



جمهوری اسلامی ایران  
وزارت آموزش و پرورش



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

# فصلنامه نواوری‌های آموزشی

نشریه علمی

۷۱

سال هجدهم

پاییز ۱۳۹۸

۱۷۶ صفحه

بها ۱۰۰٫۰۰۰ ریال



جمهوری اسلامی ایران  
وزارت آموزش و پرورش



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

## فصلنامه نوآوری‌های آموزشی

۷۱

### نشریه علمی

سال هجدهم

پاییز ۱۳۹۸

صفحه ۱۷۶

بها ۱۰۰/۰۰۰ ریال

- صاحب امتیاز: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
- مدیر مسئول: حجت‌الاسلام دکتر علی ذوعلم
- سردبیر: دکتر علیرضا کیامنش، استاد دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)
- مدیر داخلی: اعظم ملایی نژاد، دکترای تعلیم و تربیت

### اعضای هیئت تحریریه

- دکتر حمیدرضا آراسته: استاد دانشگاه خوارزمی، مدیریت و نظارت در آموزش عالی
- دکتر عیسی ابراهیم‌زاده: دانشیار دانشگاه پیام نور، آموزش از راه دور
- خدیجه ابوالمعالی: دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، روان‌شناسی تربیتی
- دکتر خسرو باقری: استاد دانشگاه تهران، فلسفه تعلیم و تربیت
- دکتر حیدر توراتی: دانشیار پژوهشکده برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، مدیریت آموزش
- دکتر فریده حمیدی: دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، روان‌شناسی
- دکتر علی اصغر خلاقی: استاد یار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تعلیم و تربیت
- دکتر حسن‌رضا زین‌آبادی: دانشیار دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)، مدیریت آموزش
- دکتر حسن پرداختچی: استاد دانشگاه شهید بهشتی، مدیریت آموزش
- دکتر محمدرضا سرکارآرانی: استاد دانشگاه ناگوبا، آموزش تطبیقی و بین‌الملل
- دکتر سید مهدی سجادی: دانشیار دانشگاه تربیت مدرس، فلسفه تعلیم و تربیت
- دکتر علیرضا کیامنش: استاد دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)، تحقیق و ارزشیابی
- دکتر طیب ماهرزاده: دانشیار دانشگاه الزهراء، برنامه‌ریزی درسی
- دکتر محمود مهرمحمدی: استاد دانشگاه تربیت مدرس، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی

- مسئول دبیرخانه: مارال یغمائی‌ان، کارشناس ارشد سنجش و اندازه‌گیری
- ویراستار فارسی: کبری محمودی، کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی
- ویراستار انگلیسی: دکتر مریم دانای طوسی، زبان‌شناسی عمومی
- مدیر هنری: شاهرخ خره‌غانی
- طراح گرافیک: فرزانه پورسیفی

پروانه این نشریه به موجب شماره ۱۲۴/۱۴۲۹۸ مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۲۴ و به استناد مصوبه جلسه مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۱۰ هیئت نظارت بر مطبوعات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی صادر شده و مطابق نامه شماره ۱۲۸۲/۲/۲۲ مورخ ۱۳۹۱/۳/۲۹ کمیسیون نشریات علمی کشور در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دارای درجه علمی پژوهشی است و طی نامه شماره ۱۳۹۶/۳/۲۳ مورخ ۱۳۹۶/۸/۹ اعتبار فصل‌نامه تمدید گردیده است.

این نشریه در پایگاه استادی علوم جهان اسلام (ISC) نمایه سازی شده است.

نشانی: تهران - خیابان ایرانشهر شمالی - ساختمان انتشارات کمک آموزشی - طبقه پنجم  
صندوق پستی: ۱۵۸۴۶۳۴۸۱۸  
تلفن: ۸۸۳۰۲۰۲۲

E.mail: noavaryedu@gmail.com

Web: noavaryedu.oerp.ir

## در این شماره می خوانید:

■ احمد رضا دوراندیش  
■ عزت الله نادری  
■ مریم سیف نراقی

۷

طراحی چارچوب برنامه درسی مبتنی بر  
شاہستگی رشته مکانیک صنایع دوره دوم  
متوسطه

■ محسن شاکری  
■ کاظم برزگر بفرونی  
■ محمدعلی جمشیدی

۳۹

ارائه الگوی تناسب آموزش های فنی و حرفه ای با  
نیاز های بازار کار از دیدگاه صاحبان صنایع شهر  
یزد بر اساس نظریه داده بنیاد

■ محمد تقی طغرابی  
■ سید سعید میرواحدی  
■ سمیه هاشمی

۵۹

طراحی الگوی آموزش کار آفرینانه در مدارس

■ لیلا حشمتی فر  
■ محمد جواد لیاقت دار  
■ احمد عابدی

۸۲

تأثیر بسته آموزش کار آفرینی مبتنی بر برنامه  
آموزشی دانشگاه ساسکاچئون بر روحیه کار آفرینی  
دانش آموزان: یک طرح ترکیبی لانه ای هم زمان

■ محمد یوسفی  
■ اسماعیل شیعه  
■ محمدرضا خطیبی  
■ نوید سعیدی رضوانی

۱۰۵

شناسایی و اولویت بندی مؤلفه های شهر  
یادگیرنده با تأکید بر یادگیری مادام العمر

■ درنا صادقی  
■ سمیه خدارحمی  
■ حسن مؤمنی

۱۲۷

بی انگیزگی تحصیلی دانش آموزان پسر دوره  
متوسطه اول نواحی روستایی: یک مطالعه داده بنیاد

■ احمد شریفان  
■ علی باقرزاده  
■ مهدی نامجو منش  
■ عابدین بازگیر

۱۴۹

تأثیر سواد آموزی بر افزایش سرمایه اجتماعی و  
روان شناختی سواد آموزان

گروه  
مشاوران  
علمی  
این شماره  
(به ترتیب حروف الفبا):

عیسی ابراهیم زاده، خدیجه ابوالمعالی  
غلامعلی احمدی، محمد برزگر، پرناز بنی سی، اسد حجازی، فریده حمیدی، علی اصغر خلاقی  
حمید رحیمیان، سعید عارف نژاد، علیرضا عراقیه، نعمت الله عزیزی  
علیرضا کیامنش، بهناز مرجانی، نسرین مهدوی

# اطلاعات مربوط به فصلنامه نوآوری‌های آموزشی (اهداف، موضوع و شرایط پذیرش مقاله‌ها)

## هدف نشریه:

هدف از انتشار این فصلنامه، ارائه یافته‌های پژوهشی و نوآوری در مباحث علمی پژوهشی آموزش و پرورش، تبادل نظر میان اندیشمندان، متخصصان و پژوهشگران در جهت ارتقای کیفی برنامه‌های علمی و دستاوردهای پژوهشی در مسائل اساسی و کیفی آموزش و پرورش است.

## موضوع مقاله‌ها:

۱. فلسفه، اهداف، مبانی، اصول، محتوا، برنامه‌ها و روش‌های آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش؛
۲. مبانی نظری و اصول علمی و یافته‌های دانش روان‌شناسی تربیتی به‌منظور تهیه و تدوین محتوای آموزشی، روش‌های تدریس و تربیت و ارزشیابی از طرح‌ها، برنامه‌ها، روش‌ها و آموخته‌های دانش‌آموزان؛
۳. مطالعات تطبیقی به‌منظور دستیابی به تجربیات سایر کشورها در نوآوری‌های آموزشی، تربیتی و پژوهشی؛
۴. برنامه‌ریزی آموزشی، درسی و تربیتی مبتنی بر سند برنامه درسی ملی؛
۵. نظریه‌ها و رویکردهای نو در طراحی برنامه‌های درسی؛
۶. راه‌های ارتقای کیفیت نظام آموزش و پرورش؛
۷. جهانی‌سازی و آثار آن در آموزش و پرورش؛
۸. مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس درس و مدرسه؛
۹. آینده‌پژوهی در آموزش و پرورش؛
۱۰. کاربرست یافته‌های پژوهشی؛
۱۱. فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش؛
۱۲. خلاقیت در آموزش و پرورش؛
۱۳. ارزشیابی و اعتبار سنجی فعالیت‌های آموزشی با تأکید بر برنامه‌های درسی؛
۱۴. آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با تأکید بر سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی.

### توجه:

هر مقاله باید بر اساس یافته‌های خود پیشنهادات مشخص و کاربردی برای مخاطبین و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت ارائه کند.

۱. با هدف‌ها و موضوع‌های نشریه هماهنگ باشد.
۲. بر نوآوری‌های آموزشی تأکید داشته باشد.
۳. بر اساس روش‌های علمی تدوین شده باشد.
۴. با اصول اخلاقی، دینی، اعتقادی، ملی و فرهنگی کشور مغایرت نداشته باشد.
۵. در نشریات دیگر چاپ نشده باشد.
۶. حداکثر ۹۰۰۰ کلمه با جدول و فهرست منابع باشد.
۷. چکیده فارسی و انگلیسی روان هر یک به تنهایی حداکثر ۲۵۰ کلمه باشد.
۸. ارجاع‌های درون متنی و برون متنی به روش APA و به ترتیب الفبایی تنظیم شود.
۹. در مقالات برگرفته از پایان‌نامه، ذکر پایان‌نامه، نام دانشگاه و نام استادان راهنما و مشاور الزامی است.
۱۰. اسامی افراد و واژه‌ها و اصطلاحات خارجی که در متن مقاله آمده‌است، با اعدادی که در بالای کلمات نوشته می‌شود (اعداد توک)، شماره‌گذاری و با حروف لاتین در پایان مقاله به‌صورت پی نویسی درج شود.
۱۱. هیئت علمی فصل‌نامه در پذیرش، رد و اصلاح مقاله‌ها آزاد است و مقاله‌های رسیده مسترد نمی‌شود.
۱۲. مسئولیت دیدگاه‌ها و نظریه‌های ارائه شده به عهده نویسندگان مقاله‌هاست.
۱۳. اطلاعات مربوط به مؤلف یا مترجم شامل: نام، نام خانوادگی، میزان تحصیلات، رشته تحصیلی، درجه علمی، آخرین سمت، آدرس محل کار یا منزل، تلفن تماس، نمابر و پست الکترونیکی به همراه مقاله ضمیمه شود.
۱۴. نمودارها، شکل‌ها و جداول تا حد امکان به‌صورت آماده چاپ، ارائه شود. مندرجات آنها روشن و شماره‌گذاری شده‌باشد. عنوان نمودارها، شکل‌ها و جدول‌ها به‌صورت تخصصی نوشته شود.
۱۵. ساختار مقاله از روش علمی پیروی نموده و دارای چکیده (فارسی - لاتین)، مقدمه (مبانی نظری، پیشینه، هدف، بیان مسئله)، روش پژوهش (جامعه، نمونه، ابزار، چگونگی انجام پژوهش)، یافته‌ها (روش‌های آماری، جدول‌ها، نمودارها) نتیجه‌گیری (تفسیر، محدودیت‌ها، پیشنهادات کاربردی و پژوهش‌های آینده) و منابع باشد.
۱۶. حداکثر مهلت پاسخ فصل‌نامه به صاحبان مقاله‌ها ۶ ماه است، لذا نویسندگان محترم مقالات پیش از سپری شدن این مدت نباید مقاله خود را به سایر نشریات ارائه نمایند.

۱۷. ارسال مقاله به نشریه فقط از طریق سایت نشریه، [noavaryedu.oerp.ir](http://noavaryedu.oerp.ir)

امکانپذیر است.



# طراحی چارچوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع دوره دوم متوسطه

■ احمد رضا دوراندیش\*

■ عزت الله نادری\*\*

■ مریم سیف نراقی\*\*\*

## چکیده:

هدف پژوهش حاضر طراحی چارچوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع در دوره دوم متوسطه است. رویکرد تحقیقی حسب مفهوم و ماهیت تحقیق «آمیخته یا ترکیبی» و هدف آن کاربردی است و برای انجام آن از روش‌های تحلیل محتوا و روش تحقیق توصیفی بهره گرفته شد. نمونه‌های موردنظر برای گردآوری داده‌ها عبارت‌اند از ۴۴ متخصص برنامه‌ریزی درسی، هنرآموز و خبره حرفه مکانیک صنایع، و ۳۵ منبع مرتبط با موضوع. علاوه بر آن، داده‌های حاصل از فن دلفی، با استفاده از آزمون کندال، فراوانی، درصد و درصد تراکمی تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های این پژوهش چارچوب برنامه درسی است مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع، شامل اجزای منطق برنامه درسی، کارکرد برنامه درسی، محدوده و قلمرو برنامه درسی، الگوی طراحی برنامه درسی، ساختار، جدول برنامه درسی، اهداف برنامه درسی، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و روش‌های ارزشیابی و ویژگی‌های هر یک از آن‌ها. این چارچوب که با توافق صاحب‌نظران حاصل شد، برای نخستین بار برای رشته مذکور در کشور طراحی می‌شود و توجه به گزاره‌های برنامه درسی ملی و قانون نظام جامع آموزش و تربیت فنی، حرفه‌ای و مهارتی از ویژگی‌های اصلی در طراحی آن محسوب می‌شوند. نتایج این پژوهش می‌تواند علاوه بر تدوین برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع دوره دوم متوسطه، برای سایر رشته‌های فنی و حرفه‌ای، به‌منظور تدوین چارچوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، برای نمونه مورد استفاده قرار گیرد.

## کلید واژه‌ها:

برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، رشته مکانیک صنایع، چارچوب برنامه درسی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۵/۱

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۵/۲۸

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۸/۹/۴

\* دانشجوی دکترا، رشته برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. [dourandish.a@gmail.com](mailto:dourandish.a@gmail.com)  
\*\* استاد و عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول). [eznaderi@hotmail.com](mailto:eznaderi@hotmail.com)  
\*\*\* استاد و عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. [m.seyfi.n@yahoo.com](mailto:m.seyfi.n@yahoo.com)

## مقدمه

پس از تصویب و ابلاغ قانون نظام جامع تربیت و آموزش فنی و حرفه‌ای و مهارتی، و ملزم کردن دستگاه‌های ارایه‌کننده آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به تدوین استانداردهای شایستگی حرفه‌ها، تنظیم برنامه‌های درسی در رشته‌های فنی و حرفه‌ای و مهارتی با تغییراتی همراه خواهد شد. حرفه مکانیک صنایع از جمله حرفه‌های حوزه صنعت است و برای تدوین برنامه درسی در دوره دوم متوسطه در شاخه فنی و حرفه‌ای، مصوبه کمیسیون برنامه‌های درسی و تربیتی شورای عالی آموزش و پرورش را دارد. در حال حاضر این حرفه فاقد برنامه درسی مدون است. برای تنظیم برنامه درسی با رویکرد شایستگی که توصیه‌نامه‌های بین‌المللی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و اسناد بالادستی از جمله برنامه درسی ملی نیز بر آن تأکید کرده‌اند، ابتدا می‌باید چارچوب برنامه درسی آن را تدوین کرد. چارچوب برنامه درسی معیارهایی برای تولید هر یک از عناصر برنامه درسی و ایجاد هماهنگی در درون و بیرون نظام آموزشی فراهم می‌آورد. سؤال این است که چارچوب مطلوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع دارای کدام اجزا، مؤلفه‌های برنامه درسی و ویژگی‌هاست؟ با این توضیح که چارچوب مذکور، علاوه بر انطباق با گزاره‌های اسناد بالادستی در حوزه تعلیم و تربیت و پاسخ‌گویی به نیاز دنیای کار، با استانداردهای جهانی حوزه کار نیز هم‌سو باشد.

واژه برنامه درسی ریشه لاتین دارد و به معنای فاصله و مقدار راهی است که افراد باید طی کنند تا به هدف مورد نظر برسند. فتحی و اجارگاه تعریف‌هایی را که از برنامه درسی ارائه شده است، به یکی از محورهای برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای از درس‌ها یا برنامه‌ای برای مطالعه برنامه درسی به عنوان فهرست رؤس مطالب برنامه درسی به عنوان محتوای یک درس یا مجموعه‌ای از درس‌ها، برنامه درسی به عنوان برنامه زمانی برای تدریس درس‌ها، برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای از اهداف و مقاصد، برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای از تجربه‌های یادگیری، برنامه درسی به عنوان شیوه تفکر، و برنامه درسی به عنوان یک طرح مرتبط می‌داند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹). ملکی (۱۳۸۳) تعریف‌های صاحب‌نظران علم برنامه درسی از برنامه درسی را دسته‌بندی کرده است:

تعامل یادگیرنده با جنبه‌های متنوع محیطی که هدایت طراحی آن توسط راهنمای مدرسه انجام می‌شود (نظر ماکنزی<sup>(۱)</sup>).

- محتوایی رسمی و غیررسمی که یادگیرنده را با نظارت مدرسه، به کسب معلومات و فهمیدن، فراگیری مهارت‌ها، ارزش‌گذاری نگرش‌ها و تغییر ارزش‌ها می‌رساند (نظر دال<sup>(۲)</sup>).
- محتوای آموزشی پیش‌بینی شده در زمان مشخص و روش‌های ارائه و ارزشیابی آن (نظر سیلور<sup>(۳)</sup>).
- یک سلسله وقایع آموزشی که با هدف تحقق نتایج آموزشی برای دانش‌آموز یا گروهی از دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌شود (نظر آیزنر<sup>(۴)</sup>).

○ مجموعه‌ای از فعالیت‌های یادگیری، وسایل آموزشی، راهبردهای یادگیری و روش اجرای آن‌ها (نظر لوی<sup>۵</sup>).

ملکی با مقایسه آن‌ها نظر خود را چنین ارائه کرده‌است:

برنامه درسی به محتوایی رسمی و غیررسمی، و محتوای آموزش‌های آشکار و پنهان اطلاق می‌شود که با آن دانش آموز، تحت هدایت مدرسه، دانش را می‌آموزد، مهارت را کسب می‌کند و نگرش‌ها و ارزش‌ها را در خود تغییر می‌دهد (ملکی، ۱۳۸۳).

کزیچکلو و یوگان<sup>۶</sup> (۲۰۱۸) در پژوهش خود، به نقل از تعدادی پژوهشگر، برنامه درسی را تعریف کرده‌اند. سایلر<sup>۷</sup>، اسکندر<sup>۸</sup> و لویس<sup>۹</sup> (۱۹۸۱) برنامه درسی را برنامه‌ای برای ارائه تجربه‌های یادگیری به افراد تعریف کرد. واریس<sup>۱۰</sup> (۱۹۷۸) برنامه درسی را فعالیت‌هایی می‌داند که هدفشان تحقق اهداف تعیین شده آموزش ملی برای کودکان، جوانان و بزرگسالان است. فیدان<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۲) برنامه درسی را موقعیت‌هایی یادگیری می‌داند که دانش آموزان با آن‌ها مواجه می‌شوند و همه تجربه‌های آن‌ها را هم در بر می‌گیرد. ارتورک<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۳) برنامه درسی را طرحی از تجربه‌های یادگیری فعلی می‌داند که برای آموزش دانش آموزان خاصی در دوره زمانی خاص طراحی شده است. دمیران<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۵) برنامه درسی را به عنوان تنظیم تجربه‌های یادگیری حاصل از فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده در داخل و خارج از مدرسه تعریف کرد و سنمگلو<sup>۱۴</sup> (۲۰۱۸) برنامه درسی را طرح تجربه‌های آموزشی برای افراد تعریف کرد (کزیچکلو و یوگان، ۲۰۱۸).

مالتسف<sup>۱۵</sup> (۲۰۱۸) به نقل از تابا<sup>۱۶</sup> (۱۹۶۲)، استن هوس<sup>۱۷</sup> (۱۹۷۵)، ریچارد<sup>۱۸</sup> (۲۰۰۱)، براون<sup>۱۹</sup> (۱۹۹۴)، تانر<sup>۲۰</sup> (۱۹۸۰) و جکوب<sup>۲۱</sup> (۱۹۸۹) می‌گوید، توسعه برنامه درسی معمولاً به عنوان یک فرایند برنامه درسی شناخته می‌شود و طراحی برنامه درسی حاصل یا نتیجه توسعه برنامه درسی است. مراحل مهم طراحی برنامه درسی عبارت‌اند از: تشخیص نیازها، فرموله کردن اهداف یادگیری، انتخاب محتوا، سازمان‌دهی محتوا، انتخاب تجربه یادگیری، سازمان‌دهی تجربه‌های یادگیری، سازمان‌دهی ارزیابی‌ها و روش‌های انجام آن است (مالتسف<sup>۲۲</sup>، ۲۰۱۸).

عابدی و شعله کار (۱۳۹۴) منظور از طراحی برنامه درسی را تعیین عناصر برنامه درسی می‌دانند و از نظر صاحب‌نظران برنامه درسی به این عناصر پرداخته‌اند. تایلر<sup>۲۳</sup> (۱۹۴۹) عناصر برنامه درسی را اهداف و مقاصد، تجربه‌های یادگیری (محتوا و موضوع درس) سازمان دادن، و ارزشیابی می‌داند. زایس<sup>۲۴</sup> (۱۹۷۶) عناصر برنامه درسی را متشکل از هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، و روش‌های ارزشیابی تلقی می‌کرد. بوشامپ<sup>۲۵</sup> (۱۹۸۱) عناصر برنامه درسی را متشکل از بیان هدف و مقصود، محتوا، کاربرد و ارزشیابی می‌داند. آیزنر (۱۹۸۵) عناصر برنامه درسی را شامل هدف، محتوا، فرصت‌های یادگیری، سازمان دادن محتوا، روش ارائه و روش پاسخ و ارزشیابی می‌داند. گودلد<sup>۲۶</sup> (۱۹۷۹) و کلاین<sup>۲۷</sup> (۱۹۹۱) عناصر برنامه درسی را متشکل از نه عنصر می‌دانند: اهداف و

مقاصد، محتوا، مواد و منابع، فعالیت‌ها، راهبردهای تدریس، ارزشیابی، گروه بندی، زمان و فضا. به صورت کلی می‌توان گفت، برنامه درسی چهار عنصر اساسی دارد که در تعامل مداوم با یکدیگرند و عبارت‌اند از:

○ اهداف (اهداف کلی و اهداف جزئی)

○ محتوا یا موضوع درس

○ شیوه‌ها یا تجربه‌های یادگیری

○ ارزشیابی (عابدی و شعله کار، ۱۳۹۴).

کارشناسان معتقدند، تحقیق و توسعه هر برنامه درسی فنی و حرفه‌ای، دو مرحله دارد: مرحله اول: ارزیابی نیازها شامل: الف) بررسی نیازها یعنی نشان دادن نیاز و اولویت‌بندی نیازها؛ تجزیه و تحلیل متقابل، یعنی تجزیه و تحلیل علت، و راه حل نیاز. مرحله دوم: برنامه درسی دوره شامل: الف) تجزیه و تحلیل شغلی؛ ب) برنامه‌ریزی و انتخاب واحد؛ ج) ایجاد هدف؛ د) طراحی محتوا؛ ه) طراحی طرح درس می‌باشد (سرمسوکا<sup>۲۸</sup>، چین چاناب<sup>۲۹</sup> و استرایکم<sup>۳۰</sup>، ۲۰۱۴). برنامه درسی فنی و حرفه‌ای برنامه‌ای آموزشی است که برای ایجاد مجموعه‌ای کامل از تجربه‌های یادگیری از جمله کارگاه آموزشی، کلاس درس، تجربه‌های و راهنمایی‌های آموزشی ارائه شده است و دستیابی به مجموعه‌ای از صلاحیت‌های مورد نظر را دنبال می‌کند که شامل مجموعه‌ای از استانداردهای صلاحیت ملی و نیازهای بازار کار می‌شوند (راهنمای تدوین برنامه درسی فنی و حرفه‌ای، ۲۰۱۸). برنامه درسی فنی و حرفه‌ای مجموعه‌ای از استانداردهای دنیای کار، اهداف، محتوا، روش‌ها، راهبردهای یادگیری، تجهیزات، زمان، فضا، استاندارد شایستگی‌ها، مواد آموزشی، و استاندارد ارزشیابی است که دانش‌آموز را برای دستیابی به اهداف و شایستگی‌های فنی و حرفه‌ای هدایت می‌کند. قلمروی برنامه درسی در حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، دنیای کار و دنیای آموزش است (اسمعیلی، ۱۳۹۴).

بسیاری از کشورها، مؤسسات ملی و بین‌المللی، مدرسه‌ها و کالج‌ها، انجمن‌های حرفه‌ای، اتاق‌های بازرگانی، شرکت‌ها و سازمان‌های مشاوره‌ای، برای اجرای آموزش‌های فنی مبتنی بر شایستگی، مدل‌سازی شایستگی، توسعه و ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی‌اند (مولر<sup>۳۱</sup>، ۲۰۱۷). شایستگی از مفاهیم خاص مهارت‌آموزی است که امروزه در قلمرو برنامه‌ریزی درسی به کار می‌رود (مرجانی، ۱۳۹۵). شایستگی (صلاحیت) در لغت به عنوان درخور، سزاوار، قابل پذیرش، کفایت‌کننده، و آمادگی کافی برای وارد شدن به حرفه‌ای خاص مطرح شده است (مومنی مهموئی، شریعتمداری و نادری، ۱۳۸۷). با بررسی تعریف‌های گوناگون از صاحب‌نظران و محققان مانند فیلد<sup>۳۲</sup> و درایسدیل<sup>۳۳</sup> (۱۹۹۱)، کرسنر<sup>۳۴</sup> و همکاران (۱۹۹۷)، گاروان<sup>۳۵</sup> و مک‌گوی<sup>۳۶</sup> (۲۰۰۱) مفهوم شایستگی مجموعه منسجمی از دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هاست که ویژگی‌های شخصیتی و جنبه‌هایی از

عملکرد حرفه‌ای را که بر رشد شایستگی‌ها تأثیر می‌گذارد نیز در بر می‌گیرد (هدایتی، ملکی، صادقی و سعدی پور، ۱۳۹۵ به نقل از کوئنن، داجی و برگمن<sup>۳۷</sup>، ۲۰۱۵). «منظور از شایستگی مجموعه‌ای ترکیبی از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های ناظر به همه جنبه‌های هویت (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی) است که متربیان به‌منظور درک و عمل برای بهبود مستمر موقعیت خود (برای دستیابی به مراتب حیات طیبه) باید آن‌ها را کسب کنند. شایستگی را می‌توان بر حسب سطح و لزوم کسب آن‌ها توسط عموم افراد جامعه به دو گروه شایستگی‌های پایه و شایستگی‌های ویژه تقسیم کرد» (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰، ص. ۴۳۷). در آموزش مبتنی بر شایستگی، شایستگی‌ها پیامدهایی آموزشی هستند که فرایند نیازسنجی، طراحی و تدوین برنامه‌درسی و ارزشیابی بر اساس آن‌ها انجام می‌شود. هدف آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در رویکرد آموزش مبتنی بر شایستگی، کسب حداقلی از مجموعه شایستگی‌های فنی و شایستگی‌های غیرفنی است (اسمعیلی، ۱۳۹۴).

در تدوین برنامه‌های درسی و تربیتی، با رویکرد مبتنی بر شایستگی سه اصل اساسی تأکید می‌شود:

- شایستگی‌هایی که فراگیرندگان در پایان هر سال تحصیلی و در پایان تحصیلات، باید آن‌ها را کسب کنند.

○ ترکیبی از دانش با مهارت و نگرش در یادگیری

○ ارزشیابی از صلاحیت دانش‌آموزان در بهره‌گیری از شایستگی‌ها در محیط کار واقعی (ایت‌ها دوچین<sup>۳۸</sup>، بکالی<sup>۳۹</sup>، آجانا<sup>۴۰</sup> و قاسمی، ۲۰۱۷).

سینگلا<sup>۴۱</sup>، رستوگی<sup>۴۲</sup> و سونیتا<sup>۴۳</sup> (۲۰۰۵) دقیق بودن، هدفمندی، توجه به ویژگی‌های فردی، نتیجه محور بودن، مشارکت فراگیر در راهبردهای یادگیری و ارزشیابی عملکردی را برخی از ویژگی‌های آموزش مبتنی بر شایستگی معرفی کردند (سینگلا و همکاران، ۲۰۰۵). هدف از طراحی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی این است که اطمینان حاصل شود دانش‌آموزان پس از اینکه ترکیبی لازم از دانش، مهارت‌ها و توانایی‌ها را کسب کردند، توانایی‌های خود را نشان دهند. دانش‌آموزان این مهارت‌ها را با انجام فعالیت‌های یادگیری به دست می‌آورند. فعالیت‌های یادگیری باید با محتوای مطالعات انجام شده مرتبط باشند. به طور خلاصه، یادگیری یادآوری صلاحیت‌ها و دستورالعمل‌های رفتاری آن‌هاست که باید از طریق فعالیت‌های یادگیری دوره تحصیل به دست آید. این فعالیت‌ها با منابع دانش در ارتباط اند که مواد اولیه یادگیری هستند. تدوین برنامه درسی مبتنی بر شایستگی شش مرحله دارد:

(۱) مفهوم‌سازی؛

(۲) برنامه‌ریزی؛

(۳) جمع‌آوری داده‌ها؛

(۴) تجزیه و تحلیل داده‌ها و ایجاد فهرستی از صلاحیت‌ها؛

(۵) تدوین برنامه درسی مبتنی بر شایستگی؛

(۶) تدوین برنامه‌های کاربردی و ارزشیابی (نیکولوف<sup>۴۴</sup>، شوکاوا<sup>۴۵</sup> و کواچوا<sup>۴۶</sup>، ۲۰۱۴).

آبا آنا<sup>۴۷</sup> (۲۰۱۳) به نقل از نورتون<sup>۴۸</sup> (۱۹۸۷)، فوستور<sup>۴۹</sup> (۱۹۹۰) و دلکر<sup>۵۰</sup> (۱۹۹۰) برنامه‌های درسی مبتنی بر شایستگی را شامل چهار ویژگی کلیدی عنوان می‌کند:

(۱) مهارت‌ها با دقت انتخاب می‌شوند؛

(۲) از دانش و مهارت در فرایند آموزش به صورت تلفیقی استفاده می‌شود؛

(۳) مواد آموزشی برای پشتیبانی از کسب شایستگی به دقت انتخاب می‌شوند؛

(۴) از روش آموزش یادگیری در حد تسلط استفاده می‌شود (آبا آنا، ۲۰۱۳).

مؤمنی مهموثی و همکاران (۱۳۸۷)، در پژوهشی با عنوان برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در آموزش عالی، پژوهش سینگلا و همکاران (۲۰۰۵) با عنوان برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر شایستگی برای برنامه‌های فنی و حرفه‌ای را بررسی کرده‌اند به نقل از آن‌ها، ویژگی‌های طراحی برنامه درسی آموزش مهارتی مبتنی بر شایستگی را در هفت محور بیان می‌کنند:

(۱) تمرکز بر عملکرد شغلی به جای محتوای آموزشی؛

(۲) تناسب‌سازی محتوا با نیازهای شغلی؛

(۳) پرهیز از تفکیک اجزا و عناصر محتوا به شکل سنتی؛

(۴) کاربردی کردن محتوای آموزشی؛

(۵) طراحی درس‌های کاربردی برای رویارویی با موقعیت‌های ویژه شغلی؛

(۶) تدوین محتوای آموزشی برای استقلال در عملکرد؛

(۷) افزایش قابلیت‌های تدریس معلمان به عنوان تسهیل‌گران آموزشی (مؤمنی مهموثی و همکاران، ۱۳۸۷).

در آموزش مبتنی بر شایستگی، بر شایستگی‌های حرفه‌ای تمرکز می‌شود (اسمعیلی، ۱۳۹۴). از حرفه تعریف‌های گوناگونی وجود دارد: در فرهنگ فارسی معین، تعریف حرفه به صورت پیشه، کسب‌وکار و صناعت بیان شده و در فرهنگ فارسی دهخدا، برای واژه حرفه، تعاریف‌هایی همچون پیشه، شغل، صناعت که روزی بدان به دست آرند، کار و کسب آمده است. در قانون نظام جامع آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای، و مهارتی، حرفه بخشی از نظام چارچوب صلاحیت حرفه‌ای عنوان شده و در استاندارد طبقه‌بندی بین‌المللی مشاغل و حرف-ایسکو، سازمان جهانی کار ۲۰۰۸، حرفه به عنوان مجموعه‌ای از مشاغل تعریف شده است. حرفه مکانیک صنایع از

حرفه‌های زمینه صنعت است و در گروه بزرگ حرفه‌های مکانیک قرار دارد. فرد شاغل در حرفه مکانیک صنایع به‌طور معمول در شرکت‌های تولیدی و ساخت و تولید کار می‌کند و به تعمیر تجهیزات و ماشین‌آلات متنوع می‌پردازد. بازرسی‌های منظم برای تشخیص دستگاه‌های معیوب، نگهداری از تجهیزات و دستگاه از وظایف اصلی شاغلین در حرفه مکانیک صنایع است. حرفه مکانیک صنایع در سطح تکنیسینی می‌تواند به عنوان استادکار در هنرستان‌ها در فرایند آموزش نقش مؤثر ایفا کند. حرفه مکانیک صنایع مجموعه‌ای از مشاغل مرتبط با نگهداری، تعمیر و نصب ماشین‌ها و دستگاه‌های صنعتی در سطوح ۱، ۲ و ۳ مهارت می‌باشد. وظایف این حرفه معمولاً شامل تعمیر و انجام اتصالات، عایق بندی، جوشکاری، ماشین‌کاری، تعمیر تجهیزات الکترونیکی و برقی، نصب و تراز کردن تجهیزات و تعمیر ماشین‌های پنوماتیکی، هیدرولیکی و مکانیکی است (ایسکو، ۲۰۰۸). نمونه‌ای از شغل‌هایی که در توسعه حرفه‌ای حرفه مکانیک صنایع گزارش شده شامل، مکانیک تعمیر و نگهداری کارگاه‌ها، مکانیک ساختمان، مهندسی تجهیزات، مهندسی تعمیر و نگهداری، مکانیک تعمیر و نگهداری، سرپرست تعمیر و نگهداری، تکنسین تعمیر و نگهداری و کارگر تعمیر و نگهداری است. برخی از کارهایی که مکانیسین مکانیک صنایع انجام می‌دهد عبارت‌اند از:

- جابه جایی دستگاه‌ها و تجهیزات برای بازیابی و حذف قطعات معیوب، با استفاده از بالابرها، جرثقیل‌ها و ابزارهای دستی.
- انجام تعمیرات روزمره مانند بررسی موتورها، نقاله‌ها، بررسی سطوح مایع، جایگزینی فیلترها یا انجام سایر اقدامات تعمیر پیشگیرانه.
- تشخیص مشکلات مکانیکی و تعیین نحوه اصلاح آن‌ها، کنترل طرح‌ها، اصلاح راهنما و تفسیر کاتالوگ قطعات.
- انجام تعمیرات ماشین‌آلات و تجهیزات با استفاده از ابزارها و انجام تست‌های لازم (اونت<sup>۵۱</sup>).

تاکنون در زمینه چارچوب برنامه درسی پژوهش‌های متعددی صورت گرفته است. مارش<sup>۵۲</sup> (۲۰۰۴)، منطق یا برنامه کار، محدوده و شاخص‌های حیطه برنامه درسی، اهداف کلی، دستورالعمل‌هایی برای طراحی درس، محتوا، راهبردهای یادگیری، دستورالعمل‌هایی برای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، معیارهایی برای صدور مدرک تحصیلی در موضوعات درسی، و کارهای توسعه‌ای آینده را از عوامل تشکیل دهنده چارچوب برنامه درسی می‌داند. در سال ۲۰۱۷، دفتر آموزش جهانی یونسکو گزارشی با عنوان نمونه‌ای از چارچوب برنامه درسی ملی منتشر کرد که در آن قلمرو، مأموریت برنامه‌ریزی، اهداف، فلسفه آموزش و پرورش، ساختار برنامه درسی، شایستگی‌ها، راهبردهای یادگیری، راهبردهای تدریس، و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

به عنوان اجزای چارچوب برنامه درسی ملی مورد توجه قرار گرفته‌اند. چارچوب برنامه درسی یک برنامه سازمان‌دهی شده یا مجموعه‌ای از استانداردها یا نتایج یادگیری است که محتوای مشخصی را با توجه به استانداردهای روشن و قابل تعریف برای دانش‌آموز تعریف می‌کند (سند چارچوب حوزه‌های تربیت و یادگیری، ۱۳۹۷). چارچوب برنامه درسی معمولاً شامل مقدمه و زمینه کنونی، بیانیه‌های سیاست آموزشی، بیانیه اهداف و نتایج آموزشی / استانداردها برای هر سطح، ساختار نظام آموزش و پرورش، ساختار محتوای برنامه درسی، زمینه‌های یادگیری و موضوعات، استانداردهای منابع لازم برای اجرا، روش آموزش، ارزیابی و گزارش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. با این حال، یکی از مزایای هر چارچوب، رویکرد انعطاف‌پذیری آن است و عناصر را می‌توان به آن افزود یا حذف کرد (راهنمای تدوین برنامه درسی فنی و حرفه‌ای، ۲۰۱۸). گزارش‌های ارائه شده از پژوهش‌های مرتبط، به لحاظ اجزای چارچوب برنامه درسی تفاوت‌هایی دارند اما اغلب آن‌ها در اجزای چارچوب شامل منطق برنامه درسی، حدود و ثغور برنامه، و عناصر اصلی برنامه درسی اشتراکاتی دارند. البته در پژوهش‌های انجام شده، همچنان نبود چارچوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی مشهود است و تنها در مواردی، از نتایج به الگوی آموزش مبتنی بر شایستگی اکتفا شده است.

در سال‌های اخیر، آموزش مبتنی بر شایستگی از موضوعات مورد توجه پژوهش‌های مطالعات برنامه درسی بوده است: برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در آموزش عالی مؤمنی مهموثی و همکارانش (۱۳۸۷)؛ طراحی و تدوین برنامه‌ریزی درسی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، قسمت اول: دنیای کار اسمعیلی (۱۳۹۴)؛ الگوی برنامه درسی پودمانی بر پایه استاندارد شایستگی حرفه‌ای، چهاربند (۱۳۹۱)؛ آموزش مبتنی بر شایستگی پل ارتباطی بین تئوری و عمل، نعمتی دهکردی، گلی و برخورداری (۱۳۹۵)؛ طراحی الگوی آموزش دانشگاهی مبتنی بر شایستگی، برای رشته‌های علوم انسانی کدخدایی و همکارانش (۱۳۹۷)؛ طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی هدایتی و همکاران (۱۳۹۵)؛ راهنمای تدوین برنامه درسی فنی و حرفه‌ای، تی‌پی‌اس‌دی [TPSD]<sup>۵۳</sup> (۲۰۱۸)؛ آموزش حرفه‌ای و تخصصی مبتنی بر شایستگی، مولر (۲۰۱۷)؛ سنجش شایستگی در عملکرد تخصصی (حرفه‌ای) بین رشته‌ها و تخصص‌ها و ویمر و متسوکی<sup>۵۴</sup> (۲۰۱۶).

در پژوهش‌های مذکور، به مفهوم شایستگی و مؤلفه‌های آن، پیشینه رویکرد شایستگی، مقایسه دو نوع برنامه درسی و گذر برنامه درسی سنتی به برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، ویژگی‌های برنامه درسی مبتنی بر شایستگی و استلزامات آن پرداخته شده است. البته در تعدادی از این پژوهش‌ها و پژوهش‌های دیگر، ویژگی‌های عناصر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی عنوان شده است.

طراحی چارچوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع دوره دوم متوسطه

**جدول ۱.** تعدادی از پژوهش‌های مورد مطالعه به زبان فارسی و زبان انگلیسی در ارتباط با ویژگی‌های عناصر برنامه درسی

مبتنی بر شایستگی

| پژوهش                                                      | نگارندگان                  | خلاصه نتایج                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| راهنمای تدوین برنامه درسی فنی و حرفه‌ای                    | تی‌پی‌اس‌دی (۲۰۱۸)         | اهداف برنامه درسی را شامل استانداردسازی ساختار و قالب برنامه درسی، تدارک راهنمایی برای کمیته‌های برنامه درسی، و شایستگی‌های فنی می‌داند. همچنین، تکالیف کاری را معادل شایستگی می‌داند و برای آن ویژگی‌هایی زیر را برشمرده است: قابل اندازه‌گیری بودن قابل مشاهده بودن، دارای روش منحصر به فرد بودن، قابل شکستن به سه یا چند مرحله دارای نقطه آغاز و پایان، و دارای خروجی مشخص.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| کیفیت بخشی آموزش مبتنی بر شایستگی برای آموزش فنی و حرفه‌ای | آبانا (۲۰۱۳)               | ویژگی‌های اهداف برنامه درسی مبتنی بر شایستگی شامل این موارد است: استانداردهای روشنی که قابل سنجش باشند، دارای قابلیت آموزش افراد با مهارت‌های قابل انتقال، متناسب با مهارت‌های مورد نیاز کارفرمایان.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| تغییر به سوی پیامدهای یادگیری                              | سدفاپ <sup>۵۵</sup> (۲۰۰۹) | فراگیرندگان از استقلال بیشتری برخوردارند. محیط یادگیری به گونه‌ای فراهم می‌شود که برانگیزاننده و فعال‌کننده باشد و یادگیری را به یک تجربه اجتماعی و مشارکتی تبدیل کند. به ایجاد شایستگی‌هایی از قبیل مسئولیت‌پذیری، نوآوری، اعتمادبه‌نفس، انعطاف‌پذیری، خود ارزیابی و استقلال در فراگیرنده منجر می‌شود. رویکرد پیامد محور دارد، و معلمان را به استفاده از ابزارهای آموزشی خلاقانه تشویق می‌کند و تفویض اختیار می‌کند و مسئولیت بیشتری به آن‌ها می‌دهد. در رویکرد پیامد محور، یادگیری متناسب با سرعت شخصی فراگیرنده صورت می‌گیرد و وابسته به زمان و مکان یادگیری نیست، و انعطاف‌پذیر است. همچنین، شامل ترکیبی از یادگیری نظری و یادگیری عملی است.                                                                                                                                                                                |
| بیانیه سی و هشتمین کنفرانس عمومی                           | فرانسه (۲۰۱۵)              | فرایندهای یادگیری باید شامل مهارت‌های پایه نیز باشند و درک افراد را از جنبه‌های علمی، فناوریانه، اجتماعی، فرهنگی، زیست محیطی، اقتصادی و سایر جنبه‌های اجتماعی افزایش دهند. آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای باید کل نگر و همه جانبه باشد و مهارت‌های عرضی (غیرفنی) و کار آفرینی، مهارت‌های ایمنی و بهداشت کار، پیشرفت فرهنگی، زندگی شهروندی مسئولانه و توسعه پایدار و نیز آگاهی از حقوق کار را نیز شامل شود. انواع متفاوت یادگیری مبتنی بر کار، از جمله مهارت‌آموزی در حین کار، یادگیری خارج از زمان کار (الحاقی)، کارآموزی و کارورزی نیز باید ترغیب شوند. کیفیت یادگیری‌های مبتنی بر کار باید ارتقا داده شود و در صورت لزوم، به کمک یادگیری مدرسه‌ای یا سایر یادگیری‌های دیگر کامل شود.                                                                                                                                             |
| استانداردهای شایستگی برای آموزش فنی و حرفه‌ای              | وهبا <sup>۵۶</sup> (۲۰۱۳)  | شایستگی‌ها در چهار سطح دسته بندی می‌شوند: سطح یک، آگاهی: از دانستنی‌های پایه، دارای آگاهی و توانا در کار به صورت تنها تحت سرپرستی سطح پایه، و توانا در فهرست کردن، تشخیص، سؤال کردن، توانایی کسب اطلاعات، و نیازمند سرپرست. سطح دو داشتن دانش فنی انجام کار، توانایی انجام کار بدون سرپرستی به طور مستقل، توصیف، مشارکت، توضیح، کار با استفاده از خطوط راهنما و تشخیص زمان ارجاع به راهنما. سطح سه مهارت: ماهر و قادر به آموزش و هدایت دیگران، توانایی برنامه‌ریزی و تحلیل، پاسخ گویی در برابر کارهای خود، سروکار داشتن با سطح وسیعی از کارها و فعالیت ها، کشف راه‌های افزایش مشارکت خود و دیگران، فراهم کردن خطوط راهنما و هدایت، ارائه شایستگی به دیگران، و تعیین چشم انداز بیرونی. سطح چهار، تسلط: خبرگی در انجام کار و آموزش دیگران، ایجاد، نوآوری، سازگاری، عیب یابی، هدایت و راهنمایی دیگران، و اقتباس چشم انداز بلندمدت. |

جدول ۱. (ادامه)

| پژوهش                                                                                          | نگارندگان                                       | خلاصه نتایج                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| استفاده از رویکرد آموزش مبتنی بر شایستگی برای ارزیابی مشکلات آموزشی و اشتغال                   | ایت هادوچین و همکاران (۲۰۱۷)                    | رویکرد مبتنی بر شایستگی سه هدف اساسی را دنبال می‌کند. تأکید بر شایستگی‌هایی که فراگیرندگان باید در پایان هر سال تحصیلی و در پایان تحصیلات کسب کنند. تأکید بر ترکیبی از دانش با مهارت و نگرش در یادگیری توسط دانش آموز و تأکید بر ارزشیابی از صلاحیت دانش آموزان در بهره‌گیری از شایستگی‌ها در محیط کار واقعی.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| ارزشیابی مبتنی بر شایستگی                                                                      | ویتي <sup>۵۷</sup> و گستون <sup>۵۸</sup> (۲۰۰۸) | ارزشیابی باید بر اساس اصول زیر باشد: ارزشیابی در زمان کوتاه معتبر، قابل اطمینان، انعطاف‌پذیر، عادلانه و ایمن.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی                                  | میرزاییگی (۱۳۸۹)                                | انتخاب هدف‌های کلی؛ طبقه‌بندی اهداف؛ تجزیه اهداف کلی به اهداف جزئی؛ تنظیم مجموعه‌ای از اهداف متناسب؛ گزینش سایر عناصر برنامه درسی؛ دقت در رعایت مجموعه اهداف در مرحله اجرا؛ ارزشیابی برنامه درسی بر اساس مجموعه هدف‌ها.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی | هدایتی و همکاران (۱۳۹۵)                         | اهداف در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی باید قابل اندازه‌گیری باشند؛ بیانگر کیفیت عملکرد یادگیرنده باشند؛ به‌طور ویژه بیان شده باشند؛ قابل دستیابی باشند؛ شرایط عملکرد را بیان کنند؛ محدوده زمانی نیل به آن‌ها مشخص شده باشند؛ استانداردهای یادگیری و سطوح عملکرد در آن‌ها اعمال شده باشد. فعالیت‌های یادگیری باید مشارکتی و گروهی باشند؛ تلفیقی باشند؛ ارتباط با دنیای کار را تشویق و تسهیل کنند؛ تمرین (با تأکید بر مهارت‌ها) جایگاه ویژه‌ای در آن‌ها داشته باشد؛ تسهیلگر، پیوند بین نظر و عمل باشند؛ درگیری با محتوا و مواد یادگیری را افزایش دهند.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| برنامه‌ریزی درسی در آموزش فنی و حرفه‌ای                                                        | فینچ و کرانکلیتن <sup>۵۹</sup> (۱۳۹۰/۱۹۳۹)      | هدف نهایی بر چگونگی عملکرد فراگیرنده در محیط کار مورد نظر توجه دارد؛ برای زندگی فرد مفید است؛ واقعی است بر جنبه‌های کلیدی اشتغال تأکید دارد؛ اهداف توانمندسازی بر چیزی تمرکز دارند که دانش آموزان باید آن را بیاموزند تا بتوانند هدف نهایی را انجام دهند. در واقع، هدف توانمندسازی، دانش آموزان را از نقطه آغاز آموزش به نقطه پایان آن هدایت می‌کند. این هدف ممکن است بر دانش پایه مبتنی بر واقعیت، آگاهی، مهارت‌های پایه یا نگرش‌ها متمرکز شود. یادگیری مدرسه‌محور به آماده‌سازی اغلب فراگیرندگان برای اشتغال، بر فعالیت‌های یاددهی- یادگیری در فضای کلاس درس و آزمایشگاه تمرکز دارد. انتقال از مدرسه به محیط کار از طریق یادگیری مدرسه‌محور و با استفاده از به‌کارگیری زمینه‌های کاری از طریق گذراندن دوره‌های کارآموزی به‌وسیله فراگیرندگان صورت می‌گیرد. بر دستیابی به سطح بالای علمی و دانش علمی و مهارت از طریق یادگیری درست تمرکز می‌کند. تجربه‌های یادگیری مدرسه‌ای با تجربه‌های، صنعت و جامعه، با ابداع راه‌هایی که یادگیری مدرسه‌محور را حمایت و تقویت کند، پیوند می‌یابند. برخی نمونه‌های فرصت‌های یادگیری کار محور عبارت اند از: گردش محیط کار، سایه‌باسباه بودن (همراهی) مربی، مربیگری، آموزش مشارکتی، خدمات یادگیری اجتماعی، آموزش ضمن خدمت و استاد شاگردی. در ارزشیابی شایستگی فراگیرندگان، مدرس باید معیارهای ویژه‌ای در اختیار داشته باشد که هر یک از شایستگی‌ها را تعریف کند. معیار مربوط به هر شایستگی باید منعکس‌کننده دو موضوع باشد؛ یکی سطح قابل قبول عملکرد و دیگری شرایط مربوط به آن. هر یک از فراگیرندگان باید تا حد امکان به‌طور کاملاً عینی بر اساس واقعی‌ترین استانداردهای عملی موجود ارزشیابی شوند. |

جدول ۱. (ادامه)

| پژوهش                                                                                                  | نگارندگان                       | خلاصه نتایج                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| تحلیل نتایج کنگره‌های بین‌المللی در حوزه آموزش فنی و حرفه‌ای                                           | آزاد، اسمعیلی و محمدعلی. (۱۳۹۱) | محتوای برنامه در تمام موارد باید پیرو اهداف آموزشی جامعی باشد و به صورت عملی طراحی شود. از این رو در آن نیازهای خاص شغلی، به خصوص مشاغل جدید و مشاغلی که دستخوش تغییر می‌شوند و به طور اخص استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی-ارتباطی نوین، به عنوان ابزاری برای افزایش سودمندی همه حرفه‌ها از جمله مشاغل سنتی، در نظر گرفته شود.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه                                                                         | موسی پور (۱۳۹۵)                 | معیارها و اصول انتخاب محتوای برنامه عبارت‌اند از: تناسب با هدف‌های تعیین شده، تناسب با نیازها و علاقه‌های یادگیرنده، تناسب با نیازها و موضوعات مهم جامعه، تناسب با پیشرفت‌های علمی و فناوری.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| طراحی و اعتباربخشی چارچوب نظری ارزشیابی شایستگی محور بر اساس مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش | خوش خلق (۱۳۹۵)                  | ارزشیابی پیشرفت تربیتی فرایند محور: جمع‌آوری و تحلیل نظام‌دار شواهد درباره فرایند دستیابی یادگیرنده به مراتبی از شایستگی‌ها یا نتایج یادگیری به‌منظور قضاوت و ارائه بازخورد برای اصلاح و هدایت عملکرد در طول پایه یا دوره تحصیلی. ارزشیابی پیشرفت تربیتی نتیجه‌محور: جمع‌آوری و تحلیل نظام‌دار شواهد درباره میزان دستیابی یادگیرنده به مراتبی از شایستگی‌ها یا نتایج یادگیری به‌منظور قضاوت و تصمیم‌گیری درباره ارتقای آنان: الف) به دوره‌ها (به صورت اهداف دوره). ب) به پایه‌های بالاتر (به صورت اهداف خاص پایه) در دوره‌های اول و دوم متوسطه. ارزشیابی پیشرفت تربیتی با رویکرد تلفیقی: تلفیق شواهد و نتایج حاصل از ارزشیابی فرایندمحور و نتیجه‌محور به‌منظور قضاوت و تصمیم‌گیری برای ارتقای یادگیرندگان به پایه تحصیلی بالاتر در دوره‌های اول و دوم متوسطه |

در اکثر پژوهش‌ها به استانداردهای مربوط به دنیای کار توجهی نشده است و به جز مطالعات انجام شده در تعدادی از رشته‌های فنی و حرفه‌ای در نظام جدید آموزشی، به شایستگی‌های غیر فنی کمتر توجه شده است. همچنین، به الگو و روش تدوین اهداف مبتنی بر شایستگی، و فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر شایستگی اشاره نشده است. به غیر از استاندارد مدون سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای که در خصوص حرفه مکانیک صنایع در سال ۱۳۷۵، به شیوه سنتی نه شایستگی محور تهیه شده است، برای آموزش حرفه مذکور در سطوح صلاحیت حرفه‌ای ۱ و ۲، در داخل کشور برنامه مدونی تنظیم نشده است. در مقابل، تعدادی از محققان و مؤسسات پژوهشی خارج از کشور ایران، برای نمونه برمیچ و کلید<sup>۶۰</sup> (۲۰۱۴)، کالج می‌سی‌سی‌پی<sup>۶۱</sup> (۲۰۱۴)، مؤسسه ملی کار آفرینی جنوبی<sup>۶۲</sup> (۲۰۱۷)، دانشگاه کار ایالات متحده<sup>۶۳</sup> (۲۰۱۰) و مرکز ملی تحقیقات آموزشی ایالات متحده<sup>۶۴</sup> (۲۰۱۰)، نسبت به ارائه چارچوب برنامه درسی رشته مکانیک صنایع شامل دانش فنی و مهارت‌های فنی، پیامدهای یادگیری، مدیریت پروژه و کار تیمی، ایمنی و بهداشت و مدیریت منابع در حرفه مکانیک صنایع که غالباً به صورت پیمانه‌های یادگیری و سرفصل‌های آموزشی اشاره شده است، پرداخته‌اند و کمتر به ویژگی‌ها و روش تدوین عناصر برنامه درسی در رشته مذکور توجه شده است. بدیهی است، در طراحی چارچوب برنامه درسی، اقتضائات بومی و توجه به گزاره‌های اسناد بالا دستی کشور، از جمله برنامه درسی ملی،

از عوامل مهم در تهیه و تصویب برنامه درسی محسوب می‌شوند که باید مورد توجه قرار گیرند. در ادامه مقاله، پس از مرور سؤالات و روش پژوهش و ارائه یافته‌ها، در بخش بحث و نتیجه‌گیری، به اجزای چارچوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع و ویژگی‌های عناصر اصلی برنامه درسی پرداخته می‌شود.

