, Department of Human Sciences, Bu-Ali Sina University. Hamedan – Iran. maryamghaderi9294@gmail.com

DOI: 10.22051/jontoe.2020.32142.3089

[https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_5262.html](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_5262.html)