هدف پژوهش طراحی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع در دوره دوم متوسطه است و سؤالات پژوهش عبارت‌اند از:

۱. چارچوب مطلوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع در دوره دوم متوسطه کدام است؟

۲. میزان توافق صاحب‌نظران (برنامه‌ریزان درسی، خبرگان و هنرآموزان) در خصوص اجزای اصلی چارچوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع چگونه است؟

## روش تحقیق

هدف از این پژوهش، طراحی چارچوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع دوره دوم متوسطه به منظور تدوین برنامه درسی رشته مذکور از طریق احصای عناصر و ویژگی‌های چارچوب برنامه درسی آموزش مبتنی بر شایستگی با استفاده از تحلیل منابع و فن دلفی<sup>۶۵</sup> است. رویکرد تحقیقی حسب مفهوم و ماهیت تحقیق آمیخته<sup>۶۶</sup> یا ترکیبی است و هدف آن کاربردی است، اما برای انجام آن از روش تحقیق توصیفی بهره گرفته شده است (نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۷). به این ترتیب که نگارندگان با مطالعه تعداد سی و پنج منبع و سند مطالعاتی داخلی و خارجی مرتبط با آموزش فنی و حرفه‌ای و برنامه درسی، با رویکرد شایستگی نسبت به احصای عناصر و ویژگی‌های چارچوب مبادرت کردند. اسناد مورد مطالعه به بازه زمانی سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۹۷ برای اسناد فارسی و معادل آن برای اسناد انگلیسی مربوط‌اند. اسناد به روش فیش برداری و ماتریس مفهومی مطالعه و تحلیل مفهومی شدند. سپس با توجه به گزاره‌های اسناد بالادستی، تعدیلاتی در آن‌ها صورت گرفت و مواردی به آن‌ها اضافه شد. این مطالعات منبای طراحی پرسش‌نامه و هدایت محتوایی اظهار نظر متخصصان فن دلفی شد. فن دلفی رویکردی پژوهشی برای دستیابی به اجماع نظر متخصصان در یک موضوع، از طریق پرسش‌نامه و ارائه بازخورد به آن‌هاست (حبیبی، سرفراز و ایزدیار، ۲۰۱۴).

برای بررسی روایی محتوایی و روایی ساختاری پرسش‌نامه دلفی در مرحله پیش مطالعه مورد تأیید متخصصان قرار گرفت. برای بررسی پایایی پرسش‌نامه، ضریب آلفای کرانباخ (۰/۹۲۴) محاسبه شد که بیانگر پایایی پرسش‌نامه است (خدایاری، ۱۳۹۶). سپس برای گردآوری اطلاعات، پرسش‌نامه در اختیار متخصصان قرار گرفت. جامعه مورد مطالعه شامل ترکیبی از افرادی بود

که با توجه به ماهیت موضوع پژوهش دارای دانش و تخصص و تجربه بودند. نمونه‌ها متشکل از ۱۴ نفر متخصص برنامه‌ریزی درسی رشته‌های گروه مکانیک، ۱۴ نفر هنرآموز رشته مکانیک دارای تجربه در طراحی برنامه‌های رشته‌های گروه مکانیک درسی و ۱۶ نفر از شاغلان حرفه مکانیک صنایع دارای تجربه در آموزش رشته مکانیک صنایع در پنج سال گذشته بودند که به صورت قضاوتی و هدفمند انتخاب شدند. در دور اول دلفی، نخست موضوع پژوهش تبیین و سپس ایده اولیه توسط مشارکت‌کنندگان تولید شد و پس از دخالت اطلاعات حاصل از تحلیل اسناد و پس از حذف موارد تکراری و کاربرد واژگان یکسان، چارچوب اولیه استخراج شد و در نهایت چارچوب مورد توافق اعضای دلفی احصا و ارائه شد. در روش دلفی، برای دستیابی به میزان اتفاق نظر متخصصان، از آزمون رتبه‌های دلبلیو کندانال استفاده می‌شود. ضریب هماهنگی دلبلیو کندانال<sup>۶۷</sup> معیاری از اجماع است که سطح اجماع بین اعضای دلفی را نشان می‌دهد (اسماعیلی کیا و ملانظری، ۱۳۹۴).

## ■ یافته‌های پژوهش

به سؤال پژوهش عبارت بود از: چارچوب مطلوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع در دوره دوم متوسطه کدام است؟ همان‌طور که قبلاً اشاره شد، نگارندگان با استفاده از مطالعه و تحلیل منابع مرتبط و جمع‌آوری نظرات متخصصان و خبرگان فن، به طراحی چارچوب مذکور اقدام کردند. اجزای این چارچوب شامل منطق برنامه درسی، کارکرد برنامه درسی، محدوده و قلمرو برنامه درسی، الگوی طراحی برنامه درسی و مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی شامل اهداف برنامه درسی، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و روش‌های ارزشیابی است. به گزاره‌های چارچوب برنامه درسی، مؤلفه‌های برنامه درسی به همراه روابط و ویژگی آن‌ها در بخش بحث و نتیجه‌گیری اشاره می‌شود.

|                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                    |                                                                                                                      |                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● سیاست‌های کلی نظام در حوزه آموزش تربیت فنی و مهارتی</li> <li>● قانون نظام جامع آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای و مهارتی</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● مبانی نظری تعلیم و تربیت</li> <li>● ساحت‌های تعلیم و تربیت</li> <li>● حوزه های تربیت و یادگیری</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● اهداف دوره متوسطه</li> <li>● اهداف شاخه</li> <li>● فنی و حرفه‌ای</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● استاندارد بین‌المللی طبقه‌بندی مشاغل ایسکو ۲۰۰۸</li> <li>● استاندارد بین‌المللی آموزش ایسکو ۲۰۱۳</li> </ul> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



در پاسخ به سؤال میزان توافق صاحب‌نظران در خصوص مؤلفه‌های اصلی چارچوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع چگونه است، جدول ۲ میزان فراوانی و درصد نظر صاحب‌نظران را درباره مطلوب بودن چارچوب برنامه درسی نشان می‌دهد، به طوری که حدود ۷۴ درصد متخصصان حوزه برنامه درسی و ۷۲ درصد هنرآموزان و ۷۱ درصد متخصصان فن، گزینه‌های خیلی زیاد و زیاد را انتخاب کرده‌اند و تنها کمتر از یک درصد متخصصان حوزه برنامه درسی و هنرآموزان و یک درصد متخصصان فن، گزینه‌های کم و خیلی کم را انتخاب کرده‌اند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت هر سه گروه، اجزای چارچوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع در دوره دوم متوسطه را مناسب دانسته‌اند.

**جدول ۲.** توزیع و درصد فراوانی پاسخ صاحب‌نظران درباره تناسب اجزا و گزاره‌های چارچوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع

| رتبه‌ها             | کم      | متوسط | زیاد    | خیلی زیاد |
|---------------------|---------|-------|---------|-----------|
| گروه‌های مورد بررسی | فراوانی | درصد  | فراوانی | درصد      |
| برنامه‌ریزان درسی   | ۳       | ۰/۶۰  | ۱۲۶     | ۲۵/۰۰     |
| هنرآموزان           | ۴       | ۰/۷۹  | ۱۳۵     | ۲۶/۷۹     |
| متخصصان فن          | ۷       | ۱/۲۲  | ۱۵۵     | ۲۶/۹۱     |

در تحلیل استنباطی، برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش، از آزمون دلبیو-کندال استفاده شد. در آزمون دلبیو-کندال، چنانچه ضریب کندال بیشتر از ۰/۷ باشد، توافق قوی، در صورت برابری با ۰/۵ توافق متوسط و کمتر از ۰/۳ توافق ضعیف بین خبرگان وجود دارد (حبیبی و همکاران، ۱۳۹۴). جدول ۳ نشان می‌دهد ضریب کندال در همه عوامل بیشتر از ۰/۷ است. بنابراین، در تأیید عوامل چارچوب بین صاحب‌نظران توافق بالایی وجود دارد. علاوه بر آن، از آنجا که در همگی مؤلفه‌های چارچوب در سطح خط‌پذیری ۵ درصد و درجه آزادی ۳، مقدار سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ است و مقدارهای به‌دست آمده از آزمون خی دو از مقدار جدول (مقدار ۷/۸۲) بزرگ‌تر است، لذا فرض تحقیق مبنی بر توافق نظر متخصصان حوزه برنامه درسی، هنرآموزان و متخصصان فن پذیرفته می‌شود.

طراحی چارچوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع دوره دوم متوسطه

**جدول ۳.** میزان توافق صاحب‌نظران با استفاده از ضریب همبستگی کندال

| ردیف | اجزا                       | آمار خی دو | ضریب کندال (W) |
|------|----------------------------|------------|----------------|
| ۱    | منطق برنامه                | ۶۳/۲۳۰     | ۰/۷۸۸          |
| ۲    | کارکرد برنامه              | ۵۷/۴۴۶     | ۰/۷۱۸          |
| ۳    | محدوده و قلمرو برنامه درسی | ۱۴۷/۵۸۴    | ۰/۷۳۸          |
| ۴    | اهداف برنامه درسی          | ۳۷         | ۰/۹۲۵          |
| ۵    | الگوی طراحی برنامه درسی    | ۱۷۳/۵۰۱    | ۰/۸۶۸          |
| ۶    | محتوای برنامه درسی         | ۵۹/۰۴۵     | ۰/۷۳۸          |
| ۷    | فعالیت‌های یادگیری         | ۸۹/۰۰۷     | ۰/۷۴۲          |
| ۸    | جدول برنامه درسی           | ۹۸/۳۲۷     | ۰/۸۱۹          |
| ۹    | ارزشیابی                   | ۱۳۷/۵۰۱    | ۰/۸۶۸          |

سطح معناداری: ۰/۰۰۱

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

همان‌طور که نتایج این تحقیق نشان داد، چارچوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع در دوره دوم متوسطه دارای اجزای منطق برنامه درسی، کارکرد برنامه درسی، محدوده و قلمرو برنامه درسی و مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی شامل اهداف برنامه درسی، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و روش‌های ارزشیابی است. در ادامه، محتوای اجزای چارچوب و مؤلفه‌های برنامه درسی و ویژگی‌های آن به اختصار آورده شده‌است، با این توضیح که "منطق برنامه درسی" به چرایی و ضرورت طراحی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع تأکید دارد، "محدوده و قلمرو برنامه درسی" به عناصر برنامه درسی و انواع

شایستگی‌های مرتبط با رشته مکانیک صنایع اشاره دارد، و در "الگوی تدوین برنامه درسی"، مراحل طراحی برنامه درسی رشته مکانیک صنایع با رویکرد شایستگی مشخص شده است. همچنین، مؤلفه‌های برنامه درسی چارچوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع ویژگی‌هایی دارد که هر مؤلفه نام برده شده است. یکپارچگی و انسجام چارچوب از زاویه سازگاری اجزاء، تحت عنوان روایی کلی و هر یک از عنوان‌ها و محتوای آن‌ها با شاخص‌های روایی درونی مؤلفه‌ها مورد توجه قرار گرفته‌اند. اعتبار بیرونی گزاره‌ها در تمامی بخش‌ها به صورت اسنادی مشخص شده است.

### ● منطق برنامه درسی

آموزش فناوری، کار و مهارت‌آموزی به پیشرفت فردی، افزایش بهره‌وری، مشارکت در زندگی اجتماعی و اقتصادی، کسب درآمد حلال، کاهش فقر، افزایش درآمد و توسعه یافتگی می‌انجامد. حرفه مکانیک صنایع از حرفه‌های زمینه صنعت است. فرد شاغل در این حرفه به طور معمول در شرکت‌های تولید، و ساخت و تولید کار می‌کند و تجهیزات و ماشین‌آلات متنوع را تعمیر می‌کند با تحلیل اطلاعات مرکز آمار از روند اشتغال در حرفه مکانیک صنایع، می‌انگین نیروی انسانی مورد نیاز در این حرفه در سطوح مختلف صلاحیت حرفه‌ای ملی، حدود پنج هزار نفر در سال برآورد می‌شود. از آنجا که یکی از مأموریت‌های اصلی وزارت آموزش و پرورش تربیت نیروی انسانی در سطح کارگر ماهر در شاخه فنی و حرفه‌ای است و تأسیس رشته مکانیک صنایع به دلیل فقدان رشته تحصیلی و حرفه‌ای در شاخه فنی و حرفه‌ای در دوره دوم متوسطه، توسط برنامه‌ریزان آموزشی و سیاست‌گذاران آموزشی توصیه شده است، گزاره‌های اسناد بالادستی در سال‌های اخیر و مطالعات انجام شده، بر تدوین برنامه‌های درسی مبتنی بر شایستگی تأکید دارند. لذا در جهت توسعه و آموزش مناسب هنرجویان این رشته با هدف کسب شایستگی‌های مورد نیاز دنیای کار، طراحی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در رشته مکانیک صنایع ضروری است.

یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد، بین گروه‌های مورد بررسی (برنامه‌ریزان درسی، هنرآموزان و خبرگان حرفه) در ارتباط با مناسب بودن گزاره‌های منطق برنامه درسی توافق وجود دارد و به لحاظ مبانی نظری طراحی رشته، ضرورت و الزامات مربوط به طراحی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی

در رشته مکانیک صنایع با مفاد اسناد مرتبط با حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، از جمله برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱)، قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش (۱۳۶۶)، سیاست‌های کلی اشتغال (۱۳۹۰)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، قانون نظام جامع آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای و مهارتی (۱۳۹۶)، تحلیل نتایج کنگره‌های بین‌المللی در حوزه آموزش فنی و حرفه‌ای (۱۳۹۱) سازگار است.

### ● کارکرد برنامه درسی و محدوده و قلمرو برنامه درسی

کارکرد برنامه درسی مبتنی بر شایستگی مکانیک صنایع در دوره دوم متوسطه عبارت است از تربیت کارگر ماهر مکانیک صنایع در سطوح ۱ و ۲ صلاحیت حرفه‌ای ملی، متناسب با نیازهای بازارکار و همچنین فراهم کردن شرایط هدایت و راهنمای حرفه‌ای - تحصیلی هنرجویان رشته مکانیک صنایع برای سطوح بالاتر صلاحیت حرفه‌ای.

محدوده برنامه درسی مبتنی بر شایستگی مکانیک صنایع شامل موارد زیر است:

استاندارد شایستگی حرفه مکانیک صنایع، استاندارد ارزشیابی حرفه مکانیک صنایع، استاندارد آموزش حرفه مکانیک صنایع، نیازسنجی آموزشی، اهداف، جدول درس‌ها، استاندارد فضا و تجهیزات درس‌ها، توالی شایستگی‌های عمومی، شیوه ارزشیابی پیشرفت درس‌ها، منابع، مواد و رسانه‌های یادگیری، جدول‌های اهداف و محتوا، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری شایستگی‌ها، فرایند اصلاح و بهبود برنامه درسی، فرایند تهیه منابع آموزشی.

قلمرو برنامه درسی شامل شایستگی‌های فنی، شایستگی‌های غیرفنی، شایستگی‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات و شایستگی‌های مربوط به یادگیری مادام‌العمر در حرفه مکانیک صنایع است. شایستگی‌ها بر اساس نوع در برنامه درسی رشته مکانیک صنایع به شایستگی‌های پایه در برنامه درسی ملی، شایستگی‌های عمومی، شایستگی‌های غیر فنی محوری دنیای کار، شایستگی‌های یادگیری مادام‌العمر حرفه مکانیک صنایع، و شایستگی‌های فنی دنیای کار در حرفه مکانیک صنایع دسته‌بندی می‌شوند.

#### جدول ۴. شایستگی‌های فنی رشته مکانیک صنایع حاصل از تحلیل استانداردهای حرفه و

##### جمع‌بندی نظرات متخصصان حرفه

| تعمیر اتصال<br>پیچ و مهره                 | تعمیر اتصال خار                   | تعمیر اتصال چسب                | تعمیر اتصال پرچ            | تعمیر اتصال لحیم                 |
|-------------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| جوشکاری                                   | ماشین کاری                        | سنگ‌زنی                        | مونتاژکاری                 | تعویض و تعمیر شیر آلات           |
| تعویض و تعمیر شفت‌ها و بادامک‌ها          | تعویض و تعمیر چرخ تسمه            | تعویض و تعمیر چرخ زنجیر        | تعویض و تعمیر چرخ دنده     | تعویض و تعمیر فنرها و یاتاقان‌ها |
| تعمیر پخش‌کننده‌های هیدرولیکی و پنوماتیکی | تعویض و تعمیر سیلندرها            | تعویض و تعمیر شیرها            | تعویض و تعمیر عملگرها      | تعویض و تعمیر رله‌ها             |
| سیم‌کشی                                   | تعویض و تعمیر قطعات الکتریکی      | تعویض و تعمیر قطعات الکترونیکی | تعویض و تعمیر درایورها     | تعمیر تابلوهای برق               |
| تعمیر سیستم انتقال قدرت                   | تعمیر قطعات متحرک و نوارهای نقاله | تعمیر تیرک‌ها و ابزارگیرها     | تعمیر سیستم کلاچ و ترمز    | تعمیر سیستم‌های خنک کاری         |
| نصب ماشین‌های ابزار                       | نصب بالابرهای صنعتی               | نصب دستگاه‌های صنعتی           | نصب می‌کسر و نوارهای نقاله | نصب کوره‌های صنعتی               |

برخی از شایستگی‌های غیر فنی که با حرفه مکانیک صنایع در ارتباط‌اند عبارت‌اند از: شایستگی‌های تفکر، ارتباط مؤثر، مدیریت کار و کیفیت، کارآفرینی، اخلاق حرفه‌ای (امانت‌داری، مسئولیت‌پذیری، وفای به عهد، درستکاری، بهره‌وری)، یادگیری مادام‌العمر، کاربرد فناوری و محاسبه. یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد، در ارتباط با مناسب بودن گزاره‌های کارکرد، محدوده و قلمرو چارچوب برنامه درسی بین گروه‌های مورد بررسی توافق وجود دارد و به لحاظ توجه به گزاره‌های مخاطبان برنامه درسی، تربیت نیروی کار ماهر و راهنمایی و هدایت تحصیلی با مواد قانون نظام جامع آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای و مهارتی (۱۳۹۶) و برنامه درسی ملی (۱۳۹۱)، و به لحاظ شایستگی‌های فنی و غیر فنی رشته مکانیک صنایع با ایسکو، سازمان جهانی کار (۲۰۰۸)، هم‌سویی وجود دارد.

#### ● الگوی برنامه درسی

الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع در دوره دوم متوسطه بر اساس اقتضائات دنیای کار، دنیای آموزش و مبانی نظری طراحی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی به صورت در هم تنیده و در شکل ۲ ارائه شده است. الگوی تدوین برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع از سه بخش تشکیل می‌شود: ۱. استاندارد شایستگی حرفه مکانیک صنایع؛ ۲. استاندارد ارزشیابی حرفه مکانیک صنایع؛ ۳. استاندارد آموزش حرفه مکانیک صنایع. در

بخش اول، نیازسنجی شغلی، توسعه حرفه‌ای و تحلیل حرفه مکانیک صنایع انجام می‌شود. در بخش دوم، شایستگی‌ها گروه‌بندی و روش‌ها و ابزار سنجش حرفه مکانیک صنایع تعیین می‌شوند. بخش سوم شامل نیازسنجی آموزشی، تدوین اهداف آموزشی، طراحی درس، تعیین فعالیت‌های یادگیری، انتخاب مواد و رسانه‌های یادگیری، تعیین محتوا و تعیین شیوه‌های ارزشیابی است. هر بخش به صورت سندی مجزا، پس از اعتباربخشی و اعمال پیشنهادهایی صاحب نظران، منتشر می‌شود. هر سه سند استاندارد شایستگی حرفه، استاندارد ارزشیابی حرفه و استاندارد آموزش حرفه مکانیک صنایع با هم مرتبط و در تعامل اند.

خاستگاه استاندارد شایستگی، حرفه است و استاندارد ارزشیابی، حرفه دنیای کار است. به عبارت دیگر، تعیین شایستگی‌های حرفه از طریق مطالعه و تحلیل شرایط و اقتضات حرفه مکانیک صنایع و مشاغل وابسته به آن در محیط واقعی کار و با مشارکت خبرگان شاغل در حرفه مکانیک صنایع است. اصول ناظر بر برنامه درسی شامل دین محوری، تقویت هویت ملی، اعتبار نقش یادگیرنده، اعتبار نقش مرجعیت مربی، اعتبار نقش پایه‌ای خانواده، جامعیت، توجه به تفاوت‌ها، تعادل، یادگیری مادام‌العمر، جلب مشارکت و تعامل، یکپارچگی و فراگیری است که برنامه‌ریزی به صورت هماهنگ و درهم تنیده در برآن تأکید می‌شود و رویکرد آن فطرت‌گرایی توحیدی است که در الگوی هدف‌گذاری و شایستگی‌های پایه به آن توجه می‌شود. هر شایستگی ترکیب مناسبی از دانش، مهارت و نگرش است و اجزای آن به صورت در هم تنیده و منسجم آموزش و ارزشیابی می‌شوند. شایستگی‌های فنی و شایستگی‌های غیرفنی در حرفه مکانیک صنایع به صورت تلفیقی ارائه می‌شوند. با توجه به ارتباط و تعامل طولی و عرضی مراحل، در داخل و بیرون هر بخش، فرایند اعتباربخشی و اصلاح در هر مرحله انجام می‌شود. یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد، بین گروه‌های مورد بررسی در ارتباط با مناسب بودن اجزا و مراحل الگوی تدوین برنامه درسی توافق وجود دارد و به لحاظ ساختار در سه بخش استاندارد شایستگی حرفه و استاندارد ارزشیابی حرفه و استاندارد آموزش حرفه، با مفاد قانون نظام جامع آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای و مهارتی، ماده ۴، بند ۴ (۱۳۹۶) سازگاری دارد. به لحاظ اصول ناظر، با سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) و از منظر مبانی نظری و نیازسنجی با نتایج پژوهش‌های مؤمنی مهمویی و همکاران (۱۳۸۷)، تاک<sup>۶۸</sup> (۲۰۰۷)، نیکولوف و همکاران (۲۰۱۴)، کدخدای (۱۳۹۷)، و راهنمای تدوین برنامه درسی فنی و حرفه‌ای (۲۰۱۸) هم‌سوئی و هم‌خوانی دارد.

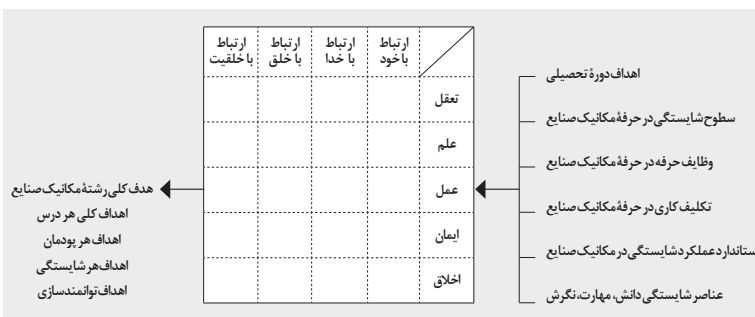
طراحی چارچوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع دوره دوم متوسطه



شکل ۲. الگوی پیشنهادی تدوین برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع

## ● اهداف

اهداف برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع در دوره دوم متوسطه در سه سطح هدف کلی رشته، اهداف کلی هر درس و اهداف توانمندسازی هر شایستگی تعریف می‌شود. اهداف هر سطح با توجه به منابع هدف‌گزینی متناظر آن سطح از استاندارد شایستگی حرفه، استاندارد ارزشیابی حرفه، اهداف دوره‌های تحصیلی، اهداف شاخه تحصیلی و اهداف حوزه‌های یادگیری تدوین می‌شود. الگوی هدف‌گذاری برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران و توجه به شایستگی‌های پایه در تدوین اهداف ملاک عمل است. اهداف آموزشی با رویکرد شایستگی، عباراتی منطقی و واقع‌بینانه، صریح و روشن، قابل دستیابی، قابل اندازه‌گیری، دارای زمان بندی، کل‌نگر و ترکیبی از دانش، مهارت و نگرش، دارای سطوح، متناظر با الگوی هدف‌گذاری برنامه درسی ملی، تلفیقی از شایستگی‌های فنی و غیرفنی، پشتیبان وظایف و شایستگی‌های فنی و حرفه‌ای هستند. یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد بین گروه‌های مورد بررسی (برنامه‌ریزان درسی، هنرآموزان و خبرگان حرفه) در ارتباط با مناسب بودن گزاره‌های اهداف برنامه درسی توافق وجود دارد و به لحاظ ویژگی‌های اهداف در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی، این نتیجه با نتایج پژوهش‌های هدایتی و همکاران (۱۳۹۵)، فینچ و کرانکیلتن (۱۹۹۹/۱۳۹۰)، موسی‌پور (۱۳۹۵)، آبا آنا (۲۰۱۳) و راهنمای تدوین برنامه درسی فنی و حرفه‌ای (۲۰۱۸) همخوانی و به لحاظ انواع شایستگی‌ها با آیین‌نامه آموزشی دوره دوم متوسطه (۱۳۹۵) و به لحاظ تدوین اهداف تفصیلی و روش آن با برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱)، همخوانی و هم‌سویی دارد.



**شکل ۳. الگوی هدف‌گذاری پیشنهادی در رشته مکانیک صنایع مبتنی بر شایستگی، برگرفته از الگوی هدف‌گذاری برنامه درسی ملی (۱۳۹۱).**

**جدول ۵.** نمونه‌هایی از اهداف تفصیلی رشته مکانیک صنایع بر اساس شایستگی‌های پایه در برنامه درسی ملی (۱۳۹۱).

### تعقل در ارتباط با خود، خدا، خلق، خلقت تعقل در ارتباط با خود: کشف

● کشف و تحلیل عملکرد ابزار، تجهیزات، ماشین آلات و فناوری‌های مرتبط با حرفه مکانیک صنایع؛ توجه دقیق به وظایف و کارهای شغلی و حرفه‌ای خویش و توانایی‌ها در کار خود در انجام وظایف شغلی و توجه به ایمنی و بهداشت محیطی مرتبط با مکانیک صنایع

### ایمان در ارتباط با خود، خدا، خلق، خلقت

● ایمان در ارتباط با خود: ایمان به نقش تربیتی کار؛ ایمان به عمل صالح به عنوان راهی برای رسیدن به مرتبه‌ای از حیات طیبیه؛ ایمان و باور آگاهانه به توانمندی‌های فردی برای پیشرفت حرفه‌ای؛ برخورداری از روحیه اعتمادبه‌نفس و استقلال در کار؛ باور آگاهانه به تعلق منابع مادی و ثروت‌های ملی به خداوند  
● ایمان در ارتباط با خلقت: باور داشتن محیط زیست به عنوان خلقت خداوند و محافظت از آن؛ باور داشتن نقش مؤثر انسان‌ها در تغییرات محیط زیست؛ باور به حق داشتن نسل‌های آینده برای استفاده از منابع.

### علم در ارتباط با خود، خدا، خلق، خلقت

● علم در ارتباط با خود: شناخت دانش؛ مهارت و نگرش مورد نیاز مراحل کاری شایستگی‌های فنی و شایستگی‌های غیر فنی حرفه مکانیک صنایع؛ شناخت اصول مشتری‌مداری؛ دانش انواع فناوری در حرفه مکانیک صنایع؛ شناخت لازم برای توسعه حرفه‌ای و ادامه تحصیل در دوره‌های بالاتر رشته مکانیک صنایع؛ شناخت کارآفرینی و ویژگی‌های آن؛ آگاهی از خطرات شغلی و دانش ایمنی دستگاه‌ها، وسایل و تجهیزات در حرفه مکانیک صنایع.

### عمل در ارتباط با خود، خدا، خلق، خلقت

● عمل در ارتباط با خود: شایستگی کار با ابزار و وسایل در محیط کار؛ انجام وظایف و کارهای شغلی مربوط به حرفه مکانیک صنایع؛ شایستگی کار با دستگاه‌ها؛ برنامه‌ریزی برای ایجاد کسب و کار؛ رعایت ایمنی و بهداشت فردی و محیطی؛ کاربست فناوری مناسب در انجام وظایف شغل.

● عمل در ارتباط با خلقت: دفع و امحای مواد و پسماندها به روش اصولی؛ دفع آلودگی صوتی، فیزیکی، شیمیایی؛ مشارکت در جلوگیری از خسارت زیست محیطی به دلیل فعالیت‌های کسب و کار؛ تلاش در توسعه منابع اقتصادی کشور؛ شایستگی کاربست مفاهیم توسعه پایدار در محیط کاری.

### اخلاق در ارتباط با خود، خدا، خلق، خلقت

● اخلاق در ارتباط با خدا: تلقی کار و فعالیت به عنوان عبادت؛ درستکاری در انجام کار  
● اخلاق در ارتباط با خلق: انجام کارهای محول شده با دقت کامل؛ ارزش قائل شدن به انجام کارها در گروه کاری؛ پرهیز از رفتار مغایر با قانون کار؛ توجه به سامان‌دهی محیط کار به صورت مشارکتی؛ ارزش قائل شدن به تجربه کار واقعی؛ پایبندی به حقوق همکاران شغلی؛ رعایت اصول مشتری‌مداری؛ ترجیح هدف گروه کاری بر اهداف شخصی؛ برخورداری از روحیه تعاون؛ مشخص کردن رفتار اخلاقی و قانونی.

## ● محتوا

قلمرو و جهت‌گیری محتوا در راستای تحقق اهداف و شایستگی‌های لحاظ شده در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع در دوره دوم متوسطه به گونه‌ای است که شایستگی‌های فنی و غیرفنی در قالب ساختار تجویزی، نیمه تجویزی و غیرتجویزی، با توجه به استعداد و علاقه‌های هنرجویان و شرایط و نیازهای هنرستان، منطقه‌ای و ملی را شامل می‌شود. مواد و رسانه‌های یادگیری بر اساس محتوای شایستگی‌ها و پیچیدگی سطوح صلاحیت مطابق با سیاست‌های تولید مواد و رسانه‌های یادگیری برنامه درسی ملی تدوین می‌شود. محتوا باید متناسب با استعداد و علاقه هنرجویان، جذاب، منعطف، واقعی و مبتنی بر اقتضائات دنیای کار، تلفیقی از شایستگی‌های فنی و غیرفنی حرفه مکانیک صنایع، دارای ساختار سه وجهی، متناسب با نیازهای منطقه‌ای، به روز و فناورانه، پودمانی، شامل مشخصات و استانداردهای فضا و مواد و تجهیزات، شامل شاخص‌های خودارزیابی و فضای آموزشی، شامل موارد ایمنی، بهداشتی و حفاظتی باشد. دارای سازماندهی مناسب و مطابق با فناوری روز حرفه مکانیک صنایع باشد و برخوردار از فعالیت‌های یادگیری است که محتوای دانشی و مهارتی و نگرشی مراحل کاری مربوط به هر شایستگی را پشتیبانی می‌کند و متناسب با زمان آموزشی و فاقد اطلاعات اضافی است و فضا و تجهیزات و شاخص‌های ارزشیابی را به روشنی نشان می‌دهد. یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد بین گروه‌های مورد بررسی در ارتباط با مناسب بودن گزاره‌های مربوط به محتوای برنامه درسی توافق وجود دارد و به لحاظ ویژگی‌های محتوای مبتنی بر شایستگی در رشته مکانیک صنایع با نتایج پژوهش‌های مولر (۲۰۱۷)، کوئن و همکاران (۲۰۱۵)، هدایتی و همکاران (۱۳۹۵)، مومنی مهموئی و همکاران (۱۳۸۷)، آزاد و همکاران (۱۳۹۱)، ملکی (۱۳۸۳)، میرزاییگی (۱۳۸۹)، موسی‌پور (۱۳۹۵)، فینچ و کرانکیلتن (۱۳۹۰/۱۹۹۹) و برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) هم‌سویی و هم‌خوانی وجود دارد.

## ● جدول درس‌ها

جدول درس‌های رشته مکانیک صنایع در چهار دسته خوشه درسی تدوین شد: ۱. شایستگی‌های عمومی، ۲. شایستگی‌های پایه فنی، ۳. شایستگی‌های فنی، ۴. شایستگی‌های غیر فنی. دسته بندی درس‌ها و زمان اختصاص یافته به هر درس با آیین نامه آموزشی دوره دوم متوسطه (۱۳۹۵) انطباق دارد.

طراحی چارچوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع دوره دوم متوسطه

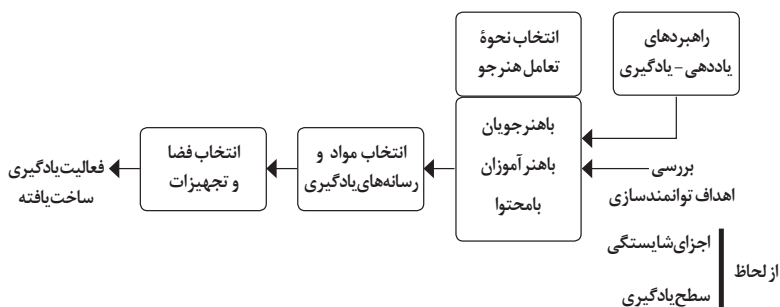
**جدول ۶.** جدول درس‌های پیشنهادی رشته مکانیک صنایع، مطابق با چارچوب جدول‌های برنامه درسی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش.

| رشته تحصیلی: مکانیک صنایع | کد رشته تحصیلی: ...                                                | گروه تحصیلی: ...                                                                                                                                                                                                  | کد گروه: ...                                 | زمینه ...                                                     |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| پایه ۱۰                   | پایه ۱۱                                                            | پایه ۱۲                                                                                                                                                                                                           | نام درس                                      | ساعت                                                          |
| ۱                         | تربیت دینی و اخلاقی                                                | تربیت دینی و اخلاقی ۱ (دینی، قرآن و اخلاق)                                                                                                                                                                        | تربیت دینی و اخلاقی ۲ (دینی، قرآن و اخلاق)   | تربیت دینی و اخلاقی ۳ (دینی، قرآن و اخلاق)                    |
| ۲                         | زبان و ادبیات فارسی                                                | فارسی ۱                                                                                                                                                                                                           | فارسی ۲                                      | فارسی ۳                                                       |
| ۳                         | زبان‌های خارجی                                                     | زبان خارجی ۱                                                                                                                                                                                                      | زبان خارجی ۲                                 | -                                                             |
| ۴                         | خوشه درس‌ها: مطالعات اجتماعی                                       | جغرافیای عمومی و استان‌شناسی                                                                                                                                                                                      | علوم اجتماعی                                 | تاریخ معاصر                                                   |
| ۵                         | خوشه درس‌ها: انسان و سلامت                                         | تربیت بدنی ۱                                                                                                                                                                                                      | تربیت بدنی ۲                                 | تربیت بدنی ۳                                                  |
| ۶                         | خوشه درس‌ها: انسان و مهارت‌های زندگی                               | -                                                                                                                                                                                                                 | درس انتخابی (۱- هنر ۲- تفکر و سواد رسانه‌ای) | مدیریت خانواده و سبک زندگی                                    |
| ۷                         | خوشه درس‌ها: شایستگی‌های غیر فنی                                   | الزامات محیط کار                                                                                                                                                                                                  | کارگاه نوآوری و کار آفرینی                   | اخلاق حرفه‌ای                                                 |
| ۸                         | خوشه درس‌ها: شایستگی‌های پایه فنی (ریاضی، فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی) | درس پایه                                                                                                                                                                                                          | درس پایه                                     | درس پایه                                                      |
| ۹                         | خوشه درس‌ها: شایستگی‌های فنی                                       | ایجاد و تعمیر قطعات اتصالات مکانیکی                                                                                                                                                                               | تعمیر ساز و کارهای هیدرولیکی و پنوماتیکی     | تعمیر و نگهداری ماشین‌های ابزار و ماشین‌آلات دستگاه‌های صنعتی |
|                           |                                                                    | تعمیر ساز و کارهای مکانیکی                                                                                                                                                                                        | تعمیر سیستم‌های برقی                         | نصب ماشین‌های ابزار، ماشین‌آلات صنعتی                         |
|                           |                                                                    | دانش فنی پایه                                                                                                                                                                                                     | -                                            | دانش فنی تخصصی                                                |
|                           |                                                                    | درس مشترک گروه                                                                                                                                                                                                    | -                                            | کار آموزی رشته                                                |
| جمع                       | ۴۰                                                                 | جمع                                                                                                                                                                                                               | ۴۰                                           | جمع                                                           |
| ۱۰                        | برنامه ویژه مدرسه                                                  | زمینه سازی برای اجرای بند ۵-۵ سند تحول بنیادین و بند ۱۳-۲ برنامه درسی ملی مشتمل بر عنوان‌هایی مانند: پژوهش و ارائه خلافت‌نامه (سمی‌نال)، یادگیری پروژه محور و آموزش مهارت تأمین معاش حلال (سالانه ۵۰ تا ۱۰۰ ساعت) |                                              |                                                               |

## ● فعالیت‌های یادگیری

راهبردهای یادگیری برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع در دوره دوم متوسطه بر فرصت‌های تربیتی تدارک یافته‌ای ناظر است که هنرجو برای کسب شایستگی‌های لازم نیازمند به‌کارگیری آن‌هاست. فعالیت‌ها باید با توجه به محدوده و قلمرو شایستگی‌های رشته مکانیک صنایع طراحی شود و قابل اجرا بودن فعالیت‌های یادگیری در محیط یادگیری از مهم‌ترین ویژگی‌هایی است که در هنگام طراحی به آن توجه می‌شود. انتخاب فعالیت‌های یادگیری باید به گونه‌ای باشد که تقویت انگیزه هنرجویان را دربرداشته باشد. به این منظور، از روش‌های هم‌آموزی و بازدید از مراکز صنعتی مربوط به حرفه مکانیک صنایع مؤثر است. همچنین، استفاده از نرم افزارهای تعاملی، ایجاد فرصت‌های نوآوری و خلاقیت و روش‌های اکتشافی در یادگیری فعال، در آموزش مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع تأکید می‌شود. ارائه رویکرد یادگیری مشارکتی در تدریس، فراهم کردن شرایط تعادل مؤثر هنرجویان با هنرآموز و محتوا و محیط یادگیری، و بهره‌مندی از فناوری‌های نوین در آموزش مبتنی بر شایستگی در حرفه مکانیک صنایع توصیه می‌شود.

مبانی طراحی فعالیت‌های یادگیری ساخت یافته در رشته مکانیک صنایع، استاندارد آموزش حرفه است. اهداف توانمندسازی هر شایستگی و استاندارد عملکرد هر شایستگی منابع اصلی تدوین فعالیت‌های یادگیری ساخت یافته برای این رشته‌اند. نحوه تعامل هنرجو با سایر هنرجویان، هنرجو با هنرآموز یا هنرجو با محتوا و محیط یادگیری، امکانات و تجهیزات در الگوی طراحی فعالیت‌های یادگیری ساخت یافته رشته مکانیک صنایع به شرح زیر است:



شکل ۴. الگوی پیشنهادی طراحی فعالیت‌های یادگیری ساخت یافته رشته مکانیک صنایع

یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد بین گروه‌های مورد بررسی در ارتباط با مناسب بودن گزاره‌های مربوط به محتوای برنامه درسی توافق وجود دارد و ویژگی‌های فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر شایستگی در رشته مکانیک صنایع با نتایج پژوهش‌های کوئن و همکاران (۲۰۱۵)، نعمتی دهکردی و همکاران (۱۳۹۵)، هدایتی و همکاران (۱۳۹۵)، ملکی (۱۳۸۳)، فینچ و کرانکیلتن (۱۳۹۵/۱۹۹۹)، مومنی مهموئی و همکاران (۱۳۸۷)، سدفاپ (۲۰۰۹)، راهنمای تدوین برنامه درسی فنی و حرفه‌ای (۲۰۱۸) و برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) هم‌سویی و هم‌خوانی دارد.

## ● روش‌های ارزشیابی

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و تربیتی در برنامه درسی مبتنی بر شایستگی مکانیک صنایع دوره دوم متوسطه بر تحقق شایستگی‌ها و دستیابی به سطوح شایستگی‌ها و صلاحیت حرفه‌ای ملی در حرفه مکانیک صنایع ناظر است. ملاک کسب شایستگی حرفه‌ای، استاندارد ارزشیابی حرفه مبتنی بر استاندارد عملکرد حرفه مکانیک صنایع در تکالیف‌کاری در سطوح مهارتی است.

آگاهی<sup>۶۹</sup> (سطح اول مهارت): در این سطح، فرد آگاهی‌های پایه را دارد و تنها تحت نظارت می‌تواند کار کند. ویژگی‌های این سطح عبارت‌اند از: شناسایی ابتدایی فهرست کردن، تشخیص، تفکر دقیق و آموزش جست‌جوی اطلاعات. دانش<sup>۷۰</sup> (سطح دوم مهارت): در این سطح، فرد چگونگی انجام کار را می‌داند و می‌تواند بدون نظارت مستقل کار کند. ویژگی‌های این سطح عبارت‌است از: توصیف، مشارکت، توضیح و کار با دستورالعمل‌ها.

مهارت<sup>۷۱</sup> (سطح سوم مهارت): فرد ماهر است و توانایی آموزش و تربیت دیگران را دارد. برنامه‌ریزی و تجزیه و تحلیل، مسئولیت‌پذیری در محیط کار خود، رسیدگی به طیف وسیعی از فعالیت‌ها و وظایف، ارائه راه‌هایی برای افزایش سهم خود و دیگران، ارائه راهنمایی و مربیگری به دیگران، ترسیم چشم‌انداز بیرونی و نشان دادن ابعاد شایستگی به دیگران، از ویژگی‌های سطح سوم هستند.

تسلط<sup>۷۲</sup> (سطح چهارم مهارت): در سطح چهارم، هنرجو در کار خبره است و توانایی آموزش مربیگری به دیگران را دارد. سازگاری، ایجاد، نوآوری، عیب‌یابی، ارائه راهکار و راهنمایی دیگران (به عنوان متخصص)، تعریف استانداردهای

جدید، چشم‌انداز وسیع و بلند مدت، و پیش‌بینی و برنامه‌ریزی پیش‌رو از ویژگی‌های این سطح هستند.

ضمن رعایت اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی - تربیتی در برنامه درسی ملی، اصول خاصی همچون عملکرد گرایی، کل نگر، یادگیرنده محوری و بازخورد سازنده در اجرای چارچوب ارزشیابی از شایستگی برخوردار است. یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد بین گروه‌های مورد بررسی در ارتباط با مناسب بودن گزاره‌های مربوط به ارزشیابی برنامه درسی توافق وجود دارد و این نتایج، به لحاظ ویژگی‌ها، با یافته‌های کوئنن و همکاران (۲۰۱۵)، وهبا (۲۰۱۳)، آبا آنا (۲۰۱۳)، ایت هادوچین (۲۰۱۷)، خوش خلق (۱۳۹۵)، مومنی مهموئی و همکاران (۱۳۸۷)، فینچ و کرانکیلتن (۱۹۹۹/۱۳۹۰)، ویمر (۲۰۱۶) و سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) هم‌سوایی و هم‌خوانی دارد.

با توجه به بند ۴ از ماده ۴ قانون نظام جامع آموزش و تربیت فنی، حرفه‌ای و مهارتی مبنی بر تدوین استانداردهای شایستگی و ارزشیابی و آموزشی حرفه برای آموزش حرفه در سطوح صلاحیت حرفه، تفاوت عمده، تدوین چارچوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع دوره دوم متوسطه با سایر برنامه‌های درسی مدون شده در تأکید بر توسعه حرفه‌ای، سطوح صلاحیت حرفه‌ای، تلفیق شایستگی‌های فنی و غیر فنی و ترکیب مناسبی از دانش، مهارت و نگرش در فرایند تدوین چارچوب برنامه درسی است.

«چارچوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در رشته مکانیک صنایع در دوره دوم متوسطه» با هدف ارائه معیارهایی برای تولید برنامه درسی رشته مکانیک صنایع و اجزای مرتبط با آن تدوین شده است. مخاطبان این سند کارشناسان برنامه‌ریزی درسی رشته مکانیک صنایع و هنرآموزان مجری آن هستند. این چارچوب برای اولین بار در سطح کشور و پس از ابلاغ قانون نظام جامع آموزش و تربیت فنی، حرفه‌ای و مهارتی تدوین شده است. با توجه به فقدان برنامه درسی رشته مکانیک صنایع، تدوین چارچوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مذکور به صورت اختصاصی، اقدامی مؤثر برای تدوین برنامه درسی رشته مکانیک صنایع محسوب می‌شود. علاوه بر ارائه چارچوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در رشته نمونه مکانیک صنایع، ارائه الگوهای تدوین اهداف، تدوین فعالیت‌های یادگیری، تعامل شایستگی‌های فنی با شایستگی‌های فنی و الگوی

تدوین برنامه درسی از نوآوری‌های این پژوهش محسوب می‌شود. نبود دسترسی به اسناد برنامه‌های درسی مبتنی بر شایستگی سایر کشورها و نبود دسترسی مناسب به خبرگان فن رشته مکانیک صنایع که در آموزش رشته نیز تجربه داشته باشند، از محدودیت‌های این پژوهش بود. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، به متخصصان برنامه درسی پیشنهاد می‌شود:

- با توجه به ضرورت تهیه برنامه درسی رشته مکانیک صنایع، از چارچوب برنامه درسی برای تدوین برنامه درسی رشته مذکور استفاده کنند.
- نتایج ارزشیابی از برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع، پس از تدوین و در مرحله اجرا برای بهبود این چارچوب برنامه درسی مؤثرند.
- برنامه‌ریزان درسی سایر رشته‌ها که تاکنون چارچوب برنامه درسی و برنامه درسی نداشته‌اند، می‌توانند با ویژه‌سازی این چارچوب برای حرفه یا رشته‌های مذکور، برای تدوین برنامه درسی مبتنی بر شایستگی از آن استفاده کنند.

## منابع

- آزاد، ابراهیم. اسمعیلی، مهدی. و محمدعلی، محبوبه. (۱۳۹۱). تحلیل نتایج کنگره‌های بین‌المللی در حوزه آموزش فنی و حرفه‌ای (طرح پژوهشی، شماره ۱۲۷۹۷). تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- آیین‌نامه آموزشی دوره دوم متوسطه. (۱۳۹۵). تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- استاندارد طبقه‌بندی بین‌المللی مشاغل و حرف. (۲۰۰۸). تهران: مرکز آمار ایران.
- اسماعیلی کیا، غریبه و ملانظری، مهناز. (۱۳۹۴). چارچوبی برای تحول در نظام پاسخگویی مالی و عملیاتی دانشگاه‌های دولتی ایران از دیدگاه خبرگان. فصلنامه حسابداری سلامت، ۴(۴)، ۲۵-۱.
- اسمعیلی، مهدی. (۱۳۹۴). طراحی و تدوین فرآیند برنامه‌ریزی درسی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، قسمت اول: دنیای کار. (طرح پژوهشی). تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۱). تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- چهاربند، اسفندیار. (۱۳۹۱). الگوی برنامه درسی پودمانی بر پایه استاندارد شایستگی حرفه‌ای. تعلیم و تربیت / استثنایی، ۱۱۱، ۵۱-۶۶.
- خدایاری، محمدتقی. (۱۳۹۶). بررسی روایی و پایایی در پژوهش. قابل بازیابی در <http://amuzesh.miq.ac.ir/uploads/validity.pdf>.
- خوش خلق، ایرج. (۱۳۹۵). طراحی و اعتباربخشی چارچوب نظری ارزشیابی شایستگی محور بر اساس مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (طرح پژوهشی). تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- سند چارچوب حوزه‌های تربیت و یادگیری. (۱۳۹۷). تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- سیاست‌های کلی اشتغال. (۱۳۹۰). تهران: مجمع تشخیص مصلحت نظام.
- فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۸۹). اصول برنامه‌ریزی درسی (چاپ هشتم). تهران: ایران زمین.
- فینچ، کریس و کرانکلین، جان. (۱۳۹۰). برنامه‌ریزی درسی در آموزش فنی و حرفه‌ای: برنامه‌ریزی، محتوا و اجرا (ترجمه علی اصغر خلاقی، کورش فتحی و اجارگاه و غلامرضا شمس مورکانی). تهران: مدرسه. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۹ چاپ شده است).
- قانون نظام جامع آموزش و تربیت فنی، حرفه‌ای و مهارتی. ماده ۷، ۴، ۲، ۱ و ۸. (۱۳۹۶). تهران: مجلس شورای اسلامی.
- قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۶۶). تهران: مجلس شورای اسلامی.
- قانون نظام جامع آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای و مهارتی. (۱۳۹۶). تهران: مجلس شورای اسلامی.
- کدخدایی، محبوبه السادات: اخوان تفتی، مهناز؛ رضایت، غلامحسین و احمدی، پروین. (۱۳۹۷). طراحی الگوی آموزش دانشگاهی مبتنی بر شایستگی برای رشته‌های علوم انسانی. آموزش عالی ایران، ۹(۱)، ۱۰۵-۱۳۱.
- کرمی، مرتضی و مومنی مهموثی، حسین. (۱۳۹۰). بازار کار جهانی و تاثیر آن بر طراحی برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۶(۲۱)، ۶۷-۱۰۰.
- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰). تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- مرجانی، بهناز. (۱۳۹۵). گذر از برنامه درسی سنتی به برنامه درسی مبتنی بر شایستگی. رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش، ۱۲(۲)، ۴-۱۳.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۳). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). مشهد: پیام اندیشه.
- موسی پور، نعمت. (۱۳۹۵). مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه (چاپ پنجم). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- مومنی مهموثی، حسین؛ شریعتمداری، علی و نادری، عزت‌الله. (۱۳۸۷). برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در آموزش عالی. پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، ۱۷، ۱۲۹-۱۵۶.
- میرزایی، علی. (۱۳۸۹). برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی. تهران: یسپرون.

طراحی چارچوب برنامه درسی مبتنی بر شایستگی رشته مکانیک صنایع دوره دوم متوسطه

- نادری، عزت‌الله و سیف نراقی، مریم. (۱۳۹۷). روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی (ویرایش ششم). تهران: نشر ارسباران.
- نعمتی دهکردی، شهناز؛ نعمتی دهکردی، مریم؛ گلی، حمیده و برخوردار، معصومه. (۱۳۹۵). آموزش مبتنی بر شایستگی: پل ارتباطی بین تئوری و عمل. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۱۳ (۶)، ۶۴۴-۶۴۶.
- هدایتی، اکبر؛ ملکی، حسن؛ صادقی، علیرضا و سعیدی‌پور، اسماعیل. (۱۳۹۵). طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی برای دوره کارشناسی ارشد رشته برنامه درسی. *فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی*، دانشگاه علامه طباطبائی، ۴۱ (۴)، ۴۰-۴۱.
- Aba Anane, C. (2013). Competency Based Training Quality Delivery for Technical and Vocational Education and Training (TVET) Institutiona. *Educational Research International*, 2(2), 117-127.
- Brumbach, M. E., & Clade, J. A. (2013). *Industrial maintenance* (2ed). Cengage Learning.
- *Competency Model for Advanced Manufacturing Occupation: Maintenance and Repair Worker*. (2010). United states Department of labor.
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2009). *The Shift to Learning Outcomes: Policies and Practices in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- General Conference-38th Session. 3- 18 November 2015. France, Paris.
- Habibi, A., Sarafraz, A., & Izadyar, S. (2014). Delphi Technique Theoretical Framework in Qualitative Research. *The international journal of engineering and science (IJES)*, 3(4), 8-13.
- Haddouchane, Z. A., Bakkali, S., Ajana, S., & Gassemi, K. (2017). The application of the competency-based approach to assess the training and employment adequacy problem. *International Journal of Education*, 5(1), 1-18.
- *Industrial Maintenance Mississippi Curriculum Framework*. (2014). Mississippi community collage board.
- Koenen, A. K., Dochy, F., & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1-12.
- Kozikoglu, I., & Uygun, N. (2018). Investigation of the Relationship between Teachers' Philosophies of Education Beliefs and Curriculum Design Approaches. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 411-438. <http://dergipark.gov.tr/cuefd>.
- Maltsev, E. (2018). Utilizing a Professional Role Model for Development of a Learner-Centered Learning Program for Managers. *Knowledge and Performance Management*, 2(1), 38-46.
- Marsh. C. J. (2004). *Key concepts for understanding curriculum*. New York: Routledge Falmer. (Original Work Published 1997).
- Mulder, M. Editor. (2017). *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education*. Springer.
- *Industrial Maintenance, Clssification of Instrctional programs*. (2010). National Center Educational Search (NCES).
- Nikolov, R., Shoikova, E., & Kovatcheva, E. (2014). *Competence Based Framework for Curriculum Development, State University of Library Studies and Information Technologies*. Retrieved from [https://unesco.unibit.bg/sites/default/files/CBFramework\\_TEMPUS-PICTET\\_Nikolov\\_Shoikova\\_Kovatcheva.pdf](https://unesco.unibit.bg/sites/default/files/CBFramework_TEMPUS-PICTET_Nikolov_Shoikova_Kovatcheva.pdf).
- O\*net. (2018). *maintenance technician*. Retrieved from <https://www.onetonline.org/link/details/49-9071.00>.
- Sermesuka, S., Chianchanab, Ch., & Stirayakorn, P. (2014). A Study of Model of Vocational Curriculum Development Under Vocational Education Commission Using Cross-Impact Analysis. *Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1896 – 1901.
- Singla, P.K., Rastogi, K.M., & Sunita, R. (2005). *Developing Competency-Based Curriculum for Technical Programms*. National Sympasium on Engineering Education. India Institute of Science, Bangalore.
- Maintenance competency framework. (2017). *Soufth African public works*. Retrieved from <http://www.publicworks.gov.za>.

- Tuck, R. (2007). *An introductory guide to national qualifications frameworks: Conceptual and practical issues for policy makers*. Geneva: ILO.
- TVET Professional Services Division (TPSD). (2018). *Guidelines for TVET Curriculum Development*. Department of Technical Education, Ministry of Labour and Human Resources Thimphu, Bhutan.
- UNESCO. (2017). *Prototype of a National Curriculum Framework- Training Tools for Curriculum Development*. Geneva: IBE- UNESCO.
- Wahba, M. (2013). *Competence standards for technical and vocational education and training TVET*. Bonn: International Centre for Technical and Vocational Education and Training. Retrieved June 23, 2019 from <https://unevoc.unesco.org/e-forum/CompetenceStandardsforTVET.pdf>.
- Wimmers, P.F., & Mentkowski, M. Editors. (2016). *Assessing Competence in Professional Performance across Disciplines and Professions*. Springer.
- Witty, E. & Gaston, B. (2008). *Competency based learning and assessment*. ETITO

## پی‌نوشت‌ها

- |                      |                                                |
|----------------------|------------------------------------------------|
| 1. Mackenzie         | 37. Koenen, Dochy & Berghmans                  |
| 2. Dol               | 38. Ait Haddouchane                            |
| 3. Silver            | 39. Bakkali                                    |
| 4. Eisner            | 40. Ajana                                      |
| 5. Levi              | 41. Singla                                     |
| 6. Kozikoglu & Uygun | 42. Rastogi                                    |
| 7. Saylor            | 43. Sunita                                     |
| 8. Alexander         | 44. Nikolov                                    |
| 9. Lewis             | 45. Shoikova                                   |
| 10. Varış            | 46. Kovatcheva                                 |
| 11. Fidan            | 47. Aba Anane                                  |
| 12. Ertürk           | 48. Norton                                     |
| 13. Demirel          | 49. Foystor                                    |
| 14. Senemoğlu        | 50. Delker                                     |
| 15. Maltsev          | 51. O*net                                      |
| 16. Taba             | 52. Marsh                                      |
| 17. Stenhouse        | 53. TPSD (TVET Professional Services Division) |
| 18. Richards         | 54. Wimmers & Mentkowski                       |
| 19. Brown            | 55. Cedefop                                    |
| 20. Tanner           | 56. Wahba                                      |
| 21. Jacobs           | 57. Witty                                      |
| 22. Maltsev          | 58. Gaston                                     |
| 23. Tyler            | 59. Finch & Crunkilton                         |
| 24. Zais             | 60. Burumbach & Clade                          |
| 25. Beauchamp        | 61. Mississippi Community College Board        |
| 26. Goodlad          | 62. Republic of South Africa                   |
| 27. Kline            | 63. United states Department of labor          |
| 28. Sermsuka         | 64. NCES                                       |
| 29. Chianchanab      | 65. Delphi Method                              |
| 30. Stirayakorn      | 66. Integrated                                 |
| 31. Mulder           | 67. W. Kendall                                 |
| 32. Fild             | 68. Tuck                                       |
| 33. Drysdale         | 69. Awareness                                  |
| 34. Kersner          | 70. Knowledge                                  |
| 35. Garavan          | 71. Skill                                      |
| 36. McGore           | 72. Mastery                                    |

# ارائه الگوی تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار از دیدگاه صاحبان صنایع شهر یزد بر اساس نظریه داده بنیاد

■ محسن شاکری\*

■ کاظمبرزگر بفرونی\*\*

■ محمدعلی جمشیدی\*\*\*

## چکیده:

مقاله حاضر در پی ارائه الگویی برای تبیین تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار از دیدگاه صاحبان صنایع شهر یزد است. به لحاظ کفایت نداشتن مدل‌های ارائه شده در ادبیات موجود برای تبیین تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار و برای به دست آوردن داده‌هایی متناسب با زمینه مورد مطالعه، از روش کیفی نظریه داده بنیاد استفاده شد. داده‌های مطالعه از مصاحبه با ۱۴ نفر از صاحبان صنایع و مدیران سازمان فنی و حرفه‌ای شهر یزد گردآوری شد. با طبقه‌بندی مفاهیم، مقوله‌های فرعی و محوری و یافتن مقوله محوری با استفاده از روش کدگذاری باز، محوری و انتخابی، مقوله‌های شکل دهنده الگوی تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار و روابط بین آن‌ها در قالب مدل پارادایمی ظهور یافت که شامل موجبات علی (هفت مقوله)، مقوله محوری (هم راستایی آموزش‌ها)، راهبردها (هشت مقوله)، شرایط محیطی (شش مقوله)، ویژگی‌های زمینه‌ای (چهار مقوله) و پیامدها (سه مقوله) می‌شود. بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت با استفاده از راهبردهای نیازسنجی، مشارکت ذینفعان، آموزش مربیان، همکاری‌های داخلی و خارجی، آینده‌پژوهی شغلی، آمایش سرزمینی و برنامه‌ریزی، آشنایی کارآموزان با بازار کار، و مشاوره و هدایت شغلی، می‌توان تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار را محقق کرد.

## کلید واژه‌ها:

آموزش فنی و حرفه‌ای، نیازهای بازار کار، نظریه داده بنیاد

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۹/۲۲

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۷/۱۱/۸

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۸/۹/۴

\* استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه یزد (نویسنده مسئول) ..... shakerimohsen@yazd.ac.ir  
\*\* دانشیار گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه یزد ..... k.barzegar@yazd.ac.ir  
\*\*\* کارشناس ارشد بهسازی منابع انسانی مؤسسه آموزش عالی امام جواد (ع) یزد ..... jamshidiali1384@yahoo.com

## مقدمه

آماده‌سازی جوانان برای بازار کار یکی از مسئولیت‌های کلیدی نظام آموزشی کشورهاست (فورستر و بول<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). بر همین مبنا، تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآمد و استفاده بهینه از آن، در مرکز توجه برنامه‌ریزان قرار گرفته است (خواجه شاهکوهی، عباسی و خوش فر، ۱۳۹۱). پایین بودن سطح مهارت‌ها، طرفداران آموزش‌های حرفه‌ای و آموزش‌های کلاسیک را به نوعی به تقابل کشانده‌است. سرعت تغییرات فناوری و انتظار بازار کار از نیروی ماهر و به تبع آن تشدید ضرورت آموزش‌های حرفه‌ای در قالب آموزش‌های حین کار هم، به شدت این تقابل دامن زده است، به گونه‌ای که در بسیاری از کشورهای در حال توسعه (به ویژه کشورهای آسیایی) انتخاب بین آموزش‌های عمومی و حرفه‌ای یک تصمیم دشوار قلمداد می‌شود (یونسکو، ۲۰۱۰، به نقل از سلیمی، ۱۳۹۳). آموزش فنی‌وحرفه‌ای به عنوان یک راه‌حل کارآمد برای کاهش بیکاری جوانان مورد توجه سیاست‌گذاران قرار گرفته است (بلونیوا، بیلینا، و راسانوسکی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). آموزش، به ویژه آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای، وسیله‌ای در خدمت به نیازهای توسعه‌ای جامعه است (کاووسی، ۱۳۸۷). یکی از جنبه‌های مثبت آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای و دوره‌های کارآموزی، تحرک اجتماعی جوانان و کاهش بیکاری آنان است (اندرسون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). آموزه‌های فنی‌وحرفه‌ای، فعالیت‌هایی هستند که فرد را برای احراز شغل، پیشه و کسب و کار آماده می‌کنند یا کارایی و توانایی وی را در انجام آن‌ها افزایش می‌دهند (خالدی و رفعتی، ۱۳۹۱). آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای ابزار مهمی برای بهبود پویایی، انطباق‌پذیری و بهره‌وری نیروی کار است. به همین دلیل، در افزایش توان رقابت بنگاه‌های اقتصادی، صنعتی و تولیدی نقش دارد و زمینه کاهش نبود توازن در بازار کار را فراهم می‌سازد (خواجه شاهکوهی و همکاران، ۱۳۹۱).

بیشتر کشورهای جهان برای تقویت آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای تلاش‌های گسترده‌ای را آغاز کرده‌اند (احمدی و آتشک، ۱۳۹۴). اصلاح نظام آموزش فنی‌وحرفه‌ای به عنوان ابزار مهمی برای تربیت و افزایش کارایی و بهره‌وری نیروهای انسانی به منظور زمینه‌سازی اصلاحات و توسعه اقتصادی، می‌تواند از اولویت‌های اصلی نظام آموزشی کشور باشد (خلاقی، ۱۳۹۱). افزایش کیفیت آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای به بالارفتن کارایی و کارآفرینی نیروی انسانی برای کمک به رشد اقتصادی و اشتغال در جهت بهبود کیفیت زندگی مردم کمک می‌کند.

تحقق این هدف در مرحله اول مستلزم شناخت نیازهای در حال تغییر بازار کار (نیازسنجی) و کارایی و انعطاف‌پذیری نظام آموزشی است (جلیلیان، مهرعلیزاده و مرعشی، ۱۳۹۶). بر اساس توصیه یونسکو، همه کشورها به یک خط مشی منسجم آموزشی نیاز دارند، به نحوی که در آن، آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای به عنوان بخشی اساسی از این سیستم یکپارچه دیده شده باشد. این در حالی است که از جمله مشکلات مطروحه در بخش آموزش فنی‌وحرفه‌ای، به ویژه در کشور ما، مشخص نبودن الگوی

توسعه کشور و در نتیجه نامشخص بودن جهت‌گیری مناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای است (ربیعی و خادمی و رنماخواستی، ۱۳۹۲). در کشورهای موفق در زمینه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، مانند آلمان، ونزوئلا، چین، ایتالیا و هلند، به جای تأکید بر دانش حرفه‌ای، به مهارت‌های حرفه‌ای تأکید می‌شود. در برخی از این کشورها آموزش‌های فنی و حرفه‌ای می‌شود بر اساس نیاز جامعه ارائه می‌شود. لذا مطالعات نظرسنجی، ارزشیابی و تحقیقات در این زمینه مورد استفاده برنامه‌ریزان است. (سپه پناه، فرشادیان، ایمانی هرسینی و ظاهری، ۱۳۹۴).

به‌کارگیری یک رویکرد نظام‌مند در ایجاد رشته‌های آموزش فنی و حرفه‌ای جدید مبتنی بر فناوری‌های نو، این اطمینان را در پی دارد که رشته‌های آموزشی جدید و تمهیدات پشتیبانی مورد نیاز، به طور مستمر در چارچوبی مؤثر و کارآمد توسعه می‌یابند (احمدی و آتشک، ۱۳۹۱).

آموزش فنی و حرفه‌ای در نقطه اتصال با اقتصاد جامعه قرار دارد و به طور مستقیم در خدمت اقتصاد است. بنابراین، توجه به عرضه دوره‌های آموزش فنی و حرفه‌ای بازار محور، از مهمترین چالش‌های پیش روی نظام‌های فنی و حرفه‌ای است. آموزش فنی و حرفه‌ای به دلیل ویژگی‌های منحصر به فرد خود و با توجه به هزینه‌بر بودن، باید بتواند خود را با نیاز بازارکار و تغییرات فناوری منطبق سازد (امیری، ۱۳۸۸). دویچر و ویتتر<sup>۱</sup> (۲۰۱۸) در پژوهش خود دریافتند، در طول آموزش‌های حرفه‌ای، عملکرد کارآموزان در آزمون دانش و توانایی حرفه‌ای، به طور معناداری بهبود می‌یابد و این کمک می‌کند کارآموزان صلاحیت کار در یک حوزه مشخص را کسب کنند.

زیلیچ<sup>۵</sup> (۲۰۱۸) در پژوهش خود تأثیر اصلاحات آموزشی اجرا شده در سال‌های ۱۹۷۵-۱۹۷۶ و ۱۹۷۸-۱۹۷۷ در کرواسی را بر پیامدهای آموزشی و بازارکار بررسی کرده‌است. نتایج حاکی از آن است که اصلاحات بر انتظارات افراد از بازارکار تأثیر مثبتی نداشته است.

یافته‌های پژوهش بهروزی (۲۰۱۴) حاکی از آن است که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به دستیابی کارآموزان به شغل خوب و رضایتمندی آنان از کارشان منجر نمی‌شود. نتایج پژوهش جلیلیان و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد، بین عملکرد موجود آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با وضعیت مطلوب (نیازها و محورهای آموزش شناسایی شده دارای اولویت) شهرستان خرمشهر، انطباق وجود ندارد.

سپه پناه و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که شاخص اشتغال در بخش صنعت، پس از گذراندن دوره‌های مهارتی و کسب شغل به ۲۷/۳۳ درصد رسیده است. همچنین، مشخص شد که ۶۸/۲۹ درصد از مشاغل کسب شده، پس از دوره، ارتباط کاملی با دوره مهارتی داشته است. سلیمی (۱۳۹۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای موفق شده‌اند نقش به نسبت موفقی در پرورش نیروی کار ماهر یا همان تولید سرمایه انسانی و تربیت نیروی انسانی خوداشتغال و کارآفرین داشته باشند و می‌توانند ابزار و راهکار اصلی تولید، توسعه و بهسازی سرمایه انسانی باشند. یافته‌های پژوهش ربیعی و

همکاران (۱۳۹۳) نشان می‌دهد، موانع سازمانی بیشترین مانع کارآفرینی و موانع فردی کمترین مانع در میان مهارت آموختگان دوره های فنی و حرفه‌ای هستند. نتایج پژوهش آیتی و فتحی (۱۳۹۳) نشان داد، برنامه درسی (مهارت‌های عمومی) آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در اکثر موارد کاملاً و تا حد زیادی با نیازهای بازار کار منطبق است و در مواردی هم انطباقی دیده نمی‌شود. خواجه شکوهی و همکاران (۱۳۹۱) به این نتیجه رسیدند که مهم‌ترین عوامل مؤثر بر اشتغال به کار آموزش‌دیدگان مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای جوینده کار در استان گلستان، به ترتیب عبارت‌اند از: گویه‌های بی‌ارتباط دانش نظری ارائه شده در دوره آموزشی با نیاز بازار کار، نداشتن تجربه علمی کافی در طول دوران آموزشی و تناسب نداشتن رشته تحصیلی با رشته‌ای که در دوره آموزش فنی و حرفه‌ای گذرانده‌اند. نویدی و برزگر (۱۳۹۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که درباره فلسفه، اهداف، سیاست‌های کلان، راهبردها و جایگاه قانونی دوره‌های کاردانی آموزش فنی و حرفه‌ای، ابهام‌ها و تعارض‌های متعدد وجود دارد. کمیت و کیفیت منابع انسانی، امکانات کالبدی و فضای آموزشی آموزش‌دیده‌ها رضایت بخش نیست. ویژگی‌های شناختی و عاطفی اغلب دانشجویان و فارغ التحصیلان با انتظارات رشته آن‌ها هماهنگ نیست.

بیکاری حدود ۲۸ درصدی افرادی که به امید اشتغال زودتر و بهتر به آموزش‌دیده‌ها روی آورده‌اند، از وجود مسئله جدی حکایت می‌کند. خالدی و رفعتی (۱۳۹۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که مقایسه اثربخشی آموزش‌های رسمی و غیررسمی گویای آن است که در حالت کلی، آموزش‌های غیررسمی، (مراکز فنی و حرفه‌ای) نسبت به آموزش‌های رسمی از نظر تأثیر و توانمندی شغلی و افزایش مهارت شاغلان مزیت دارند.

نتایج پژوهش امیری (۱۳۸۸) نشان داد دوره‌های آموزشی سازمان فنی و حرفه‌ای به طور کامل بر نیاز بازار کار نیست مهم‌ترین علل نبود انطباق بین دوره‌های آموزش فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار، به روز نبودن سرفصل‌های آموزشی، تجهیزات و مواد آموزشی و نبود ارتباط سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای با صنعت، در تدوین برنامه‌های آموزشی است. کاووسی (۱۳۸۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که ۱۷/۴ درصد از گروه نمونه فنی و حرفه‌ای و ۱۵ درصد از گروه نمونه کار و دانش، در مشاغل مرتبط با رشته تحصیلی اشتغال دارند و به طور کلی پسران بیشتر از دختران در مشاغل مرتبط با رشته تحصیلی اشتغال دارند. همچنین، نتایج نشان دادند که بخشی از مشکلات اشتغال فارغ التحصیلان فنی و حرفه‌ای به محدودیت‌های بازار کار و قسمتی هم به چگونگی برنامه‌های آموزشی مربوط می‌شود.

نتایج پژوهش قدیمی مقدم (۱۳۷۸) حاکی از آن است که میان آموزش فنی و حرفه‌ای و بازار کار استان رابطه چندانی سمنان وجود ندارد. نتایج پژوهش نفیسی (۱۳۷۸) حاکی از آن است که گسترش آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار متناسب نیست.

در تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازارکار عوامل زیادی نقش دارند. نیازسنجی، ارتباط با صنعت، کیفیت آموزش‌ها، تأمین و تخصیص منابع مالی، مدرسان و ویژگی‌های آن‌ها، برنامه‌های درسی، ساختار سازمانی، قوانین و مقررات از جمله عوامل شناسایی شده‌اند. این عوامل به لحاظ پژوهشی دارای اعتبار هستند، ولی چند نکته را باید مورد توجه قرار داد: اول اینکه هر تحقیق از روش‌شناسی‌های متفاوتی بهره‌گرفته‌است؛ دوم اینکه موقعیت‌ها و جوامع هدف این تحقیقات متفاوت بوده‌اند؛ نکته دیگر اینکه عوامل شناسایی شده بسیار پراکنده و به اقتضائات زمانی، مکانی و موقعیتی وابسته بوده‌اند. بنابراین می‌توان استدلال کرد که اعتبار این عوامل مستقل از زمینه نبوده‌است و این مبین وجود شکاف اصلی در ادبیات موجود است. این نکته، کاربردپذیری نتایج تحقیقات را در موقعیت‌های متفاوت از زمینه مورد بررسی دچار مشکل می‌سازد. لذا تحقیق حاضر با کاربرد روش شناسی مناسب (نظریه داده بنیاد) در پی پاسخ به این سؤال است که الگوی مناسب برای تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازارکار در جامعه ایران به طور عام و در شهر یزد به صورت خاص و متناسب با موقعیت و زمینه فرهنگی آن چیست؟

## ■ روش‌شناسی

به دلیل محدود بودن پژوهش‌ها و روش نبودن مفاهیم شکل گرفته برای تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازارکار و برای دستیابی به توصیف عمیق از تجربه‌ها، ادراکات و نگرش‌های صاحبان صنایع و مدیران فنی و حرفه‌ای شهر یزد و منظور تبیین ابعاد توسعه‌ای و شرایط حاکم و پیامدهای آن، از روش کیفی نظریه داده بنیاد استفاده شده است. روش تحقیق نظریه داده بنیاد شیوه‌ای از پژوهش کیفی است که به وسیله آن، با استفاده از یک دسته داده، نظریه‌ای تکوین می‌یابد؛ به طوری که این نظریه در یک سطح وسیع، یک فرایند، یک عمل یا یک تعامل را تبیین می‌کند. این روش استقرایی و اکتشافی است و به پژوهشگران حوزه‌های گوناگون امکان می‌دهد به جای اتکا به نظریه‌های موجود، خود به تدوین نظریه‌ای از طریق تحلیل مقایسه‌ای مشاهدات، اقدام کنند و از آنجا که این نظریه از داده‌ها برخاسته است، با موقعیت مورد مطالعه متناسب است و تبیین بهتری از نظریه‌های موجود برای موقعیت نامعین فراهم می‌آورد (بازرگان، ۱۳۸۷).

از آنجا که تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازارکار یکی از موضوعات مهم و اثرگذار جامعه است، با مدیران صنایع و مدیران سازمان فنی و حرفه‌ای شهر یزد، با هدف کشف الگوی تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازارکار، مصاحبه‌هایی ترتیب داده شد. منظور از آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در این پژوهش، آموزش‌هایی است که در مراکز سه‌گانه سازمان فنی و حرفه‌ای شهر یزد برای کارآموزان هنرستان‌های کار و دانش آموزش و پرورش و کارآموزان آزاد برگزار می‌شود. برای جلوگیری از سوگیری، ابزار نیمه‌ساختمندی با ۱۲ سؤال حول محور ابعاد، ویژگی‌ها و مؤلفه‌های تناسب

آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار، عوامل مؤثر بر الگوی تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار و نیز راهبردهای متناسب کردن آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار در قالب ویژگی‌ها و الزامات، افراد و گروه‌های درگیر، موانع و عوامل تسهیلگر تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار، تغییرات ایجاد شده و موارد مشابه مطرح شد که محتوا، راهبردها، شرایط زمینه‌ای و محیطی و نیز پیامدهای تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار را استخراج می‌کند. مدت زمان انجام مصاحبه‌ها بین ۶۰ تا ۱۲۰ دقیقه و به صورت حضوری بود که موارد مطروح شده به شکل صوتی ضبط و بعد از آن پیاده‌سازی شد.

مشارکت‌کنندگان در تحقیق حاضر، ۱۴ نفر از صاحبان صنایع و مدیران سازمان فنی و حرفه‌ای شهر یزد بودند که بر مبنای منطق تکرار (گال، بورگ و گال، ۱۳۹۶) و به منظور ساخت نظریه هدفمند انتخاب شدند و با عنوان نمونه‌گیری نظری (استراوس و کربین، ۱۳۹۵) از آن یاد می‌شود. مبنای انتخاب صاحبان صنایع و مدیران سازمان فنی و حرفه‌ای شهر یزد، ایجاد حداکثر گوناگونی در پاسخ به سؤالات، به منظور تکوین نظریه بود. در این راستا تلاش شد از صاحبان صنایع متفاوت استفاده شود و مصاحبه‌ها تا آن جا ادامه پیدا کرد که اشباع<sup>۲</sup> در اطلاعات گردآوری شده حاصل شود. در فرایند گردآوری اطلاعات، به تدریج مفاهیم و گزاره‌ها در این خصوص انباشته می‌شدند تا اینکه از مصاحبه دهم جمع‌بندی و بررسی گزاره‌ها، به مقوله اصلی «هم‌راستایی آموزش‌ها» رهنمون شد؛ بعد از آن نیز سعی شد سؤالات بعدی در حول و حوش آن تنظیم و ادامه یابند. در مصاحبه دوازدهم تا حدودی اشباع نظری داده‌ها محرز شده بود، ولی برای اطمینان از این موضوع و پرکردن حفره‌های مفهومی مدل، مصاحبه‌ها تا مصاحبه چهاردهم هم ادامه یافت. برای حصول اطمینان از روایی پژوهش، یعنی دقیق بودن یافته‌ها از منظر پژوهشگر، مشارکت‌کنندگان یا خوانندگان گزارش پژوهش (کرسول و میلر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰)، از راهبردهای تطبیق توسط اعضا<sup>۴</sup>، بررسی همکار<sup>۵</sup> و مشارکتی بودن و انعکاس‌پذیری پژوهشگر استفاده شد که در طول آن‌ها برخی از مشارکت‌کنندگان گزارش نهایی مرحله نخست، فرایند تحلیل یا مقوله‌های به دست آمده را بازبینی و نظر خود را در ارتباط با آن‌ها ابراز کردند. چند تن از استادان علوم تربیتی به یافته‌ها را بررسی و درباره آن‌ها اظهار نظر کردند. به طور هم‌زمان، در تحلیل و تفسیر داده‌ها از مشارکت‌کنندگان کمک گرفته شد و با توجه به پیشینه محقق در حوزه علوم تربیتی، سعی شد تحقیق با تکیه بر پرسیدن سؤالات باز و نیز کدگذاری با ذهن باز و با توجه به مسئله اصلی پژوهش در قالب مدل نظام‌مند «استراوس و کربین» به پیش رود تا در حد امکان از سوگیری‌ها احتراز شود.

## یافته‌ها

در تحلیل مرحله‌ای یافته‌ها با استفاده از تکنیک‌های تحلیلی استراوس و کربین (۱۳۹۵)، مفاهیم به عنوان واحد تحلیل در سطوح متن کل مصاحبه، پاراگراف، عبارت و جملات مورد توجه قرار گرفتند

و با تفکیک متن مصاحبه به عناصر دارای پیام در داخل خطوط یا پاراگراف‌ها، تلاش شد کدهای باز استخراج شوند. از طریق کدگذاری باز، ۱۰۲۴ مفهوم به دست آمد که با طبقه‌بندی آن‌ها، ۵۰ مقوله فرعی شکل گرفتند. این مقوله‌ها در مرحله کدگذاری محوری، حول ۲۹ مقوله اصلی طبقه‌بندی شدند (شکل ۱).

## مرحله کدگذاری باز: ۱۰۲۴ گزاره مفهومی اولیه

### مرحله کدگذاری محوری ۲۹ گزاره مقوله اصلی و ۵۰ مقوله فرعی

- الف. **موجبات علی:** ۱. توجه به استانداردهای کمی و کیفی آموزش؛ ۲. حرفه‌مندی؛ ۳. توجه به نیازهای بازارکار؛ ۴. توسعه متوازن آموزش فنی و حرفه‌ای؛ ۵. انگیزش؛ ۶. بهره‌گیری از شیوه‌ها و امکانات مناسب آموزشی؛ ۷. نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت.
- ب. **راهبردها:** ۱. نیازسنجی؛ ۲. مشارکت ذینفعان؛ ۳. آموزش مربیان؛ ۴. همکاری‌های داخلی و خارجی؛ ۵. آینده پژوهی شغلی؛ ۶. آمایش سرزمینی و برنامه‌ریزی (آمایش سرزمینی، برنامه‌ریزی)؛ ۷. آشنایی کارآموزان با بازارکار؛ ۸. مشاوره و هدایت شغلی صحیح
- پ. **ویژگی‌های زمینه‌ای:** ۱. درک ارزش مهارت و جایگاه آموزش فنی و حرفه‌ای؛ ۲. مالیه آموزش فنی و حرفه‌ای؛ ۳. ساختار سازمان فنی و حرفه‌ای؛ ۴. پایگاه اطلاعاتی به روز و نظام منسجم مهارتی.
- ت. **شرایط محیطی:** ۱. محیط فرهنگی اجتماعی؛ ۲. محیط سیاسی؛ ۳. محیط کلان سیاست‌گذاری؛ ۴. محیط اقتصادی؛ ۵. محیط فناوری؛ ۶. محیط بین‌المللی.
- ث. **پیامدها:** ۱. پیامدهای فردی؛ ۲. پیامدهای سازمانی؛ ۳. پیامدهای اجتماعی.

**پدیده اصلی (مقوله محوری):** هم‌راستایی آموزش‌ها (هم‌راستایی آموزش‌ها با وضعیت اشتغال، هم‌راستایی آموزش‌ها با برنامه‌های اقتصادی و توسعه صنعتی، هم‌راستایی آموزش‌ها با پیشرفت تکنولوژی، هم‌راستایی آموزش‌ها با نیازهای سنی). هم‌راستایی آموزش‌ها با نیازهای سنی).

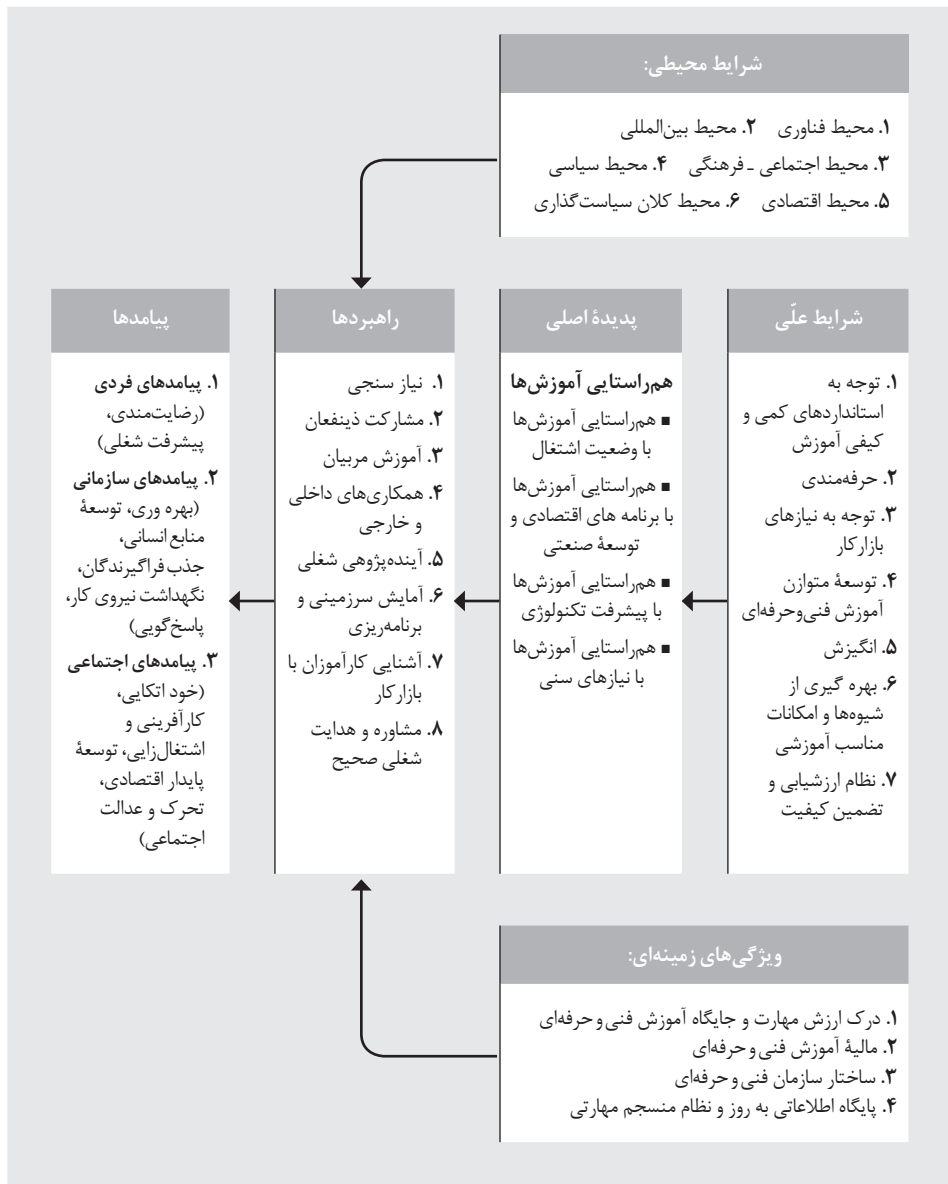
### مراحل کدگذاری انتخابی: ابعاد شش گانه مدل

شرایط علی (۷)؛ مقوله اصلی هم‌راستایی آموزش‌ها (هم‌راستایی آموزش‌ها با وضعیت اشتغال، هم‌راستایی آموزش‌ها با برنامه‌های اقتصادی و توسعه صنعتی، هم‌راستایی آموزش‌ها با پیشرفت تکنولوژی، هم‌راستایی آموزش‌ها با نیازهای سنی)؛ مقوله راهبردها (۸)؛ ویژگی‌های زمینه‌ای (۴)؛ شرایط محیطی (۶)؛ پیامدها (۳)

### شکل ۱. فرایند مدیریت داده‌ها و تکامل مدل در سه مرحله کدگذاری

در طول فرایند کدگذاری انتخابی و فرایند تلفیق برای یکپارچه‌سازی و پالایش نظریه، متن مصاحبه‌های انجام شده چندین بار بررسی شد. و بعد از مشخص شدن مقوله مرکزی (پدیده اصلی) و استفاده از آن برای نزدیک کردن مقوله‌ها، عبارت‌ها و ایده‌هایی که بیانگر روابط بین مقوله‌های اصلی و فرعی بودند، مورد توجه قرار گرفتند. بر همین اساس، روابط بین مقوله‌های اصلی و الگویی پارادیمی تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازارکار شکل گرفت. در نهایت مقوله‌های آشکار شده در

قالب ابعاد شش گانه مدل پارادایمی، با روابطی که بین آن‌ها وجود دارد، به این صورت شکل گرفتند: شرایط علی (هفت مقوله)، مقوله اصلی (هم‌راستایی آموزش‌ها)، راهبرد (هشت مقوله)، شرایط محیطی (شش مقوله)، ویژگی‌های زمینه‌ای (چهار مقوله) و پیامد (سه مقوله)، (شکل ۲).



شکل ۲. الگوی پارادایمی تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار

ملاحظه می‌شود که در این الگو کانون توجه اطلاع‌رسانان (مقوله کانونی) پدیده اصلی یعنی هم‌راستایی آموزش‌هاست. پدیده اصلی عبارت از مقوله‌ای است که به ما می‌گوید «چه چیزی در جریان است». اطلاع‌رسانان، این پدیده را از طریق موجبات علی آن توضیح می‌دادند و می‌خواستند بیان کنند چه موجباتی در فرایند شکل‌گیری این پدیده تأثیر دارند و این فرایند در کدام زمینه و با چه ویژگی‌ها و در چه شرایط محیطی صورت می‌گیرد و چه مداخلات و راهبردهایی می‌توانند بر آن اثر بگذارند (فرستخواه، ۱۳۸۷).

در تحقیق حاضر، «هم‌راستایی آموزش‌ها» مقوله‌ای است که همه عوامل و تأثیرات در جهت توصیف آن حرکت می‌کنند. این مقوله عبارت از درجه‌ای است که صاحبان صنایع شهر یزد، این آموزش‌ها را متناسب با نیازهای بازارکار می‌دانند. هم‌راستایی آموزش‌ها شامل هم‌راستایی با وضعیت اشتغال، برنامه‌های اقتصادی و توسعه صنعتی، پیشرفت تکنولوژی، و نیازهای سنی است. چگونگی اکتشاف مقوله اصلی را می‌توان به چندین نقل قول از مصاحبه‌شوندگان ارجاع داد. یکی از مصاحبه‌شوندگان، این‌گونه این مفهوم را رساند: «باوجود ارتقای دانش فنی در حوزه صنعت و ارتقای دانش فنی در کشاورزی کشور و تعریف شغل‌های جدید در حوزه‌های فناوری، متأسفانه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای از نظر کیفی تغییر قابل ملاحظه‌ای نکرده‌اند و دوره‌های آموزشی موجود پاسخگوی نیازها شغلی نیستند و یا آموزش‌های ارائه شده با بازارکار موجود متناسب نیست و کارآموزان از دانش و مهارت کافی برخوردار نیستند». یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان چنین اظهار نظر کرد: «با توجه به جهانی شدن صنعت و همچنین پیشرفت تکنولوژی و واردات تکنولوژی و واردات دستگاه‌های پیشرفته، به خصوص در بخش صنعت، آموزش مهارت‌های فنی و حرفه‌ای به دلیل به روز نبودن و نداشتن استانداردهای آموزشی مطابق با تکنولوژی‌های به روز و پیشرفته جهان، از کیفیت و اثر بخشی مناسب برخوردار نیست».

می‌توان گفت که سرمایه انسانی مورد نیاز بخش‌های مختلف نظام اجتماعی زمانی فراهم می‌شود که نوعی تطابق بین نیازها و آموزش‌ها وجود داشته باشد (سلیمی، ۱۳۹۳). بنابراین، خلق شرایطی که بتواند آموزش‌های هم‌راستا با نیازهای ذینفعان را ارائه کند، تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را با نیازهای بازار کار افزایش خواهد داد.

## ■ بحث

### ● موجبات علی

موجبات علی شامل عواملی است که به طور مستقیم به پدیده اصلی هم‌راستایی آموزش‌ها منجر می‌شوند. موجبات علی خود از هفت مقوله اصلی تشکیل یافته است:

○ توجه به استانداردهای کمی و کیفی آموزش: توجه به استانداردهای کمی و کیفی آموزش‌های

فنی و حرفه‌ای یکی از مهم‌ترین مقوله‌هایی است که به طور مستقیم تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار را در پی دارد و بی‌توجهی به آن، دستیابی به هدف متناسب‌سازی آموزش‌ها با نیازهای بازار کار را ناممکن می‌سازد. مصاحبه‌شوندگان درباره آن چنین اظهار کرده‌اند: «کیفیت دوره‌های آموزشی مراکز فنی و حرفه‌ای با استانداردهای موجود در بازار کار متناسب نیست و بازدهی و اثربخشی لازم آموزش در بخش صنعت را ندارد البته این موضوع به تجدید نظر در استانداردهای آموزشی مربوط می‌شود. باید در تدوین استاندارد تجدید نظر کرد و مطابق با آن‌ها و شرایط بازار کار مباحث را تدوین و تدریس کرد».

○ **حرفه‌مندی:** تحقیقات آراسته و محمودی‌راد (۱۳۸۲) نشان داد، مهارت‌های تخصصی در آموزش اثربخش ایفای نقش می‌کنند. مقوله حرفه‌مندی شامل حرفه‌مندی مربیان و حرفه‌مندی مدیران است. مصاحبه‌شوندگان درباره آن چنین گفته‌اند: «مربیان آموزش فنی و حرفه‌ای باید برای افزایش مهارت خود در راستای هدف سازمان تلاش کنند و همچنین با افزایش توانایی و مهارت در رشته‌های متنوع فنی و خدماتی، به بالا رفتن کیفیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای کمک کنند». برنامه‌ریزی کارا، سازمان‌دهی کارا، ارزشیابی کارا، ویژگی‌های فردی مدیر، روابط انسانی و اجتماعی مدیر و همکاران او و مهارت‌های ذیربط، در افزایش کارایی واحد آموزشی تأثیر گذارند.

○ **توجه به نیازهای بازار کار:** توجه به نیازهای بازار کار در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، به طور مستقیم و بی‌واسطه آموزش‌ها را با نیازهای بازار کار متناسب می‌کند. در این باره مصاحبه‌شوندگان چنین اظهار کردند: «با توجه به اینکه کارآموزانی که برای استخدام به این کارخانه معرفی می‌شوند، از آموزش‌های لازم برخوردار نیستند، لازم است مسئولان مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای آموزش‌هایی را ارائه کنند که مورد نیاز بازار کار باشد».

○ **توسعه متوازن آموزش‌های فنی و حرفه‌ای:** سیاست‌گذاری توسعه آموزش فنی و حرفه‌ای باید به نحوی صورت گیرد که تمامی مناطق بتوانند از مزایای آن‌ها بهره‌مند شوند و بخش‌هایی از جامعه مجبور نباشند برای دستیابی به این آموزش‌ها، هزینه‌های مازاد بپردازند. مصاحبه‌شوندگان در این باره بیان کردند: «توسعه نامتوازن آموزش‌های فنی و حرفه‌ای یکی از مهم‌ترین موانع تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار است». «نداشتن دسترسی کامل دانش‌آموزان، به ویژه دختران روستایی، به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، از موانعی است که باید به آن توجه داشت».

○ **انگیزش:** انگیزه‌ها نیازها، تمایلات و سائق‌های رفتاری هستند که مبین چرایی رفتار افرادند و اساساً بر رفتار مقدم هستند (لژیو و ویلسون<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۹). مقوله انگیزش شامل انگیزش کارآموزان و انگیزش سرمایه‌گذاران است. مصاحبه‌شوندگان در مورد آن گفتند: «به هر شکل، تغییر نگاه جامعه باید به واسطه اقداماتی برای ایجاد انگیزه لازم در افراد شکل گیرد. لذا ضرورت فرهنگ‌سازی در

ارتباط با مزیت‌های سیستم آموزش دوگانه فنی و حرفه‌ای همراه با کار، ضروری به نظر می‌رسد».

○ **بهره‌گیری از شیوه‌ها و امکانات مناسب آموزشی:** توجه به بودجه‌های تحقیقاتی و تجهیز آزمایشگاه‌ها و مراکز علمی و پژوهشی به امکانات به روز و کافی می‌تواند زمینه‌ساز حضور بانشاط و مؤثر پژوهشگران در برآورده کردن انتظارات ذینفعان از مراکز آموزشی باشد. مصاحبه‌شوندگان در مورد آن اینگونه گفتند: «خلاقیت متولیان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در ارائه آموزش‌ها کیفیت آموزش‌ها را بالا می‌برد و مهارت‌آموزان را بیشتر جذب می‌کند. لازم به ذکر است، اگر خلاقیت در آموزش‌های مطابق با تکنولوژی روز و منطبق با نیازهای بازارکار باشد، می‌تواند تأثیر بسزایی در مهارت‌آموزی بگذارد».

○ **نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت:** ارزیابی کیفیت به عنوان ابزاری است که مؤسسه‌ها و نهادها اهداف برنامه‌هایشان را با نتایج اندازه‌گیری شده آن مقایسه می‌کنند (تریانی و جیوان<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۹). مصاحبه‌شوندگان در مورد آن گفتند: «نبود نظام تضمین و کنترل کیفیت در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای از چالش‌های فرا روی تناسب آموزش‌ها با نیازهای بازارکار محسوب می‌شود».

## ● راهبردها

مطابق نظر استراوس و کرین، راهبردها، اعمال، تعاملات و کنش‌هایی هستند که افراد در عمل عادی و مدیریت موقعیت‌ها در هنگام مواجهه با مسائل به کار می‌برد؛ رفتارهایی که مردم، سازمان‌ها و جوامع انجام می‌دهند یا می‌گویند (استراوس و کرین، ۱۳۹۵). در این پژوهش هشت دسته راهبرد اساسی برای انجام مداخله شناسایی شد: نیازسنجی؛ مشارکت ذینفعان؛ آموزش مربیان؛ همکاری‌های داخلی و خارجی؛ آینده‌پژوهی شغلی؛ آمایش سرزمینی و برنامه‌ریزی؛ آشنایی کارآموزان با بازارکار؛ مشاوره و هدایت صحیح شغلی.

○ **نیازسنجی:** نیازسنجی دقیق و مداوم می‌تواند نیازهای جامعه به نیروی انسانی مورد نیاز را در همه بخش‌ها تأمین کند. مصاحبه‌شوندگان در مورد آن این‌گونه بیان می‌کردند: «مبنای منطقی هر برنامه وجود نیاز یا مجموعه‌ای از نیازهاست. برنامه‌ریزان آموزش‌های مهارتی در مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای ناگزیرند برای تدوین برنامه‌ها و طرح‌های آموزشی خود، با نیازهای بازارکار متناسب باشند و نسبت به جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات در خصوص بازارکار منطقه اقدام کنند که در سال‌های اخیر تا حدودی این‌گونه رفتار شده است».

○ **مشارکت ذینفعان:** در این مقوله، مصاحبه‌شوندگان بر مشارکت ذینفعان به دلیل نقش مؤثر آن‌ها در رویارویی و مواجهه مؤثر با چالش‌ها تأکید دارند. تصدیقی (۱۳۸۱) مشارکت را فرایندی می‌داند که افراد در گروه‌های تعامل، با ارتباط اثربخشی تلاش می‌کنند با به میدان آوردن توانایی‌های ذهنی و روحی خود، برای خود، مسئله یا هدف خود راه‌حل یا راهبردهای مناسب پیدا کنند. مصاحبه‌شوندگان

درباره آن چنین اظهار کردند: «مدیرانی که به کارکنان خود اعتماد و اطمینان می‌کنند و آن‌ها را در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت می‌دهند و محیطی به وجود می‌آورند که کارمندان در آن قدر و منزلت، احترام، احساس شخصیت، امنیت و آرامش کنند، می‌توانند انجام کار را از نظر کمیت و کیفیت به بالاترین درجه سودمندی برسانند».

○ **آموزش مربیان:** نیازهای بازار کار همراه با تغییرات محیط دچار تغییر می‌شوند. رفع نیازهای جدید مستلزم آن است که مربیان به طور مستمر از آموزش‌های به روز برخوردار شوند. مصاحبه‌شوندگان درباره آن چنین اظهار کرده‌اند: «دانش کافی نداشتن مربیان برای آموزش حرفه‌های جدید، با توجه به نیاز بازار کار، از چالش‌هایی است که باید با تأمین و تربیت مربیان مورد نیاز سازمان، و تنظیم و اجرای برنامه‌های آموزشی کاربردی (کارگاهی) و ارتقا دهنده دانش فنی مربیان و آشنا کننده آنان با فناوری‌های جدید، بر آن فائق آمد».

○ **همکاری‌های داخلی و خارجی:** سازمان فنی و حرفه‌ای همانند سایر مؤسسه‌های آموزش عالی باید با بخش‌های گوناگون، به خصوص صنعت، در ارتباط باشد. به هر حال، همکاری‌های دوجانبه این دو نهاد فعالیت‌هایی را در بر می‌گیرد که هیچ کدام از آن‌ها به تنهایی قادر به انجام دادن آن‌ها نیستند (شفیعی و آراسته، ۱۳۸۳). مصاحبه‌شوندگان درباره آن چنین گفتند: «به هر حال، امروزه چه بخواهیم و چه نخواهیم، ناگزیریم با دیپلماسی مناسب مهارت و فناوری، بدون اتکا به منابع نفتی، نقشی شایسته در اقتصاد جهانی ایفا کنیم. کسب جایگاه مناسب در منطقه و جهان مستلزم شناخت و تعیین اصول دیپلماسی مهارت و فناوری است».

○ **آینده‌پژوهی شغلی:** در محیط متغیر امروزی، بسیاری از مشاغل، در برهه زمانی کوتاهی امکان زیست خود را از دست می‌دهند و مشاغل جدیدی جایگزین آن‌ها می‌شوند. در این باره، مصاحبه‌شوندگان اظهار کردند: «شناختن آینده حرفه‌ها و مشاغل آینده، فناوری اطلاعات، روباتیک، نانو تکنولوژی، فناوری زیستی، استفاده از انرژی‌های نو و تربیت نیروی مناسب و توانمند با این مشاغل و حرفه‌های جدید آینده، از موانع تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار هستند».

○ **آمایش سرزمینی و برنامه‌ریزی:** آمایش سرزمین یعنی ایجاد تعادل بین سه عنصر انسان، فضا و فعالیت که درباره انسان «مدیریت» مطرح است، درباره فضا «اقلیم» و درباره فعالیت مقوله «برنامه و برنامه‌ریزی» برجسته می‌شود (خنیفر، ۱۳۸۹). هدف اساسی از مدیریت و برنامه‌ریزی آمایش سرزمین، توزیع فعالیت‌های اقتصادی، اجتماعی، جمعیتی و ظرفیت‌های آشکار و پنهان، با توجه به تحولات و دگرگونی‌های زمان و نیازهاست که به طور عمده با دیدی درازمدت و به منظور بهره‌برداری بهینه از امکانات آن و همچنین هویدا کردن و مسئولیت خاص هر منطقه براساس توانمندی‌ها و قابلیت‌های

آن به‌طور هماهنگ با دیگر مناطق است (نسل سراجی و همکاران، ۱۳۹۶؛ به نقل از عابدینی، ۱۳۹۶). مصاحبه‌شوندگان در مورد آن این‌گونه بیان می‌کردند: «سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای باید برنامه‌ریزی‌های آموزشی را تحت عنوان معادله آموزش، تولید و بازاریابی و فروش در هر استان، متناسب با ظرفیت‌های استان و بر اساس آمایش سرزمین، برنامه‌ریزی کند تا برنامه‌ها براساس نیازهای هر منطقه شناسایی و آموزش‌ها بر همان اساس صورت گیرند».

○ **آشنایی کارآموزان با بازارکار:** آشنایی کارآموزان با بازارکار از مهم‌ترین راهبردهایی است که می‌توان برای دستیابی به هدف متناسب سازی آموزش‌ها با نیازهای بازارکار از آن بهره جست. مصاحبه‌شوندگان در مورد آن این‌گونه گفتند: «آشنایی کارآموزان فنی و حرفه‌ای با بازارکار، قبل و حین انتخاب رشته مهارتی، از موانع تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازارکار است. در این باره پیشنهاد می‌شود یک دفترچه اطلاعاتی کامل در مورد نیاز انواع شغل‌ها و نیاز کارگاه‌ها تهیه و در اختیار مراجعان گذاشته شود».

○ **مشاوره و هدایت شغلی صحیح:** پیش‌بینی منابع انسانی و توجه به تفاوت‌های فردی و هدایت آن‌ها به سمت شکوفایی در راستای تأمین نیروی انسانی، کاری بسیار سخت است و هماهنگی زیادی را می‌طلبد. برخی مشاغل برای افراد سربزه‌زیر و ساکت مناسب‌اند، درحالی‌که برخی دیگر برای افراد برونگرا و سازگار مناسب به نظر می‌رسند (علی‌آبادی، ۱۳۹۲؛ به نقل از عابدینی، ۱۳۹۶). مصاحبه‌شوندگان در مورد آن این‌گونه گفتند: «مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای باید برای افزایش میزان اثربخشی، به کارآموزان مشاوره و هدایت شغلی بدهند تا آموزش متناسب با استعداد و قابلیت فرد انجام شود».

## ● ویژگی‌های زمینه‌ای

آموزش‌های فنی و حرفه‌ای از بسترهایی متأثر است که در آن راهبردهای تناسب این آموزش‌ها با نیازهای بازارکار شکل می‌گیرند و در نهایت هم اثرات آن‌ها در راهبردها و پیامدها ظاهر خواهند شد. در مطالعه حاضر، ویژگی‌های زمینه‌ای در قالب چهار مقوله «درک ارزش مهارت و جایگاه آموزش فنی و حرفه‌ای، مالیه آموزش فنی و حرفه‌ای، ساختار سازمان فنی و حرفه‌ای، پایگاه اطلاعاتی به روز و نظام منسجم مهارتی»، شناسایی شدند.

○ **درک ارزش مهارت و جایگاه آموزش فنی و حرفه‌ای:** یکی از مهم‌ترین بسترهایی که راهبردهای ایجاد تناسب میان آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و نیازهای بازارکار می‌توانند در آن تحقق پیدا کنند، درک ارزش مهارت و جایگاه آموزش فنی و حرفه‌ای است. مصاحبه‌شوندگان در این باره چنین گفتند: «سنگ زیربنای موفقیت، به درک افراد، شرکت‌ها و دستگاه‌های دولتی از ارزش مهارت‌ها وابسته است. بیشتر افراد و سازمان‌ها باید متقاعد شوند که موفقیت درآینده به ارتقای سطح مهارت‌ها وابسته است. اگر افراد و سازمان‌ها باور کنند که ارتقای مهارت‌ها ارزشمند است، آن را در اولویت قرار می‌دهند».

○ **مالیه آموزش فنی و حرفه‌ای:** راه‌های متعددی را می‌توان تعیین کرد که از طریق آن‌ها منابع میان برخوردارشوندگان از خدمات آموزشی و عرضه‌کنندگان خدمات آموزشی اختصاص می‌یابد (نادری، ۱۳۸۳). مصاحبه‌شوندگان در مورد آن چنین گفتند: «از آنجا که آموزش فنی و حرفه‌ای نسبت به آموزش‌های عمومی پرهزینه‌تر است، دولت‌ها در توسعه این آموزش‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. این بدان معنی است که دولت‌ها باید در تخصیص منابع مالی به آموزش فنی و حرفه‌ای توجه ویژه‌ای را به این آموزش‌ها معمول دارند، چرا که سرمایه‌گذاری نامناسب بازده مناسب نخواهد داشت».

○ **ساختار سازمان فنی و حرفه‌ای:** ساختار سازمانی باید به گونه‌ای باشد که دو کار مهم انجام دهد. این ساختار باید در مورد مسئولیت‌ها چارچوبی ارائه دهد. همچنین، باید بتواند بین ارکان اصلی سازمان ارتباط برقرار کند و سازمان را به صورت مجموعه‌ای منسجم و واحد درآورد که همه فعالیت‌های درون آن هماهنگ باشند (دفت، ۱۳۷۸). مصاحبه‌شوندگان درباره آن چنین گفتند: «ساختار مدیریت در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای باید انعطاف کافی داشته باشد و آمادگی لازم را برای تغییر، با توجه شرایط بازار کار و حرفه‌ها و صنایع داشته باشد، بر روابط افقی در ساختار مراکز فنی و حرفه‌ای، به جای روابط عمودی، تأکید کند. همچنین، قائم به فرد نباشد، یعنی با جابه‌جایی مدیر سازمان، محیط سازمان فعالیت خود را به نحو احسن انجام دهد و در راستای پیشبرد اهداف سازمان حرکت کند».

○ **پایگاه اطلاعاتی به روز و نظام منسجم مهارتی:** امروزه بدون داشتن یک پایگاه اطلاعاتی به روز و نظام منسجم مهارتی نمی‌توان سیاست‌ها و برنامه‌های کارآمدی را برای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای تدارک دید. مصاحبه‌شوندگان درباره آن چنین اظهار کردند: «دستیابی به این سیاست‌ها و راهبردها زمانی میسر است که قوانین و مقررات موجود همگرا باشند و دستگاه یا نهاد معینی را برای اجرای دوره‌های آموزش فنی و حرفه‌ای تعیین کنند و به رسمیت بشناسند تا تغییرات رفتاری مورد نظر به نحو مطلوب ایجاد کنند و کلیه برنامه‌های آموزش با محوریت اجرایی آن نهاد و با بهره‌گیری از امکانات لازم به اجرا درآیند. تداخل وظایف و نبود انسجام، وجود ضوابط و قوانین متفاوت برای مقاصد واحد و یکپارچه نبودن، از آفت‌های نبود انسجام در نظام مهارتی است».

### ● شرایط محیطی

تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد، علاوه بر شرایطی که به طور مستقیم هم‌راستایی آموزش‌ها را متأثر می‌سازند، عواملی وجود دارند که این شرایط مرتبط هستند و تداوم داشتن یا نداشتن آن را موجب می‌شوند (استراوس و کربین، ۱۳۹۵). موجبات علی‌پدیده تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، نه در خلأ، بلکه در شرایط محیطی شکل می‌گیرند. در نتیجه، توضیح فرایند تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، به فهم شرایط محیطی نیاز دارد. در مطالعه حاضر، شرایط محیطی از شش مقوله اصلی

مسائل فرهنگی - اجتماعی، محیط سیاسی، محیط کلان سیاست‌گذاری، محیط بین‌المللی، محیط فناوری، و محیط اقتصادی تشکیل شده است.

○ **محیط فرهنگی - اجتماعی:** فرهنگ مهم‌ترین سطح شرایط محیطی را تشکیل می‌دهد (فراسنخواه، ۱۳۸۷). مصاحبه‌شوندگان در این مورد این‌گونه اظهار نظر کردند: «با توجه به مدل‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی هر جامعه و تفاوت‌های بنیادین روش‌های آموزش کشورها، در ابتدا لازم است برای بومی‌سازی نظام آموزش دوگانه فنی و حرفه‌ای، همراه با کار در ایران و انطباق آموزش‌ها با شرایط موجود کشور، تلاش شود تا بتوان برای حل مشکل بی‌کاری و ارتقای سطح مهارت نیروی کار گام‌های مؤثری برداشت».

○ **محیط سیاسی:** در جوامعی مانند ایران که دولت به دلایل تاریخی و ساختاری نقش مهمی در شکل‌گیری شرایط محیطی آن دارد، ویژگی‌های ساختی - کارکردی دولت می‌تواند در فرایند مهارت‌آموزی تأثیر مثبت یا منفی بگذارد (فراسنخواه، ۱۳۸۷). مصاحبه‌شوندگان در این باره چنین گفتند: «دولت می‌تواند با تخصیص پاداش سیاسی بابت تأثیر مثبت اقتصادی و اجتماعی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، نقش مؤثری در برطرف کردن نیازهای بازارکار ایفا کند».

○ **محیط کلان سیاست‌گذاری:** سیاست‌گذاری آموزشی دولت‌ها یکی از نخستین فعالیت‌های سیاست‌گذاری در حیطه اداره امور عمومی است، زیرا مبدأ جامعه‌پذیری و تحرک افراد جامعه به سوی دیگر سیاست‌ها به شمار می‌رود (نیازآذری، اسماعیلی شاد و ربیعی دولابی، ۱۳۹۰). مصاحبه‌شوندگان در مورد آن گفتند: «نبود سیاست‌گذاری سازمانی برای بسترسازی مناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مطابق با بازارکار و روشن نبودن راهبرد تحقیقاتی درازمدت سازمان، از جمله موانع درون سازمانی هستند».

○ **محیط بین‌المللی:** جهانی شدن و بین‌المللی شدن آموزش فنی و حرفه‌ای آن را در شرایط رقابتی قرار می‌دهد و ضرورت توجه به کیفیت آن را بیشتر می‌کند. مصاحبه‌شوندگان در این باره بیان کردند: «امروزه آنچه اقتصاد جهانی را بیش از پیش تحت تأثیر خود قرار می‌دهد، بازارهای کار و اشتغال ملی و بین‌المللی هستند که هر روز متفاوت‌تر و متنوع‌تر از قبل می‌شوند».

○ **محیط فناوری:** در محیطی که به طور مداوم فناوری‌های جدید، به بازار عرضه می‌شوند، این ضرورت احساس می‌شود که به‌منظور همگام شدن با تکنولوژی‌های جدید ناچار به آموزش افرادی هستیم که می‌خواهند از این فناوری‌ها بهره‌مند شوند. مصاحبه‌شوندگان گفتند: «توجه نکردن به چگونگی امکان به روز نگه‌داری کارگاه‌ها و تجهیزات فنی این مراکز، در عصری که فناوری‌ها و روش‌ها به سرعت قابل تغییرند و تغییر و تبدیل تجهیزات در هر مرحله اعتبارات قابل توجهی نیاز دارند».

○ **محیط اقتصادی:** در اقتصاد توسعه یافته صنعت رشد خواهد یافت. در نتیجه، مشاغل صنعتی

افزایش می‌یابند و به دنبال آن بازارکار نیروی انسانی این بخش افزایش خواهد یافت. مصاحبه‌شوندگان درباره آن گفتند: «آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، به سبب انعطاف‌پذیری نسبت گرفته از خصیصه‌های بازارکار و اوضاع اقتصادی کشور و نیز به دلیل ایجاد مهارت‌های لازم در افراد برای توانایی احراز مشاغل، نقش بسزایی در اشتغال دارد».

### ● پیامدها

مطابق الگوی پارادایمی استراوس و کربین (۱۳۹۵) انجام یا عدم انجام هر عملی که به منظور اداره یا حفظ وضعیتی از سوی فرد یا افرادی انتخاب شوند، پیامدهای خواسته یا ناخواسته‌ای را پدید می‌آورند. پیامدها در پژوهش حاضر شامل سه دسته کلی می‌شوند: فردی، سازمانی و اجتماعی.

○ **پیامدهای فردی:** یعنی نتایجی که فرایند تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازارکار برای افراد شرکت‌کننده در آموزش در پی خواهد داشت. در پژوهش حاضر، پیامدهای فردی از دو مقوله رضایت‌مندی و تعهد کارکنان و پیشرفت شغلی تشکیل شده است. مصاحبه‌شوندگان درباره آن چنین گفتند: «در مورد پیامدهای تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازارکار می‌توان به ورود افراد به بازارکار و دستیابی به شغل‌های پایدار و با ثبات، افزایش نیروی کار خلاق و کارآمد، افزایش اشتغال مولد، بهبود فضای کسب و کار، استفاده بهینه از فرصت‌های شغلی، و افزایش کارایی نیروی انسانی اشاره کرد».

○ **پیامدهای سازمانی:** پیامدهای سازمانی به برون دادهای اشاره دارد سازمان‌هایی که افراد آن‌ها از این آموزش‌ها برخوردار می‌شوند. این برون دادها عبارت‌اند از: مقولات بهره‌وری، توسعه منابع انسانی، جذب فراگیرندگان، نگهداشت نیروی کار، و پاسخگویی. مصاحبه‌شوندگان درباره آن چنین بیان کردند: «تربیت افراد کارآفرین، کارآمد و دارای فرهنگ غنی از اخلاق و وجدان کاری، افزایش توانایی‌های دانش، مهارت و قدرت درک افراد و انجام مطلوب‌تر کار در محدوده وظایف شغلی، بالا بردن توانایی لازم برای اشتغال در حرفه مورد نظر، بازدهی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در میان‌مدت و کوتاه‌مدت و ارتقای مهارت نیروی کار شاغل، از پیامدهای تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازارکار است».

○ **پیامدهای اجتماعی:** پیامدهای اجتماعی به برون دادهایی که فراتر از فرد است و اجتماع را نیز در بر می‌گیرد و شامل مقولات خوداتکایی، کارآفرینی و اشتغال‌زایی، توسعه پایدار اقتصادی، تحرک و عدالت اجتماعی می‌شود. مصاحبه‌شوندگان درباره آن چنین اظهار نظر کردند: «انتظار می‌رود با متناسب‌سازی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازارکار بتوان اهدافی چون هزینه کمتر، بازدهی سریع‌تر اقتصادی، انعطاف‌پذیری و قابلیت انطباق با تغییرات تکنولوژی، بالا بردن زمینه خود اتکایی و کارآفرینی، بهره‌وری بیشتر و دستیابی به حد اکثر راندمان تولید را محقق ساخت».

## ■ نتیجه‌گیری

«طراحی الگوی تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازارکار» هدف اصلی پژوهش حاضر بود. در این راستا، از رویکرد پژوهشی کیفی بهره بردیم. پژوهشگر از طرح نظام‌مند نظریه داده بنیاد (استراوس و کربین، ۱۳۹۵) برای شناسایی پدیده تناسب آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازار کار بهره گرفته و با تحلیل داده‌های کیفی، در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی، به طراحی الگوی پارادایمی پژوهش دست یافته است. الگوی پارادایمی حاکی از آن است که پدیده اصلی هم‌راستایی آموزش‌ها تحت تأثیر عواملی از قبیل توجه به استانداردهای کمی و کیفی آموزش، حرفه‌مندی، توجه به نیازهای بازارکار، توسعه متوازن آموزش فنی و حرفه‌ای، انگیزش، بهره‌گیری از شیوه‌ها و امکانات مناسب آموزشی، نظام ارزشیابی و تضمین کیفیت ایجاد می‌شود و بدون وجود و کارکرد درست آن‌ها، دستیابی به تناسب آموزش‌ها ممکن نیست. در این میان، راهبردهایی از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان و با عنایت به تجربه‌ها و ادراک آنان از وضعیت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای به دست آمد که عبارت‌اند از: نیازسنجی، مشارکت ذینفعان، آموزش مربیان، همکاری‌های داخلی و خارجی، آینده پژوهی شغلی، آمایش سرزمینی و برنامه‌ریزی، آشنایی کارآموزان با بازارکار، مشاوره و هدایت شغلی صحیح. این راهبردها در تناسب آموزش‌ها با نیاز بازارکار نقش شایان توجهی دارند. ولی برای استقرار و پیاده سازی آن نباید از نقش شرایط محیطی از قبیل محیط اقتصادی، محیط سیاسی، مسائل فرهنگی - اجتماعی، محیط کلان سیاست گذاری، محیط بین‌المللی، محیط فناوری و همچنین نقش ویژگی‌های زمینه‌ای مانند درک ارزش مهارت و جایگاه آموزش فنی و حرفه‌ای، مالیه آموزش فنی و حرفه‌ای، ساختار سازمان فنی و حرفه‌ای، پایگاه اطلاعاتی به روز و نظام منسجم مهارتی غافل شد. در نهایت، با وجود این کنش‌ها و واکنش‌ها و با دستیابی به آموزش‌های متناسب با نیاز بازارکار، باید منتظر پیامدهایی در سطح فردی، سازمانی و اجتماعی باشیم. بازارکار ایران با چالش‌های عدیده‌ای روبه‌رو ست. بالا بودن نرخ بیکاری، ارتباط نداشتن نظام آموزشی با بازارکار، نبود تعادل در بازار از لحاظ جنسیتی، سنی و تحصیلی، ترکیب نامتناسب شاغلان از نظر تحصیل و مهارت و توزیع نامتناسب نیروی کار در بخش‌های اقتصادی، از جمله این مشکلات هستند (امیری، ۱۳۸۸). تحصیلات زمانی به افزایش کارایی افراد منجر می‌شوند که ضمن توجه به مباحث نظری، جنبه‌های کاربردی آموزش را نیز در نظر گرفته باشند (نفیسی، ۱۳۷۹). آموزش‌های

فنی و حرفه‌ای با توأمان کردن آموزش‌های علمی و نظری این امکان را برای افراد آموزش دیده فراهم می‌کنند که هم‌سویی بیشتری با نیازهای بازار کار داشته باشند و از این طریق امکان بیشتری برای جذب آن‌ها در فعالیتهای اقتصادی-اجتماعی فراهم شود (افروزش و شمسایی، ۱۳۹۳).

برخی از محدودیت‌های پژوهش عبارت‌اند از: بهره‌مند نشدن از نظرات مهارت‌آموزان. از آنجا که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای برنامه‌ای است برای مهارت‌آموزان و کمک به آن‌ها، شاید وجود نظرات آنان مدل و استنباط دیگری را ایجاد کند؛ بهره‌مند نشدن از نظرات سیاست‌گذاران حوزه فنی و حرفه‌ای. این افراد به دلیل فعالیت زیاد در این حوزه، اطلاعات فراوانی در اختیار دارند و کمک آن‌ها می‌تواند الگو را کامل‌تر کند؛ در نهایت، فراهم نبودن شرایط برگزاری مصاحبه‌های جمعی به صورت گروه‌های کانونی نیز از دیگر محدودیت‌های این پژوهش بود. بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش، پیشنهاد می‌شود:

۱. آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بر اساس نیازسنجی دقیق و مداوم طراحی و اداره شوند.
۲. تمامی ذینفعان در طراحی و اجرای سیاست‌ها مشارکت داشته باشند.
۳. تعاملات و همکاری‌های داخلی و بین‌المللی با تمامی سازمان‌ها و افرادی که می‌توانند به ایجاد تناسب آموزش‌ها با نیازهای بازار کار کمک کنند، در دستور کار قرار گیرد.
۴. آینده پژوهی شغلی مبنای سیاست‌گذاری حوزه آموزش فنی و حرفه‌ای قرار گیرد و به طور مستمر پی‌گیری شود.
۵. سیاست‌های توسعه آموزش فنی و حرفه‌ای بر مبنای آمایش سرزمینی طراحی شوند و توازن توسعه این آموزش‌ها در تمام نقاط کشور در دستور کار قرار گیرد.
۶. برنامه‌های متنوعی برای آشنایی کارآموزان با بازارهای کار طراحی شود تا بتوان پیوند مناسبی میان این آموزش‌ها با نیازهای بازار کار به وجود آورد.
۷. برای رفع کمبودهای آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، منابع مالی مشخص تأمین شوند و تخصیص یابند.
۸. مشاوره و هدایت شغلی صحیح جزو جدایی‌ناپذیر آموزش‌های فنی و حرفه‌ای تعریف شود.

## منابع

- آراسته، حمیدرضا و محمودی راد، مریم. (۱۳۸۲). آموزش اثربخش: رویکردی بر اساس ارزیابی تدریس توسط دانشجویان. مجله دانشگاه علوم پزشکی سمنان، ۵(۲)، ۱-۷.
- آیتی، محسن و فتیحی، میترا. (۱۳۹۳). بررسی ارتباط برنامه درسی (مهارت‌های عمومی) آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای بازارکار شهر بیرجند. مهارت‌آموزی، ۸، ۹۳-۱۱۰.
- احمدی، حجت و آتشک، محمد. (۱۳۹۱). نیازسنجی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای مرتبط با زیست‌فناوری در سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای ایران. مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، ۱، ۱۶۱-۱۸۰.
- استراوس، آنسلم و کربین، جولیت. (۱۳۹۵). مبانی پژوهش کیفی فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای (ترجمه ابراهیم افشار). تهران: نشر نی.
- افروزمینش، افسانه و شمسانی، حمیدرضا. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر آموزش‌های فنی و حرفه‌ای خراسان رضوی بر اشتغال مهارت‌آموختگان. مهارت‌آموزی، ۹، ۵۵-۶۶.
- امیری، معصومه. (۱۳۸۸). شناسایی اولویت‌ها و مهارت‌های مورد نیاز بازارکار (دیدگاه کارفرمایان). ماهنامه کار و جامعه، ۱۹، ۴۸-۵۷.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۷). مقایسه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: نشر دیدار.
- تصدیقی، محمد علی. (۱۳۸۱). مدیریت مشارکتی در آموزش و پرورش با تأکید برنگرش روابط انسانی. فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، ۳۱، ۱-۱۲.
- جلیلیان، سهیلا؛ مهرعلیزاده، یداله و مرعشی، سیدمنصور. (۱۳۹۶). بررسی میزان انطباق آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با نیازهای آموزشی بخش صنایع در شهرستان خرمشهر. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۸(۱)، ۱۳۱-۱۴۹.
- خالدی، محمد و رفعتی، محسن. (۱۳۹۱). مقایسه اثربخشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای رسمی و غیررسمی بر اشتغال. مهارت‌آموزی، ۱(۱)، ۷۱-۸۵.
- خلاقی، علی اصغر. (۱۳۹۱). ویژگی‌های نظام آموزش فنی و حرفه‌ای استرالیا: درس‌هایی برای اصلاح آموزش فنی و حرفه‌ای ایران. نوآوری‌های آموزشی، ۵، ۶۷-۸۴.
- خنیفر، حسین. (۱۳۸۹). درآمدی بر مفهوم آمایش سرزمین و کاربردهای آن در ایران. آمایش سرزمین، ۲(۲)، ۲۶-۵.
- خواجه شکوهی، علیرضا؛ عباسی، مصیب؛ و خوش‌فر، غلامرضا. (۱۳۹۱). بررسی میزان اثربخشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در اشتغال نیروهای آموزش دیده استان گلستان. مهارت‌آموزی، ۱(۱)، ۱۰۳-۱۱۶.
- دفت، ریچارد ال. (۱۳۸۶). مبانی تئوری و طراحی سازمان. (ترجمه پارسائیان و اعرابی). تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- ربیعی، علی و خادمی ورنامخواستی، نجمه. (۱۳۹۳). موانع و راهکارهای توسعه کارآفرینی در سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور (مطالعه موردی اداره کل آموزش فنی و حرفه‌ای استان تهران). مهارت‌آموزی، ۷، ۲۵-۵۱.
- سپه‌پناه، مرجان؛ فرشادیان، محمد مسعود؛ ایمانی، احسان و ظاهری، حمید. (۱۳۹۴). بررسی وضعیت اشتغال مهارت دانش آموختگان سازمان فنی و حرفه‌ای در بخش صنعت پس از اتمام دوره آموزشی (مطالعه موردی اداره کل آموزش فنی و حرفه‌ای استان کرمانشاه). مهارت‌آموزی، ۱۳، ۱۳۵-۱۵۰.
- سلیمی، جمال. (۱۳۹۳). آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، نیروی انسانی و کارآفرینی (مطالعه موردی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای استان کردستان). مهارت‌آموزی، ۸، ۷-۲۴.
- شفیع، مسعود و آراسته، حمیدرضا. (۱۳۸۳). همکاری دانشگاه و صنعت. دایره‌المعارف آموزش عالی. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
- عابدینی، خدیجه. (۱۳۹۶). طراحی الگوی هدایت تحصیلی برای انتخاب رشته دانش‌آموزان دوره متوسطه بر اساس نظریه داده بنیان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه یزد.
- فرامستخواه، مقصود. (۱۳۸۷). آینده اندیشی درباره کیفیت آموزش عالی ایران: مدلی برآمده از نظریه مبنایی (GT)، فصلنامه پژوهش

و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۴(۵۰)، ۹۵-۶۷.

- قدیمی مقدم، ملک محمد. (۱۳۷۸). بررسی و تعیین نیازهای آموزش فنی و حرفه‌ای در سطح استان خراسان (طرح پژوهشی). اداره کل آموزش فنی و حرفه‌ای در سطح استان خراسان و وزارت کار و امور اجتماعی.
- کاووسی، طهماسب. (۱۳۸۷). رابطه آموزش‌های کار و دانش و فنی و حرفه‌ای با اشتغال در آذربایجان شرقی. فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱(۱)، ۸۳-۹۳.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۹۶). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (جلد دوم، ترجمه جمعی از مؤلفان زیر نظر دکتر احمد رضا نصر اصفهانی). تهران: سمت.
- نادری، ابولقاسم. (۱۳۸۳). اقتصاد آموزش. تهران: نشر یسپرون.
- نفیسی، عبدالحسین. (۱۳۷۸). بررسی نارسایی‌های ارتباط نظام‌های آموزش و پرورش و بازار کار و ارائه راه‌حل‌های اصلاحی. تهران: انتشارات مدرسه.
- نویدی، احمد و برزگر، محمود. (۱۳۹۱). ارزشیابی دوره‌های کاردانی آموزش فنی و حرفه‌ای. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۴۲، ۱۸۶-۱۶۱.
- نیازآذری، کیومرث؛ اسماعیلی شاد، بهرنگ و ربیعی دولابی، مجید. (۱۳۹۰). سیاست‌گذاری و فرآیند خط‌مشی عمومی در نظام آموزشی. قائم شهر: انتشارات مهرالنبی.
- Anderson, A. (2018). A View on the Most Change in Vocational and Technical Education in England for a Generation, Higher Education, Skills and Work-Based Learning, 8 (2), 113-116.
- Behroozi, M (2014). A Survey about the Function of Technical and Vocational Education: An Empirical Study in Bushehr City. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 265 – 269.
- Blinova, Bylina, S. & Rusanovskiy, V. (2015). Vocational Education in the System of Determinants of Reducing Youth Unemployment: Interregional Comparisons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214, 526 – 534.
- Creswell, J. & Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-30.
- Deutscher, V. & Winther, E (2018). Instructional sensitivity in vocational education. *Learning and Instruction*, 53, 21-33.
- Forster, A. G., Bol, T. (2018). Vocational education and employment over the life course using a new measure of occupational specificity. *Social Science Research*, 70, 176-197.
- Lizzio, A & Wilson, K. (2009). Student Participation in University Governance: the Role Conceptions and Sense of Efficacy of Student Representatives on Departmental Committees. *Studies in Higher Education*, 34 (1), 69-84.
- Tripathi, M., & Jeevan, V. K. J. (2009). Quality assurance in distance learning libraries. *Quality Assurance in Education*, 17(1), 45-60.
- Zilic, I (2018). General versus vocational education: Lessons from a quasi-experiment in Croatia. *Economics of Education Review*, 62, 1-1.

## پی‌نوشت‌ها

1. Forster & Bol
2. Blinova, Bylina, & Rusanovskiy
3. Anderson
4. Deutscher and Winther
5. Zilic
6. Saturate
7. Creswell and Miller
8. Member Checking
9. Peer Examination
10. Lizzio and Wilson
11. Tripathi and Jeevan

# طراحی الگوی آموزش کارآفرینانه در مدارس

■ محمد تقی طغرای\*

■ سید سعید میر واحدی\*\*

■ سمیه هاشمی\*\*\*

## چکیده:

امروزه تقریباً در تمام کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه در همه پایه های تحصیلی، آموزش و ترویج کارآفرینی جایگاه ویژه ای دارد، به طوری که نوآوری در ابعاد گوناگون نظام آموزشی زمینه ساز تربیت و پرورش نسلی خلاق و چندانبعدي است. هدف اصلي پژوهش حاضر «طراحی الگوی آموزش کارآفرینانه در مدارس» است. به منظور دستیابی به این منظور، روش پژوهش از نظر هدف کاربردی با استفاده از نظریه بر خاسته از داده ها است. جامعه آماری، شامل مسئولان و متخصصان حوزه آموزش و پرورش، متخصصان حوزه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، روان شناسی، جامعه شناسی و همچنین صاحب نظران حوزه آموزش کارآفرینی است که با بهره گیری از الگوی نمونه گیری نظری و با انجام ۳۰ مصاحبه عمیق، یافته های پژوهش به اشباع نظری رسید. نتایج پژوهش نشان می دهد، «آموزش مبتنی بر خلق ارزش» مقوله محوری آموزش کارآفرینانه است که متأثر از عوامل سبب ساز نگرش کارآفرینانه معلم، مسئولان و تصمیم گیران در حوزه آموزش مدرسه و والدین است. مهم ترین عوامل زمینه ای، جو کارآفرینانه، طراحی محیط بازی گونه، طراحی فضاهای جذاب در مدرسه به همراه شرایط محیطی لازم همچون هوشیاری کارآفرینانه، برنامه ریزی آموزشی و آگاهی کارآفرینانه است. این عوامل به اجرا و اتخاذ راهبردها و اقدامات لازم، برای آموزش همراه با انجام یادگیری کارآفرینانه، تکالیف کارآفرینانه، تیم های کارآفرینانه، شوق کارآفرینانه، تعامل مدرسه با دنیای واقعی، ارزشیابی انعطاف پذیر و چندجانبه و تأکید بر شناخت و فراشناخت کمک می کند. در نهایت «خلق ارزش جدید، تربیت دانش آموز خلاق، نوآور و چندانبعدي و دانش آموز توانمند-بامهارت» پیامدها و برون داد اصلی آموزش کارآفرینانه در مدارس است که طی آن دانش آموزان با قرار گرفتن در مسیر آموزش صحیح تحصیلی و شغلی، به خلق ارزش برای خود و جامعه می پردازند.

## کلید واژه ها:

آموزش کارآفرینی، آموزش کارآفرینانه، مدرسه، خلق ارزش، نظریه بر خاسته از داده ها

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۱۰/۲۹

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۷/۱۲/۱

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۸/۴/۱۹

\* استادیار گروه موزه و گردشگری دانشگاه هنر اصفهان (نویسنده مسئول).....  
\*\* استادیار گروه کارآفرینی دانشگاه علامه طباطبائی.....  
\*\*\* دانش آموخته کارشناسی ارشد کارآفرینی فرهنگی دانشگاه هنر اصفهان.....  
این مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد خانم سمیه هاشمی با عنوان «طراحی مدل بومی مدرسه کارآفرین» است.

## مقدمه

کارآفرینی موتور محرکه توسعه اقتصادی کشورهاست و کارآفرینان موفق، قهرمانان ملی و سازندگان دنیایی‌های جدید خوانده می‌شوند (لوکا و کازن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). اهمیت کارآفرینی به حدی است که نقش حمایتی دانشگاه‌ها از آموزش کارآفرینی را دلیل توسعه کشورهای همچون آمریکا، آلمان و ژاپن تلقی می‌کنند (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). به عقیده ریزا و ورام<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) تعداد نشریات علمی مربوط به حوزه آموزش و پرورش کارآفرینی در سال ۲۰۱۰ نسبت به سال ۲۰۰۰ بیش از ۳۰۰ درصد افزایش داشته است.

یکی از زیربناهای اصلی در توسعه کارآفرینی، توجه خاص به تقویت نظام آموزشی است. امروزه تقریباً در تمام کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه در همه پایه‌های تحصیلی آموزش و ترویج کارآفرینی جایگاه ویژه‌ای دارد. آموزش کارآفرینانه در ایران که اجرایی و عملی‌ترین راهبرد برون‌رفت از بن‌بست‌ها و مشکلات اقتصادی و اجتماعی کشور است، از یک‌طرف به الگوگیری از برنامه‌ها، خط‌مشی‌ها و تجربیات کشورهای پیشرفته، و از طرف دیگر در نظر گرفتن شرایط بومی کشور نیاز دارد. یکی از لازمه‌های آموزش کارآفرینانه در مدارس، اهمیت دادن به قوه ابتکار و خلاقیت دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی است. چراکه بیشتر محیط‌های آموزشی، بر محتوا-محور یا در برخی موارد آموزشگر-محور هستند. در این خصوص «دیوید مک کلند<sup>۴</sup>» بیان می‌کند که عامل عقب‌ماندگی اقتصادی کشورهای در حال توسعه مربوط به درک نکردن و بی‌توجهی به خلاقیت‌ها و مهارت‌های منحصر به فرد هر شخص است (لاکوس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳). بنابراین یکی از مهم‌ترین راهبردهای یاددهی و یادگیری آموزش کارآفرینانه، نظام آموزش رسمی است؛ چراکه در کنار ابعاد نظری، ابعاد عملی شالوده آموزش عمل‌گرا است.

وانگ و ونگ<sup>۶</sup> (۲۰۰۴) اذعان دارند که آموزش کارآفرینی به مثابه یکی از عوامل تعیین‌کننده در کمک به افراد برای فهم و درک و برانگیختن نظریه کارآفرینانه است. بنابراین از متون آموزش کارآفرینی در شکل‌دهی آموزش کارآفرینانه می‌توان استفاده کرد (اکیدن و ژاسا<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶). آموزش کارآفرینانه از ماهیتی نظام‌مند برخوردار است و در پی دگرگون‌سازی کلیت نظام آموزشی اعم از آموزشگران، فراگیرندگان، هدف‌ها، محتوا، شیوه و ارزیابی تدریس، سازمان‌دهی فناوری و تلفیق کارآفرینی در تاروپود نظام آموزشی است. این اقدام می‌تواند در برخورداری نظام آموزش و پرورش از قابلیت‌ها و ملزومات مورد نیاز در راستای کارکردهای متفاوت اعم از آموزشی، پژوهشی، مدیریتی، خدمات اجتماعی و غیره با جنس و ماهیت کارآفرینانه کمک‌کننده باشد (لاکوس، لاندویست و ویلیامز میدلتون<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳).

یکی از دلایل بیکاری دانش‌آموختگان، عدم کسب مهارت و یادگیری است که با نوع آموزش و نظام آموزشی ارتباط مستقیم دارد. کشورهای پیشرفته، از جمله آمریکا، ژاپن، آلمان و فنلاند آموزش

کارآفرینی را محور اساسی برنامه‌های آموزشی خود به‌ویژه در پایه‌های ابتدایی (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، ۲۰۱۶) خود قرار داده‌اند و با این کار عملاً به دانش‌آموختگان خود می‌آموزند که چگونه در حین یادگیری علم، کار کنند. به عبارت دیگر به آن‌ها می‌آموزند که چگونه یک ایده یا یک فکر تازه را به محصولی جدید تبدیل کنند. مدرسه با مجموعه عوامل، ساختار، مواد درسی و برنامه‌ریزی آموزشی نهادی است که دانش‌آموزان بیش از یک‌سوم عمر و توان خود را از ۶ تا ۱۸ سالگی آنجا می‌گذرانند؛ بنابراین نقش بسیار ارزنده و اثربخشی را در جهت‌دهی به مسیر تحصیلی - شغلی آنان ایفا می‌کند. در این راستا مهم‌ترین ویژگی مدرسه، محتوای آموزشی، ترویج کارآفرینی، تناسب محتوای آموزشی با توانایی‌ها و علاقه دانش‌آموزان، ایجاد تفکر و مهارت کار تیمی، ایجاد انگیزه و علاقه برای انجام کار تحقیق و پژوهش و استفاده از روش‌های نوین تدریس به جای روش‌های سنتی است. آنچه توجه خاصی به آموزش نظام‌مند و صحیح کارآفرینانه را ضرورت می‌بخشد، توجه به آمار و ارقام دیده‌بان جهانی کارآفرینی<sup>۹</sup> در تبدیل آموزش به کارآفرینی است که ایران بین کشورهای حوزه خاورمیانه رتبه هشتم را دارد. این در حالی است که میانگین تبدیل آموزش به کارآفرینی در میان زنان دارای تحصیلات زیر متوسطه در ایران، رتبه یکی مانده به آخر و قبل از فلسطین است. با توجه به تحلیل این آمار، کشور ایران بین ۶۰ کشور عضو رتبه ۳۲ را از لحاظ تبدیل آموزش به کارآفرینی دارد و در مقایسه با میانگین، تبدیل آموزش قبل از متوسطه به کارآفرینی ایران نسبت به میانگین جهانی در رتبه پایین‌تری است (دیده‌بان جهانی کارآفرینی، ۲۰۱۴).

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی آموزش کارآفرینانه در مدارس است. با توجه به نبود الگوی جامع آموزش کارآفرینانه، شناخت چستی و چگونگی عناصر، اجزا و مقوله‌های آموزش کارآفرینانه است و در نظر دارد به سؤال اصلی زیر پاسخ دهد:

○ الگوی آموزش کارآفرینانه برای مدرسه چگونه است؟ و از چه عناصری تشکیل شده است؟

## ■ مبانی نظری و ادبیات پژوهش

### ● آموزش کارآفرینی

آموزش کارآفرینی ترکیبی از یادگیری تجربی، آشنایی با ساختار مهارت و مهم‌تر از همه، تغییر نگرش را فراهم می‌کند (بگر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۱). هنگامی که کارآفرینی وارد آموزش می‌شود، در طول زمان نظام آموزشی نیز به تغییر نیاز پیدا می‌کند. در آموزش کارآفرینی، دانش‌آموزان می‌توانند بسیار با انگیزه شوند و برای دیگران مبتنی بر دانشی که به دست می‌آورند، ارزش خلق (ایجاد) کنند (طغری، میرواحدی، هاشمی و محمدی، ۱۳۹۷). این موضوع می‌تواند به آموزش صحیح منجر شود و به صورت کاربردی، ارتباط عناصر دانش مورد بحث را نشان بدهد (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، ۲۰۱۶).

دو اصطلاح رایج در آموزش مباحث کارآفرینی عبارت‌اند از: «آموزش مهارت تجارت و

کسب‌وکار» و «آموزش کارآفرینی». از آموزش مدیریت و تجارت عمدتاً در نظام آموزش و پرورش انگلستان (اروپا) استفاده می‌شود و بیشتر بر پیشرفت شخصی، ذهنیت‌ها، مهارت‌ها، توانایی‌ها و مباحث مالی متمرکز است. در حالی که آموزش کارآفرینی در نظام آموزش و پرورش آمریکا به صورت تمرکز بیشتر در زمینه راه‌اندازی یک شرکت و یا خوداشتغالی تعریف شده است (لاکوس، ۲۰۱۵). در سوئد و بالکان اصطلاح «یادگیری کارآفرینی» غالباً معادل «آموزش مهارت تجارت» به کار برده می‌شود (هدر، لوییک و نولا<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۱؛ فلر و فاک لاندویست<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۳). در فنلاند از عبارت‌های «آموزش کارآفرینی داخلی و آموزش کارآفرینی خارجی» استفاده می‌شود (سیکولالینو، راسکوارا، اکیواکو، مسیلا و رایسکولا<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۰). آموزش کارآفرینی داخلی مترادف آموزش مهارت تجارت و آموزش کارآفرینی خارجی مترادف آموزش کارآفرینی است که دو دیدگاه کاملاً متفاوت از کارآفرینی را نشان می‌دهد. یکی را «گسترده» و دیگری را «محدود» نام‌گذاری کرده‌اند. در تعریف محدود از آموزش کارآفرینی، کارآفرینی متضمن شناسایی فرصت، توسعه کسب‌وکار، خوداشتغالی و در نهایت تبدیل شدن به یک کارآفرین است (فیول و گیلی<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۸؛ لاکوس، ۲۰۱۷). طبق تعریف گسترده، کارآفرینی مشتمل بر توسعه فردی، خلاقیت، اعتماد نفس، ابتکار داشتن، عملگرایی و مجموعه‌ای متنوع از شایستگی‌ها و مهارت‌های عملی و کاربردی است (سافین و همکاران<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۶). اینکه از کدام تعریف و رویکرد استفاده می‌شود، عمیقاً تحت تأثیر اهداف آموزشی، مخاطبان هدف، محتوای دوره آموزشی، روش‌های تدریس و روش‌های ارزیابی دانش‌آموزان است و به ایجاد تنوع گسترده‌ای از رویکردها می‌انجامد.

هوگ و گیلبرت<sup>۱۶</sup> (۲۰۱۷) در پژوهش خود با محوریت «آموزش از طریق تفکر طراحی» نشان دادند که تجربه دانش‌آموز و نتایج یادگیری از طریق آموزش طراحی در محیط‌های باز و سازنده که در آن طنز به عنوان یخ‌شکن اجتماعی، و نقش بازی به عنوان ابزار یادگیری تجربی مطرح هستند، اثرات قابل ملاحظه‌ای به همراه دارد. یک نتیجه مهم این طرح ارائه روند کاهش موانع در محیط یادگیری دانش‌آموزان برای راحتی در یادگیری خود و پاسخ‌گویی است به علاوه، طراحی یک سفر آموزشی هدفمند یادگیری مشترک بین دانش‌آموزان و معلمان است. این مطالعه موردی نشان می‌دهد چگونه تفکر طراحی می‌تواند رضایت دانش‌آموزان را از شیوه یادگیری از طریق یکپارچه‌سازی پنج عامل کلیدی مانند مفاهیم ساخت‌گرایی، عدالت و انصاف، طنز و ایفای نقش در برنامه‌های درسی بالا ببرد. یورهنسن و شانکی<sup>۱۷</sup> (۲۰۱۳) در پژوهشی نشان دادند که آموزش کارآفرینی در مدرسه‌های متوسطه، با استفاده از تمایز بین سه روش آموزشی شامل: آموزش در مورد کارآفرینی، آموزش برای کارآفرینی و آموزش از طریق کارآفرینی انجام می‌شود. همچنین یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که حدود ۹۰ درصد مدرسه‌های متوسطه نروژ، آموزش کارآفرینی را متناسب با مناطق جغرافیایی همراه با انجام پروژه‌های محلی ارائه می‌دهند. الرت، اندرسون و ون برگ<sup>۱۸</sup> (۲۰۱۵) دریافتند که در سوئد اثرات طولانی مدت آموزش کارآفرینی در دبیرستان در عملکردهای کارآفرینانه دانش‌آموزان در دوران پس‌ادبیرستان همچنان

وجود دارد. بینکس، استاکی و ماون<sup>۱۹</sup> (۲۰۰۶) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش کارآفرینی پارادایمی جدید و نوآورانه برای آموزش در مدرسه ارائه می‌دهد. در مجموع، پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهند که مقایسه میان روش‌های آموزش سنتی و آموزش کارآفرینانه به صورت کامل و جامع انجام نشده است و فقط به تدریس آموزش کارآفرینی به عنوان یک رویکردی جدید در مدرسه اشاره شده است.

## ■ روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی است و با توجه به روش گردآوری اطلاعات پژوهش کیفی از نوع نظریه برخاسته از داده‌ها است که هدف آن، دستیابی به توصیفی از تجارب، نگرش‌ها و ادراک شرکت‌کنندگان برای شناسایی ابعاد آموزش کارآفرینانه در مدارس است. بنابراین می‌توان بیان کرد با استفاده از روش تحقیق کیفی و الگوی استقرایی و انجام مصاحبه‌های عمیق، مفهوم (اجزا)، عناصر و مقوله‌های الگوی آموزش کارآفرینانه در مدارس شناسایی می‌شوند. جامعه آماری پژوهش شامل مسئولان و متخصصان حوزه آموزش و پرورش، متخصصان حوزه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و همچنین صاحب‌نظران حوزه آموزش کارآفرینی است. جهت استخراج الگوی نهایی پژوهش از روش نظام‌مند اشتراوس و کوربین<sup>۲۰</sup> (۱۹۹۸) استفاده شده است، زیرا این روش ساختاریافته است و به الگویی قابل آزمون می‌انجامد. در پژوهش حاضر در راستای موضوع مورد مطالعه و با توجه به اهداف تعیین‌شده، نمونه‌هایی انتخاب‌شده که متناسب با شاخص‌ها و ملاک‌هایی از جمله تجربه در حوزه آموزش و پرورش، تحصیلات مرتبط، نگرش کارآفرینانه و سابقه فعالیت در حوزه آموزش کارآفرینی است. بنابراین انتخاب نمونه بر مبنای الگوی نمونه‌گیری نظری می‌باشد (شارمز<sup>۲۱</sup>، ۲۰۰۶) که امکان کشف گوناگونی‌ها را به حداکثر برساند و مقوله‌ها را از لحاظ ویژگی‌ها و ابعاد، غنی سازد. در نهایت فرایند نمونه‌گیری با انجام ۳۰ مصاحبه به اشباع نظری رسید. در این پژوهش مصاحبه هر فرد به طور متوسط ۲/۵ ساعت به طول انجامید و روند اشباع داده‌ها از مصاحبه بیستم آغاز شد. فرایند مقوله‌سازی و کدگذاری تا جایی ادامه یافت که داده‌ها به بهترین شکل تبیین شود. همچنین در فرایند پژوهش تلاش شد نوعی نظریه عمومی و انتزاعی در مورد فرایند کنش یا تعامل بین افراد بر اساس دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان در پژوهش مطرح شود. این فرایند شامل استفاده از مراحل گردآوری و پالایش داده‌ها و در نظر گرفتن رابطه متقابل بین طبقه‌بندی مقوله‌ها است. در نهایت، فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها مطابق نمودار ۱، در سه مرحله کدگذاری باز (مطالعه پدیده از طریق جزئی کردن اطلاعات و شکل‌بندی مقوله‌ها)، کدگذاری محوری (انتخاب یک مقوله کدگذاری باز که بر اساس تحلیل داده‌ها بیشترین ارتباط را با سایر مقوله‌ها داشته باشد) و کدگذاری انتخابی (تدوین مدل درباره رابطه مقوله‌های به‌دست‌آمده در الگوی کدگذاری محوری) انجام گرفت.

## ■ تجزیه و تحلیل داده‌ها و بحث

در جدول ۱ اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه‌های تحقیق نشان داده شده است. طبق داده‌های توصیفی، ۶۰ درصد نمونه را مردان و ۴۰ درصد را زنان تشکیل می‌دهند. همچنین ۴۰ درصد مشارکت‌کنندگان دارای مدرک تحصیلی دکتری هستند که سابقه تدریس و آموزش در مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها را دارند.

جدول ۱. آمار توصیفی مربوط به داده‌های جمعیت‌شناختی

| شاخص‌های آماری | فراوانی                          | درصد فراوانی | درصد فراوانی تجمعی |
|----------------|----------------------------------|--------------|--------------------|
| جنسیت          | مرد                              | ۱۸           | ۶۰                 |
|                | زن                               | ۱۲           | ۱۰۰                |
| تحصیلات        | زیردیپلم- دیپلم                  | ۳            | ۱۰                 |
|                | کاردانی                          | ۳            | ۲۰                 |
|                | کارشناسی                         | ۳            | ۳۰                 |
|                | کارشناسی ارشد                    | ۹            | ۶۰                 |
|                | دکتری                            | ۱۲           | ۱۰۰                |
| رتبه علمی      | دانش‌آموز کارآفرین               | ۳            | ۱۰                 |
|                | معلم و مربی                      | ۸            | ۳۶/۶۷              |
|                | مدیر                             | ۳            | ۴۶/۶۷              |
|                | کارشناس و مشاور آموزش            | ۱            | ۵۰                 |
|                | رئیس گروه تحقیق و پژوهش اداره کل | ۱            | ۵۳/۳۳              |
|                | استادیار                         | ۱۰           | ۸۶/۶۶              |
|                | دانشیار                          | ۲            | ۹۳/۳۳              |
|                | کارآفرین (حوزه آموزش و پرورش)    | ۲            | ۱۰۰                |

|              |    |       |       |
|--------------|----|-------|-------|
| زیر ۵ سال    | ۵  | ۱۶/۶۷ | ۱۶/۶۷ |
| ۵ تا ۱۰ سال  | ۱۵ | ۵۰    | ۶۶/۶۷ |
| بالای ۱۰ سال | ۱۰ | ۳۳/۳۳ | ۱۰۰   |

سابقه فعالیت

در نمودار ۱، فرایند دسته‌بندی و پالایش داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی نمایش داده شده‌اند.



نمودار ۱. فرایند دسته‌بندی و انتقال داده‌ها در سه مرحله کدگذاری

## ● مقوله محوری: آموزش مبتنی بر خلق ارزش

مقوله محوری (اصلی) مقوله‌ای است که همواره در داده‌ها ظاهر می‌شود و دیگر مقوله‌ها به آن مرتبط می‌شوند. مقوله اصلی الگوی آموزش کارآفرینانه، آموزش مبتنی بر خلق ارزش

است؛ به‌طوری‌که شرکت‌کنندگان در فرایند انجام مصاحبه‌ها شرط اصلی و الزامی برای انجام و پیاده شدن آموزش کارآفرینانه را آموزش مبتنی بر خلق ارزش بیان کردند. تعریف‌های مختلف کارآفرینی و تغییرات حاصل در رویکردهای آموزشی نصیحت کردن به معلمان را در مورد اینکه چطور به آموزش کارآفرینانه نزدیک شوند، دشوار کرده است. برویات و جولین<sup>۲۲</sup> (۲۰۰۱) معتقدند که بررسی کارآفرین (یا تیم) به‌تنهایی، ذاتاً اشتباه است؛ همان‌طور که صرفاً از کارآفرین، کارآفرینی حاصل نمی‌شود. کارآفرینی بیشتر در مورد تغییر و یادگیری است. کارآفرین با محیطی که موجب تغییرش می‌شود تعامل دارد و از طریق اقداماتش خلق ارزش می‌کند. **آموزش و خلق ارزش** به‌عنوان دو جنبه اصلی کارآفرینی دیده می‌شوند. این دیدگاه نسبت به بسیاری از تعریف‌های دیگر کارآفرینی، بیشتر با الگوی یادگیری هدفمند مدرسه مطابقت دارد. چراکه اساس تعریف حاصل از آموزش کارآفرینانه متکی بر خلق ارزش جدید به‌عنوان یک هدف اصلی برای دانش‌آموزان است. به‌علاوه به آن‌ها امکان ایجاد ارزش برای ذی‌نفعان خارج از مدرسه را می‌دهد و به توسعه شایستگی‌های کارآفرینی، بدون در نظر گرفتن اینکه آیا ارزش ایجادشده موفق بوده است یا نه منجر می‌شود (لاکوس، ۲۰۱۵). بر طبق رویکرد آموزش مبتنی بر خلق ارزش اگر مداخله آموزشی به دانش‌آموز امکان یادگیری خلق ارزش جدید برای دیگران را بدهد (گروه خودش و معلمان را شامل نشود)، قطعاً آموزش کارآفرینانه است. این امر از طریق ایجاد ارزش واقعی برای افراد دیگر به‌عنوان بخشی رسمی از برنامه درسی یا با یادگیری در مورد اینکه چطور برای دیگران ارزش ایجاد کنند می‌تواند صورت بگیرد. بر این اساس آموزش کارآفرینانه عبارت است از: «طراحی محتوا، روش‌ها و فعالیت‌های حمایت از خلق دانش، شایستگی‌ها و تجربه‌هایی که ممکن است امکان شروع و شرکت در فرایند خلق ارزش کارآفرینانه را به وجود آورد» (موبرگ، استنبرگ و ویستیگارد<sup>۲۳</sup>، ۲۰۱۲). این تعریف آموزش کارآفرینانه به تعریف شین و ونکاترامن<sup>۲۴</sup> (۲۰۰۱) از کارآفرینی متکی است: «کارآفرینی زمانی صورت می‌گیرد که شما بر اساس فرصت‌ها و ایده‌ها عمل کنید و آن‌ها را به ارزش برای دیگران تبدیل کنید. ارزش ایجادشده می‌تواند مالی، فرهنگی و اجتماعی باشد».

مفهوم خلق ارزش کارآفرینی در این تعریف ضمنی و تلویحی است. یعنی ارزش ایجادشده باید جدید باشد، اما همچنین به‌نوعی ابتکار عمل از طرف خالق ارزش نیاز دارد که مستلزم کسب منابع موردنیاز برای ایجاد ارزش است. این فرایند باید توسط پیشروان آن یعنی دانش‌آموزان مدیریت شود و اینکه این مبتکر مسئولیت ریسک شکست کارش را نیز به عهده گیرد و درصدد شناسایی دلایل شکست و رفع آن باشد. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این زمینه اذعان کرد که «خلق ارزش بیشتر در بطن جامعه و زندگی واقعی رخ می‌دهد و بسیار به شادی مردم ربط دارد. زیرا کمک به دیگران نه‌تنها به ساخت زندگی، بلکه به احساس معنادار، مشارکت و تعامل و

رضایت از زندگی نیز منجر می‌شود».

مهم‌ترین عناصر آموزش مبتنی بر خلق ارزش عبارت‌اند از:

**الف. خلاق محور بودن روش تدریس:** مقوله‌ای که می‌تواند به پرورش تفکر خلاق و خلاقیت در دانش‌آموزان بیانجامد، خلاق محوری بودن روش تدریس است. روش تدریس باید در دانش‌آموزان انگیزه، احساس، شوق حضور و یادگیری در کلاس را ایجاد کند. طبق نظر یکی از مصاحبه‌شوندگان: «دانش‌آموزان باید مطالب و مفاهیم را از طریق روش‌های تدریس خلاق و جدید مانند قصه‌گویی، نمایش خلاق، انجام کارهای هنری، بازدید از مکان‌های گوناگون، گردش و تفکر در طبیعت و... که متناسب با محتوای درسی و دوره تحصیلی آنان است، یاد بگیرند».

روش‌های تدریس سنتی در مدرسه که عموماً بر تدریس یکطرفه معلم استوار است، دیگر پاسخ‌گوی نیاز دانش‌آموزان نیست. کلاس درس باید از حالت یکنواختی و منفعل بودن دانش‌آموزان خارج شود. دانش‌آموزان در تدریس درس‌ها به روش‌های خلاق و جدید و پیاده‌سازی آموزش کارآفرینانه باید نقش فعال و مشارکتی داشته باشند. تدریس و یادگیری در کلاس باید رابطه دوطرفه میان معلم و دانش‌آموزان باشد و دانش‌آموزان را در مسیر پرورش خلاقیت هدایت کند. بنابراین تفویض اختیار در روش تدریس باید مدنظر قرار گیرد. روش‌های تدریس خلاقانه باید به ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان منجر شوند. به عبارت دیگر، انگیزه محور باشند که از آن جمله‌اند: روش‌های تدریس مبتنی بر بازی، قصه‌گویی، نمایش خلاق، کارهای هنری (سفال، کاردستی و...)، روش تدریس کارگاهی، روش تدریس مبتنی بر کار تیمی و مشارکت فعالانه، استفاده از فناوری روز در تدریس، توجه به روش‌های تدریس خارج از کلاس متناسب با محتوای آموزشی مانند روش تدریس مبتنی بر تفکر و مشاهده در طبیعت، یادگیری در محیط واقعی، اردوها و بازدیدهای هدفمند دانش‌آموزان از مراکز صنعتی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و... دعوت از ارزش‌آفرینان (کارآفرینان) و متخصصان حوزه خلاقیت و ایده‌پردازی به مدرسه. همچنین یکی از پیش‌زمینه‌های روش تدریس خلاق، ایجاد محیطی مشوق و برانگیزاننده است که به تقویت و هدایت دانش‌آموزان به تفکر خلاق (درگیر کردن احساس و عاطفه در آموزش) منجر شود. از دیگر عوامل مؤثر در روش تدریس خلاق عبارت‌اند از: ارزشیابی انعطاف‌پذیر و چندجانبه از دانش‌آموزان؛ مشارکت فعالانه آنان در کلاس به روش‌های گوناگون، مانند پرسش و پاسخ با مثال‌های واقعی و کاربردی، تحلیل کردن، بحث و گفت‌وگو، مناظره، استفاده از مطالعات موردی و سخنرانی در تدریس، و بازگو کردن شرح حال کارآفرینان بومی موفق در کلاس؛ تلفیق شیوه آموزش به صورت نظری- عملی؛ استفاده از الگوهای عملی و اجرایی برای حل مسائل در کلاس، مصاحبه با یک کارآفرین و ایده‌پرداز و ارائه گزارش آن در کلاس. به نظر یکی از مصاحبه‌شوندگان «باید از افراد موفق

و کارآفرین به صورت پاره‌وقت برای معلمی استفاده کنیم، زیرا علاوه بر اینکه دغدغه پول و حقوق کم را ندارد، می‌تواند تجربیات خود را در اختیار بچه‌ها قرار دهد. از طرف دیگر، چون به طور عملی کار کرده است، لذت‌ها و سختی‌های کارآفرینی را به خوبی برای بچه‌ها بیان می‌کند. مواجه شدن بچه‌ها با نمونه واقعی در روحیه و رفتار آن‌ها تأثیرگذار است».

**ب. رویکرد خلاقانه و نوآورانه، در کتاب‌های درسی (محتوای کارآفرینانه):** محتوای آموزشی خلاقانه و نوآورانه یعنی تأکید بر کاربردی بودن، مفید بودن و یادگیری تجربی و واقعی مطالب مبتنی بر الگوی دانش، مهارت و نگرش تا دانش‌آموزان بتوانند از مطالب آموزشی به صورت خلاقانه و نوآورانه در جهت شناسایی مشکلات و رفع نیازهای خود و دیگران استفاده کنند. بر طبق نظر یکی از مصاحبه‌شوندگان: «تمرکز محتوای آموزشی باید بر این باشد که دانش‌آموزان متناسب با بازار کار، و جامعه روز خودشان تربیت شوند. در نظام آموزشی فعلی نه تنها نیازهای الان نادیده گرفته می‌شوند؛ بلکه بلکه آموزش برای نیازهای آینده این بچه‌ها را نداریم. مهارت‌ها و ویژگی‌های دانش‌آموختگان مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها باید بر نیازهای حال و آینده منطبق شوند».

در این خصوص لازم است محتوای کتاب‌ها با ترکیب مطالب تئوری کمتر و جنبه عملی و کاربردی بیشتر که به پرورش و تقویت قوه خلاقانه و نوآورانه دانش‌آموزان بیانجامد، تدوین شوند. همچنین محتوای آموزشی باید مطابق با نیاز روز جامعه باشد و بتواند نیاز آنان را در جامعه پاسخ دهد. برای مثال، چند تن از مصاحبه‌شوندگان معتقدند: «ریاضی باید به گونه‌ای باشد که بچه‌ها را با مسائل و مشکلات جامعه درگیر سازد و مهارت حل مسئله را یاد دهد نه یک ریاضی انتزاعی در خلأ باشد که هیچ ربطی به زندگی ندارند».

محور محتوای کتاب‌ها باید یادگیری عملی، و دوری از حفظیات و رویکرد کارآفرینی باشد؛ زیرا محور کارآفرینی، محور خلاقیت است. محتوای کتاب‌ها باید دانش‌آموزان را به تفکر خلاق، نگاه متفاوت، اندیشیدن غیرمعمول (جست‌وجوی راه‌حل‌های مختلف برای حل مسئله به جای این تفکر که تنها یک راه‌حل وجود دارد)، تحقیق و بررسی پیرامون موضوع‌های متفاوت، قرار گرفتن در محیط‌های واقعی، تمرین کردن روش‌های تقویت تفکر خلاق، دیدن و بررسی مسائل از زاویه‌های مختلف، و در نهایت فعالیت عملی وادارد. به طور کلی محتوای آموزشی باید دانش‌آموزان را به سمت خلق ارزش در هر رشته تحصیلی و شغلی هدایت کند.

بر طبق پژوهش‌های انجام گرفته، در نظام‌های آموزشی برای تدوین محتوای اثربخش در کتاب‌های آموزشی باید در کنار «رویکرد وظیفه‌مدار»، از «رویکرد رفتارمدار» نیز بهره گرفت. زیرا رویکرد وظیفه‌مدار تنها بر توانایی‌های ویژه کسب‌وکار، مانند بازاریابی، امور مالی و غیره تمرکز دارد درحالی‌که توجهی به مهارت‌های حل مسئله، تفکر انتقادی و طراحی و پرورش خلاقیت و نوآوری ندارد (درنوسک، کادون و مونیکیس<sup>۲۵</sup>، ۲۰۰۹). مطالعات نشان داده‌اند که محتوای اثربخش مشتمل

بر دانش، مهارت‌ها و شایستگی‌های کارآفرینانه بر افزایش فعالیت‌های کارآفرینانه افراد اثر مستقیم و مثبت دارد و باعث توسعه اقتصادی و بهبود کمی و کیفی فعالیت‌های کارآفرینانه در آینده خواهد شد (فاک لاندویست، هالبرگ، لفلر و اسبدبر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱).

## ● شرایط علی

شرایط علی رویدادهایی هستند که موقعیت‌ها، مباحث و مسائل مرتبط با پدیده را خلق می‌کنند. به عبارت دیگر منظور از شرایط علی، رویدادها یا اتفاقاتی هستند که بر پدیده اثر می‌گذارند و به بروز آن منجر می‌شوند. شرایط علی در قالب سه مقوله نگرش کارآفرینانه معلم، نگرش کارآفرینانه تصمیم‌گیرندگان و مسئولان مدرسه و نگرش کارآفرینانه والدین نام‌گذاری شده‌اند.

**الف. نگرش کارآفرینانه معلم، والدین، مسئولان و تصمیم‌گیرندگان مدرسه:** از مقوله‌های اصلی و سبب‌ساز الگوی آموزش کارآفرینانه، نگرش کارآفرینانه معلمان، مسئولان و تصمیم‌گیرندگان مدرسه است. معلمان به‌طور کلی از جمله تأثیرگذارترین افراد در پرورش و رشد خلاقیت دانش‌آموزان در مدرسه هستند. نقش معلم در کلاس درس و در شکل دادن به محیط یادگیری ارتباط نزدیکی با نظریه‌های دانش و یادگیری دارد که به‌نوبه خود با ادراک حرفه‌ای و نگرش او در ارتباط است. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این زمینه اذعان کرد: «معلمان گروه مرجع دانش‌آموزان هستند. دانش‌آموزان از آن‌ها الگو می‌گیرند و حرف معلم را می‌پذیرند. اگر معلمان فعالیت‌های کارآفرینانه و خلاقانه داشته باشند خیلی روی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. چون آنان نقشه‌های فکری آدم‌ها را می‌سازند. اگر معلم در کلاس بگوید درس بخوانید تا در جای خوبی استخدام شوید، این یعنی معلم روحیه کارآفرینی ندارد. درحالی‌که اگر معلم بگوید: برای خودت شرکت بزن تا آینده خوبی داشته باشی و... روی نگرش بچه‌ها تأثیر می‌گذارد».

اگر معلم نگرش کارآفرینانه داشته باشد، می‌تواند منعکس‌کننده باورها و ارزش‌های کارآفرینانه و درنهایت نگرش کارآفرینانه به دانش‌آموزان باشد که این موضوع می‌تواند به بروز رفتار کارآفرینانه در دانش‌آموزان بیانجامد. همچنین نگرش کارآفرینانه معلم باعث می‌شود که دانش‌آموزان به تفکر خلاق تشویق شوند. نگرش کارآفرینانه معلم به ایجاد تیم‌ها و شبکه‌سازی پویایی متشکل از معلمانی از مدرسه‌های متفاوت (راه‌اندازی مراکز و پژوهشکده‌های علمی)، ارتباط و تعامل نزدیک معلمان با یکدیگر، استفاده اثربخش از شبکه‌های ارتباطی (بیرونی) معلمان، تشویق معلمان به برقراری ارتباط اثربخش با صنعت و جامعه، و حمایت از ایده‌های معلمان نیاز دارد. علاوه بر این، به‌منظور پیشگیری از ایجاد دوگانگی رفتاری در دانش‌آموزان، به‌خصوص در پایه‌های ابتدایی، لازم است که ارتباط نزدیک و اثربخشی میان والدین و مسئولان مدرسه برقرار شود تا ضمن هم‌افزایی، الگوی یکپارچه یادگیری و آموزش در مدرسه، خانواده و

جامعه برقرار شود. البته لازم است رسانه نیز نقش خود را در این زمینه به خوبی ایفا کند. معلم نباید فقط انتقال‌دهنده دانش باشد بلکه دانش‌آموزان باید مشارکت فعالانه‌ای در ارائه مطالب داشته باشند. لازم است معلم نقش مربی و راهنما را داشته باشد و به همراه والدین و مسئولان آموزشی، دانش‌آموزان را به نگاه و تفکر جدید، روش‌های آموزشی جدید، جست‌وجوگری و یافتن فرصت‌ها و ارائه ایده‌های جدید تشویق کند.

### ● شرایط زمینه‌ای یا مداخله‌گر

شرایط زمینه‌ای شرایطی است که راهبردها و اقدامات را به شکل هم‌بافتی تحت تأثیر قرار می‌دهند. بر این اساس با افراد مشارکت‌کننده در فرایند مصاحبه به صورت ضمنی سؤال‌هایی مطرح کردیم. شرایط زمینه‌ای در قالب سه مقوله شناسایی شدند.

**الف. جو کارآفرینانه:** جو کارآفرینانه یعنی محیطی که مشوق و محرک دانش‌آموزان به انجام کارهایی از این دست باشد: بیان افکار و نظرات به صورت آزادانه؛ ارائه افکار خلاق؛ ایده دادن؛ نقد و بررسی کردن ایده‌ها؛ آموزش و یادگیری از طریق ارائه مطالب؛ بحث و گفت‌وگو به صورت تیمی و با معلم و مسئولان؛ تبادل میان فردی اطلاعات در حوزه‌های مختلف؛ مشارکت، همکاری، همدلی در انجام کار تیمی. مسئولان مدرسه و معلمان هم باید به کار درست آنان اهمیت دهند. همچنین جو کارآفرینانه یعنی استقبال و حمایت از ایده‌های خلاقانه و انتقادی دانش‌آموزان و معلمان در مدرسه، تعامل نزدیک بین دانش‌آموزان با معلمان و مسئولان مدرسه و حرکت مدرسه به سمت یک سازمان یادگیرنده؛ به طوری که دانش‌آموزان، معلمان و مسئولان مدرسه در فرایند مستمر و پویای یادگیری قرار گیرند.

**ب. طراحی محیط بازی‌گونه:** «در آموزش و پرورش بسیاری از کشورها، بچه‌ها صرفاً درس تئوری نمی‌خوانند، بلکه از دوره‌های پایین تا بالا روزهای را به کار در کارگاه به صورت عملی و کار در مدرسه اختصاص می‌دهند. نظام آموزشی باید حالت بازی محور باشد. کارهای عملی زیاد مثل گردش، شرکت در اردوهای هدفمند، بازی و ... داشته باشد. بچه‌ها از حداقل ساعت ۸ تا ساعت ۱۳ سر کلاس می‌نشینند، بدون تحرک چندانی و مدام می‌نویسند، به این ترتیب خسته می‌شوند و از مدرسه گریزان می‌شوند».

بر طبق نظر اکثر مصاحبه‌شوندگان، یکی از مقوله‌های قابل توجه شرایط زمینه‌ای که نقش بسزایی در آموزش کارآفرینانه دارد، طراحی محیط بازی‌گونه است. محیط یادگیری مفرح باید علاوه بر خارج ساختن دانش‌آموزان از خمودگی و کسالت، با تحرک و پویایی دانش‌آموزان همراه باشد و به آنان اجازه دهد آزادانه فکر کنند، به آزمون و خطا دست بزنند، و در قالب بازی تجربه کنند زیرا آموزش توأم با لذت می‌تواند زمینه‌ساز خلاقیت و ایده‌پردازی شود. در چنین

محیطی اختیاراتی به دانش‌آموزان واگذار می‌شود که بتوانند به روش‌های مختلف به تولید و طراحی دانش، یادگیری مطالب در قالب بازی‌های تیمی، مسابقه، نمایش و غیره بپردازند. یکی از روش‌های یادگیری و ایجاد لذت از آموزش، بازی است. یعنی دانش‌آموزان مطالب، تکالیف و فعالیت‌ها را در قالب بازی در محیط کلاس، مدرسه، آزمایشگاه و کارگاه، بدون چارچوب رسمی و با فضای باز یاد بگیرند. ساختار رسمی و بدون انعطاف، اجازه تحرک و پویایی، متفاوت بودن، متفاوت فکر کردن و متفاوت عمل کردن را نمی‌دهد و نمی‌تواند دانش‌آموز خلاق پرورش دهد.

**ج. طراحی فضاهای جذاب آموزشی:** «از کلاس‌های درس با مقداری خلاقیت می‌توان به‌گونه‌ای متفاوت با سازمان‌دهی مجدد میزها و صندلی‌ها در شیوه‌ای انعطاف‌پذیر و خودبه‌خود بر اساس نیازهای تکالیف استفاده کرد. مدرسه‌ای در فنلاند، بسیار هدفمند به تنظیم مجدد کلاس درس، با خرید نیمکت‌ها و جداول‌های دور برای ترویج کار تیمی، جدول مثلثی که می‌تواند به راحتی به شکل دایره درآید و جداول‌های دارای ارتفاع انعطاف‌پذیر پرداخته است».

در آموزش کارآفرینانه محیط آموزشی باید جذاب از محیط‌های آموزشی فعلی (خشک، غیرمنطقی، یکنواخت و فاقد احساس و عاطفه) و متفاوت طراحی شود. به عبارت دیگر با طراحی فضاهای جذاب در مدرسه، اعم از برپایی مسابقه‌های ایده‌پردازی، ایده‌یابی، کاربردی کردن ایده، جشنواره قهرمانان دانش‌آموز (در سطح مدرسه، منطقه، استان و کشور)، نمایش، بازی تیمی، جشن و در نهایت رویدادهای کارآفرینی می‌توان در دانش‌آموزان نشاط، تحرک، پویایی، شوق، اشتیاق، و احساس و عاطفه ایجاد کرد و آنان را به مشارکت فعال، همکاری، همدلی، انجام کار تیمی، پرورش تفکر خلاق و ایده‌پردازی واداشت؛ زیرا آنان با انجام دادن و تجربه کردن در محیط‌های واقعی به شناسایی و پرورش استعدادها، مهارت‌ها و پرورش خلاقیت دست می‌یابند. همچنین ساختار کلاس‌های درس در مدرسه و خارج از مدرسه (قرار گرفتن در مکان‌های متناسب با مطالب آموزشی که شامل آموزش همراه با تفریح و بازدیدهای هدفمند است) باید جذاب و به‌گونه‌ای خلاقانه طراحی شود تا دانش‌آموزان در محیط واقعی آموزش ببینند و تجربه کسب کنند و خلق ارزشهای جدید در عمل اتفاق بیفتد. بر طبق نظر چند تن از صاحب‌شوندگان: «در مدرسه باید رویدادهای کارآفرینی مانند برپایی بازارچه‌های کارآفرینی، بازی‌ها و مسابقات خلاقیت، ایده‌پردازی و... برگزار شوند تا علاوه بر ایجاد نشاط در مدرسه، دانش‌آموزان بتوانند در محیط‌های شبیه‌سازی‌شده به تجربه‌های عملی دست یابند».

## ● شرایط محیطی

شرایط محیطی تسهیل‌کننده یا محدودکننده راهبردها و اقدامات هستند. این شرایط، اجرای راهبردها را تسهیل و تسریع می‌کنند یا به عنوان یک مانع در اجرای آن‌ها خلل ایجاد می‌کنند و

به صورت نامنظم و غیرمستقیم بر راهبردها اثر می‌گذارند. شرایط محیطی، شرایط علی را تغییر یا تخفیف می‌دهد. عوامل محیطی در قالب سه مقوله «هوشیاری کارآفرینانه»، «برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر کارآفرینی» و «آگاهی کارآفرینانه» به شرح زیر شناسایی شدند:

**الف. هوشیاری کارآفرینانه و برنامه‌ریزی آموزشی:** شرایط محیطی تأثیرگذار بر راهبردها، هوشیاری کارآفرینانه مسئولان، مدیران، معلمان و دانش‌آموزان است. هوشیاری کارآفرینانه یعنی تربیت افرادی که بتوانند فرصت‌ها و تغییرات را آگاهانه احساس کنند و نسبت به جمع‌آوری، تبدیل و انتخاب اطلاعاتی که می‌توانند به یک فرصت جدید و نوآورانه منتهی به یک اقدام، روش، محصول یا خدمت نوآورانه منجر شود، اقدام کنند. به عبارت دیگر با تدوین سیاست‌هایی در تولید و طراحی کتاب‌ها و تدوین قوانین و مقررات به تربیت دانش‌آموزانی بپردازند که قادر به جمع‌آوری اطلاعات و تجربه‌ها از طریق تمرین و عمل در مدرسه و خارج از آن باشند.

**ب. آگاهی کارآفرینانه مسئولان و دست‌اندرکاران حوزه آموزش و پرورش:** این مقوله نیز نقش بسیاری در حرکت به سوی الگوی آموزش کارآفرینانه دارد و لازم است برنامه‌ریزی‌های آموزشی با محوریت کارآفرینی طراحی و اجرا شود. طبق نظر یکی از مصاحبه‌شوندگان: «در کشور ما هر وقت یک مشکل سیاسی، امنیتی یا اقتصادی پیش می‌آید، بلافاصله انواع شوراها، کارگروه‌ها و همایش‌ها تشکیل می‌شوند که چطور با این مسئله برخورد شود. و راهکارهایی برای برطرف کردن مشکل طراحی می‌کنند. ولی هیچ‌وقت فکر نکرده‌ایم مسئله آموزش و پرورش مسئله‌ای است که در بلندمدت با حیات ملی و حتی امنیت ملی در بلندمدت در ارتباط است. بنابراین لازم است از طریق نهادهای مرکزی ذی‌ربط آموزش و پرورش مثل وزارت آموزش و پرورش، وزارت علوم و فناوری، و... باید کمیته‌هایی متشکل از خبرگان و متخصصان برنامه‌ریزی درسی تشکیل شوند و به‌طور مستمر به اصلاح و بازبینی درس‌ها بپردازند».

### ● راهبردها و اقدامات

راهبردها و اقدامات، طرح‌ها و کنش‌هایی هستند که به اجرایی شدن آموزش کارآفرینانه در مدارس کمک می‌کنند. راهبردها و اقدامات در قالب هشت مقوله به شرح زیر شناسایی شده‌اند:

**الف. آموزش به همراه انجام:** یکی از راهبردهای عملیاتی پیاده‌سازی الگوی آموزش کارآفرینانه، «روش آموزش به همراه اجرا»<sup>۲۷</sup> (عمل) است. آموزش (یادگیری) به همراه انجام مستلزم قرار دادن دانش‌آموزان در تیم‌های میان‌رشته‌ای است. همچنین تعامل اثربخش با افراد خارج از مدرسه راهی برای توسعه شایستگی‌های کارآفرینی در میان دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان مطالب آموزشی را باید به صورت عملی انجام دهند و محتوای آموزشی را در عمل تجربه کنند. آموزش به همراه انجام یعنی آموزش با یاد دادن و یادگیری مهارت‌ها از طریق

انجام دادن و تجربه کردن؛ تأکید بر تجربه کردن مطالب به صورت عملی توسط دانش‌آموزان و در نهایت اینکه دانش‌آموزان آنچه را که یاد می‌گیرند، به صورت واقعی در محیط مدرسه و خارج از آن تجربه کنند.

دانش‌آموزان باید آگاه شوند که کاربرد مطالب آموخته شده در زندگی آنان چیست، چه نیاز یا مسئله‌ای از زندگی خود و دیگران را می‌توانند حل کنند، و آموزش مبتنی بر یادگیری از اشتباهات به طوری که اشتباهات، آنان زمینه‌ساز دست یافتن به راه حل صحیح و در نتیجه موفقیت آنان باشد چگونه است. تقویت محیط یادگیری فیزیکی به گونه‌ای که مدرسه به کارگاهی عملی و آزمایشگاهی برای انجام کار عملی مجهز شود، بسیار ضروری است. دانش‌آموزان نباید به صورت محدود و فقط در ساعات خاصی در برنامه ماهانه یا سالانه به انجام کار عملی در کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌ها مبادرت ورزند.

برگزاری دوره‌های کارورزی مهارت محور، با توجه به اینکه این دوره‌ها خارج از چارچوب رسمی نشستن و گوش دادن است، برای دانش‌آموزان بسیار لذت بخش است. دوره‌های کارورزی علاوه بر افزایش مهارت‌هایی مانند برقراری ارتباط با دیگران، امکان تجربه کردن در فضای واقعی را به دانش‌آموزان می‌دهد. این دوره‌ها باعث هماهنگی ذهن با حرکات بدن، و ایجاد تنوع و لذت از آموزش، و تحرک و پویایی، و افزایش انگیزه و نشاط، در دانش‌آموزان می‌شود و در نهایت به پرورش تفکر خلاق در آنان می‌انجامد. رویکرد آموزش به همراه انجام، در طی فرایندی که در حال شکل‌گیری و تکامل است، عادت‌های یادگیری را از طریق اجزای آموزش صحیح ممکن می‌کند. این فرایند ابتکار، مسئولیت‌پذیری و کار تیمی را نیز ارتقا می‌دهد. کار تیمی ذاتاً به تعامل متکی است و باید به گونه‌ای هدفمند خروجی آن برای دیگران، هم جدید و هم با ارزش باشد. در اصل یادگیری به همراه انجام را می‌توان فرایندی عاطفی و انگیزشی در نظر گرفت که در آن سطح انگیزه به این موارد بستگی دارد:

۱. چه اقداماتی صورت گرفته‌اند؛

۲. چه آموزشی رخ داده است؛

۳. چه ارزشی به وجود آمده است.

پژوهش‌های روان‌شناسانه نیز توضیح می‌دهند که چرا و چگونه رویکرد یادگیری با ایجاد ارزش، انگیزه را افزایش می‌دهد. پژوهش‌های مذکور نشان داده‌اند که انگیزه دانش‌آموز و لذت بردن از طریق انجام اقداماتی که هم قابل کنترل و هم با ارزش هستند، افزایش می‌یابد و مشارکت در فعالیت‌های هدف‌محور، با ارزش و چالشی می‌تواند به ایجاد احساسات قوی، اعتماد به نفس، شادی و انگیزه در آنان بینجامد (کانتور و سندرسون<sup>۲۸</sup>، ۲۰۰۳).

**ب. تکالیف کارآفرینانه:** تکالیف کارآفرینانه ابتدا باید برای دانش‌آموزان خلق ارزش کند و سپس برای دیگران ارزش به وجود آورد. به عبارت دیگر، تکالیف باید پروژه محور، چالشی و مسئله محور، کاربردی و تقاضا محور باشد. یعنی دانش‌آموزان می‌باید پروژه‌هایی در مدت زمانی مشخص در ارتباط با مراکز صنعتی، پژوهشی، بازرگانی، خدماتی، فرهنگی و غیره انجام دهند. به علاوه، تکالیف باید مسئله محور باشند؛ یعنی بتوانند دانش‌آموزان را به شناسایی و حل مسائل در جامعه واقعی ترغیب کند. همچنین تجربه محور باشد، یعنی دانش‌آموزان را به تجربه عملی وادارند. تکالیف کاربردی نیز یعنی بتوانند راهکارهای عملیاتی و نوآورانه‌ای برای پاسخ‌گویی به نیازها و حل مشکلات جامعه طراحی و ارائه کنند. تکالیف باید خلاق محور باشند به این معنی که دانش‌آموزان را از طریق تفکر انتقادی و خلاقانه به پژوهش و اکتشاف پدیده‌های جدید متناسب با حوزه علائق و استعدادشان تشویق کنند. یکی از مصاحبه‌شوندگان با تخصص کارآفرینی در این زمینه معتقد است: «تکالیف باید کاربردی و متناسب با نیاز دانش‌آموزان، فرصت‌ها و ظرفیت‌های مدرسه، منطقه و محیط پیرامون آنان تهیه شوند. به طوری که علاوه بر یادگیری کاربرد آن‌ها در زندگی، بتوانند ایده‌ها و راه‌حل‌های خلاقانه‌ای برای حل مسائل و مشکلات ارائه دهند».

**ج. تیم‌های کارآفرینانه:** تیم‌های کارآفرینانه یعنی عده‌ای که در قالب تیم‌ها و شبکه‌های کارآفرین با هدفی مشترک برای کاری مشترک در جهت ایجاد ارزش تلاش می‌کوشند. به عبارت دیگر، نیاز است که اتاق بحث و گفت‌وگو میان دانش‌آموزان و نیز دانش‌آموزان با معلمان برای تبادل اطلاعات در جهت انجام بهتر کارها و فعالیت‌ها در مورد موضوع‌های گوناگون مدرسه و جامعه در مدرسه‌ها تشکیل شود. «دانش‌آموزان باید برای حل مسائل پیرامون در محیط‌هایی مانند مدرسه، طبیعت، آزمایشگاه، کتابخانه و غیره تیم‌هایی پویا و خلاق تشکیل دهند و ایده‌های خلاقانه ارائه دهند».

**چ. شوق کارآفرینانه:** فضای کلاس و مدرسه باید به گونه‌ای باشد که در دانش‌آموزان و معلمان تحرک، انگیزه و نشاط ایجاد کند. به عبارت دیگر، این فضا محیطی باشد که بتواند انگیزه و شوق لازم برای ایده دادن، بروز خلاقیت، مشارکت فعال، نشاط جسمی و روحی، پویایی و تحرک در دانش‌آموزان به وجود آورد. مسابقه‌های «از ایده تا عمل» با همکاری معلم، مسئولان مدرسه و آموزش و پرورش طراحی شوند، به ارزش مالی و معنوی ایده‌های دانش‌آموزان اهمیت داده شود و زنجیره حمایت از دانش‌آموزان ایده‌پرداز، خلاق و کارآفرین به وجود آید.

**ح. یادگیری کارآفرینانه:** یادگیری کارآفرینانه یعنی معلم و دانش‌آموز به صورت مشترک در تولید علم مشارکت داشته باشند. یادگیری کارآفرینانه شامل جلسه‌های انعطاف‌پذیر، یادگیری از

اشتباهات، یادگیری مشارکتی معلم و دانش‌آموز، یادگیری تعاملی، یادگیری تحقیقاتی، کارآموزی شناختی، یادگیری معنادار، یادگیری خدماتی و یادگیری معتبر است.

یکی از عوامل زمینه‌ساز یادگیری کارآفرینانه توجه به محیط فیزیکی و ذهنی یادگیری است. محیط یادگیری ذهنی به معنی این موارد است: احساس و تجربه کارآفرینی در محیط یادگیری؛ یادگیری از طریق انگیزه درونی و خود انگیزشی دانش‌آموزان؛ مهیا کردن شرایط تفکر خلاقانه؛ ایجاد لذت آموزش از طریق تشویق نقاط قوت؛ ایجاد احساس مفید بودن و تشویق به نگاه متفاوت به حل مسائل در دانش‌آموزان. محیط یادگیری فیزیکی نیز به این معنا تعریف شده است: یادگیری در محیط‌های غیررسمی و منعطف؛ فضاهای مناسب برای انجام کار تیمی؛ آزمایشگاه و کارگاه عملی، ساختار و چیدمان مناسب کلاس‌ها؛ تناسب رنگ کلاس‌ها با محتوای آموزشی و ساختار خلاقانه مراکز رشد و کارآفرینی. «یادگیری باید از طریق مشاهده، انجام دادن، تجربه کردن، تفکر کردن و... در محیط‌های آموزشی، خدماتی، هنری و... صورت گیرد. همچنین معلم باید با دانش‌آموزان در یاد دادن و یاد گرفتن مطالب مشارکت داشته باشد و فرایند یادگیری توأم با یکدیگر انجام گیرند».

**خ. تعامل با دنیای واقعی:** یکی از عناصر اصلی آموزش کارآفرینانه تعامل دانش‌آموزان با دنیای واقعی خارج از مدرسه است. به منظور پیاده‌سازی اثربخش الگوی آموزش کارآفرینانه لازم است مدرسه با محیط اطراف و جامعه در ارتباط باشد. تعامل با دنیای واقعی یعنی تعامل و همکاری مدرسه‌ها با یکدیگر، تعامل با مدرسه‌های کشورهای دیگر با استفاده از برنامه‌های آموزش از راه دور، بازدید معلمان از مدرسه‌های گوناگون، تعامل معلمان با سایر هم‌صنفی‌ها، تعامل دوجانبه بین مدرسه‌ها با شرکت‌ها و کارخانه‌ها، تعامل مدرسه با صنعت از طریق بازدیدها و انجام پروژه‌های مربوط و در نهایت، تعامل با جامعه از طریق بحث و گفت‌وگو پیرامون مسائل روز جامعه و حل مشکلات آن.

شاخص اصلی آموزش، رشد توانایی‌های نوآورانه و کارآفرینانه دانش‌آموزان است که به جامعه و اقتصاد بازار متکی است. طبق نظر مصاحبه‌شوندگان: «شهرک‌های صنعتی، علمی و تحقیقاتی، بنیاد علمی نخبگان، اتاق اصناف و بازرگانی و... باید با مدرسه‌ها در تعامل متقابل باشند و از دانش‌آموزان صاحب فکر حمایت کنند. همچنین آموزش و پرورش با سایر دستگاه‌ها در تعامل باشد تا آن‌ها از آموزش و پرورش حمایت جدی (نه تبلیغاتی) داشته باشند و بستر تهیه امکانات فراهم شود، به این ترتیب هم دانش‌آموزان ما به ازای خارجی آموزش‌های خود را در مدرسه در محیط‌های واقعی لمس و درک می‌کنند، هم بسیاری از مشکلات سازمان‌های مربوطه توسط دانش‌آموزان خلاق برطرف می‌شود. از همه مهم‌تر دیگر به بودجه کلان نیازی نخواهد بود».

د. ارزشیابی انعطاف‌پذیر و چندجانبه: ارزشیابی باید در جهت ایجاد انگیزه به دانش‌آموزان و نه گرفتن خطا از آنان انجام شود. ارزشیابی چندجانبه و انعطاف‌پذیر باید متناسب با دانش‌آموزان، محتوای آموزشی، شرایط محیط پیرامون انجام شود تا دانش‌آموزان را به یادگیری بیشتر همراه با ایجاد انگیزه هدایت کند. ارزشیابی انعطاف‌پذیر و چندجانبه باید در طول فرایند آموزش به روش‌های متفاوت انجام گیرد و صرفاً به ارزشیابی پایان سال ختم نشود.

همان‌گونه که چند تن از مصاحبه‌شوندگان بیان کرده‌اند: «شیوه ارزشیابی می‌تواند از طریق مشاهدۀ مستقیمی که معلم روی کار فراگیرنده دارد، و در فرایند کار انجام شود و فقط به پایان کار ختم نشود. ارزیابی باید در امتداد آموزش باشد نه مانع فرد. مثلاً نگوئیم ما می‌خواهیم تو را بیندازیم که ادامه ندهی یا بدهی. فرایند آموزش باید به وسیله ارزشیابی تکمیل شود و ارزشیابی نباید پایان کار باشد». همچنین: «شیوه ارزشیابی در حین فرایند کار باعث می‌شود که فراگیرنده مرتب کار خود را ارزیابی کند. چون به دنبال آن است که کارش در فرآیند کار به بهترین نحو باشد. پس خودش ناظر خود است، خودش ارزیاب است و با توجه به بازخوردهایی که از معلم خود می‌گیرد، سعی می‌کند که هر مرحله را طوری انجام دهد که مراحل بعد بهتر انجام شوند».

در این زمینه لازم است جوی در مدرسه ایجاد شود که بدون ترس و تمسخر دیگران و با هدف شناسایی استعدادهای خود، به ارزشیابی خود پردازد. در این صورت توانایی‌ها و ضعف‌های خود را شناسایی می‌کنند و در جهت حفظ و تقویت توانایی‌ها می‌کوشند. لازم است ارزشیابی بر اساس میزان تلاش و کوشش، ارائه راه‌حل‌های خلاقانه و نوآورانه، مسئولیت‌پذیری، مشارکت در کلاس و فعالیت‌های مدرسه، انجام کار عملی، روش‌های تدریس خلاقانه، ارائه محصول یا خدمات خلاقانه در جهت رفع مشکل یا نیاز خود، خانواده، مدرسه و جامعه صورت گیرد. همچنین ارزشیابی از دانش‌آموزان باید به صورت معرفی تیم‌های برتر انجام شود.

ذ. آموزش مبتنی بر شناخت و فراشناخت: آموزش مبتنی بر شناخت یعنی دانش‌آموز باید یاد بگیرد و آموزش مبتنی بر فراشناخت یعنی دانش‌آموز باید بفهمد که به چه صورت یاد می‌گیرد. یادگیری مطالب و مفاهیم در دانش‌آموزان متفاوت است. معلم نباید به همه دانش‌آموزان به یک روش آموزش دهد. روش‌های فراشناخت دانش‌آموزان نیز با هم متفاوت است (بعضی از دانش‌آموزان مطالب را با تمرکز، برخی با حفظ کردن، عده‌ای با انجام دادن و برخی نیز مطالب را به صورت شهودی یاد می‌گیرند). بر این اساس وقتی معلم الگوی فراشناخت دانش‌آموزان را شناسایی کند، متناسب با آن می‌تواند روش تدریس خود را نیز طراحی کند.

## ● پیامدها و نتایج

پیامدها و نتایج شامل عوامل مشهود و نامشهودی است که بعد از اجرایی شدن آموزش کارآفرینانه، برای دانش‌آموزان، مدرسه‌ها، خانواده‌ها و جامعه ایجاد می‌شوند. در فرایند کدگذاری، سه مقوله به‌عنوان پیامدها و برون‌داد آموزش کارآفرینانه به شرح زیر شناسایی شده‌اند:

**الف. تربیت دانش‌آموزان خلاق، نوآور و چندبعدی:** دانش‌آموزان بازیگران اصلی در آموزش کارآفرینانه هستند. دانش‌آموزان باید در محیط‌های واقعی یادگیری قرار گیرند و با موضوع‌هایی نظیر چگونگی پرورش تفکر انتقادی (اجازه سؤال کردن و مسائل را از زاویه‌های مختلف موردبررسی قرار دادن)، تفکر خلاق (مسائل را با نگاه متفاوت و روش جدید و نو بررسی کردن) و تفکر نوآورانه در جهت رشد فکری و رفتاری خود آشنا شوند. در کلاس و مدرسه باید محیط یادگیری ذهنی ایجاد شود و تفکر خلاق، خلاقیت، ایده‌پردازی و نوآوری دانش‌آموزان از سوی همکلاسی‌ها، معلمان و مسئولان مدرسه مورد تشویق قرار گیرد.

در چنین محیطی علاقه و انگیزه دانش‌آموزان برانگیخته می‌شود که این موضوع به تفکر خلاقانه و ایده‌های نوآورانه می‌انجامد. در این صورت آنان یاد می‌گیرند که در جمع قرار گیرند و بدون ترس از انتقاد یا سرزنش از سوی دیگران، آزادانه تفکر و نقد و بررسی کنند و ایده‌های خلاقانه خود را بیان دارند. همچنین آنان از اشتباه و خطا کردن در جهت رسیدن به بلوغ فکری و خلاقیت استفاده می‌کنند. دانش‌آموزان باید بتوانند با محتوا ارتباط مناسب برقرار کنند و این زمانی میسر می‌شود که محتوا متناسب با نیاز واقعی آنان، جامعه و مهارت‌های موردنیاز زندگی تدوین شود. در این صورت آنان به افرادی چندبعدی که توانایی‌ها و مهارت‌های مختلف دارند، تبدیل می‌شوند و می‌توانند در مسیر زندگی حرفه‌ای قرار گیرند. درنهایت آنان در مسیر تحصیلی و شغلی می‌توانند ابتدا برای خود و سپس برای دیگران ارزش خلق کنند.

**ب. خلق ارزش جدید:** «مدرسه باید به دنبال ایجاد خلق ارزش باشد. یعنی نتایج کارها باید به خلق ارزش در مدرسه و جامعه منتهی شوند. مثلاً هدف از برگزاری مسابقه باید هم یادگیری مهارت توسط دانش‌آموزان باشد و هم حداقل قسمتی از مشکلات خود مدرسه یا محیط پیرامون آن حل شود». دانش‌آموزان به واسطه آموزش‌های کارآفرینانه یاد می‌گیرند که با شناسایی استعدادها، توانایی‌ها و علاقه‌های خود، بتوانند در هر شغل و حرفه، روش‌ها و سبک‌های جدید ایجاد کنند و نوآوری داشته باشند. آنان به‌واسطه انجام آموزش‌های کاربردی و عملی در کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌ها می‌توانند به شناسایی نقاط قوت و ضعف و مشکلات و فرصت‌ها در رشته تحصیلی خود و محیط اطراف بپردازند و در پی خلق فرصت‌های جدید خواهند بود. به عبارت دیگر دانش‌آموزانی تربیت می‌شوند که بتوانند ارزش اقتصادی (تولید محصول یا خدمت جدید، خلق ثروت و اشتغال)، ارزش اجتماعی (خدمت کردن به دیگران، رفع معضلات و بزه‌های

اجتماعی) و ارزش فرهنگی (تأکید و ترویج ارزش‌ها و باورها، هویت، رسوم) در مدرسه و جامعه ایجاد کنند. اگر کارآفرینی هسته اصلی مدرسه در نظر گرفته شود، تغییر که مفهومی جدید است، در شیوه‌های آموزشی، روش‌های تدریس، معلمان، کارکنان و... ایجاد می‌شود و این به خلق ارزش می‌انجامد (موسلی<sup>۲۹</sup>، ۲۰۱۹).

**ج. پرورش دانش‌آموز توانمند-بامهارت:** «ما باید دانش‌آموزانی تربیت کنیم که بتوانند در آینده فرصت شغلی به وجود آورند، نه اینکه منتظر استخدام و شغل آماده از قبل باشد. دانش‌آموزان باید بتوانند از دانشی که یاد گرفته‌اند به اشتغال برسند و کارآفرین شوند». این عقیده بسیاری از مصاحبه‌شوندگان بود. دانش‌آموزان با آموزش‌های کارآفرینانه، نه تنها به مهارت‌هایی از قبیل مهارت تصمیم‌گیری، حل مسئله، هدف‌گذاری، تفکر انتقادی، تفکر خلاق و غیره مجهز می‌شوند، آن‌ها بلکه مهارت‌ها و توانمندی‌های علمی، کاربردی و تقاضامحور را نیز فرامی‌گیرند. در نتیجه می‌توانند و می‌دانند چگونه فکر خلاق و ایده‌پرداز خود را کاربردی کنند و محصولات و خدمات خلاقانه و نوآورانه در جامعه عرضه کنند. در نهایت مبتنی بر این مهارت‌ها می‌توانند برای خود و سپس دیگر افراد جامعه ارزش خلق کنند و دنیای بهتری برای خود و دیگران پدیدآورند. افراد توانمند و بامهارت با مجهز شدن به هوشیاری و آگاهی کارآفرینانه، فرصتی در جهت ال‌زایی در حوزه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی خلق می‌کنند. به عبارت دیگر، با تفاوت و نو به بررسی مسائل، مشکلات، نیازها و فرصت‌های محیط اطراف می‌پردازند. در جهت خلق ارزش استفاده می‌کنند.

### ■ نتیجه‌گیری ■

پژوهش حاضر الگویی برای آموزش کارآفرینانه در مدارس ارائه داده است. بر مبنای اطلاعات حاصل از تحقیق با استفاده از راهبرد نظریه بر خاسته از داده‌ها، ابعاد و مؤلفه‌های آموزش کارآفرینانه در مدارس با تحلیل دقیق و منسجم شناسایی و در پایان الگوی جامع آموزش کارآفرینانه در مدارس طراحی شد. آموزش کارآفرینانه ایجاد ترکیبی از یادگیری تجربی، توسعه مهارت‌ها و مهم‌تر از همه، تغییر در شیوه تفکر افراد را امکان‌پذیر می‌سازد (میکچ، ساتا و هووینوچ<sup>۳۰</sup>، ۲۰۱۹). بر این اساس آموزش کارآفرینانه عبارت است از: «الگوی جدید آموزشی مبتنی بر انگیزه که در آن دانش‌آموز محور کلیدی آموزش است و همه دانش‌آموزان باید روی توانایی‌ها<sup>۳۱</sup> و تمایلاتشان<sup>۳۲</sup> کار کنند تا بتوانند

ارزشی برای خود و سپس سایر افراد جامعه ایجاد کنند (خلق ارزش جدید). هدف اصلی این الگوی آموزشی تربیت دانش‌آموزان خلاق و انعطاف‌پذیر، نوآور، فرصت‌گرا، فعال، پیشگام و حساس نسبت به تغییر محیط پیرامون و چندبعدی است.»



## نمودار ۲. الگوی آموزش کارآفرینانه در مدارس

پس از طبقه‌بندی و سازمان‌دهی داده‌ها، انجام مقایسه‌های مداوم و رفت‌وبرگشت‌های متوالی میان جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها و همچنین بهره‌گیری از ادبیات پژوهش، ابعاد و مؤلفه‌های آموزش کارآفرینانه شناسایی شدند. نگرش کارآفرینانه معلم، مسئولان، تصمیم‌گیرندگان مدرسه و والدین به عنوان «عوامل علی»؛

جو کارآفرینانه، محیط بازی‌گونه، و فضاهای جذاب آموزشی به‌عنوان «عوامل زمینه‌ای» و آموزش کارآفرینانه در مدارس و هوشیاری کارآفرینانه، برنامه‌ریزی آموزشی و کارآفرینانه به‌عنوان «شرایط محیطی آموزش کارآفرینانه» در مدارس ارائه شد. آموزش مبتنی بر خلق ارزش که مقوله محوری و اصلی در آموزش کارآفرینانه در مدارس است، بر راهبردها و اقدامات «آموزش به همراه انجام»، تکالیف کارآفرینانه، تیم‌های کارآفرینانه، شوق کارآفرینانه، یادگیری کارآفرینانه، تعامل با دنیای واقعی، ارزشیابی انعطاف‌پذیر و چندجانبه و تأکید بر شناخت و فراشناخت استوار است. درنهایت خلق ارزش جدید، تربیت دانش‌آموز خلاق، نوآور و چندبعدی و پرورش دانش‌آموز توانمند دارای مهارت، به‌عنوان پیامدها و نتایج آموزش کارآفرینانه در مدارس شناسایی شدند.

### محدودیت‌ها و پیشنهادهای پژوهشی

درنهایت، با توجه به جدیدبودن موضوع مورد مطالعه، نتایج این پژوهش خالی از نقصان نیست و انجام پژوهش‌های دیگر برای افزایش اعتبار نتایج حاصل از این پژوهش توصیه می‌شود. بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی در آینده حول محورهای زیر انجام گیرند:

۱. طراحی و سنجش مدل یادگیری کارآفرینانه در مدارس؛
۲. شناسایی و سنجش سازه‌های خلق ارزش در الگوی آموزش کارآفرینانه؛
۳. ارائه الگوی عملیاتی آموزش مبتنی بر خلق ارزش،
۴. بررسی اجزا و ابعاد آموزش کارآفرینانه در مدارس با رویکرد آمیخته.

## منابع

- طغرائی، محمدتقی؛ میرواحدی، سیدسعید؛ هاشمی، سمیه و محمدی، رحیم. (۱۳۹۷). بسوی الگوی عملیاتی مدرسه کارآفرین. نخستین کنفرانس ملی مدرسه کارآفرین (رویکردها، نظریه‌ها، ابعاد و تجارت کاربردی از کشورهای موفق)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) - انجمن مدیریت آموزشی ایران شعبه استان اصفهان، تیرماه ۱۳۹۷.
- Bager, T. (2011). Entrepreneurship Education And New Venture Creation: a Comprehensive Approach. In: Hindle, K. & Klyver, K. (Eds.) *Handbook of Research on New Venture Creation*. Cheltenham, England Edward Elgar.
- Binks, M., Starkey, K., & Mahon, C. L. (2006). Entrepreneurship Education and the Business School. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18(1), 1-18.
- Bruyat, C. & Julien, P.-A. (2001). Defining The Field of Research In Entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, 165-180
- Cantor, N. & Sanderson, C. (2003). 12 - Life Task Participation And Well-Being: The Importance of Taking Part In Daily Life. In: Kahneman, D., Diener, E. & Schwarz, N. (Eds.) *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, Sage Publication, Los Angeles, London, New Delhi.
- Drnovsek, M., Cardon, M. S. & Murnieks, C. Y. (2009). Collective Passion in Entrepreneurial Teams. in: Carsrud, A. L. & Brännback, M. (Eds.) *Understanding The Entrepreneurial Mind*.
- Elert, N., Andersson, F. W., & Wennberg, K. (2015). The Impact of Entrepreneurship Education in High School on Long-Term Entrepreneurial Performance. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 111, 209-223.
- Falk-Lundqvist, Å., Hallberg, P.-G., Leffler, E. & Svedberg, G. (2011). *Entreprenöriell Pedagogik I Skolan: Drivkrafter För Elevers Lärande*, Stockholm, Liber.
- Fayolle, A. & Gailly, B. (2008). From Craft To Science - Teaching Models And Learning Processes In Entrepreneurship Education. *Journal of European Industrial Training*, 32, 569-593.
- GEM. (2014). *Global Entrepreneurship Monitor 2014 Global Report*. GEM: London.
- Heder, E., Ljubic, M. & Nola, L. (2011). *Entrepreneurial Learning - A Key Competence Approach*. Zagreb, Croatia: South East European Centre for Entrepreneurial Learning.
- Huq, A., & Gilbert, D. (2017). All the world's a stage: transforming entrepreneurship education through design thinking. *Education+ Training*, 59(2), 155-170.
- Johansen, V., & Schanke, T. (2013). Entrepreneurship Education in Secondary Education and Training. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 357-368.
- Lackéus, M. (2013). *Developing Entrepreneurial Competencies -an Action-Based Approach and Classification in Education*. Licentiate Thesis, Chalmers University of Technology.
- Lackéus, M. (2015). Entrepreneurship in education-What, why, when, how. Entrepreneurship360 Background paper, OECD, France.
- Lackéus, M., Lundqvist, M., & Williams Middleton, K. (2013). How can entrepreneurship bridge between traditional and progressive education?. In ECSB Entrepreneurship Education Conference; Århus, Denmark; May 29-31.
- Lackéus, M. (2017). Does entrepreneurial education trigger more or less neoliberalism in education? *Education+Training*, 59(6), 635-650.
- Leffler, E. & Falk-Lundqvist, Å. (2013). What About Students' Right to the "Right" Education? an Entrepreneurial Attitude to Teaching and Learning. *International Perspectives on Education and Society*, 23, 191-208.

- Luca, M. R., & Cazan, A. M. (2011). Involvement in Entrepreneurial Training and Personality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1251-1256.
- Mikić, M., Sopta, M., & Horvatinović, T. (2019). The Role of Entrepreneurial Education in the Development of Entrepreneurship. *Emc Review-Časopis Za Ekonomiju*, 16(2).
- Moberg, K., Stenberg, E., & Vestergaard, L. (2012). Impact of entrepreneurship education in Denmark-2012. Odense, Denmark: The Danish Foundation for Entrepreneurship-Young Enterprise.
- Morselli, D. (2019). Conclusions: Towards Entrepreneurial Education through the Change Laboratory. In *The Change Laboratory for Teacher Training in Entrepreneurship Education* (pp. 125-138). Springer, Cham.
- OECD (2016). *The Entrepreneurial School Part 2* [Http://Www.Oecd.Org/Cfe/Leed/Skills-For-Entrepreneurship.Htm](http://www.oecd.org/cfe/leed/skills-for-entrepreneurship.htm).
- Okudan, G. E., & Rzasa, S. E. (2006). A Project-Based Approach to Entrepreneurial Leadership Education. *Technovation*, 26(2), 195-210.
- Rizza, C., & Varum, C. A. (2011). Directions In Entrepreneurship Education in Europe
- Safin, R. S., Shaidullina, A. R., Alikhanova, R. A., Muskhanova, I.V., Yusupkhadzhiyeva, T. V., Dzhambalkhanova, L. A., Mezhidova, F. V., Nigmatzyanova, V. M., & Akhmetov, L. G., (2016). Innovative Entrepreneurship in Education: A New Look in the Students Training Content and Existing Problems. *International Review of Management and Marketing* 6 (S2).
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikavalko, M., Mattila, J. & Rytkola, T. (2010). Promoting Entrepreneurship Education: The Role of the Teacher? *Education+ Training*, 52, 117-127.
- Shane S. and Venkataraman S. (2001), Entrepreneurship as a field of research, *Academy of Management Review*, 26(1), 13-16.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of Qualitative Research: Procedures and Techniques for Developing Grounded Theory.
- Wang, C.K. and Wong, P.K. (2004). Entrepreneurial interest of university students in Singapore, *Technovation*, 24(2), 163-72.

## پی‌نوشت‌ها

- |                                                                        |                                                  |
|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| 1. Luca & Cazan, 2011                                                  | 16. Huq & Gilbert                                |
| 2. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2016 | 17. Johansen & Schanke                           |
| 3. Rizza & Varum, 2011                                                 | 18. Elert, Andersson & Wennberg                  |
| 4. David Clarence McClelland                                           | 19. Binks, Starkey & Mahon                       |
| 5. Lackeus                                                             | 20. Strauss & Corbin                             |
| 6. Wang & Wong                                                         | 21. Charmaz                                      |
| 7. Okudan & Rzasa                                                      | 22. Bruyat & Julien                              |
| 8. Lackeus, M., Lundqvist, M. & Williams Middleton,                    | 23. Moberg, Stenberg & Vestergaard               |
| 9. Global Entrepreneurship Monitor (GEM)                               | 24. Venkataraman & Shane                         |
| 10. Bager                                                              | 25. Drnovsek, Cardon, & Murnieks                 |
| 11. Heder, Ljubic & Nola                                               | 26. Falk-Lundqvist, Hallberg, Leffler & Svedberg |
| 12. Leffler & Falk-Lundqvist                                           | 27. Learning by doing approach                   |
| 13. Seikkula-Leino, Ruskovaara, Ikavalko, Mattila & Rytkola            | 28. Cantor & Sanderson                           |
| 14. Fayolle & Gailly                                                   | 29. Morselli                                     |
| 15. Safin et al                                                        | 30. Mikić, Sopta & Horvatinović                  |
|                                                                        | 31. Abilities                                    |
|                                                                        | 32. Desires                                      |

# تأثیر بسته آموزش کارآفرینی مبتنی بر برنامه آموزشی دانشگاه ساسکاچئون بر روحیه کارآفرینی دانش آموزان: یک طرح ترکیبی لانه ای همزمان

■ احمد عابدی\*\*\*

■ محمد جواد لیاقت دار\*\*

■ لیلا حشمتی فر\*

## چکیده:

این تحقیق با هدف سنجش تأثیر بسته آموزش کارآفرینی مبتنی بر برنامه آموزشی دانشگاه ساسکاچئون بر روحیه کارآفرینی دانش آموزان در دوره اول متوسطه صورت گرفته است. جامعه آماری آن شامل همه دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه اصفهان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. روش انجام پژوهش به شیوه ترکیبی لانه ای همزمان بود. به منظور سنجش کمی روحیه کارآفرینی، ۳۰ نفر به روش نمونه گیری تصادفی چندمرحله ای انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) گمارش شدند. هر دو گروه در مراحل پیش آزمون و پس آزمون به پرسش نامه روحیه کارآفرینی پاسخ دادند. برای گروه آزمایش ۱۳ جلسه آموزش برگزار شد، اما گروه کنترل مداخله ای دریافت نکرد. برای «تحلیل داده ها از تحلیل کوواریانس چند متغیره» استفاده شد.

در مرحله دوم، به منظور بررسی و تأیید یافته های کمی، در پایان هر جلسه با دانش آموزان مصاحبه ای صورت گرفت. نتایج پژوهش نشان دادند، بسته آموزش کارآفرینی مبتنی بر برنامه آموزشی دانشگاه ساسکاچئون، بر روحیه کارآفرینی دانش آموزان مؤثر بوده است (۰/۰۰۱). از این رو مؤلفه های «نوآوری»، «ریسک پذیری»، «موفقیت طلبی» و «استقلال طلبی» در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بودند و مؤلفه های «ابهام پذیری» و «کنترل پذیری» معنادار نبودند. نتایج مصاحبه های به دست آمده هم تحلیل کمی را تأیید کرده اند. بنابراین می توان گفت: با توجه به اهمیت آموزش کارآفرینی در مدرسه، در کنار سایر برنامه ها و روش های موجود می توان از بسته آموزش کارآفرینی مبتنی بر دانشگاه ساسکاچئون استفاده کرد.

آموزش کارآفرینی، بسته آموزشی، روحیه کارآفرینی، دوره اول متوسطه

کلید واژه ها:

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۸/۹/۲۷

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۵/۱۶

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۳/۱۹

\* دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه اصفهان ..... l.heshmatifar@edu.ui.ac.ir  
\*\* استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول) ..... JAVAD@edu.ui.ac.ir  
\*\*\* دانشیار گروه روان شناسی دانشگاه اصفهان ..... a.abedi@gmail.com

## مقدمه

توسعه و ترویج آموزش کارآفرینی سال‌هاست که یکی از هدف‌های کلیدی سیاست برای اتحادیه اروپا و کشورهای عضو شده است (اتحادیه اروپا،<sup>۱</sup> ۲۰۱۶). برنامه‌های آموزش کارآفرینی در طول ۲۰ سال گذشته به سرعت در حال افزایش است (بانک جهانی،<sup>۲</sup> ۲۰۱۳) و مزایای این برنامه‌ها بسیاری از کشورها را برای پیاده‌سازی آن‌ها جذب کرده‌اند. برای مثال، کمیسیون اروپا مدت‌هاست از آموزش کارآفرینی در میان کشورهای عضو حمایت می‌کند؛ زیرا می‌داند که آموزش کارآفرینی به ایجاد یک ذهنیت کارآفرین کمک می‌کند و دانش و مهارت لازم را برای توسعه فرهنگ کارآفرینی فراهم می‌آورد (اتحادیه اروپا، ۲۰۰۴؛ ۲۰۰۸؛ ۲۰۱۲؛ ۲۰۱۳ و ۲۰۱۶). آموزش کارآفرینی باید در تمامی دوره‌های تحصیلی توسعه یابد. بسیاری از اسناد راهبردهای بیان می‌کنند: کارآفرینی نه تنها باید به افرادی که در زمینه کسب‌وکار تحصیل می‌کنند، آموزش داده شود، بلکه باید شامل تمامی دانش‌آموزان در تمامی دوره‌های تحصیلی باشد (کربی و ابراهیم،<sup>۳</sup> ۲۰۱۱). توانایی‌های کارآفرینی، مانند نوآوری، شناسایی مشکل، حل مسئله، مدیریت زمان، انعطاف‌پذیری و تصمیم‌گیری مستقل، مهارت‌هایی هستند که در همه زمینه‌های شغلی در بخش خصوصی و دولتی موردنیازند (فرانک،<sup>۴</sup> ۲۰۰۷ و جونز و ایردال،<sup>۵</sup> ۲۰۱۰). بنابراین نباید انتظار داشت آموزش کارآفرینی فقط به منظور تشویق دانشجویان برای شروع و ادامه کسب‌وکار مورد استفاده قرار گیرد (هیتی و آگارمن،<sup>۶</sup> ۲۰۰۴ و کربی،<sup>۷</sup> ۲۰۰۴).

اکنون کاملاً واضح است که کارآفرینی یا حتی جزئیات مربوط به آن را می‌توان آموزش داد. متخصصان و فعالان آموزش کسب‌وکار این افسانه را شکل داده‌اند که فرد دانش مربوط به کارآفرینی را کسب نمی‌کند بلکه مادرزاد کارآفرین متولد می‌شود. پیتز دراکر که امروزه یکی از متفکران تأثیرگذار در زمینه مدیریت محسوب می‌شود، می‌گوید: «مقوله کارآفرینی چیز عجیب و غریبی نیست. جادو هم نیست و نمی‌توان آن را امری مرموز دانست. این دانش تنها یک مقوله منظم و منسجم است که هیچ ارتباطی به مسائل ارثی و مادرزادی ندارد. دانشی است که مانند تمام علوم بدون دیگر می‌توان آن را فراگرفت و آموخت» (میری، ۱۳۸۷).

در دهه گذشته توجه به مقوله کارآفرینی در ایران رنگ و نقش ویژه‌ای به خود گرفته است و می‌توان به طرح‌های متعددی همچون طرح «کاشف ملی» (سایت کاشف،<sup>۸</sup> ۱۳۹۸) یا طرح «مراکپ» (وزارت تعاون کار و رفاه اجتماعی، ۱۳۹۸) اشاره کرد. کارآفرینی امری جدا و منفک از آموزش و پرورش نیست، بلکه پیوندی ناگسسته با آن دارد. چنانچه یکی از مهم‌ترین نرخ‌های رشد اقتصادی، نرخ اشتغال و آموزش است (رادولسکو، فداجو، سینیسی، ایاکوب،<sup>۹</sup> ۲۰۱۸).

آموزش و پرورش به عنوان بزرگ‌ترین سازمان متولی تربیت نسل آینده و نیروی انسانی بازار کار، با داشتن ویژگی‌هایی نظیر پوشش تحصیلی وسیع و مناسب، حضور دانش‌آموزان در مدرسه‌ها به

مدت طولانی، در اختیار داشتن نسل آینده در شرایط سنی مناسب برای یادگیری اصول و مفاهیم و تربیت انسانی تا قبل از ورود به بازار کار، نقش حیاتی در کاهش نرخ بی‌کاری فارغ‌التحصیلان دارد. درواقع، آموزش و پرورش با ارائه آموزش‌های لازم در زمان مناسب، علاوه بر انتقال اطلاعات و مفاهیم کارآفرینی به دانش‌آموزان، زمینه رشد بسیاری از خصوصیات و مهارت‌های لازم کارآفرینی را فراهم می‌کند (عارفی، فتحی و اجارگاه و نساج، ۱۳۸۹).

نکته حائز اهمیت و کلیدی این است که آموزش کارآفرینی از چه زمانی باید آغاز شود تا دانش‌آموزان شرایط، درک محورهای کارآفرینی و پذیرش آن را داشته باشند. آچونکا، سیلبرسن، درمونت و استورز<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۱) گزارش کردند که اگر نوجوانان در مراحل اولیه مهارت‌های کارآفرینی را فراگیرند، تأثیر مثبتی بر عملکرد حرفه‌ای و شغلی آن‌ها در زندگی آینده‌شان خواهد داشت (آچونکا و همکاران، ۲۰۱۱). والستاد و کوریلسکی<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۱) در پژوهشی ۱۰۰۱ کارآفرین کسب‌وکار را بررسی قرار کردند و نتیجه گرفتند: آموزش به‌موقع در حوزه فناوری و کارآفرینی در مدرسه‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند که در آینده پیشرفت‌های زیادی در این زمینه داشته باشند (والستاد و کوریلسکی، ۲۰۱۱). در پژوهشی دیگری، عزیز<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۹) نتیجه گرفت که: آموزش کارآفرینی باید فرایندی مستمر از دوره ابتدایی تا دبیرستان و سپس دانشگاه باشد.

یکی از هدف‌های دوره متوسطه آماده کردن دانش‌آموزان برای ورود به دوره‌های بالاتر و دانشگاهی است. در تمام این دوره‌ها، علاقه دانش‌آموزان به کارآفرینی باید اصلاح شود تا زمانی که آن‌ها از تحصیل خارج شوند، بالغ، مسئول و آماده برای ادامه تحصیلات خود در سطح بالاتری باشند. با وجود این، یکی از مسائلی که کمتر در مدرسه‌ها به آن‌ها پرداخته می‌شود، آموزش «رفتار کارآفرینانه» است. از آنجا که دومین پایگاه اجتماعی بعد از خانواده برای دانش‌آموزان مدرسه است، مدرسه نقش مهمی را در آموزش و پرورش کارآفرینی دارد. زیرا عمده مسئله‌ای که بعد از فارغ‌التحصیلی ذهن آن‌ها را درگیر می‌کند، انتخاب و یافتن شغل مناسب است. آموزش و رفتار کارآفرینانه در مدرسه سبب می‌شود، فارغ‌التحصیلان در پایان تحصیلات و پس از یادگیری رفتار کارآفرینانه، راه و هدف مشخصی برای ایده‌ها و ایجاد شغل مناسب داشته باشند (سلطانیان شیرازی و فکری، ۱۳۹۶).

گرچه برخی از درس‌ها، همچون درس «کار و فناوری» با هدف تقویت و افزایش روحیه کارآفرینی تدوین شده‌اند، اما نتوانسته‌اند به‌خوبی مؤلفه‌ها و ویژگی‌های کارآفرینی دانش‌آموزان را به‌خوبی تقویت کنند؛ از این رو به بازبینی و بازنگری نیاز دارند (واحدی، سیف‌نراقی و نادری، ۱۳۹۵). بررسی‌ها و مطالعات قبلی نشان می‌دهند که اطلاعات زیادی در خصوص اجرای آموزش کارآفرینی یافت می‌شوند، اما شناخت بسیار کمی در خصوص تمرین‌های عملی و واقعی وجود دارد (جی و پنگ<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۲؛ فاکس و پیتوی و اوزبونام<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۸). در همین راستا، فایول،

ورزات و واپشات<sup>۱۵</sup> (۲۰۱۶) بر این نکته تأکید دارند که آموزش کارآفرینی باید:

- نشان‌دهنده درک بهتر از مهارت و صلاحیت‌ها بر مبنای هدف‌های ایجاد شده باشد؛
- حاوی ارائه روش‌های مؤثرتری برای ارزیابی پدآگوژی‌های آموزشی باشد؛
- حاوی مطالعات دقیق‌تری در مورد اثربخشی آموزشی باشد.

گرچه پژوهش‌های بسیاری در خصوص کارآفرینی صورت گرفته‌اند، اما شیوه و نوع آموزش آن کمتر موردتوجه قرار گرفته است. کارآفرینی در آموزش دوره متوسطه تا حد زیادی ناشناخته مانده است. البته لازم به ذکر است که در سال‌های اخیر، با تغییر رویکردهای آموزشی به این مقوله، برخی از کتاب‌ها با نگرش‌های کارآفرینی تألیف و تدوین شده‌اند. در این خصوص می‌توان کتاب «کارگاه کارآفرینی و تولید، ویژه پایه دهم» (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی، ۱۳۹۷) و کتاب «کارگاه نوآوری و کارآفرینی ویژه پایه یازدهم و همه رشته‌های فنی حرفه‌ای و کار و دانش» (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی، ۱۳۹۸) را نام برد. دیدگاه تلفیق کارآفرینی در کتاب‌های درسی گرچه امری است که در حوزه برنامه درسی بسیار مورد تأیید واقع شده است، اما می‌توان آموزش کارآفرینی را به‌عنوان برنامه‌ای جدا و مستقل مدنظر قرار داد و در پی آن ویژگی‌ها و هدف‌های مشخصی را برای دانش‌آموزان معین کرد.

برنامه‌های آموزشی متعددی به‌منظور آموزش کارآفرینی در مدرسه‌های در سراسر جهان برگزار می‌شوند. این برنامه‌ها معمولاً به‌صورت پروژه و مقاله‌های پژوهشی عرضه می‌شوند. برخی از آن‌ها عبارت‌اند از: برنامه آموزشی چمو<sup>۱۶</sup> در جاکارتا<sup>۱۷</sup> (پاریتواتی، اسلمت و سباستین<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۵)؛ استفاده از رویکرد کارآفرینی در دانمارک<sup>۱۹</sup> (مورگ<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۴)؛ توسعه کارآفرینی در مدرسه‌های پرتغال<sup>۲۱</sup> (پایا و تاد<sup>۲۲</sup>، ۲۰۱۵)؛ پروژه کارآفرینی در نروژ<sup>۲۳</sup> (جوهانسون، سنک<sup>۲۴</sup>، ۲۰۱۴)؛ برنامه آموزش کارآفرینی در برنامه درسی هنگ‌کنگ<sup>۲۵</sup> (چنگ<sup>۲۶</sup>، ۲۰۰۸)؛ آموزش کارآفرینی دانشگاه ساسکاچئون<sup>۲۷</sup> (۲۰۰۴). در این میان، با توجه به رویکردهای مختلفی که در خصوص آموزش کارآفرینی وجود دارند، آموزش کارآفرینی دانشگاه ساسکاچئون، با خاصیت در دسترس بودن تمامی مواد و محتوای آموزشی خود و همچنین داشتن مؤلفه‌های رفتاری، شناختی، عاطفی، توانسته است از دیگر آموزش‌ها پیشی بگیرد. این آموزش به‌صورت یک برنامه درسی تدوین شده است که می‌توان از آن برای سنین متفاوت استفاده کرد.

دانشگاه ساسکاچئون به‌عنوان یک مرکز تحقیقاتی، هر ساله پروژه‌های گسترده‌ای را پشتیبانی می‌کند. یکی از برنامه‌های آن «تدوین برنامه آموزش کارآفرینی برای دانش‌آموزان» است (مرکز یادگیری دانشگاه ساسکاچئون<sup>۲۸</sup>، ۲۰۱۶). که می‌توان از آن به‌عنوان برنامه‌ای جامع برای پیاده‌سازی آموزش کارآفرینی در مدرسه‌ها استفاده کرد. در پژوهش حاضر، با توجه به آموزش کارآفرینی دانشگاه ساسکاچئون، برنامه‌ای جدید تنظیم و مورداستفاده قرار گرفت.

با توجه به مطالعات فوق، موضوع پژوهش حاضر عبارت است از: سنجش تأثیر بسته آموزش کارآفرینی مبتنی بر برنامه آموزشی دانشگاه ساسکاچئون، بر روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان. بدین منظور، با استفاده از روش قدرتمند ترکیبی، در مرحله اول بسته آموزش با اندکی تغییرات تدوین شد و سپس به روش کمی، اثربخشی آن موردبررسی و آزمون قرار گرفت. ضمناً برای تأیید نتایج کمی، با استفاده از روش لانه‌ای هم‌زمان، مصاحبه‌ای با آزمودنی‌ها انجام شد.

تاکنون پژوهش‌های زیادی در خصوص آموزش کارآفرینی در دوره دوم متوسط انجام شده است. چنانچه می‌توان به پژوهش‌های صمدی و اصفهانی (۱۳۸۶)، مشایخ (۱۳۸۶)، جمالی زواره، نبیلی و شادافر (۱۳۸۶)، عارفی و همکارانش (۱۳۸۹)، ربیعی و خادمی (۱۳۹۲)، سلطانیان شیرازی و فکری (۱۳۹۶)، دولیسو<sup>۲۹</sup> (۲۰۱۰)، سنچز<sup>۳۰</sup> (۲۰۱۵)، دوسی و کپنی<sup>۳۱</sup> (۲۰۱۷) در این راستا اشاره کرد. توجه به آموزش کارآفرینی در دوره‌های پایین‌تر (ابتدایی و دوره اول متوسطه) امری است که به تازگی موردتوجه قرار گرفته برای مثال، جعفری مقدم و فخارزاده (۱۳۹۰) و واحدی و همکارانش (۱۳۹۵) به نقش کتاب‌های درسی در توسعه کارآفرینی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. در پژوهشی دیگر، سبزه (۱۳۹۶) الگوی برنامه درسی کارآفرینی را برای کودکان پیش از دبستان طراحی کرد که از دیدگاه متخصصان برنامه درسی، کارآفرینی و مربیان ارزشیابی شد. و بر اساس یافته‌های این تحقیق توصیه شده است که آموزش کارآفرینی در قالب الگوهای برنامه درسی از سنین قبل از دبستان، به‌منظور زمینه‌سازی و پرورش کودکانی خودشکופا، کارآمد و مستقل صورت پذیرد.

همچنین، عبدالهی، آقامحمدی، عباس پور و دلاور (۱۳۹۶)، با تحلیل ویژگی‌های شخصیتی کارآفرینی بین دانش‌آموزان پایه نهم دوره اول، به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان از نظر ویژگی‌های فردی و شخصیتی کارآفرینی از وضعیت مطلوبی برخوردار نیستند. در پژوهشی دیگر، مرتضی نژاد، عطاران، حسینی خواه و عباسی (۱۳۹۶)، با تبیین عناصر برنامه درسی کارآفرینی در دوره آموزش عمومی، هدف‌های دوره ابتدایی را آشنایی با مفاهیم پایه، انگیزه، علاقه و روحیه کارآفرینانه و در دوره متوسطه، پرورش مهارت‌ها و شایستگی‌های کارآفرینی مشخص کردند. با مرور پیشینه‌های مطالعاتی خارجی می‌توان به برخی از مهم‌ترین‌های آن‌ها اشاره کرد.

○ گون<sup>۳۲</sup> (۲۰۰۹) به این موضوع اشاره می‌کند که دستاوردهای کارآفرینی در برنامه‌های دوره ابتدایی، به‌منظور توسعه مؤلفه‌های کارآفرینی موجودند، اما برای تسهیل برخی خصوصیات کارآفرینی، کافی نیستند.

○ ساراو و همکارانش<sup>۳۳</sup> (۲۰۱۰) اظهار داشتند که کارآفرینی را می‌توان در سن کودکی از طریق آموزش و با حمایت خانواده شکل داد.

○ آدو و آمادی<sup>۳۴</sup> (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان «تلفیق مطالعات کارآفرینی با آموزش ابتدایی» به این نتیجه رسیدند که معلمان و کارآفرینان چنین نوآوری‌های آموزشی تأثیر مثبتی بر اقتصاد کشور دارند.

○ پاراکاپاس و زبینینه<sup>۳۵</sup> (۲۰۱۵)، در پژوهشی با عنوان «جایگاه کارآفرینی در آموزش و پرورش رسمی لیتوانی در دوره آموزش عمومی»، نشان دادند که برنامه درسی، آن کشور، آموزش کارآفرینی را در خود گنجانده است و موضوع‌هایی آموزشی مرتبط، در هریک از دوره‌های تحصیلی به صورت هدفمند (برای مثال اقتصاد، کارآفرینی و...) در آموزش رسمی قرار گرفته‌اند. همچنین این تحقیق نشان می‌دهد که تأثیرگذاری آموزش رسمی بر آموزش کارآفرینی بسیار زیاد است و آموزش‌های غیررسمی تأثیر چندانی ندارند.

○ یافته‌های پژوهش هسی<sup>۳۶</sup> (۲۰۱۶) بر این نکته تأکید دارند که دانش‌آموزان ۱۱ و ۱۲ ساله به مهارت‌های خودکارآمدی و مهارت‌های غیرشناختی برای کارآفرین شدن نیازمند هستند. به عبارت دیگر، مهارت‌های شناختی کارآفرینی بعد از اجرای برنامه هم‌تغییری نمی‌کند.

○ تویت و گاو‌تباو<sup>۳۷</sup> (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «فرصت‌های مورد غفلت واقع شده: آموزش کارآفرینی در دوره اول متوسطه در برنامه درسی فناوری در آفریقای جنوبی و بوتسوانا» نشان داد: اگرچه فناوری دارای توانایی بالایی برای حمایت و توسعه کارآفرینی است، برنامه‌های درسی موردبررسی شامل محتوای کارآفرینی صریح و راهنمایی‌های آموزشی برای حمایت از معلمان در این زمینه نیست.

از همین رو و با توجه به اهمیت آموزش کارآفرینی در دوره اول متوسطه، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی تأثیر بسته آموزش کارآفرینی مبتنی بر برنامه آموزشی دانشگاه ساسکاچئون بر روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان است.

## روش تحقیق

در پژوهش حاضر، از روش ترکیبی استفاده شد. روش پژوهش ترکیبی بر جمع‌آوری، تحلیل و تلفیق داده‌های کمی و کیفی در یک مطالعه منفرد یا یک سلسله از مطالعات تمرکز می‌یابد. نوع روش ترکیبی به‌کاررفته در پژوهش، «طرح لانه‌گزینی» بود. این طرح بیشتر زمانی مفید واقع می‌شود که پژوهشگر نیاز دارد یک مؤلفه کیفی را درون یک طرح کمی قرار دهد. در اینجا پژوهشگر هر دو نوع داده (کمی و کیفی) را جمع‌آوری و سپس در تفسیر نتایج آن‌ها را تلفیق می‌کند (کرسول، ۲۰۰۹/۱۳۹۷) ترجمه کیامنش و طوسی).

در این پژوهش اولویت با داده‌های کمی بود که وزن بیشتری داشتند. از این رو جمع‌آوری

داده‌های کمی از نوع نیمه آزمایشی بود که در آن تأثیر متغیر مستقل (آموزش کارآفرینی بر اساس طراحی بسته آموزشی) بر متغیر وابسته (روحیه کارآفرینی) در دو گروه آزمایشی و کنترل سنجیده باشد. نمونه مورد مطالعه مرکب از ۳۰ نفر (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه کنترل) از دانش‌آموزان دختر پایه هفتم «دبیرستان دخترانه اسوه» واقع در ناحیه ۳ اصفهان بود. به منظور اجرای پژوهش حاضر، ابتدا هماهنگی‌های لازم با دبیرستان انجام شد. پس از کسب مجوز، کلاس تابستانه‌ای با هدف آموزش کارآفرینی در مرداد و شهریور ۱۳۹۷ تشکیل دادیم. در این کلاس بسته آموزشی طراحی شده را در ۱۳ جلسه (هر جلسه یک ساعت و نیم) با روش تدریس فعال برای گروه آزمایش اجرا کردیم. به منظور گردآوری اطلاعات در بخش کمی، دو گروه به پرسش‌نامه روحیه کارآفرینی (هوشمندان مقدم و رضوانفر، ۱۳۹۰) به عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون پاسخ دادند. به علاوه، برای ارتقای داده‌های مرحله اول و تأیید آن، اطلاعات کیفی را با رویکرد تحلیل مضمون جمع‌آوری کردیم.

### ● ابزار اندازه‌گیری

**پرسش‌نامه روحیه کارآفرینی:** ابزار مورد استفاده در بخش کمی، پرسش‌نامه روحیه کارآفرینی (هوشمندان مقدم و همکاران، ۱۳۹۰) بود. که شش بعد روحیه ریسک‌پذیری، استقلال‌طلبی، موفقیت‌طلبی، نوآوری، کنترل‌پذیری و ابهام‌پذیری (تحمل ابهام) را می‌سنجد. این پرسش‌نامه بر اساس رویکرد روان‌شناختی کارولند و همکارانش (۱۹۸۴)، به نقل از منصوری نژاد، (۱۳۸۹) ساخته شده است. در پژوهش بورغنی (۱۳۹۴)، میزان ضریب پایایی برای این پرسش‌نامه ۰/۸۹ برآورد شده که مبین سطح مطلوب پایایی آن بوده است.

**مصاحبه نیمه ساختاریافته:** مطالعه کیفی در این پژوهش به صورت مصاحبه نیمه ساختاریافته بود. در پایان هر جلسه آموزشی، با دانش‌آموزان شرکت‌کننده مصاحبه‌ای صورت می‌گرفت. نمونه‌گیری به روش هدفمند از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در کلاس آموزش کارآفرینی و تا زمان اشباع داده‌ها ادامه یافت. مصاحبه‌ها با ۱۲ نفر از دانش‌آموزان به اشباع رسید، اما برای اطمینان از حصول اطلاعات به دست آمده با ۱۵ نفر مصاحبه کردیم. مدت مصاحبه‌ها بین ۲۰ تا ۳۰ دقیقه بود. تمامی مصاحبه‌ها ضبط شدند و به صورت دست‌نویس درآمدند. پژوهشگران مصاحبه‌ها را چندین بار شنیدند و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل مضمون استفاده کردند. در ابتدا مضامین اولیه و سپس مضامین نهایی در قالب شش مؤلفه روحیه کارآفرینی دسته‌بندی شدند. به منظور تأییدپذیری داده‌ها، از روش بازنگری توسط مشارکت‌کنندگان و نظرات اصلاحی آن‌ها استفاده شد. علاوه بر این، به منظور انتقال‌پذیری و دقت مطالعه، نتایج را در اختیار چند فرد متخصص گذاشتیم و از آنان خواستیم که نتایج را بررسی کنند و نظراتشان را ارائه دهند.

## ● شیوه اجرای پژوهش

### طراحی و ساخت بسته آموزشی

برنامه آموزش کارآفرینی دانشگاه ساسکاچئون که در این پژوهش از آن اقتباس شده، از ۲۲ ماژول (جلسه آموزشی) تشکیل شده است که ۱۱ ماژول آن اصلی و ۱۱ ماژول دیگر اختیاری‌اند. هریک از ماژول‌ها به تفکیک هدف‌های فرعی بیان شده است. جلسه‌های آموزشی متناسب با ماژول‌های تعیین شده عبارت‌اند از: تخمین ساعت موردنیاز برای آموزش؛ سطح افراد یادگیرنده؛ پیش‌نیاز؛ هدف‌های یادگیری و مهارت‌های عملی متناسب با هر هدف. در پایان جلسه‌های آموزشی ارزشیابی صورت می‌گیرد که این ارزشیابی بر اساس میزان آموخته‌ها، فعالیت‌های انجام‌شده در طول مدت آموزش، پروژه‌های کلاسی، پورتفولیو (کارپوشه‌ها) و ارائه کلاسی است (مرکز یادگیری ساسکاچئون ۲۸، ۲۰۰۴).

در این پژوهش، به‌منظور تنظیم و ارائه بسته آموزشی، سن و وضعیت روان‌شناختی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه در نظر گرفته شد. نظر‌ها و پیشنهادهای افراد کارآفرین دارای سابقه آموزش مرتبط با این دوره نیز لحاظ شد و سعی کردیم، علاوه بر موارد فوق، تنوع لازم برای حفظ انگیزه دانش‌آموزان را رعایت کنیم. در طراحی بسته آموزش کارآفرینی، بر ویژگی و شایستگی افراد کارآفرین، ازجمله ریسک‌پذیری، استقلال‌طلبی، موفقیت‌طلبی، نوآوری و خلاقیت تأکید شد، این نکته بسیار حائز اهمیت است که برنامه در ۱۳ جلسه به دانش‌آموزان ارائه شد.

چند نفر از متخصصان در این زمینه روایی محتوایی بسته آموزشی را بازبینی کردند که پیشنهادهای آنان اعمال و اشکالات رفع شدند. سپس بسته آموزشی به‌صورت آزمایشی به اجرا درآمد. هدف از این مرحله اصلاح بسته آموزشی، متناسب‌سازی آن با ویژگی‌های دانش‌آموزان و وقوف بر مشکلات احتمالی پیش‌بینی نشده بود. به این منظور بسته آموزشی روی چهار نفر از دانش‌آموزان (دو نفر آزمایش، دو نفر کنترل) به اجرا درآمد و مشکلات و نواقص آن رفع شدند. پس از رفع اشکالات، فرم نهایی را تهیه و آن را برای اجرا در جلسه‌های آموزشی آماده کردیم. علاوه بر روایی محتوایی، به‌منظور سنجش روایی سازه و بسته آموزشی، تأثیر آن بر افزایش روحیه کارآفرینی موردبررسی قرار گرفت.

بسته آموزش کارآفرینی را می‌توان جزو اولین آموزش‌های دارای محتوای کارآفرینی در این دوره دانست. چنانچه تا به امروز بسته‌ای برای آموزش کارآفرینی در دوره اول متوسطه طراحی نشده و یا به‌صورت منسجم به آن پرداخته‌اند. از این رو از مزیت‌های اصلی آن بدیع بودن و قابلیت اجرایی آن در دوره اول متوسطه است.

### شیوه اجرا و آموزش بسته آموزشی

به‌منظور تعیین اثربخشی بسته آموزش کارآفرینی اقتباس‌شده از برنامه آموزشی دانشگاه ساسکاچئون، قبل از شروع آموزش از آزمودنی‌ها پیش‌آزمون گرفته شد. سپس دانش‌آموزان در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند. آموزش کارآفرینی در ۱۳ جلسه صورت پذیرفت. هر جلسه ۹۰ دقیقه بود. در برخی از جلسه‌ها،

تأثیر بسته آموزش کارآفرینی مبتنی بر برنامه آموزشی دانشگاه ساسکاچئون بر روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان: یک طرح ترکیبی لانه‌ای هم‌زمان

متناسب با فعالیت‌های مورد استفاده، دانش‌آموزان به زمان بیشتری برای تکمیل پروژه و فعالیت خود نیاز داشتند، که زمان لازم در اختیار آن‌ها گذاشته شد. در پایان هر جلسه مصاحبه‌ای با دانش‌آموزان به منظور اطمینان از یادگیری صورت می‌گرفت. در پایان جلسه‌ها، پس‌آزمون بین دو گروه کنترل و آزمایش برگزار شد.

#### جدول ۱. بسته آموزش کارآفرینی (۱۳ جلسه‌ای) اقتباس شده از برنامه آموزشی دانشگاه ساسکاچئون

استان: اصفهان • نام مدرس: لیلا حشمتی‌فر • تعداد جلسات: ۱۳ • نام مدرسه: دبیرستان دخترانه اسوه  
شهرستان: اصفهان • نام درس: آموزش کارآفرینی • پایه تحصیلی: هفتم (دوره اول)

| جلسه  | موضوع جلسه                                                                                                                     | دستورالعمل                                                                                                                                                                                                       | وسایل مورد استفاده در هر جلسه                                                                                                                                                                                           | تمرین‌های عملی                                                                                                                                                                                                                               |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| اول   | آشنایی با مدرس دوره و محتوای آموزشی در این دوره                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>آشنا کردن دانش‌آموزان با محتوای دوره آموزشی و معرفی معنا و مفهوم کارآفرینی</li> </ul>                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>ویدیو پروژکتور</li> </ul>                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>مرور فعالیت‌های انجام شده در کلاس</li> </ul>                                                                                                                                                          |
| دوم   | بررسی و مرور تاریخچه کارآفرینی و اشاره به افراد برجسته در این زمینه (مؤلفه موفقیت‌طلبی)                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>۳۰ دقیقه اول در هر جلسه به مرور تکالیف و بررسی آن‌ها پرداخته می‌شود.</li> <li>معرفی افراد برجسته در این زمینه در قالب پاورپوینت و تصویرهایی چاپی</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>استفاده از ویدیو پروژکتور به منظور نمایش فیلم‌های کوتاه</li> </ul>                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>از هریک از دانش‌آموزان خواسته شد، با استفاده از آنچه طی جلسه آموزشی فراگرفته‌اند، به دنبال ویژگی افراد کارآفرین دیگر باشند، و آن را در قالب پاورپوینت در جلسه بعد به دیگر افراد نشان دهند.</li> </ul> |
| سوم   | بررسی موقعیت‌های متفاوت زندگی شخصی و اجتماعی و تشخیص مهارت‌های کارآفرینی در آن‌ها و شناخت توانمندی‌های خود (مؤلفه کنترل‌پذیری) | <ul style="list-style-type: none"> <li>بررسی تکلیف‌ها جلسه قبل</li> <li>بررسی مهارت‌ها و شایستگی‌های کارآفرینی و شناخت ویژگی‌های خود</li> <li>بررسی این مهارت‌ها در افراد توانمند و بنام در کارآفرینی</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>استفاده از فرم مخصوص برای بررسی ویژگی‌ها و تطابق هریک از افراد با این ویژگی‌ها توسط خود دانش‌آموز</li> </ul>                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>از دانش‌آموزان خواسته شد تا با داشتن مهارت‌ها و شایستگی‌ها، به شناسایی ویژگی‌های اعضای فامیل خود بپردازند</li> </ul>                                                                                  |
| چهارم | جست و جوی فرصت‌های کارآفرینی (مؤلفه نوآوری)                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>به موقعیت‌های عینی که در اطراف آن‌ها وجود دارد، اشاره می‌شود و با آوردن مثال‌های عینی در این زمینه، معنا و مفهوم کارآفرینی روشن می‌شود.</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>استفاده از ویدیو پروژکتور (نمایش فیلم و پاورپوینت)</li> <li>استفاده از برخی داستان‌های مرتبط در این زمینه و پیدا کردن معنا و مفهوم آن</li> <li>دعوت از افراد کارآفرین</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>از هریک از دانش‌آموزان خواسته شد تا به ۱۰ مثال از فرصت‌های کارآفرینی اشاره کنند. (با آوردن عکس یا استفاده از پاورپوینت)</li> </ul>                                                                    |

جدول ۱. (ادامه)

| جلسه              | موضوع جلسه                                                                                 | دستورالعمل                                                                                                                                                                                                                                        | وسایل مورد استفاده در هر جلسه                                                                                                                                                     | تمرین‌های عملی                                                                                         |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| پنجم              | ● بررسی ایده‌های گوناگون و یافتن ایده‌های متناسب با کارآفرینی (مؤلفه نوآوری و ابهام‌پذیری) | ● آمادگی دانش‌آموزان برای تشخیص ایده و اینکه چگونه باید ایده‌های فکری را خود را بشناسند.                                                                                                                                                          | ● استفاده از ویدئو پروژکتور (نمایش فیلم و پاورپوینت) استفاده از عکس‌های متفاوت و مرور آن‌ها (به‌منظور تشخیص ایده‌های اصلی توسط دانش‌آموزان) ● کاغذ و مداد برای نوشتن ایده‌های خود | ● ادامه تکلیف‌های کلاسی در خانه                                                                        |
| ششم               | ● یافتن ایده‌های عملی برای کارآفرینی (مؤلفه ابهام‌پذیری)                                   | ● شناسایی ایده‌های اجرایی از بین ایده‌هایی که دانش‌آموزان برای خود یافته‌اند. شرایط اجرایی بودن هریک از ایده‌ها - تشخیص چیرستی ایده عملی                                                                                                          | ● استفاده از وایت برد                                                                                                                                                             | ● از بین ایده‌های خود، ایده‌های عملی را بیابند و در مورد آن‌ها بنویسند.                                |
| هفتم و هشتم       | ● روش‌های جست‌وجو در اینترنت                                                               | ● روش‌های معتبر برای جست‌وجو و معرفی برخی از پایگاه‌های اطلاعاتی مناسب ● از بین ایده‌هایی که هریک از دانش‌آموزان برای خود یافته‌اند، ایده‌های باقی‌مانده موردبررسی دقیق قرار می‌گیرند تا معلوم شود، مشابه آن‌ها تا چه حد ساخته و پرداخته شده‌اند. | ● استفاده از سایت مجهز به اینترنت ● استفاده از تخته هوشمند                                                                                                                        | ● بررسی ایده‌های عملی خود با استفاده از اینترنت و آموزش‌های کلاسی                                      |
| نهم، دهم و یازدهم | ● کارگاه تبدیل ایده به محصول (مؤلفه استقلال‌طلبی و موفقیت‌طلبی)                            | ● برای این مرحله هر چهار دانش‌آموز نیازمند یک مربی مستقل بودند، تا از این طریق ایده‌هایی خود را به محصول تبدیل کنند.                                                                                                                              | ● تجهیزات موردنیاز برای هریک از دانش‌آموزان                                                                                                                                       | ● ادامه فعالیت‌های کلاسی در منزل                                                                       |
| دوازدهم           | ● کارگاه ایجاد کسب‌وکار (مؤلفه استقلال‌طلبی و ریسک‌پذیری)                                  | ● آشنایی با نحوه ارائه و توضیح محصول ● آشنایی با نحوه خریدوفروش محصولات ● آشنایی با سود و زیان                                                                                                                                                    | -                                                                                                                                                                                 | ● آمادگی برای ارائه محصول                                                                              |
| سیزدهم            | ● فراهم کردن بازارچه‌ای به‌منظور نمایش و فروش محصولات (مؤلفه استقلال‌طلبی و موفقیت‌طلبی)   | ● توضیح و فروش محصولات هریک از دانش‌آموزان صاحب ایده ● دعوت از برخی متخصصان در این زمینه به‌منظور افزایش روحیه و انگیزه                                                                                                                           | ● استفاده از فضای مدرسه ● استفاده از میز و ابزارآلات مخصوص ایده و محصول                                                                                                           | ● سعی کنند ایده‌های خود را بسط دهند و در آزمون‌هایی همچون خوارزمی، تبیان و سینا به منصفه ظهور برسانند. |

## یافته‌ها

به‌منظور بررسی تأثیر بسته آموزشی بر روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان ابتدا داده‌های توصیفی مربوط به روحیه کارآفرینی شرکت‌کنندگان و به همراه آن یافته‌های استنباطی ارائه شده است. برای بررسی تفاوت گروه‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. در ادامه به‌منظور تأیید داده‌های کمی، مصاحبه‌های انجام‌شده با هر دانش‌آموز گزارش شده است.

**نتایج تحلیل کمی:** میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون روحیه کارآفرینی در دو گروه آزمایش و کنترل در جدول ۲ ارائه شده‌اند.

**جدول ۲.** میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون روحیه کارآفرینی در دو گروه آزمایش و کنترل

| گروه                 |        | پیش‌آزمون |         |                  | پس‌آزمون |         |                  |
|----------------------|--------|-----------|---------|------------------|----------|---------|------------------|
|                      |        | تعداد     | میانگین | انحراف استاندارد | تعداد    | میانگین | انحراف استاندارد |
| روحیه کارآفرینی (کل) | آزمایش | ۱۵        | ۲۰/۳۵   | ۲/۹۲             | ۱۵       | ۲۱/۷۶   | ۲/۶۲             |
|                      | کنترل  | ۱۵        | ۱۹/۲۷   | ۲/۴۹             | ۱۵       | ۱۹/۳۳   | ۲/۴۸             |
| نوآوری               | آزمایش | ۱۵        | ۲۷/۰۶   | ۴/۲۳             | ۱۵       | ۲۷/۲۰   | ۴/۳۱             |
|                      | کنترل  | ۱۵        | ۲۵/۸۵   | ۴/۱۲             | ۱۵       | ۲۶/۰۶   | ۰                |
| ابهام‌پذیری          | آزمایش | ۱۵        | ۱۵/۸۶   | ۴/۳۵             | ۱۵       | ۱۶/۲۰   | ۳/۶۶             |
|                      | کنترل  | ۱۵        | ۱۶/۱۳   | ۲/۹۷             | ۱۵       | ۱۶/۲۶۰  | ۳/۰۳             |
| استقلال‌طلبی         | آزمایش | ۱۵        | ۱۷/۸۶   | ۴/۳۰             | ۱۵       | ۱۹/۲۶   | ۳/۸۰             |
|                      | کنترل  | ۱۵        | ۱۶/۶۶   | ۴/۳۲             | ۱۵       | ۱۶/۶۶   | ۴/۳۰             |
| ریسک‌پذیری           | آزمایش | ۱۵        | ۱۷/۶۶   | ۴/۶۸             | ۱۵       | ۱۸/۸۶   | ۳/۸۱             |
|                      | کنترل  | ۱۵        | ۱۴/۷۳   | ۴/۳۰             | ۱۵       | ۱۴/۷۳   | ۴/۳۰             |
| کنترل‌پذیری          | آزمایش | ۱۵        | ۱۹/۲۰   | ۴/۷۶             | ۱۵       | ۲۱/۸۶   | ۲/۳۸             |
|                      | کنترل  | ۱۵        | ۱۹/۱۳   | ۳/۷۷             | ۱۵       | ۱۹/۱۳   | ۳/۷۷             |
| موفقیت‌طلبی          | آزمایش | ۱۵        | ۲۴/۴۶   | ۳/۵۶             | ۱۵       | ۲۷/۲۰   | ۲/۱۷             |
|                      | کنترل  | ۱۵        | ۲۳/۱۳   | ۳/۵۰             | ۱۵       | ۲۳/۱۳   | ۳/۵۰             |

تأثیر بسته آموزش کارآفرینی مبتنی بر برنامه آموزشی دانشگاه ساسکاچون بر روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان: یک طرح ترکیبی لایه‌ای هم‌زمان

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، نمره‌های پس‌آزمون از نمره‌های پیش‌آزمون در سطح بالاتری قرار گرفته‌اند. با این حال این اطلاعات در سطح توصیفی است. به‌منظور تحلیل استنباطی، از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. نتایج «آزمون باکس و لوین» به‌عنوان دو پیش‌فرض تحلیل کوواریانس چند متغیره، به ترتیب در جدول‌های ۳ و ۴ آورده شده‌اند.

جدول ۳. نتایج آزمون باکس در مورد پیش‌فرض تساوی کوواریانس‌ها

| شاخص            | M      | F    | درجه آزادی ۱ | درجه آزادی ۲ | معناداری |
|-----------------|--------|------|--------------|--------------|----------|
| روحیه کارآفرینی | ۴۵/۷۷۳ | ۱/۶۶ | ۲۱           | ۲/۸۸         | ۰/۲۹     |

جدول ۴. نتایج آزمون لوین در مورد پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها

| شاخص                 | F     | درجه آزادی ۱ | درجه آزادی ۲ | معناداری |
|----------------------|-------|--------------|--------------|----------|
| نوآوری               | ۰/۵۲۴ | ۱            | ۲۸           | ۰/۴۷۵    |
| ابهام‌پذیری          | ۰/۲۷۴ | ۱            | ۲۸           | ۰/۶۰۵    |
| استقلال‌طلبی         | ۰/۰۰۴ | ۱            | ۲۸           | ۰/۹۵۱    |
| ریسک‌پذیری           | ۰/۰۵۲ | ۱            | ۲۸           | ۰/۸۲۱    |
| کنترل‌پذیری          | ۰/۹۵۳ | ۱            | ۲۸           | ۰/۳۳۷    |
| موفقیت‌طلبی          | ۱/۰۸۹ | ۱            | ۲۸           | ۰/۳۳۶    |
| روحیه کارآفرینی (کل) | ۰/۱۵۷ | ۱            | ۲۸           | ۰/۶۹۵    |

همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، پیش‌فرض تساوی کوواریانس‌ها تحقق یافته است. با این حال به دلیل تساوی تعداد دو گروه، استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره مجاز است. نتایج تحلیل «آزمون لامبدای ویلکز» به‌منظور بررسی اثر مداخله بر مجموع متغیرهای وابسته در جدول ۵ ارائه شده‌اند.

جدول ۵. نتایج آزمون لامبدای ویلکز نمره‌های پس‌آزمون متغیرهای وابسته با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون

| شاخص            | مقدار ویژه | F    | درجه آزادی | درجه آزادی خطا | سطح معناداری | مجدور اتا | توان آماری |
|-----------------|------------|------|------------|----------------|--------------|-----------|------------|
| روحیه کارآفرینی | ۰/۴۰۲      | ۵,۴۶ | ۱          | ۲۲,۰۰۰         | ۰/۰۰۱        | ۰/۵۹۸     | ۰/۹۷       |

تأثیر بسته آموزش کارآفرینی مبتنی بر برنامه آموزشی دانشگاه ساسکاچئون بر روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان: یک طرح ترکیبی لانه‌ای هم‌زمان

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، نتایج آزمون لامبدای ویلکز، نشان می‌دهد که با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون، آموزش کارآفرینی توانسته است به‌طور کلی تأثیر معناداری بر روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان داشته باشد. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره به تفکیک خرده‌مقیاس‌ها در جدول ۶ ارائه شده‌اند.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس نمره‌های پس‌آزمون متغیرهای وابسته با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون

| شاخص                 | مجموع<br>مجدورات | F      | درجه آزادی | سطح<br>معناداری | مجدورات<br>آمار | توان<br>آمار |
|----------------------|------------------|--------|------------|-----------------|-----------------|--------------|
| نوآوری               | ۰/۹۲             | ۰/۲۳   | ۱          | ۰/۸۲            | ۰/۰۱            | ۰/۶۰         |
| ابهام‌پذیری          | ۵/۳۶۹            | ۱/۲۶۲  | ۱          | ۰/۲۷۶           | ۰/۶۶            | ۰/۷۷         |
| استقلال‌طلبی         | ۸/۳۸۹            | ۷/۱۱۰  | ۱          | ۰/۱۶            | ۰/۲۸۳           | ۰/۳۳۸        |
| ریسک‌پذیری           | ۱۵/۱۲۰           | ۶/۰۶۱  | ۱          | ۰/۲۴            | ۰/۲۵۲           | ۰/۷۱۳        |
| کنترل‌پذیری          | ۸/۱۷۲            | ۱/۱۹۰  | ۱          | ۰/۲۹۰           | ۰/۶۹            | ۰/۳۱۴        |
| موفقیت‌طلبی          | ۴۰/۴۱۸           | ۳۴/۵۵۵ | ۱          | ۰/۰۱            | ۰/۶۵۸           | ۰/۹۴۸        |
| روحیه کارآفرینی (کل) | ۵۵۴/۷۹۷          | ۱۸/۲۶  | ۱          | ۰/۰۱            | ۰/۴۰۴           | ۰/۹۸۵        |

نتایج جدول ۶ نیز نشان می‌دهد که با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون، مداخله پژوهش بر هریک از متغیرهای روحیه کارآفرینی به‌طور جداگانه اثر معناداری داشته است.

## نتایج تحلیل کیفی

در این بخش در پایان هر جلسه آموزشی مصاحبه‌ای با دانش‌آموزان در خصوص میزان یادگیری و تأثیری که بر آن‌ها داشته است، انجام شد. مصاحبه‌ها به‌صورت نیمه‌ساختاریافته بودند. داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه با ۱۲ نفر به اشباع رسیدند، اما برای اطمینان از حصول اطلاعات به‌دست‌آمده، با ۱۵ نفر از آن‌ها مصاحبه کردیم. سؤال‌های مصاحبه در راستای شش مؤلفه اصلی پرسش‌نامه روحیه کارآفرینی و با توجه به هدف‌های هر جلسه آموزش بسته کارآفرینی انجام گرفت. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل مضمون استفاده کردیم. ابتدا اطلاعات به‌دست‌آمده را پیاده و مفاهیم اولیه را از آن‌ها استخراج کردیم. سپس در قالب مفاهیم نهایی و با توجه به مؤلفه‌های روحیه کارآفرینی به طبقه‌بندی آن‌ها پرداختیم که نتایج در جدول ۷ ارائه شده‌اند.

## ● نوآوری:

با توجه به اطلاعات به‌دست‌آمده از مصاحبه با دانش‌آموزان، می‌توان به مؤلفه نوآوری اشاره کرد. دانش‌آموزان بین صحبت‌های خود به ساختن و ایجاد کارهای جدید و نو اشاره داشتند. همه دانش‌آموزان شرکت‌کننده (۱۰۰٪) در جلسه‌های آموزشی به بحث نوآوری و خلاقیت به‌طور ویژه اشاره کردند. برای مثال، ملیکا (۷٪) این‌طور بیان کرد که: «از زمانی که به این کلاس اومدم، مدام دوست دارم برای خودم چیزهای جدید بسازم. البته قبلاً هم این کار رو کرده‌ام، اما نه به اندازه حالا».

دانش‌آموزان با ورودشان به این کلاس به ایده‌پردازی در مورد امور متفاوت پرداختند و کوشیدند با دقت بیشتری به محیط اطرافشان بنگرند و از آن‌ها ایده بگیرند.

از سوی دیگر، لذت‌بخش بودن نتایج کارهای نو و بدیع به ادامه فعالیتشان در این زمینه منجر شد و آن‌ها را ترغیب کرد که به دنبال کارهایی باشند که تا به حال کسی به سراغ آن‌ها نرفته است. در جایی دیگر، آن‌ها (۷٪) هم به همین نکته اشاره کرد: «انجام دادن کاری رو که بقیه تا حالا انجام ندادند، خیلی دوست دارم».

حدود ۴۷ درصد از دانش‌آموزان به این موضوع اشاره کردند که اکنون در این کلاس، فرصتی برای آن‌ها فراهم شده است تا بتوانند، ایده‌هایی را که داشته‌اند، عملی کنند. همچنین به آن‌ها فرصت فکر کردن داده شده است (۱۳/۳٪ دانش‌آموز).

## ● ابهام‌پذیری:

قرار دادن دانش‌آموزان در محیطی مبهم، ممکن است برای همه دانش‌آموزان خوشایند نباشد. از همین روست که برخی از دانش‌آموزان، همچون مارال، درسا، پروا و ملیکا این شرایط را چندان مطلوب متصور نشدند و حتی آن‌ها را رد کردند (۲۷٪).

زمانی که در خصوص سؤال‌ها و شرایط ابهام‌آمیز با مارال صحبت شد، چنین پاسخ داد: «وقتی در شرایطی قرار می‌گیرم که اطلاعات زیادی در مورد آن ندارم، کمی گیج می‌شوم و نمی‌توانم کاری را به‌خوبی بقیه انجام دهم (مارال)».

علاوه بر آن، حدود ۲۰ درصد از دانش‌آموزان در این شرایط خواستار کمک از دیگران هستند و قرار گرفتن در این شرایط را سخت می‌دانند. مثلاً پروا گفت: «اگر کسی باشد که در مورد وسایل و کارهایی که می‌خواهم انجام بدم به من کمک کند، می‌توانم به راحتی در خانه آن‌ها را انجام دهم» (پروا). یا در جایی دیگر، درسا و ملیکا هم به این موضوع اشاره کردند: «گواهی خیلی گیج می‌شم و نمی‌تونم خوب فکر کنم، آخه من کارآفرین نیستم» (درسا). «دیشب خسته بودم و خیلی دوست نداشتم، موضوعی را که به ما گفتید، کامل کنم. ای کاش خودتون بهمون می‌گفتید چه باید بکنیم» (ملیکا).

در حین مصاحبه با دانش‌آموزان اکثر آن‌ها (۵۳٪) از زیر موضوع‌هایی که راه‌حل پیچیده و مبهمی داشتند، شانه خالی می‌کردند. و به آن‌ها توجهی نداشتند. اما اگر کمی از مسئله برای آن‌ها گشوده می‌شد

و راه حل برای آن‌ها آشکار می‌شد با خوش حالی ادامه می‌دادند در این شرایط دانش‌آموزان مزبور در کلاس مدام از مربی خود می‌خواستند که به آن‌ها کمک کند.

### ● استقلال طلبی:

دانش‌آموزانی که هریک از مراحل کار را به تنهایی و مستقل از دیگران برای خود انجام داده بودند، احساس رضایت زیادی داشتند. این مستقل بودن به آن‌ها حس افتخار می‌داد که می‌توانند، فعالیتشان را به‌طور مستمر ادامه دهند و به فکر فعالیت‌های دیگری هم باشند. از همین رو ۸۰ درصد دانش‌آموزان به این مؤلفه به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم اشاره کردند. برای مثال، آنها این‌طور بیان کرده: «کارها را خودم/انجام می‌دم» (آنهایتا). یا در جایی دیگر، ملیکا به‌طور مستقیم اشاره کرد که دوست دارد خودش کاری راه بیندازد: «دلم می‌خواد برای خودم تنهایی یک کاری راه بیندازم» (ملیکا).

در این باب مارال گفت: «من سال گذشته دستبند درست می‌کردم و می‌فروختم حتی وسایل آن را خودم می‌خریدم، اما هیچ‌گاه امکان اینکه بتوانم به دیگران نشان دهم، برابم وجود نداشت. درحالی‌که با این کلاس متوجه شدم، من می‌توانم همان کار را انجام دهم و به دیگر هم‌کلاسی‌هایم بفروشم» (مارال). در این کلاس دانش‌آموزان متوجه شدند که استعدادهای بی‌شماری دارند؛ استعدادهایی که در موقعیت‌های متفاوت به آن‌ها استقلال می‌بخشد. اما شناخت این استعدادها و نحوه استفاده از آن‌ها تا قبل از این برایشان دشوار بود.

### ● ریسک‌پذیری:

توانایی ریسک کردن و خطر کردن در کارها به دانش‌آموزان جرئت می‌دهد به کارهای بدیعی دست بزنند که تا به حال دیگران، کمتر به سراغ آن‌ها رفته‌اند. این رفتار سبب می‌شود، نسبت به سایرین پیش‌تاز باشند و حتی ایده‌های نویی از خود بروز دهند. حدود ۶۰ درصد از دانش‌آموزان توانستند خطر کنند. آن‌ها متوجه این موضوع شدند که اگر کاری را انجام دهند و در نهایت شکست بخورند، می‌توانند دوباره از نو شروع کنند. با داستان‌هایی که از زندگی کارآفرینان برتر دنیا برای آن‌ها تعریف شده، یا خودشان به دنبال آن‌ها رفتند، توانستند شکست را بهتر درک کنند. از همین ایلا گفت: «دوست دارم خیلی زود با کاری که انجام می‌دم، به بچه‌ها چیزی بفروشم». (ایلا)

یا در جایی دیگر پروا از کاری که کرده بود، ناامید نشده بود و گفت تصمیم دارد باز هم آن را ادامه دهد «ممکنه کاری که من دارم می‌کنم، خیلی عالی نباشه و بچه‌های دیگه خوششون نیاد، ولی اشکالی نداره. آمادش می‌کنم و در برنامه بعدی دوباره نشون می‌دم». (پروا)

البته برخی دانش‌آموزان حدود ۴۰٪ از عواقب کار بسیار هراس داشتند و به همین دلیل در میانه راه حاضر به ادامه کار نبودند. آن‌ها از جمله‌هایی همچون: «اگر کارم خراب بشه...! نکنه فایده‌ای نداشته باشه...» و یا کلماتی مشابه استفاده کردند.

### ● کنترل‌پذیری:

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، ۷۰ درصد از دانش‌آموزان دارای کنترل‌پذیری پایینی بودند. این امر دلایل متعددی داشت. دانش‌آموزان به عوامل مختلفی اشاره کرده‌اند. شیما، یاسمن و درسا (۲۰٪ افراد) عوامل گوناگون را به شانس و موقعیت‌هایی که دارند نسبت داده‌اند. به‌طور مثال شیما این‌طور بیان کرده است که: «من می‌ترسم، کاری که دارم انجام می‌دم خیلی خوب نباشه، سحر همیشه از من بهتره، وقتی بازی می‌کنیم همیشه اون برنده می‌شه، خیلی شانس داره». (شیما)

علاوه بر آن نداشتن اعتماد به نفس کافی می‌تواند نتایج کار را خوب جلوه ندهد. دانش‌آموزانی که اعتماد به نفس کافی برای انجام کارهایشان نداشتند (۵۰٪)، معمولاً از عواقب کار هراس داشتند و احساس یاس و ناامیدی در آن‌ها زیاد بود. مثلاً زمانی که از در مورد فعالیت‌هایش سؤال شد، چنین پاسخ داد: «من فکر نمی‌کنم کارم خیلی خوب در بیاد. چون من مثل بقیه کسی کمکم نکرد». (یاسمین)

یا در جایی دیگر درسا به همین موضوع اشاره کرد: «اگر مال اونا برنده بشه و یا اینکه عالی، باشه به این خاطره که، مامان و باباهاشون براشون درست کردند، ولی من خودم درست کردم». (درسا)

دیگر دانش‌آموزان (۳۰٪) نسبت به این موضوع نظر خاصی نداشتند و مطلبی عنوان نکردند.

### ● موفقیت‌طلبی:

داشتن همت و پشتکار یکی از ابعاد روحیه کارآفرینی محسوب می‌شود. اگر افراد در حین کار دل‌زده و خسته نشوند، می‌توانند موفقیت‌های زیادی در زندگی خود کسب کنند. ۸۰ درصد از دانش‌آموزان در مصاحبه دارای روحیه موفقیت‌طلبی بودند. آن‌ها بین صحبت‌های خود با مصاحبه‌شونده هم به این موضوع اشاره کردند برای مثال:

○ «من دارم همه تلاشمو می‌کنم تا موفق بشم». (پروا)

○ «لان که دارم فکر می‌کنم، کارآفرین شدن هم بد نیست. دوست دارم همش از این کارا بکنم». (آیسا).

○ «ای کاش به‌جای درس‌امون توی مدرسه از این کار را می‌کردیم. من خیلی دوست داشتم (مارال)».

وجود انعطاف و علاقه داشتن به ادامه فعالیت‌هایشان این موضوع را به‌خوبی نشان می‌داد. در برخی مواقع کلاس‌های آموزشی بیش از زمان تعیین‌شده به طول می‌انجامید و دانش‌آموزان سرگرم کامل کردن فعالیت‌های خود بودند. همین امر شور و علاقه آن‌ها را نشان می‌داد. دیگر دانش‌آموزان (۲۰٪) آن دسته افرادی بودند که تفاوتی برایشان وجود نداشت.

تأثیر بسته آموزش کارآفرینی مبتنی بر برنامه آموزشی دانشگاه ساسکاچئون بر روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان: یک طرح ترکیبی لاتمه‌ای هم‌زمان

جدول ۷. مؤلفه‌بندی مصاحبه‌های دانش‌آموزان و مقایسه آن با تحلیل کمی پژوهش

| ابعاد روحیه کارآفرینی | گزیده‌ای از مصاحبه دانش‌آموزان                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | هم‌سویی با تحلیل کمی                                                                  |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| نوآوری                | از زمانی که به این کلاس اومدم، مدام دوست دارم برای خودم چیزهای جدید بسازم. البته قبلاً هم این کار رو کرده‌ام، اما نه به اندازه حالا (ملیکا). وقتی که یک کاری انجام می‌دم که بقیه تا حالا انجام ندادند، آن را خیلی دوست دارم (آناهیتا).                                                                                                                                                                                                                        | هم‌سو با تحلیل کمی است.                                                               |
| ابهام‌پذیری           | وقتی در شرایطی قرار می‌گیرم که اطلاعات زیادی در مورد آن ندارم، کمی گیج می‌شوم و نمی‌توانم کاری را به خوبی بقیه انجام بدم (مارال). اگر کسی باشد که در مورد وسایل و کارهایی که می‌خواهم انجام بدم به من کمک کنه می‌تونم به راحتی در خانه آن‌ها رو انجام بدم (پروا). گاهی خیلی گیج می‌شم و نمی‌تونم خوب فکر کنم. آخه من که کارآفرین نیستم که (درسا). دیشب خسته بودم و خیلی دوست نداشتم موضوعی رو که به ما گفتید، کامل کنم. ای کاش خودتون بهمون می‌گفتید (ملیکا). | در این بخش هم دانش‌آموزان چندان علاقه‌ای به موضوع‌های مبهم ندارند.                    |
| استقلال‌طلبی          | کارها رو خودم انجام می‌دم (آناهیتا). دلم می‌خواد برای خودم تنهایی کاری راه بندازم (ملیکا). من سال گذشته دستبند درست می‌کردم و می‌فروختم. حتی وسایلم خودم می‌خریدم (مارال).                                                                                                                                                                                                                                                                                    | هم‌سو با تحلیل کمی است.                                                               |
| ریسک‌پذیری            | دوست دارم خیلی زود با کاری که انجام می‌دم، به بچه‌ها چیزی بفروشم (ایلا). ممکنه کاری که من دارم می‌کنم، خیلی عالی نباشه و بچه‌های دیگه خوششون نیاد، ولی اشکالی نداره آمادش می‌کنم و در برنامه بعدی دوباره نشون می‌دم (پروا).                                                                                                                                                                                                                                   | هم‌سو با تحلیل کمی است.                                                               |
| کنترل‌پذیری           | من می‌ترسم، کاری که دارم انجام می‌دم، خیلی خوب نباشه. سحر همیشه از من بهتره. وقتی بازی می‌کنیم هم اون برنده می‌شه (شیمیا). من فکر نمی‌کنم کارم خیلی خوب در بیاد (یاسمین). اگر مال اونا برنده بشه، یا اینکه عالی باشه به این خاطره که مامان و باباهاشون براشون درست کردند، ولی من خودم درست کردم (درسا).                                                                                                                                                       | دانش‌آموزان در این بخش کار خود را قبول نداشتند و ضعفشان را به مورد دیگر نسبت می‌دادند |
| موفقیت‌طلبی           | من دارم همه تلاشم و می‌کنم تا موفق بشم (پروا). الان که دارم فکر می‌کنم، کارآفرین شدن هم بد نیست. دوست دارم همش از این کارا بکنم (آیسا). ای کاش به جای درس‌مون توی مدرسه از این کار را می‌کردیم. من خیلی دوست داشتم (مارال).                                                                                                                                                                                                                                   | هم‌سو با تحلیل کمی است.                                                               |

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر، آموزش بسته کارآفرینی بین دانش‌آموزان بر روحیه کارآفرینی (۰/۰۰۱) آنان اثربخش بود. علاوه بر آن، بر اساس خرده‌مقیاس‌های کارآفرینی می‌توان نتایج معناداری هریک از آن‌ها را تا حد زیادی بالا برد آورد کرد. این در حالی است که، ساراوه و همکارانش (۲۰۱۰) اهمیت آموزش کارآفرینی از سنین ابتدایی را مطرح کرده‌اند. نتایج پژوهش هسی (۲۰۱۶) با نتایج پژوهش حاضر هم‌سوست؛ چنانچه برخی از ویژگی‌های دانش‌آموزان بعد از آموزش هم تغییر چندانی نکرد.

در این میان، نتایج پژوهش عبدالهی و همکارانش (۱۳۹۶) ویژگی‌های شخصیتی کارآفرینی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه را مطلوب ارزیابی نکردند ظاهراً دانش‌آموزان در معرض آموزش و فرهنگ‌سازی مناسبی در مواجهه با کارآفرینی نبودند. به‌علاوه، آموزش لازم بدین منظور را دریافت نکرده بودند و برنامه‌ای منسجم برای آن‌ها تدوین نشده بود. نتایج حاصل از تحلیل کیفی می‌تواند تأییدی بر این موضوع باشد.

مصاحبه‌های انجام‌شده با دانش‌آموزان بر صحت داده‌های کمی افزوده است. دانش‌آموزان بین صحبت‌های خود به نکته‌های قابل توجهی از میزان یادگیری اشاره کردند. از بین مؤلفه‌های کارآفرینی، مؤلفه‌های ابهام‌پذیری و کنترل‌پذیری رابطه معناداری نداشتند. یکی از دلایلی که می‌توان برای معنادار نبودن این دو مؤلفه ذکر کرد، طول مدت دوره آموزش است. چنانچه کارآفرینی به‌عنوان آموزشی مداوم برای دانش‌آموزان در نظر گرفته شود، می‌تواند در درازمدت تأثیرات بالقوه زیادی بر آن‌ها داشته باشد. ابهام‌پذیری و کنترل‌پذیری هر دو عواملی هستند که به‌مرور زمان و پیگیری، در افراد شکل می‌گیرند. شکل‌گیری روحیه کارآفرینی در دانش‌آموزان نیازمند بستری مناسب است. این بستر می‌تواند شامل عوامل بسیاری از جمله کادر آموزشی، محیط، استفاده از تجربیات دیگران و موارد دیگر باشد. در صورتی که تمامی عوامل فوق بر این اصل تأکید داشته باشند و به‌عنوان هدف اصلی آموزش و پرورش طبق سند تحول بنیادین از آن یاد کنند، می‌تواند اثرات شگرفی داشته باشد.

این پژوهش با اجرای بسته آموزشی طی جلسه‌های کوتاه بر کارآفرینی تأکید کرد. اگر این آموزش در بعدی وسیع و متداوم پیگیری شود می‌تواند اثرات زیادی با خود همراه داشته باشد. برخی از مؤلفه‌های مورد تأیید در آموزش کارآفرینی به‌سادگی در دانش‌آموزان ایجاد نخواهند شد. برای مثال، مؤلفه‌هایی همچون موفقیت‌طلبی، ریسک‌پذیری و استقلال‌طلبی در طول آموزش آشکار خواهند شد و دانش‌آموزان می‌توانند به میزانی که از این روحیه برخوردار هستند، از آن استفاده کنند. اما برخی از مؤلفه‌ها، همچون نوآوری، ابهام‌پذیری و کنترل‌پذیری، در بلندمدت حاصل خواهند شد. این موضوع به یک چشم‌انداز آموزشی

نیاز دارد. پرورش خلاقیت دانش‌آموزان و سرکوب نکردن نوآوری و ایده‌های آنان می‌تواند گامی مثبت در این میان باشد. البته رسیدن به این هدف نیازمند برنامه‌ریزی دقیق و داشتن نقشه آموزش کارآفرینی است تا با استفاده از آن بتوان گام‌های استواری در جهت آموزش کارآفرینی برداشت و دانش‌آموزان را هدایت کرد.

آموزش کارآفرینی یکی از ابعاد اصلی آموزش عصر جدید محسوب می‌شود. در این دهکده جهانی افرادی که بتوانند با استفاده از توانمندی و شایستگی‌های منحصر به فرد خود کسب‌وکار جدیدی راه‌اندازی کنند، افرادی توانمند محسوب می‌شوند. پرورش و از قوه به فعل درآوردن این توانایی می‌تواند تا حدی بر دوش آموزش و پرورش قرار گیرد. بسترسازی درست در این زمینه. از دوران کودکی مهم تلقی می‌شود. آموزش کارآفرینی به تقویت برخی از مهارت‌های چون موفقیت‌طلبی، استقلال‌طلبی و ... منجر خواهد شد.

چنانچه در بخش ابتدایی پژوهش به این موضوع اشاره شد، کشورهای اروپایی کارآفرینی را ارج نهاده‌اند. آن را در آموزش و پرورش رسمی خود گنجانده‌اند و به عنوان یکی از درس‌های اصلی و بنیادی خود قرار داده‌اند. این در حالی است که در کشور ایران با وجود مشکلات عدیده در خصوص کسب‌وکار برای جوانان، کماکان آموزش کارآفرینی در حاشیه قرار دارد و به‌طور جدی به آن نمی‌پردازند. آموزش کارآفرینی برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه، حتی به واسطه مراکز غیررسمی، چندان موردبررسی قرار نگرفته و بیشتر برای دانشجویان و دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه ترتیب داده شده است.

یکی از مهم‌ترین پیشنهادها برای این پژوهش، استفاده از بسته آموزش کارآفرینی در مدرسه است. دانش‌آموزان دوره اول متوسطه نیاز زیادی به این نوع آموزش دارند. چرا که دانش‌آموزان دوره اول متوسطه در این بازه، ملزم به انتخاب رشته تحصیلی خود هستند. از این رو، با ورود دانش‌آموزان به دوره اول متوسطه، می‌باید روند آموزش کارآفرینی به‌طور جدی حمایت شود و تا زمانی که این دانش‌آموزان به پایه نهم و زمان خروج از این دوره برسند، ادامه داشته باشد. وجود نگاه کارآفرینانه به شغل‌های متفاوت می‌تواند هنجار یکسان‌سازی افراد را از بین ببرد و آن‌ها را متفاوت بار آورد. در این صورت، نگرانی فقدان شغلی مناسب برای آن‌ها در آینده‌ای نه‌چندان رو از میان خواهد رفت و به آن‌ها امید تازه‌ای خواهد بخشید.

اما در این میان، پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی هم مواجه شد؛ از جمله پیگیری نکردن مسئولان آموزشی؛ نبود وسایل و امکانات متناسب با آموزش؛ نبود فضای کافی به‌منظور آماجگی شغلی.

تأثیر بسته آموزش کارآفرینی مبتنی بر برنامه آموزشی دانشگاه ساسکاچون بر روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان: یک طرح ترکیبی لایه‌ای همزمان

## منابع

- بورغنی، مریم. (۱۳۹۴). بررسی رابطه سواد اطلاعاتی با روحیه کارآفرینی در میان کارکنان آموزش و پرورش منطقه ۴ تهران (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد دماوند، تهران.
- جعفری مقدم، سعید و فخارزاده، آرزو سادات. (۱۳۹۰). توسعه نگرش کارآفرینانه در کتاب‌های درسی (مطالعه موردی: کتاب‌های فارسی دوره دبستان). کار و جامعه، ۴۵ (۶)، ۳۲-۴۵.
- جمالی زواره، بتول؛ نیلی، محمدرضا و شادفر، حوریه. (۱۳۸۵). تبیین عناصر برنامه درسی کارآفرینی در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای. مهارت آموزشی، ۳ (۱۲)، ۷-۲۱.
- ربیعی، علی و خادمی ورنامخواستی. (۱۳۹۲). موانع و راهکارهای توسعه کارآفرینی در سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای کشور. مهارت آموزشی، ۲ (۷)، ۲۵-۵۱.
- سلطانیان شیرازی، سمیرا و فکری، کاترین. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش الگوی چندمحوری بر رفتار کارآفرینانه دانش‌آموزان دختر سال سوم مقطع متوسطه دوم. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۸ (۲)، ۱۱۱-۱۲۰.
- سبزه، بتول. (۱۳۹۶). طراحی الگوی برنامه درسی کارآفرینی برای کودکان پیش از دبستان و ارزشیابی آن از دیدگاه متخصصان برنامه درسی، کارآفرینی و مربیان. فصلنامه مطالعات پیش‌دبستان و دبستان، ۱ (۱)، ۱۱۳-۱۴۰.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی (۱۳۹۸). <http://oerp.ir>.
- صمدی، پروین و اصفهانی، هما. (۱۳۸۶). بررسی رابطه جو سازمانی مدرسه با روحیه کارآفرینی در دانش‌آموزان. نوآوری‌های آموزشی، ۵ (۱۶)، ۱۶۴-۱۸۶.
- عبدالهی، حسین؛ آقامحمدی، جواد؛ عباس پور، عباس و دلاور، علی. (۱۳۹۶). تحلیل ویژگی‌های شخصیتی کارآفرینی در بین دانش‌آموزان پایه نهم دوره اول آموزش متوسطه استان کردستان. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۷ (۱)، ۴۹-۷۰.
- عارفی، محبوبه؛ فتحی واجارگاه، کوروش و نساج، سعیده. (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی برنامه درسی کارآفرینی شاخه کار و دانش آموزش متوسطه. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۲ (۴)، ۴۷-۷۸.
- کرسول، جان دبلیو. (۱۳۹۷). طرح پژوهش: رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی (ترجمه علیرضا کیامنش و مریم دانای طوسی). تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۹ چاپ شده است).
- کاشف ملی (۱۳۹۸). [www.kashef.ir](http://www.kashef.ir).
- مشایخ، پری. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر آموزش کارآفرینی بر روحیه کارآفرینی دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان. اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۲ (۴)، ۱۰۱-۱۱۳.
- میری، مصطفی. (۱۳۸۷). آموزش کارآفرینی: پیدایش، توسعه، گرایش‌ها و چالش‌ها. توسعه کارآفرینی، ۱ (۱)، ۱۳۳-۱۶۹.
- مرتضی نژاد، نیلوفر؛ عطاران، محمد؛ حسینی خواه، علی و عباسی، عفت. (۱۳۹۶). تبیین عناصر برنامه درسی کارآفرینی در دوره آموزش عمومی (سنن پژوهی). نظریه و عمل در برنامه درسی، ۵ (۹)، ۱۰۵-۱۴۲.
- منصوری نژاد، عبدالحکیم. (۱۳۸۹). بررسی ویژگی‌های کارآفرینی در دانشجویان رشته علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تهران، تهران.
- واحدی، مژده؛ سیف نراقی، مریم و نادری، عزت‌الله. (۱۳۹۵). بررسی آموزش کارآفرینی در کتب کاروفناوری در ایران در پایه‌های ششم، هفتم و هشتم بر اساس الگوی آموزش کارآفرینی «آینده شما در لوای کارآفرینی». اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۲ (۳)، ۱۲۷-۱۴۱.
- وزارت تعاون کار و رفاه اجتماعی (۱۳۹۸). <https://www.mcls.gov.ir>.
- وزارت تعاون کار و رفاه اجتماعی (۱۳۹۷). <https://www.mcls.gov.ir>.
- هوشمندان مقدم، زهرا و رضوانفر، احمد. (۱۳۹۰). عوامل مؤثر بر روحیه کارآفرینی هنرجویان. پژوهش‌های ترویج و آموزش کشاورزی، ۸ (۳)، ۲۶-۱۱.
- Aziz Yusof, A. (2009). Pendidikan keusahawanan dalam konteks pembangunan negara. Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Cheung, K. (2008). Entrepreneurship education in Hong Kong's secondary curriculum. Education

- Training*, 50(6), 500-517.
- Dollisio, A. (2010). Integrating Agricultural Entrepreneurship into High School Agriculture Curriculum. *Journal of Agricultural Education*, 51(3), 125 – 133.
  - Deveci, I & Cepni, S. (2017). The Effect of Entrepreneurship Education Modules Integrated with Science Education on The Entrepreneurial Characteristics Of Pre-Service Science Teachers. *Socialinis darbas*, 15(2), 56–85.
  - European Union (2004). [http://ec.europa.eu/dgs/secretariat\\_general/evaluation/docs/eval\\_activities\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/secretariat_general/evaluation/docs/eval_activities_en.pdf)
  - European Union (2008). *Entrepreneurship in higher education. Especially within non-business studies: Final report of the expert group*. Brussels, Belgium.
  - European Union (2011). *Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as A Critical Success Factor*. Brussels: European Commission.
  - European Union (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Rethinking Education: Investing in skills for better socioeconomic outcomes.
  - European Union (2013). *Entrepreneurship education needs to be boosted*. Retrieved from [http://europa.eu/rapid/press-release\\_MEMO-13-77\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-77_en.htm).
  - European Union (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012.
  - Fox, J; Pitaway, L & Uzuegbunam, I. (2018). Simulations in Entrepreneurship Education: Serious Games and Learning Through Play. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1) 61–89.
  - Frank, A. I. (2007). Entrepreneurship and enterprise skills: A missing element of planning education? *Planning, Practice & Research*, 22(4), 635-648.
  - Fayolle, A., Verzat, C., & Wapshott, R. (2016). In quest of legitimacy: The theoretical and methodological foundations of entrepreneurship education research. *International Small Business Journal*, 34(7), 895–904.
  - Güven, S. (2009). New primary education courses programmes and entrepreneurship. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 265-270.
  - Ge, L., & Peng, X. M. (2012). Research fronts of international entrepreneurship education in the visual threshold of knowmetrics. *Journal of Knowledge-Based Innovation in China*, 4(1), 55–65.
  - Hytti, U., & O'Gorman, C. (2004). What is “enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education training*, 46(1), 11-23.
  - Hassi, A. (2016). Effectiveness of early entrepreneurship education at the primary school level: Evidence from a field research in Morocco. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(2), 83-103.
  - Johansen, V., & Schanke, T. (2014). Entrepreneurship Projects and Pupils' Academic Performance: a study of Norwegian secondary schools. *European Educational Research Journal*, 13(2), 155-166.
  - Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education training*, 52(1), 7-19.
  - Kirby, D.A. (2004). Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge? *Education Training*, 46(8/9), 510-519.
  - Kirby, D. A., & Ibrahim, N. (2011). Entrepreneurship Education and the Creation of an Enterprise Culture: Provisional Results from an Experiment in Egypt. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(2), 181-193.
  - Moberg, K. (2014). Two approaches to entrepreneurship education: The different effects of education for and through entrepreneurship at the lower secondary level. *The International Journal of Management Education*, 12(3), 512-528.
  - Obschonka, M., Silbereisen, R. K., Schmitt-Rodermund, E., & Stuetzer, M. (2011). Nascent entrepreneurship and the developing individual: Early entrepreneurial competence in adolescence and venture creation success during the career. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 121-133.

- Paiva, T., & Tadeu, P. (2015). PRODUZ@ IDEIA-An approach project to develop entrepreneurship in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1908-1915.
- Paristiwati, M., Slamet, R., & Sebastian, R. (2015). Chemo-entrepreneurship: learning approach for improving student's cooperation and communication (Case Study at Secondary School, Jakarta). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1723-1730.
- Parakapas, R & Ziebeniene. (2015). Position of Entrepreneurship Education In Lithuanian General Education Curriculum & in Educational Process In General Education School. *Proceedings of the International Scientific Conference*, 2(4), 2017. 163-172
- Radulescu, M; Fedajev, A; Sinisi, C; Popescu, C & Iacob, S. (2018). Europe 2020 Implementation as Driver of Economic Performance and Competitiveness. Panel Analysis of CEE Countries. *Sustainability*, 10(566), 2-20.
- Sarebah W; Rohayu, R; Ahmad, E; Halizah, A; Maziana, M & Azmanirah, A. (2010). *The entrepreneurial skills application among students in polytechnics*. Persidangan Kebangsaan Pendidikan Kejuruteraan dan Keusahawanan 2010. (National Conference on Engineering Education and Entrepreneurship 2010).
- Saskatchewan Learning. (2004). *Entrepreneurship 30 Curriculum Guide A Practical*. Saskatchewan University.
- Sanchez, J. (2015). The Impact of an Entrepreneurship Education Program on Entrepreneurial Competencies and Intention. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 447-465.
- Toit, A & Gaotlhobogwe, M. (2018). A neglected opportunity: entrepreneurship education in the lower high school curricula for technology in South Africa and Botswana. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 22(1), 37-47.
- Udo, Ch & Amadi, U. (2013). Integrating Basic Entrepreneurship Studies into Primary Education Curriculum: Platform for Sustainable National Development. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(5), 69- 74.
- World Bank. (2013). *Framing the global landscape of entrepreneurship education and training programs*. Working paper (Report No. 78983).
- Walestad, K & Korilusky, M. (2011). Enterprise and Entrepreneurship. *Education Training*, 36(4), 201-220.

## پی‌نوشت‌ها

1. European Union
2. World Bank
3. Kirby & Ibrahim
4. Frank
5. Jones & Ire dale
6. Hytti & O'Gorman
7. Kirby
8. www.kashef.ir
9. Radulescu, Fedajev, Sinisi & Iacob
10. Obschonka, Silbereisen, Rodermund & Stuetzer
11. Walstad & Kourilsky
12. Aziz
13. Ge & Peng
14. Fox, Pittaway & Uzuebum
15. Fayolle, A., Verzat, C., & Wapshott, R.
16. Chemo
17. Jakarta
18. Paristiwati, Slamet, Sebastian
19. An entrepreneurial approach in Denmark
20. Moberg
21. Entrepreneurship Development in Portuguese Schools
22. Paiva & Tadeu
23. Entrepreneurship project in Norway
24. Johansen & Schanke
25. Entrepreneurship Education in the Hong Kong Curriculum
26. Cheung
27. Saskatchewan Entrepreneurship
28. Saskatchewan University Entrepreneurship Training
29. Dollisio
30. Sánchez
31. Deveci & Cepni
32. Guven
33. Sarebah & et al
34. Udo & Amadi
35. Parakapas & Zibeniene
36. Hassi
37. Toit & Gaotlhobogwe

# شناسایی و اولویت‌بندی مؤلفه‌های شهر یادگیرنده با تأکید بر یادگیری مادام‌العمر

■ محمد یوسفی\*

■ اسماعیل شیعه\*\*

■ محمد رضا خطیبی\*\*\*

■ نوید سعیدی رضوانی\*\*\*\*

## چکیده:

«شهر یادگیرنده» مفهومی جدید است که هدف آن بسیج منابع برای یادگیری همه شهروندان در تمام طول عمر و همه مکان‌ها است تا موجب رشد فردی، توسعه اقتصادی و انسجام اجتماعی افراد شود. این مفهوم ابعاد و مؤلفه‌های متفاوتی دارد که توسط محققان و نهادهای گوناگون استخراج شده‌اند. در این تحقیق به بررسی ابعاد و شاخص‌های شهر یادگیرنده از دیدگاه «شورای یادگیری کانادا»، «کمیسسیون اروپا» و «مؤسسه یادگیری مادام‌العمر یونسکو»، و با تأکید بر مفهوم یادگیری مادام‌العمر پرداخته شده است. نوع پژوهش توصیفی-تحلیلی و جامعه آماری پژوهش، ۲۰ نفر از متخصصان حوزه آموزش رسمی و استادان دانشگاهی در محدوده مطالعاتی شهر قزوین بود.

پس از جمع‌بندی، مؤلفه‌های نهایی شهر یادگیرنده در پنج بعد که شامل «نظام آموزش و پرورش رسمی»، «یادگیری در جوامع و خانواده‌ها»، «یادگیری در محل کار»، «فناوری و کیفیت یادگیری» و «فرهنگ یادگیری» است، استخراج و به روش «تحلیل سلسله مراتبی (AHP)» و توسط نرم‌افزار «کسپرت چویس» مورد تجزیه و تحلیل قرار و اولویت‌ها در هر بعد مشخص شد. نتایج تحقیق نشان می‌دهند که مهم‌ترین ابعاد شهر یادگیرنده، یادگیری رسمی و یادگیری در جوامع و خانواده‌هاست و بر اساس آن مهم‌ترین مؤلفه‌ها عبارت‌اند از: «گسترش آموزش رسمی»، «استفاده از مربیان آموزش دیده»، «حمایت از آموزش گروه‌های محروم»، «تشویق یادگیری مداوم در خانواده و جامعه» و «یادگیری از طریق رسانه‌ها و فرهنگ‌ها» که با توجه به شرایط کشور برای دستیابی به شهر یادگیرنده می‌تواند در اولویت قرار گیرد.

شهر یادگیرنده، یادگیری مادام‌العمر، روش تحلیل سلسله مراتبی، شاخص‌های یادگیری

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۸/۹/۶

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۳/۴

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۲/۸

\* دانشجوی دکترا، شهرسازی، گروه شهرسازی، دانشکده معماری و شهرسازی، واحد قزوین، دانشگاه آزاد اسلامی، قزوین. ایران ..... mu3fi@yahoo.com  
\*\* استاد، گروه شهرسازی، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه علم و صنعت، تهران: ایران (نویسنده مسئول) ..... es\_shieh@iust.ac.ir  
\*\*\* استادیار، گروه شهرسازی، دانشکده معماری و شهرسازی، واحد قزوین، دانشگاه آزاد اسلامی، قزوین. ایران ..... m\_khatibi@qiau.ac.ir  
\*\*\*\* استادیار، گروه شهرسازی، دانشکده معماری و شهرسازی، واحد قزوین، دانشگاه آزاد اسلامی، قزوین. ایران ..... navidsaeidirezvani@yahoo.com

## مقدمه

یادگیری بخش جدایی‌ناپذیری از زندگی است. یادگیری به معنای انباشتن، اندیشیدن و استفاده از دانش، مهارت‌ها و نگر‌های پیچیده است؛ به‌گونه‌ای که فرد یا گروه بتواند سازگاری فعالی با محیط‌های در حال تغییر خود داشته باشد. شهر امروز نیز درواقع حاصل انباشت تجربیات و یادگیری از زندگی، الزامات و نیازهای آن در تمام طول تاریخ شهرنشینی خود بوده است (ثامنی و براتی، ۱۳۹۰). مقوله یادگیری در قرن جدید که فناوری اطلاعات و رسانه‌ها مرزهای جهان را محو کرده و آن را به «دهکده جهانی» تبدیل کرده است، جایگاه ویژه و ممتازی را به خود اختصاص داده است.

«تعلیم‌وتربیت در جهان قرن بیست و یکم دیگر تنها در مفهوم کلاس درس، و تخته و گچ خلاصه نمی‌شود، بلکه دانش‌اندوزی در قالب‌ها و روش‌هایی گوناگون موردتوجه قرار دارد. در جهانی که با تغییرات گسترده همراه است، دیگر استفاده از منابع محدود اطلاعات انباشته‌شده در دوران آموزش رسمی و به‌کارگیری آن‌ها در مواقع لزوم در آینده قابل اتکا نیست. تمام این عوامل ایجاب می‌کنند که یادگیری به یک دوره مشخص از زندگی افراد محدود نشود. تأثیرات این رویکرد موجب شده است تا پارادایم جدیدی مبتنی بر یادگیری پیوسته در تمام طول عمر فرد، به‌عنوان یادگیری مادام‌العمر و با شعار زگهواره تاگور دانش بجوی، شکل بگیرد» (افضل نیا، اشکوه و کلوی، ۱۳۸۹ ص. ۵۹).

در دهه ۱۹۵۰ «سازمان ملل متحد» آموزش را نیازی اساسی شناخت و آن را عنصر اصلی توسعه معقول عنوان کرد. بر این اساس و در راستای همگانی کردن آموزش، مفاهیمی چون جامعه یادگیری، شهر، شهرک و منطقه یادگیری در ادبیات بین‌المللی مطرح شدند. ایده جامعه یادگیرنده از اواخر دهه ۱۹۶۰ به‌عنوان یک مفهوم موردبحث قرار گرفت. در سال ۱۹۷۲ این مفهوم در گزارش یونسکو توسط «کمسیون بین‌المللی توسعه آموزش و پرورش»، به ریاست ادگار فور، زیر عنوان «یادگیری بودن: جهان آموزش و پرورش امروزه و فردا» انتشار یافت. این گزارش استدلال کرد که آموزش و پرورش دیگر امتیاز نخبگان نیست و تنها برای یک گروه سنی قابل اجرا نیست؛ بلکه باید تمام جامعه و تمام عمر فرد را در برگیرد. تمرکز مرکزی در یادگیری مادام‌العمر مستلزم تغییر پارادایم از ایده «آموزش و پرورش» به سمت مفهوم «یادگیری» است (یانگ و یوروزو، ۲۰۱۵). هدف از ترویج سیاست یادگیری مادام‌العمر در ابتدا، ایجاد یک محیط محلی بهتر، و سپس، ایجاد یک محیط یادگیری برای ارتقای کیفیت زندگی، و در مرحله بعد ایجاد شهری است که در آن مردم یاد می‌گیرند، رشد می‌کنند و با هم زندگی می‌کنند (کوان و اسچید، ۲۰۰۹).

«یک شهر، شهرک یا منطقه یادگیری، نقش کلیدی یادگیری در توسعه رفاه عمومی، ثبات اجتماعی و رضایت فردی را به رسمیت می‌شناسد و درک می‌کند و تمام منابع انسانی، فیزیکی و نهایی خود را خلاقانه و حساس به‌منظور توسعه کامل ظرفیت انسانی همه شهروندان برای درک و واکنش مثبت به تغییر بسیج می‌کند» (لانگ ورت، ۲۰۰۶، ص. ۲۱). بنابراین شهر یادگیری به تمام ابعاد یادگیرنده

توجه دارد و برای بررسی این ابعاد می‌باید شاخص‌های تأثیرگذار بر آموزش همگانی را استخراج، اولویت‌بندی و بومی‌سازی کرد. افراد و مؤسسه‌های بسیاری به استخراج شاخص‌های یادگیری همگانی دست زده‌اند و می‌توان گفت که موضوع مشترک در همه این بررسی‌ها، توجه به مفهوم یادگیری مادام‌العمر است. بر این اساس شاخص‌های یادگیری مادام‌العمر زیربنای ایجاد یک شهر یادگیرنده خواهد بود و با سنجش اهمیت این شاخص‌ها می‌توان مسیر دستیابی به شهر یادگیرنده را هموار کرد. در مورد شاخص‌های تأثیرگذار بر شهر یادگیرنده تاکنون تحقیقات اندکی در کشور صورت گرفته‌اند و بیشتر پژوهش‌های صورت گرفته به تبیین موضوع و تشریح مفاهیم و اصول شهر یادگیرنده پرداخته‌اند در حالی که در پژوهش‌های خارجی موضوع شهر یادگیرنده به شکل وسیعی تشریح شده است، اما منابعی که به شرح شاخص‌های آن پرداخته‌اند، کم بوده‌اند که می‌توان علت را در نوظهور بودن این مفهوم جستجو کرد. در بیان این مفهوم، هاگز و تاید<sup>۴</sup> (۱۹۹۸) جامعه یادگیری را یک آرمان یا توصیف قابل دستیابی می‌دانند. همچنین اظهار می‌دارند که، مناطق و استان‌ها اگر می‌خواهند که در اقتصاد جهانی رو به رشد امروزی شایسته باقی بمانند، جامعه یادگیری برای آن‌ها ضروری است.

لانگ‌ورث (۱۹۹۹) شهر یادگیرنده را به عنوان یک مفهوم جغرافیایی مورد استفاده قرار می‌دهد و آن را شامل شهرستان‌ها، نواحی و حتی روستاهایی می‌داند که ساختارهای اقتصادی، سیاسی، آموزشی، اجتماعی، فرهنگی و محیطی خود را به سوی رشد ظرفیت‌های انسانی و استعداد‌های همه شهروندان، کنترل و یکپارچه می‌کند. این در حالی است که دوک<sup>۵</sup> (۲۰۱۰) شهر یادگیری را بیشتر یک ایده می‌داند تا اینکه توصیفی از مکان یا مکان‌های واقعی باشد. اما یونسکو (۲۰۱۵) شهر یادگیرنده را مستلزم رویکردی واقع‌گرایانه و عملیاتی برای به کارگیری یادگیری مادام‌العمر می‌داند و آن را فرایندی ادامه‌دار و مستمر می‌داند و برای این شهرها، مجموعه‌ای از شاخص‌ها و ویژگی‌ها تعریف کرده است.

برخی از پژوهش‌های دانشگاهی نیز به شهرهای یادگیرنده و معیارهای آن پرداخته‌اند. به عنوان نمونه، در بحث ارائه مدل مفهومی موضوع، کریمی، نصر اصفهانی و شریف (۱۳۹۲) در پژوهش خود مدلی مفهومی را برای جامعه یادگیرنده ایرانی ارائه داده‌اند؛ جامعه‌ای که به روش‌های متفاوت انگیزه یادگیری، توانایی خودرهبی در یادگیری و یادگیری چگونه یادگرفتن را در افراد پرورش می‌دهد. ضمن اینکه میان بخش‌های گوناگون آموزش رسمی آن ارتباط درونی وجود دارد و آموزش‌های غیررسمی و یادگیری اتفاقی یا لحظه‌ای نیز توسعه داده می‌شوند.

از طرف دیگر، سارا سلمانزاده (۱۳۹۴) به مفاهیم، اصول و بسترهای شکل‌گیری شهرهای یادگیرنده و شهرهای علم و فناوری اشاره کرده است و راهکارها و پیشنهادهایی را در راستای ارتقای آن‌ها ارائه می‌دهد. و در تحقیقی مشابه ثامنی و براتی (۱۳۹۰) به بررسی مفهوم شهر آموزش‌دهنده و ضرورت‌های پیاده‌سازی آن در شهر تهران پرداخته‌اند.

در تحقیقات جدیدتر به نقش شهرها و مناطق یادگیری در ایجاد «تاب‌آوری شهری» و «شهرهای هوشمند» اشاره شده است. که از آن جمله می‌توان به تحقیقات بنکه و همکارانش<sup>۶</sup> (۲۰۱۸) با هدف بررسی تأثیر مناطق یادگیری در تاب‌آوری شهری در نتیجه نزدیکی جغرافیایی، فرهنگی و اجتماعی، و مقاله ژوانگ و همکارانش<sup>۷</sup> (۲۰۱۷) با هدف توصیف و تجزیه و تحلیل ویژگی‌های محیط‌های یادگیری معمول در شهرهای هوشمند و همچنین رابطه این محیط‌ها با یکدیگر اشاره کرد. در تحقیق حاضر مؤلفه‌های شهر یادگیرنده با توجه به ادبیات مطرح در تجربه‌های جهانی جمع‌آوری و جمع‌بندی سپس از توسط متخصصان بر اساس اهمیت، اولویت‌بندی شده‌اند.

## ■ مبانی نظری

به سبب اهمیت و پیچیدگی مفهوم یادگیری، از آن تعریف‌های متفاوتی به دست داده‌اند. با این حال، معروف‌ترین تعریف برای یادگیری این است: «یادگیری به فرایند ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری که حاصل تجربه است، گفته می‌شود و نمی‌توان آن را به حالت‌های موقتی بدن مانند آنچه بر اثر بیماری، خستگی یا داروها پدید می‌آید، نسبت داد.» (السون و هرگنهان<sup>۸</sup>، ۱۳۷۴ ص. ۳۰).

آموزش اما با یادگیری تفاوت دارد و به هرگونه فعالیت یا تدبیر از پیش طرح‌ریزی‌شده‌ای گفته می‌شود که هدف آن آسان کردن یادگیری در یادگیرندگان است. در این تعریف بر آموزش به صورت فعالیت‌ها یا اقداماتی که از سوی آموزش‌دهنده طراحی می‌شوند و هدف آن‌ها سهولت بخشیدن یا کمک کردن به یادگیری یادگیرندگان است، تأکید شده است. در صورتی که یادگیری فعالیتی است که از سوی یادگیرنده انجام می‌گیرد و خود او در شکل‌گیری آن دخالت مستقیم دارد و نقش آموزش‌دهنده صرفاً فراهم آوردن شرایط و امکاناتی است که یادگیری را آسان می‌سازد (پیشین).

در مفهومی گسترده‌تر، یادگیری مادام‌العمر مطرح می‌شود که رویکردی چندبعدی از خودآموزی است و در سراسر دوره‌های زندگی فرد جریان دارد. این یادگیری به انگیزه افراد وابسته است و از منابع شخصی، منابع کاری و خودکارآمدی تأثیر می‌پذیرد. «یادگیری مادام‌العمر می‌تواند از شکل و روش‌های بسیاری فرا گرفته شود؛ از شرکت در کلاس‌ها گرفته تا گوش دادن به نوارهای صوتی به صورت مستقیم، مطالعه و کار روی پروژه‌هایی که ظرفیت افراد را به حداکثر ممکن آن برساند» (نوروزی و نند، ۱۳۹۳: ۲۷).

یادگیری مادام‌العمر در فضای جامعه یادگیرنده عینیت مکانی می‌یابد: شهر، شهرستان یا منطقه‌ای که همه منابع خود را در تمام بخش‌های شهری به کار می‌گیرد تا افراد آن شهر را به رشد فردی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی برساند و انسجام اجتماعی بالاتر رود و باعث موفقیت شهروندان شود. (گج<sup>۹</sup>، ۲۰۱۱) در یک شهر یادگیرنده باید تنوعی از فرصت‌های یادگیری قابل دسترسی باشند. اینکه یادگیرنده آن‌ها را کجا، چه زمانی، چگونه و از چه کسی می‌خواهد، بسته به رضایت و موافقت خود او دارد. (لانگورث، ۲۰۰۶)

## الف. نظریه‌های مرتبط با یادگیری

مفهوم یادگیری، آموزش و پرورش و تعلیم و تربیت، ضمن تفاوت‌های معنایی، عموماً به‌عنوان عاملی از فرایند رشد انسان از ابتدای زندگی او مطرح هستند. این مفاهیم در طول زمان تکامل یافته‌اند و در عصر حاضر نیز همچنان در حال طی کردن مراحل تکوینی و بلوغ خود هستند. مفهوم «آموزش» در طول تاریخ از جنبه‌های گوناگونی مورد بحث و بررسی قرار گرفته است که تفکیک این نظریات و دسته‌بندی آن‌ها، به دلیل نزدیکی و اشتراکات مفهومی، عملاً غیرممکن می‌نماید. اصول تعلیم و تربیت، فلسفه آموزش و پرورش، روان‌شناسی یادگیری و فناوری آموزشی واژگانی هستند که در زمینه آموزش و یادگیری به کار گرفته‌اند و می‌توان آن‌ها را در چهار گروه دسته‌بندی کرد. برخی از اندیشمندان جنبه اخلاقی و مذهبی آموزش را مورد تأکید قرار داده‌اند، برخی دیگر با استفاده از علوم رفتاری به بررسی مفهوم آموزش و یادگیری پرداخته‌اند و برخی نیز با نگرش‌های فلسفی به این موضوع پرداخته‌اند. دیدگاه‌های متأخر که عمری کمتر از نیم قرن دارند به ابعاد همه جانبه یادگیری و وجه اجتماعی آن پرداخته‌اند که ضمن تکامل فردی انسان، به انسجام اجتماعی و تقویت اقتصادی جوامع و به‌طور کلی جامعه یادگیرنده منجر می‌شود. البته به نظر می‌رسد که می‌توان این نگرش‌ها را در طول یکدیگر نیز قرار داد و آن‌ها را سیر تحول و تکامل مقوله آموزش و یادگیری تصور کرد. در این مقاله دیدگاه‌های متأخر به لحاظ ارتباط نزدیک‌تر با موضوع شهر و شهروند مورد بررسی تفصیلی قرار گرفته است.

طی قرن گذشته، یادگیری در قلمرو نظریه‌های تربیتی و روان‌شناسی مطالعه شده است. همه این نظریه‌ها، یادگیری را پدیده‌ای می‌بینند که موجب توسعه فردی می‌شود. «در تئوری و عمل آموزشی، قرن بیستم به‌عنوان قرن فرد توصیف شده است که بر اساس نظریه‌های رشدی پیاژه<sup>۱</sup> یادگیرنده به‌عنوان «تنها جست‌وجوگر دانش» مورد توجه قرار می‌گرفته، توصیف شده است» (فلدمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰، ص. ۹) (در مقابل، تأثیر فزاینده تئوری سازه‌گرایی اجتماعی ویگوتسکی<sup>۲</sup> به دور شدن از تمرکز فردگرایانه اشاره دارد؛ به بخشی که سهم دیگران را در یادگیری هر فرد می‌شناسد... به‌طور خلاصه، حرکتی از «عصر فرد به عصر اجتماع» آغاز شده است. (فلدمن، ۲۰۰۰) نظریه یادگیری اجتماعی بندورا<sup>۳</sup> نیز مبین نقش فعال یادگیرنده در بافت اجتماعی و یادگیری از طریق الگوهای رفتاری جامعه است. بنابراین جوامع یادگیری مظهر این جنبش و هدف هستند. فلسفه اساسی جوامع یادگیرنده غالباً به دیویی<sup>۴</sup> و شناخت او از اهمیت ماهیت اجتماعی یادگیری‌های انسانی نیز نسبت داده می‌شود (کیلپاتریک، جونز و بارت<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳).

هرچند برخی از محققان، همچون لانگورث، فلسفه تشکیل جوامع یادگیرنده را به دوره افلاتون نسبت می‌دهند. وی نگاهی همه‌جانبه به یادگیری داشته و معتقد است جامعه یادگیری در صورتی به وجود خواهد آمد که تمام منابع شهر یا منطقه برای ایجاد آن بسیج شوند. لانگورث ویژگی‌های اصلی یک جامعه یادگیری را به شرح زیر برمی‌شمارد:

۱. شامل یک شبکه منسجم از چندین محیط یادگیری است (یادگیری محدود به ساختمان‌های مدرسه نخواهد بود).
۲. مرزهای بین محیط‌های یادگیری را دربر می‌دارد (یادگیری به جامعه وصل خواهد شد).
۳. حس مکان و هویت یادگیرنده را فراهم می‌کند و ارتباط اجتماعی بین فراگیرندگان را تقویت می‌کند.
۴. به سرعت با انواع نیازهای یادگیری سازگار می‌شود و با تفاوت‌های یادگیرندگان انطباق می‌یابد.
۵. امکان مطالعه عمومی و تخصصی را فراهم می‌آورد و یادگیری غیررسمی را تقویت می‌کند. (لانگورث، ۲۰۰۶).

اما آنچه در سال‌های اخیر در بحث پیرامون جامعه یادگیرنده مدنظر است، ماهیت مادام‌العمر بودن یادگیری در قلمرو زندگی اجتماعی است. «یادگیری مادام‌العمر مترادف نوینی برای یادگیرنده است و دستاورد رشد تصاعدی اطلاعات است.» (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۰: ۹۲). «جوامع به صورت روزافزونی در حال تبدیل شدن به جوامع یادگیری هستند، تا بدین وسیله شهروندان خود را، هم در عرصه اقتصاد جهانی قدرتمند سازند و هم باعث پویایی بیشتر انجمن‌های اجتماعی، فرهنگی و دولتی خود شوند» (نوروزی و نند، ۱۳۹۳: ۱۲).

از اواخر قرن بیستم، دوره‌ای که ایده جامعه یادگیری اهمیت یافت و رواج پیدا کرد، دیدگاه‌های زیادی درباره آن ارائه شده است. بسیاری از صاحب‌نظران، با مطالعات تطبیقی، پیمایشی و مرور متون تخصصی جامعه یادگیری را توصیف کرده‌اند. در اکثر بیانیه‌های خط‌مشی برای تحقق جامعه یادگیری، ادراکات ابزاری و شغلی از آموزش جای گرفته‌اند و فرایندهای آموزش لیبرال و رهایی‌بخش کمتر دنبال می‌شوند. در مقابل، عده دیگری با بررسی جهانی شدن و پیامدهای آن نتیجه گرفته‌اند، نظام جهانی شده‌ای که اکنون در آن قرار داریم، به جامعه یادگیری و یادگیری مادام‌العمر نیاز دارد و انکار این نیاز غیرواقعیانه خواهد بود. (جارویس<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۸) اکنون بسیاری از تئوری پردازان نگاه اقتصادی به یادگیری مادام‌العمر و افراط در پذیرش جامعه یادگیرنده را به عنوان بازار یادگیری رد کرده‌اند. آن‌ها درباره مدل مطلوب جامعه یادگیرنده تذکر می‌دهند که باید از مدل اقتصادی فراتر رفت. باین حال، مربیان لیبرال دارای دیدگاهی متفاوت از یک جامعه یادگیرنده هستند. به گفته آن‌ها، جامعه یادگیرنده جامعه‌ای تحصیل شده، متعهد به شهروندی فعال، دموکراسی و فرصت‌های برابر است (ادواردز<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۲).

«به اعتقاد بسیاری از حامیان ایده جامعه یادگیرنده، یکی از واضح‌ترین توصیف‌ها، مدل جامعه یادگیری یونسکو است» (کریمی و همکاران، ۱۳۹۲: ۴۵). در سال ۱۹۷۲ این مفهوم توسط گزارش «کمیسسیون بین‌المللی توسعه آموزش و پرورش» به ریاست فور<sup>۱۸</sup> تحت عنوان «آموختن برای زیستن: جهان آموزش و پرورش امروز و فردا» در یونسکو مطرح شد. این گونه استدلال می‌شد که

آموزش و پرورش دیگر امتیازی برای قشر مرفه جامعه محسوب نمی‌شود. همچنین به سن خاصی تعلق ندارد، بلکه ضرورت دارد تا کل اجتماع و سراسر زندگی افراد را در برگیرد. گزارش فور از دولت‌های عضو یونسکو خواسته بود تا به بازنگری ساختارهای آموزشی خود در دو محور اساسی توجه کنند: نخست، جامعه یادگیرنده، جامعه‌ای است که در آن همه نهادها و سازمان‌های رسمی دولتی و خصوصی به‌عنوان فراهم‌کننده آموزش تلقی شوند، و دوم، همه شهروندان در جریان یادگیری قرار گیرند و از فرصت‌های فراهم‌شده در جامعه یادگیری برخوردار شوند (نوروزی وند، ۱۳۹۳).

ژاک دلور<sup>۱۹</sup>، رئیس سابق «کمیسیون بین‌المللی آموزش و پرورش برای قرن ۲۱»، در گزارشی که با عنوان «یادگیری، گنج درون» (۱۹۹۶) منتشر کرد، چهار ستون را زیربنای آموزش و پرورش معرفی می‌کرد تا به کمک آن هیچ یک از استعداد‌های انسانی که همچون گنجینه‌ای در نهاد هر انسانی نهفته است، بلااستفاده باقی نماند و به فعلیت برسد. این بنیان‌ها عبارت‌اند از:

۱. یادگیری برای دانستن؛

۲. یادگیری برای انجام دادن؛

۳. یادگیری برای باهم زیستن؛

۴. یادگیری برای زیستن (دلور، ۱۹۹۶).

«گزارش دلور در پی ردپای گذشته خود، یادگیری مادام‌العمر را به‌عنوان الگوی آموزشی آینده، تبلیغ می‌کند. اما این اصطلاح جدید را با عنوان «یادگیری در طول زندگی» وارد کرد. این تفاوت ظریف، اما اساسی، بسیار مناسب انتخاب شد. فراتر از بعد زمان - بعد عمودی (طول عمر)<sup>۲۰</sup> - آن شامل بعد افقی (دامنه عمر)<sup>۲۱</sup> است که در همه زمینه‌های زندگی اتفاق افتاده و بر ایده یادگیری به‌عنوان پیوستار تأکید می‌کند» (الفرت<sup>۲۲</sup>، ۲۰۱۶، ص. ۷) این چهار بنیان یادگیری در مکانی عینیت به خود می‌گیرند که بیانگر همه جوانب زندگی افراد باشد. یادگیری برای دانستن عمده‌تاً در محیط آموزش رسمی رخ می‌دهد و یادگیری برای انجام دادن به محیط کار، و یادگیری برای با هم زیستن اشاره به محیط اجتماعی انسان‌ها اشاره دارد. یادگیری برای زیستن نیز بر محیط‌های کسب مهارت‌های فردی تأکید دارد که معمولاً در محیط خانه و خانواده رخ می‌دهد. در مجموع می‌توان گفت این چهار ستون یادگیری به ساختار اصلی شهر یادگیرنده اشاره دارند. در ادامه به بررسی معیارهای شهر یادگیرنده موجود در ادبیات جهانی پرداخته خواهد شد.

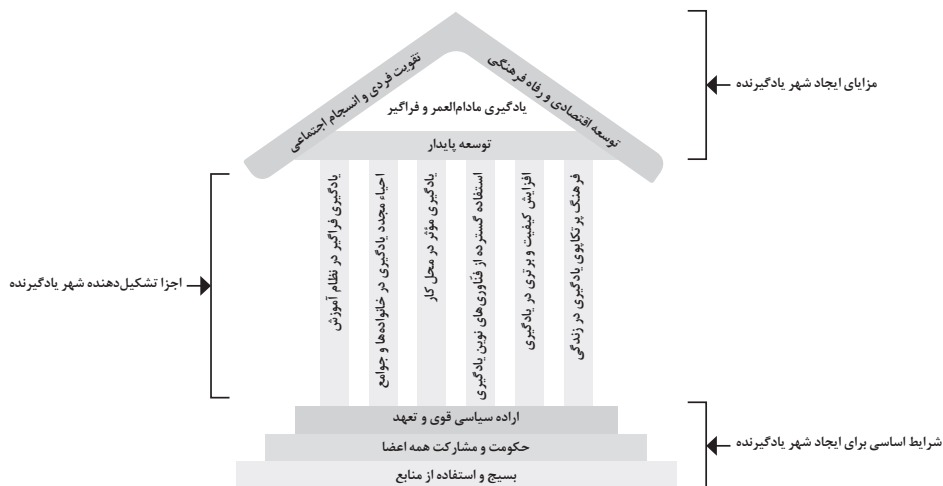
## ب. بررسی معیارهای سنجش شهر یادگیر

در این بخش به بررسی معیارهای سنجش میزان یادگیری در جوامع بر مبنای دیدگاه شهر یادگیرنده می‌پردازیم. مبنای انتخاب این شاخص‌ها میزان تأثیر آن در یادگیری همگانی و یادگیری مادام‌العمر در بخش وسیعی از جامعه انسانی (شهر) است. در زمینه معیارهای شهر یادگیرنده تحقیقات گوناگونی

به‌ویژه در دهه‌های اخیر صورت گرفته‌اند که مدل شهر یادگیرنده را تشریح کرده‌اند و هر یک دارای مزایا و معایبی است. برخی از محققان توصیه کرده‌اند که به‌جای تأکید بر یک مدل، می‌توان ترکیبی از آن‌ها را به‌صورت مدل جدیدی از جامعه یادگیرنده پیشنهاد کرد. برخی نیز در حوزه نظری با مطالعات اسنادی به بررسی این مؤلفه‌ها پرداخته‌اند. از طرف دیگر نهادهای متفاوتی اعم از ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی نیز در حوزه عملی و به‌شکلی وسیع‌تر به بررسی و تعیین شاخص‌های اندازه‌گیری یادگیری همگانی پرداخته‌اند که از بین این نهادها «انجمن یادگیری کانادا» (در سطح ملی)، «کمسیون اروپا» (در سطح منطقه‌ای) و «مؤسسه یادگیری مادام‌العمر یونسکو» (در سطح بین‌المللی)، به دلیل مقیاس‌های متفاوت و تحقیقات مستمر و نظام‌یافته انتخاب شده‌اند و سعی شده است با ترکیب این شاخص‌ها مدل عملی جامع‌تری برای شهر یادگیرنده ارائه شود.

### ویژگی‌های کلیدی شهر یادگیرنده از دیدگاه سازمان ملل متحد

«کنفرانس بین‌المللی شهر یادگیرنده» در اکتبر سال ۲۰۱۳ در پایتخت چین با همکاری سازمان یونسکو، وزارت آموزش و پرورش چین و شهرداری پکن برگزار شد. هدف از این کنفرانس بسیج شهرها در جهت ترویج یادگیری مادام‌العمر برای همه به‌عنوان عامل برابری، عدالت، انسجام اجتماعی و رفاه پایدار بود. در این کنفرانس با بهره‌گیری از آرم سازمان یونسکو، ساختار شهر یادگیرنده نشان داده شده است. این ساختار از سه بخش تشکیل شده است: بخش اول شرایط ایجاد شهر یادگیرنده را نشان می‌دهد؛ بخش دوم اجزای تشکیل‌دهنده شهر یادگیرنده را نشان می‌دهد که شامل شش حوزه می‌شود؛ و در بخش سوم به مزایای ایجاد شهر یادگیرنده پرداخته شده است.



نمودار ۱. چارچوب و ویژگی‌های شهر یادگیرنده (مأخذ: مؤسسه یادگیری مادام‌العمر یونسکو، ۲۰۱۳)

## شاخص‌های شهر یادگیرنده انجمن یادگیری کانادا<sup>۲۴</sup>

با توجه به اندازه‌گیری میزان پیشرفت در راه ایجاد یک جامعه یادگیرنده، کانادا اولین کشور در جهان است که در سال ۲۰۰۶ با اصطلاح «شاخص یادگیری کانادا (CLI)» معرفی شد که معیار اندازه‌گیری سالانه پیشرفت کانادا در دستیابی به شهر یادگیرنده است. «محققان کانادایی چنین شاخص و معیار سنجشی را توسعه داده‌اند که به نظر میرسد، برای اندازه‌گیری فعالیت‌های یادگیری در سطح ملی، منطقه‌ای، خرد منطقه‌ای و شهری مناسب است.» (بنکه و همکاران، ۲۰۱۸) چارچوب مفهومی شاخص یادگیری کانادا از چهارستون یادگیری که ژاک دلور برای یونسکو طراحی کرده، الهام گرفته شده است و طیف کامل یادگیری را نشان می‌دهد: یادگیری دانش؛ یادگیری کار؛ یادگیری برای زندگی کردن؛ یادگیری برای بودن. شاخص‌های آماری مورداستفاده در شاخص یادگیری کانادا برای انتخاب بهترین طیف فراگیر یادگیری مطابق با این چارچوب چهار ستون ارائه شده است (آزبورن، کرنز و یانگ،<sup>۲۶</sup> ۲۰۱۳).

امتیاز کلی شاخص‌ها نشان‌دهنده وضعیت یادگیری مادام‌العمر در کانادا و بسیاری از شهرها و جوامع روستایی است. این مدل از نتایج هفت معیار (پنج معیار اجتماعی و دو معیار اقتصادی)، شامل سواد بزرگسالان، توسعه آموزش دوران کودکی، سلامت جمعیت، مسئولیت محیطی، مشارکت رأی‌دهندگان، درآمد، و بی‌کاری استفاده می‌کند. شاخص یادگیری کانادا شامل ۱۷ شاخص و ۲۶ معیار خاص، نمره‌های عددی را برای بیش از ۴۵۰۰ اجتماع در سراسر کانادا تولید می‌کند (انجمن یادگیری کانادا، ۲۰۱۰). «ارزش بالا نه تنها نشان‌دهنده وضعیت یادگیری است بلکه به این معنی است که یک منطقه یا جامعه دارای شرایط یادگیری لازم برای موفقیت از لحاظ اقتصادی و اجتماعی است» (فوست، کلر، مک‌کی و اوستری<sup>۲۷</sup>، ۲۰۱۱) «شاخص یادگیری ترکیبی کانادا معیار سالانه پیشرفت کانادا در یادگیری مادام‌العمر و بر اساس بسیاری از شاخص‌های آماری است که منعکس‌کننده وضعیت آموزش مادام‌العمر در جوامع محلی، محل کار، خانواده‌ها یا مدرسه‌ها کانادا است» (جوسوک<sup>۲۸</sup>، ۲۰۱۵) و ابزار اندازه‌گیری بی‌سابقه‌ای است که بیان می‌کند چگونه یادگیری در تمام جنبه‌های زندگی برای موفقیت افراد، جوامع و کل کشور بسیار مهم است. یادگیری مادام‌العمر شامل توسعه دانش، مهارت‌ها و ارزش‌ها در تمام مراحل زندگی یک فرد از اوایل کودکی تا بزرگسالی است و همه جنبه‌های زندگی یک فرد را شامل می‌شود؛ از جمله نقش او در جامعه، عملکردش در محل کار، رشد فردی و رفاه فیزیکی.

## شاخص‌های شهر یادگیرنده کمیسیون اروپا

«شاخص یادگیری مادام‌العمر اروپایی»<sup>۲۹</sup> (ELLI) اساساً به منظور تدوین بعضی از منشورهای اولیه برای مناطق یادگیری، منشورهایی که نشان‌دهنده تعهد یک شهر-منطقه برای بهبود فرصت‌ها و

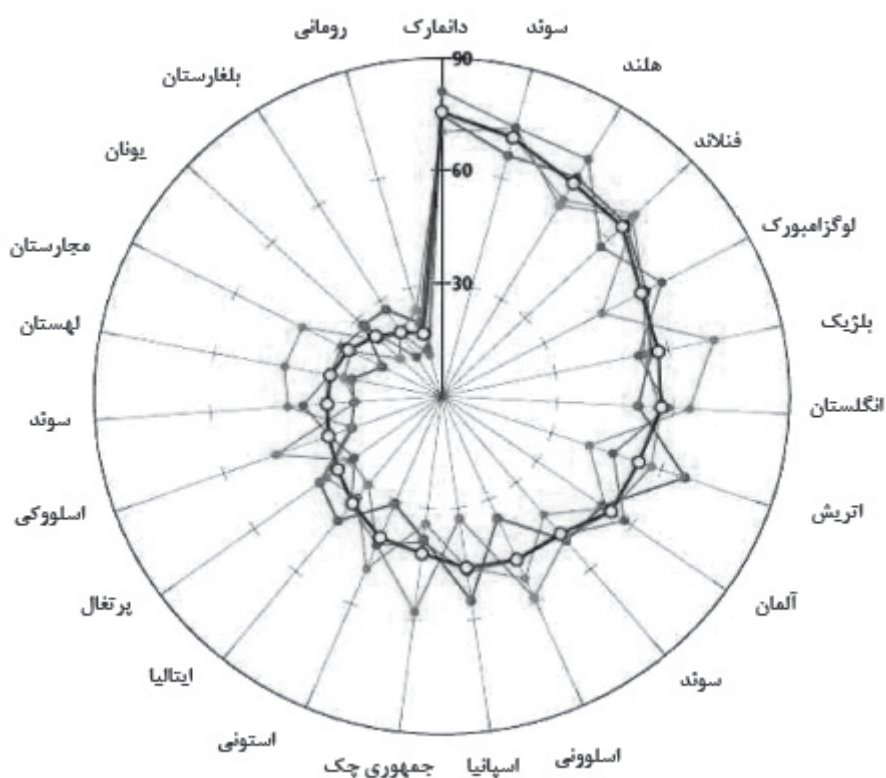
روش‌های یادگیری همهٔ ساکنان آن بود، ارائه شد» (نمٹ، ۲۰۱۹). شاخص یادگیری مادام‌العمر اروپایی به صورت تئوری بر اساس چهار پایهٔ یادگیری یونسکو شکل گرفته و با الهام از رویکرد کانادایی، شاخص مشابهی برای اتحادیهٔ اروپا با توجه به نشانه‌ای کلی از نحوهٔ عملکرد یادگیری مادام‌العمر و پیشرفت در هر کشوری از منطقه است. «راهبرد لیسبون<sup>۳۱</sup> که به عنوان دستور کار لیسبون یا فرایند لیسبون نیز شناخته می‌شود، یک برنامه اقدام و توسعه بود که در سال ۲۰۰۰ برای اقتصاد اتحادیهٔ اروپا بین سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۰ انجام شد. گفتمان یادگیری مادام‌العمر نیز از سال ۲۰۰۰ تحت تأثیر هدف‌های اتحادیهٔ اروپا برای ایجاد پویاترین اقتصاد دانش‌بنیان در جهان و تأمین انسجام اجتماعی در دستور کار قرار گرفت». (اهلرز<sup>۳۲</sup>، ۲۰۱۷)

توسعهٔ شاخص یادگیری مادام‌العمر اروپا در سال ۲۰۰۷ آغاز شد و اولین نتایج آن در سال ۲۰۱۰ به اطلاع عموم رسید تا وضعیت و نقش یادگیری مادام‌العمر در کشورهای عضو اتحادیهٔ اروپا روشن شود. «شهروندان، جامعهٔ مدنی، کارفرمایان و سیاست‌گذاران در تمام سطوح می‌توانند از این اندازه‌گیری برای به دست آوردن تصویر اولیه یا نشانه‌ای از نحوهٔ عملکرد کشور یا منطقهٔ خود در رابطه با دیگران استفاده کنند. بنابراین می‌توان آن را به عنوان مبنایی برای آغاز بحث در مورد یادگیری در هر کشور یا منطقه، و بحث در مورد چگونگی تشویق مشارکت بیشتر و ارزیابی عملکردهای خوب به حساب آورد. شاخص یادگیری مادام‌العمر اروپا یک سنجش سالانه از وضعیت یادگیری در سراسر مراحل زندگی و در سراسر محیط‌های یادگیری مدرسه، جامعه، محیط کار و زندگی خانوادگی است. شاخص یادگیری مادام‌العمر اروپایی شامل اندازه‌گیری یادگیری در چهار حوزهٔ متفاوت از چارچوب یونسکو می‌شود که توسط ژاک دلور تکمیل شده است. شامل یادگیری دانش، یادگیری انجام دادن، یادگیری برای زندگی کردن با یکدیگر و یادگیری شخصی. این شاخص نقش یادگیری را نه صرفاً از طریق نظام‌های آموزشی، بلکه در تمام جنبه‌های فعالیت انسانی مورد توجه قرار می‌دهد و به صراحت نتایج موفقیت‌آمیز یادگیری را در انسجام اجتماعی جوامع کارآمد تشریح می‌کند. شاخص‌های تحلیل شده ابزار نظارت مؤثر برای ایجاد مناطق یادگیری هستند و ذی‌نفعان برای تصمیم‌گیری از آن‌ها به طور فعال استفاده می‌کنند (یوآن، آیشنکو، پریم و پتروشنکو<sup>۳۳</sup>، ۲۰۱۷).

یادگیری مادام‌العمر اروپایی ترکیبی از ۳۶ شاخص برای تدوین شاخص کلی و همچنین چهار زیرمجموعه است؛ شاخص‌هایی که از منابع متفاوت داده شده‌اند و منعکس‌کنندهٔ طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های یادگیری، مانند مشارکت در آموزش و آموزش رسمی، مهارت‌های سوادآموزی، کارکنان شرکت‌کننده در آموزش حرفه‌ای، استفاده از اینترنت، مشارکت مدنی و فعالیت‌های فرهنگی است. این شاخص‌ها مبتنی بر این فرض اساسی هستند که یادگیری با هدف ضمنی یا صریح بهبود رفاه افراد یا جوامع صورت می‌گیرد.

نتایج کلی شاخص‌های یادگیری مادام‌العمر اروپایی نشان می‌دهد که کشورهای شمال اروپا، شامل

دانمارک، سوئد و فنلاند و علاوه بر این، هلند، بالاترین رتبه را کسب کرده‌اند و گروه بعدی کشورهای کمتر از حد متوسط اتحادیه اروپا از کشورهای جنوب و شرق اروپا هستند و از جمهوری چک تا لهستان متغیرند. کمترین نتایج نیز مربوط به کشورهای جنوب و شرق اروپا، از جمله مجارستان، یونان، بلغارستان و رومانی است. نمودار ۲ وضعیت شاخص‌های یادگیری مادام‌العمر در کشورهای عضو اتحادیه اروپا در سال ۲۰۱۰ را نشان می‌دهد.



- شاخص یادگیری مادام‌العمر اروپا
- یادگیری برای دانستن
- یادگیری برای انجام دادن
- یادگیری برای با هم زندگی کردن
- یادگیری برای بودن

نمودار ۲. وضعیت شاخص‌های یادگیری مادام‌العمر در کشورهای عضو اتحادیه اروپا در سال ۲۰۱۰

مأخذ: <http://www.cesifo-group.de/DICE/fb/cXfsHYaR>

## روش تحقیق

تحقیق حاضر از حیث گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی است و هدف آن ارزیابی مفاهیم و معیارهای تعیین شده در ارتباط با تحقیق بوده است. در روند جمع‌آوری اطلاعات از مطالعات اسنادی متون، گزارش‌ها، کتاب‌ها و پایان‌نامه‌ها و مقالات فراخور موضوع استفاده شد. از آنجا که اتخاذ تصمیم صحیح و به‌موقع می‌تواند تأثیر بسزایی در رسیدن به هدف باشد، ضرورت وجود تکنیکی قوی که بتواند انسان را در این زمینه یاری کند، کاملاً محسوس است. یکی از کارآمدترین این تکنیک‌ها «فرایند تحلیل سلسله مراتبی»<sup>۳۴</sup> است که برای اولین بار توسط توماس آل ساتی<sup>۳۵</sup> در سال ۱۹۸۰ مطرح شد. این تکنیک بر اساس مقایسه‌های زوجی بنا شده است و امکان بررسی سناریوهای مختلف را به مدیران می‌دهد.

ساختار کلی این فرایند از سه جزء هدف، معیارها و گزینه‌ها تشکیل شده است. و قضاوت‌ها با مقادیر کمی یک تا نه بدین صورت سنجیده می‌شوند که ابتدا اهمیت معیارها نسبت به هدف و سپس ارجحیت گزینه‌ها نسبت به هریک از معیارها در ماتری‌های مقایسه‌های زوجی ارائه می‌شود. در نهایت نیز وزن معیارها و گزینه‌ها مشخص می‌شود از مزایای این روش نسبت به سایر روش‌ها می‌توان به‌سادگی و قابل درک بودن آن، امکان محاسبه ناسازگاری قضاوت‌ها، ساختار سلسله مراتبی فرایند و امکان در نظر گرفتن معیارهای کمی و کیفی اشاره کرد. یکی دیگر از دلایل انتخاب این روش، ساختاری است که برای مشارکت گروهی فراهم می‌کند، برای تلفیق قضاوت‌های متفاوت افراد، ماتریس‌های مقایسه‌های زوجی تمام افراد دریافت می‌شوند و سپس اوزان نسبی معیارها و گزینه‌ها به دست می‌آید. در این تحقیق پس از تهیه پرسش‌نامه، جامعه آماری به تعداد ۲۰ نفر شامل افراد مندرج در جدول ۱ انتخاب شد.

جدول ۱. مشخصات پرسشگران

| میزان تحصیلات       | تعداد | جامعه هدف                                                                       |
|---------------------|-------|---------------------------------------------------------------------------------|
| فوق لیسانس و بالاتر | ۱۰    | متخصصان حوزه آموزش (شهرداری، آموزش و پرورش و ...)                               |
| فوق لیسانس و بالاتر | ۱۰    | استادان دانشگاهی (رشته‌های شهرسازی، علوم تربیتی، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و ...) |

افراد مورد مطالعه شامل ۹ مرد و ۱۱ زن بودند. میانگین سنی آنان، ۳۸ سال بود که ۷۵ درصد فوق لیسانس و ۲۵ درصد دکترا داشتند. ۱۲ نفر (۶۰ درصد) از این افراد که بیشترین تعداد جامعه مورد مطالعه را تشکیل می‌دادند، در رشته تحصیلی شهرسازی تحصیل کرده بودند و بقیه فارغ التحصیلان

رشته‌های تحصیلی گوناگون، از جمله علوم اجتماعی، روان‌شناسی، علوم تربیتی، اقتصاد و فناوری آموزشی بودند.

در روش فرایند تحلیل سلسله مراتبی، شاخصی به نام «نرخ ناسازگاری» توسط نرم‌افزار «اکسپرت چویس»<sup>۳۶</sup> محاسبه و اعلام می‌شود که برای بررسی مفهوم پایایی استفاده می‌شود. این شاخص به‌گونه‌ای طراحی شده است که ناسازگار و متناقض بودن پاسخ‌های خبرگان را نشان می‌دهد و بدین ترتیب می‌توان به نامناسب بودن پرسش‌نامه و پاسخ‌ها پی برد. و در حالتی که ناسازگاری از حدنصاب اعلام‌شده (ده درصد) بیشتر باشد، لازم است ارزیابی‌ها دوباره انجام شوند.

## ■ یافته‌ها

با بررسی شاخص‌های سه نهاد ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی شورای آموزش کانادا، کمیسیون اروپا و سازمان یونسکو و تلفیق نتایج، ابعاد و مؤلفه‌های شهر یادگیرنده به دست آمد. که در جدول ۲ ارائه شده‌اند. نتایج جدول بیانگر آن است که بسیاری از مؤلفه‌های شهر یادگیرنده از دیدگاه این نهادها مشترک بوده‌اند و تنها در برخی موارد تفاوت‌هایی مشاهده می‌شوند.

**جدول ۲. ابعاد و مؤلفه‌های شهر یادگیرنده بر مبنای نظر نهادهای مرتبط با موضوع**

| بعـد                     | مؤلفه                                                        | مأخذ                      |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------|
| فـلـم آموزش و پرورش رسمی | گسترش دسترسی به مراقبت و آموزش در دوران کودکی                | UNESCO (۲۰۱۵) ELLI (۲۰۱۳) |
|                          | گسترش دسترسی به آموزش از سطح ابتدایی تا بالاترین سطح         | UNESCO (۲۰۱۵)             |
|                          | گسترش دسترسی و مشارکت در آموزش بزرگسالان                     | UNESCO (۲۰۱۵)             |
|                          | حمایت از گروه‌های محروم                                      | UNESCO (۲۰۱۵)             |
|                          | افزایش خروجی تحصیلات متوسطه و کاهش نرخ ترک تحصیل در دبیرستان | ELLI (۲۰۱۳) CLI (۲۰۱۰)    |
|                          | تأمین زیرساخت‌های آموزش رسمی                                 | ELLI (۲۰۱۳)               |
|                          | مهارت‌های سوادآموزی جوانان و دستاوردهای دانشگاهی             | CLI (۲۰۱۰) ELLI (۲۰۱۳)    |
|                          | سهولت دسترسی به مؤسسه‌های یادگیری                            | CLI (۲۰۱۰)                |

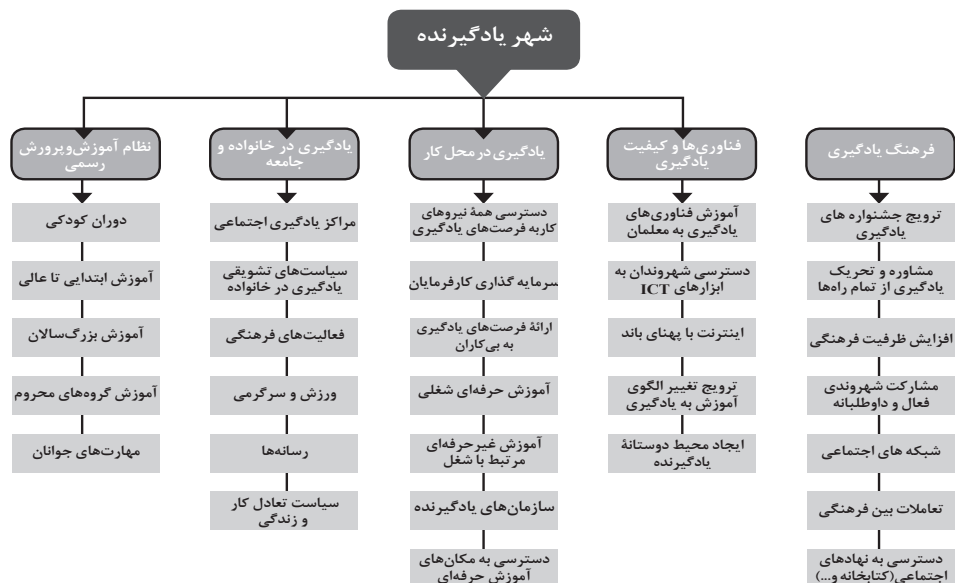
جدول ۲. (ادامه)

| مأخذ                                   | مؤلفه                                                                         | بعد                        |
|----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| CL I (۲۰۱۰) UNESCO (۲۰۱۵)              | دسترسی به مراکز یادگیری اجتماعی (فرهنگ‌سرا، کتابخانه و ...)                   | یادگیری در خانواده و جامعه |
| UNESCO (۲۰۱۵)                          | ایجاد انگیزش در مردم برای شرکت در فعالیتهای یادگیری در خانواده و جامعه        |                            |
| UNESCO (۲۰۱۵) ELLI (۲۰۱۳), CL I (۲۰۱۰) | یادگیری از طریق فرهنگ مبتنی بر شناخت تاریخ، فرهنگ و دانش بومی جامعه           |                            |
| ELLI (۲۰۱۳) CL I (۲۰۱۰)                | یادگیری از طریق ورزش مشارکت در فعالیتهای ورزشی و اوقات فراغت                  |                            |
| ELLI (۲۰۱۳)                            | مشارکت در تربیت و آموزش مداوم                                                 |                            |
| ELLI (۲۰۱۳) CL I (۲۰۱۰)                | یادگیری خودگردان از طریق رسانه و قرارگیری در معرض رسانه‌های سنتی و جدید       |                            |
| ELLI (۲۰۱۳)                            | تشویق تعادل کار و زندگی                                                       |                            |
| CL I (۲۰۱۰)                            | دسترسی به اینترنت با سرعت بالا                                                |                            |
| UNESCO (۲۰۱۵)                          | اطمینان از دسترسی تمام اعضای نیروی کار، به فرصتهای گسترده یادگیری             | یادگیری در محل کار         |
| UNESCO (۲۰۱۵)                          | حمایت از ایجاد سازمان‌های یادگیرنده                                           |                            |
| CL I (۲۰۱۰) UNESCO (۲۰۱۵)              | سرمایه‌گذاری کارفرمایان و اتحادیه‌های کارگری برای حمایت از یادگیری در محل کار |                            |
| UNESCO (۲۰۱۵)                          | ارائه فرصتهای یادگیری مناسب به جوانان و بزرگسالان بی‌کار                      |                            |
| ELLI (۲۰۱۳) CL I                       | خروجی آموزش و پرورش حرفه‌ای رسمی به صورت مستمر و غیرمستمر                     |                            |
| ELLI (۲۰۱۳)                            | مشارکت در آموزش و پرورش غیرحرفه‌ای مرتبط با شغل                               |                            |
| ELLI (۲۰۱۳)                            | یادگیری در محیط کار                                                           |                            |
| CL I (۲۰۱۰)                            | دسترسی به مکان‌های آموزش حرفه‌ای                                              |                            |

جدول ۲. (ادامه)

| بُعد                      | مؤلفه                                                                                           | مأخذ          |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| فناوری‌ها و کیفیت یادگیری | آموزش معلمان و مربیان برای استفاده از فناوری‌های نوین                                           | UNESCO (۲۰۱۵) |
|                           | گسترش دسترسی شهروندان به ابزارهای ICT و برنامه‌های یادگیری                                      | UNESCO (۲۰۱۵) |
|                           | دسترسی به اینترنت دارای پهنای باند مناسب                                                        | CLI (۲۰۱۰)    |
|                           | ترویج تغییر الگو از آموزش به یادگیری خلاقیت و مهارت در آموزش و پرورش                            | UNESCO (۲۰۱۵) |
|                           | استفاده از مربیان آموزش‌دیده در دوره‌های ابتدایی و متوسطه، آموزش بزرگسالان و آموزش مداوم        | UNESCO (۲۰۱۵) |
|                           | افزایش آگاهی از ارزش‌های معنوی، اخلاقی و فرهنگی مشترک، و بالابردن سطح تحمل تفاوت‌ها             | UNESCO (۲۰۱۵) |
|                           | پرورش محیطی دوستانه و یادگیرنده                                                                 | UNESCO (۲۰۱۵) |
| فرهنگ یادگیری             | حمایت از رویدادها و جشنواره‌های عمومی مشوق یادگیری و استفاده از همه رسانه‌ها برای ترویج یادگیری | UNESCO (۲۰۱۵) |
|                           | ارائه اطلاعات، مشاوره و حمایت از همه شهروندان و تحریک برای یادگیری از راه‌های مختلف             | UNESCO (۲۰۱۵) |
|                           | گسترش سیستم‌های آموزشی که تمام اشکال یادگیری را تشویق نموده و اعتبار می‌بخشد.                   | UNESCO (۲۰۱۵) |
|                           | مشارکت شهروندی فعال در کار برای سازمان‌های داوطلبانه یا خیریه، عضویت در احزاب                   | ELLI (۲۰۱۳)   |
|                           | زندگی چند فرهنگی (افزایش تحمل، اعتماد و باز بودن)                                               | ELLI (۲۰۱۳)   |
|                           | مشارکت در شبکه‌های اجتماعی (دوستان، بستگان، همکاران، و ...)                                     | ELLI (۲۰۱۳)   |
|                           | یادگیری از فرهنگ‌های دیگر                                                                       | CLI (۲۰۱۰)    |
|                           | دسترسی به نهادهای اجتماعی (کتابخانه‌ها، باشگاه‌ها، نهادهای مذهبی و ...)                         | CLI (۲۰۱۰)    |

نتایج جدول ۲ را می‌توان به صورت نمودار نیز نشان داد. مؤلفه‌هایی که دارای بار مفهومی مشابه هستند، حذف شده‌اند و در نهایت مدل تحقیق که بیانگر ساختار شهر یادگیرنده است، شامل ۵ بُعد و ۳۰ مؤلفه ساخته شد.



### نمودار ۱. مدل تحقیق

در این مرحله به منظور اولویت‌بندی مؤلفه‌های شهر یادگیرنده، از «مدل فرایند تحلیل سلسله مراتبی» استفاده شده است. این مدل با مقایسه زوجی بین معیارها بر اساس میزان اهمیت و تأثیر آن‌ها بر فرایند مسئله موردنظر، شاخص‌ها را وزن دهی می‌کند. به این منظور، شاخص‌های تعیین شده به صورت زوجی و سلسله مراتبی در قالب پرسش‌نامه تهیه، و توسط ۲۰ نفر از متخصصان و پژوهشگران مرتبط با حوزه آموزش و استادان حوزه‌های مرتبط به فراخور ابعاد مسئله، تکمیل شدند. در نهایت، پس از محاسبه میانگین پرسش‌نامه‌ها، داده‌ها وارد نرم‌افزار «اکسپرت چویس» شدند و وزن نهایی شاخص‌ها به ترتیب اهمیت به شرح جدول ۴ تعیین شده است.

### جدول ۳. وزن ابعاد شهر یادگیرنده به ترتیب اهمیت

| رتبه | وزن   | بعد                           |
|------|-------|-------------------------------|
| ۱    | ۰,۲۸۱ | نظام آموزش و پرورش رسمی       |
| ۲    | ۰,۲۵۹ | یادگیری در خانواده‌ها و جوامع |
| ۳    | ۰,۱۶۶ | فرهنگ یادگیری                 |
| ۴    | ۰,۱۵۳ | فناوری‌ها و کیفیت یادگیری     |
| ۵    | ۰,۱۴۱ | یادگیری در محل کار            |

شناسایی و اولویت‌بندی مؤلفه‌های شهر یادگیرنده با تأکید بر یادگیری مادام‌العمر

|                               |       |
|-------------------------------|-------|
| نظام آموزش و پرورش رسمی       | ۰,۲۸۱ |
| یادگیری در خانواده‌ها و جوامع | ۰,۲۵۹ |
| فرهنگ یادگیری                 | ۰,۱۶۶ |
| فناوری‌ها و کیفیت یادگیری     | ۰,۱۵۳ |
| یادگیری در محل کار            | ۰,۱۴۱ |

**نمودار ۲.** نتایج نرم‌افزار اکسپرت چویس: اهمیت ابعاد متفاوت شهر یادگیرنده در مقایسه با یکدیگر

**جدول ۴.** وزن مؤلفه‌های شهر یادگیرنده

| رتبه | بعد                           | مؤلفه                                                                                       | وزن   | سازگاری |
|------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---------|
| ۱    | نظام آموزش و پرورش رسمی       | گسترش آموزش دوران کودکی                                                                     | ۰,۳۱۹ | ۰,۰۱    |
|      |                               | گسترش آموزش از سطح ابتدایی تا بالاترین سطح                                                  | ۰,۲۷۴ |         |
|      |                               | حمایت از گروه‌های محروم                                                                     | ۰,۲۰۱ |         |
|      |                               | مهارت‌های سوادآموزی جوانان و دستاوردهای دانشگاهی                                            | ۰,۱۲۵ |         |
|      |                               | گسترش مشارکت در آموزش بزرگسالان                                                             | ۰,۰۸  |         |
| ۲    | یادگیری در خانواده‌ها و جوامع | تشویق یادگیری مداوم در خانواده و جامعه                                                      | ۰,۲۱۰ | ۰,۰۰۵   |
|      |                               | یادگیری از طریق رسانه                                                                       | ۰,۱۸۹ |         |
|      |                               | یادگیری از طریق فرهنگ                                                                       | ۰,۱۶۲ |         |
|      |                               | تعادل کار و زندگی                                                                           | ۰,۱۲۸ |         |
|      |                               | یادگیری از طریق ورزش و سرگرمی                                                               | ۰,۱۱۹ |         |
|      |                               | دسترسی به اینترنت پرسرعت                                                                    | ۰,۱۰۹ |         |
|      |                               | مراکز یادگیری اجتماعی (فرهنگ‌سرا، کتابخانه و ...)                                           | ۰,۰۸۲ |         |
| ۳    | فرهنگ یادگیری                 | ارائه اطلاعات، مشاوره و حمایت از همه شهروندان و تحریک برای یادگیری از راه‌های گوناگون       | ۰,۱۸۷ | ۰,۰۱    |
|      |                               | گسترش نظام‌های آموزشی که تمام شکل‌های یادگیری را تشویق می‌کنند و اعتبار می‌بخشد.            | ۰,۱۶۲ |         |
|      |                               | زندگی چند فرهنگی (افزایش تحمل، اعتماد و ...)                                                | ۰,۱۴۹ |         |
|      |                               | دسترسی به نهادهای اجتماعی (کتابخانه‌ها، باشگاه‌ها، نهادهای مذهبی و ...)                     | ۰,۱۲۵ |         |
|      |                               | مشارکت شهروندی فعال و داوطلبانه در کار برای سازمان‌های خیریه و عضویت در احزاب               | ۰,۱۰۹ |         |
|      |                               | مشارکت در شبکه‌های اجتماعی (دوستان، بستگان، همکاران، و ...)                                 | ۰,۱۰۵ |         |
|      |                               | یادگیری از فرهنگ‌های دیگر                                                                   | ۰,۱۰۴ |         |
|      |                               | حمایت از رویدادها و جشنواره‌های عمومی مشوق یادگیری و استفاده از رسانه‌ها برای ترویج یادگیری | ۰,۰۶۱ |         |

جدول ۴. (ادامه)

| رتبه | بعد                       | مؤلفه                                                                              | وزن   | سازگاری |
|------|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-------|---------|
| ۴    | فناوری‌ها و کیفیت یادگیری | ترویج تغییر الگو از آموزش به یادگیری خلاقیت و مهارت در آموزش و پرورش               | ۰,۳۴۵ | ۰,۰۱    |
|      |                           | استفاده از مربیان آموزش‌دیده در دوره‌های ابتدایی، متوسطه و بزرگسالان و آموزش مداوم | ۰,۲۰۵ |         |
|      |                           | پرورش محیطی دوستانه و یادگیرنده                                                    | ۰,۱۳۶ |         |
|      |                           | آموزش معلمان و مربیان برای استفاده از فناوری‌های نوین                              | ۰,۱۳۰ |         |
|      |                           | گسترش دسترسی شهروندان به ابزارهای ICT و برنامه‌های یادگیری                         | ۰,۱۰۸ |         |
|      |                           | دسترسی به اینترنت دارای پهنای باند                                                 | ۰,۰۷۶ |         |
| ۵    | یادگیری در محل کار        | دسترسی تمام نیروهای کار به فرصت‌های یادگیری                                        | ۰,۱۸۲ | ۰,۰۱    |
|      |                           | حمایت از ایجاد سازمان‌های یادگیرنده                                                | ۰,۱۷۷ |         |
|      |                           | دسترسی به مکان‌های آموزش حرفه‌ای                                                   | ۰,۱۴۱ |         |
|      |                           | سرمایه‌گذاری و حمایت کارفرمایان از یادگیری در محل کار                              | ۰,۱۴۰ |         |
|      |                           | خروجی آموزش و پرورش حرفه‌ای رسمی                                                   | ۰,۱۳۶ |         |
|      |                           | ارائه فرصت‌های یادگیری برای جوانان و بزرگسالان بی‌کار                              | ۰,۱۲۳ |         |
|      |                           | مشارکت در آموزش و پرورش غیرحرفه‌ای مرتبط با شغل                                    | ۰,۱۰۱ |         |

نتایج اولویت‌بندی ابعاد شهر یادگیرنده نشان داد که بعد یادگیری رسمی و یادگیری در جوامع و خانواده‌ها به ترتیب با ضریب اهمیت ۰/۲۸۱ و ۰/۲۵۹ در اولویت‌های اول و دوم و ابعاد فرهنگ یادگیری، فناوری‌ها و کیفیت یادگیری، و یادگیری در محل کار در اولویت‌های بعدی قرار دارند.

بنابراین برای ایجاد یک شهر یادگیرنده لازم است، ضمن تقویت یادگیری رسمی و افزایش سرمایه‌گذاری در این بخش، بسترهای لازم برای یادگیری در خانواده‌ها و جامعه شهری مهیا شود. از آنجا که دوره‌ای طولانی از عمر افراد به فراگیری آموزش و پرورش رسمی می‌گذرد و سعی بر آن است که این آموزش‌ها مشمول همه شهروندان شود و از طرف دیگر، در تحقیقات نهادهای یادشده در تحقیق و همچنین در چارچوب نظریات محققان در زمینه یادگیری مادام‌العمر، یادگیری برای دانستن که به معنای یادگیری رسمی است، از ابتدای زندگی شخص محقق می‌شود، بنابراین قرارگیری این بعد از شهر یادگیرنده در اولویت اول، قابل توجیه است. یافته‌های تحقیق مؤید آن است که در نظام آموزش رسمی، حمایت از گروه‌های محروم از تحصیل اهمیت دارد و می‌باید شرایط حضور این افراد را در محیط‌های آموزشی رسمی فراهم آورد.

همچنین به دلیل اینکه زمان زیادی از زندگی افراد در محیط خانه و محیط شهری می‌گذرد، یادگیری در خانواده و جامعه نیز که معرف یادگیری مهارت‌های زندگی فردی و اجتماعی با هدف در کنار هم

زیستن است، در اولویت دوم قرار گرفته است. در این بعد از شهر یادگیرنده، تشویق افراد به یادگیری مداوم بیشترین وزن را دارد که گویای لزوم پرداختن به سیاست‌های تشویقی یادگیری درون خانواده‌ها و جوامع است. یادگیری از طریق رسانه‌ها که بیشتر به صورت غیررسمی و اتفاقی است نیز در این بعد از شهر یادگیرنده دارای اهمیت است و بر فراهم کردن زیرساخت‌های آن را تأکید می‌کند.

در بعد فرهنگ یادگیری، نهادینه شدن فرهنگ یادگیری مادام‌العمر در جامعه از طریق افزایش تعاملات فرهنگی و تشویق افراد به یادگیری از راه‌های گوناگون و توسعه نظام‌های آموزشی متنوع به همراه حمایت از خرده فرهنگ‌های موجود در جامعه شهری و افزایش ظرفیت هم‌زیستی آن‌ها در کنار افزایش دسترسی به نهادهای اجتماعی دارای محتوای آموزشی، همچون کتابخانه‌ها و باشگاه‌ها، در اولویت این بعد از شهر یادگیرنده قرار دارد. ترویج خودیادگیری و استفاده از مهارت و خلاقیت در یادگیری، به همراه به کارگیری فناوری‌های نوین و افزایش کیفیت یادگیری از طریق ایجاد محیط‌های دوستانه یادگیری نیز موضوع‌هایی هستند که در این تحقیق در اولویت ایجاد یک شهر یادگیرنده در بعد فناوری‌ها و کیفیت یادگیری قرار گرفته‌اند.

در بعد پنجم شهر یادگیرنده که از نظر نتایج این تحقیق دارای اولویت کمتری نسبت به ابعاد دیگر است، در نهایت برای دستیابی به توسعه اقتصادی و هماهنگی با اقتصاد دانش‌بنیان، در محیط‌های کار می‌باید به فراهم آوردن شرایط یادگیری برای همه نیروهای کار و تشویق سازمان‌ها برای تبدیل شدن به سازمان‌های یادگیرنده دست زد. در جدول ۴ مهم‌ترین مؤلفه‌های هر کدام از پنج بعد یادگیری که از نتایج تحقیق به دست آمده‌اند، نشان داده شده است.

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

شهر یادگیرنده مفهومی جدید است که در دهه‌های اخیر توسعه یافته و علاوه بر صاحب‌نظران و محققان، نهادهای ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی نیز به تشریح ابعاد آن و یافتن مؤلفه‌ها و شاخص‌های آن پرداخته‌اند. این نهادها یادگیری را در کانون توسعه اقتصادی و اجتماعی قرار داده‌اند و شاخص‌های شهر یادگیرنده را بر اساس آن بنیان‌گذاری کرده‌اند، از طرف دیگر، یادگیری مادام‌العمر وجه مشترک بسیاری از تحقیقات انجام شده در زمینه شاخص‌های شهر یادگیرنده محسوب می‌شود و اعتقاد بر این است که یادگیری علاوه بر همه مکانی، باید مستمر و همیشگی باشد.

در تحقیق حاضر بر این اساس، اولویت‌بندی مؤلفه‌های شهر یادگیرنده صورت گرفته است. نتایج حاصل بیانگر اهمیت یادگیری رسمی و یادگیری در محیط‌های خانواده و اجتماع است. بیشترین تأثیرات آموزشی انسان در سنین ابتدایی و محیطی که در آن رشد می‌کند، صورت می‌گیرد. یادگیری در این حالت بیشتر به صورت رسمی

و برنامه‌ریزی شده است و بنابراین گسترش آموزش رسمی و همگانی کردن این یادگیری‌ها اولویت دارد. این موضوع در نظریات جان دیویی که تعلیم و تربیت را به عنوان بازسازی مداوم و گسترده تجربه انسانی، و مدرسه را نمونه ساده‌شده جامعه می‌داند، منعکس شده است.

بخش عمده دیگری از زندگی افراد جامعه در محیط زندگی فردی و اجتماعی می‌گذرد که یادگیری در این محیط‌ها غالباً غیررسمی و اتفاقی است. این موضوع نیز در نظریات ویگوتسکی و بندورا که بر بعد اجتماعی یادگیری تأکید دارند، منعکس شده است. اهمیت گسترش مرزهای یادگیری به محیط اجتماعی و تقویت ارتباط اجتماعی یادگیرندگان با فراهم کردن زمینه‌های ورزش و سرگرمی شهروندان، موضوعی است که با تحقیقات لانگورث نیز هم‌سوئی دارد. بنابراین در این حالت، رویکردهای تشویقی در محیط خانواده و جامعه شهری، و گسترش ابزارهای رسانه‌ای که ابزار انتقال مفاهیم آموزشی محسوب می‌شوند و افراد پیوسته در معرض آن‌ها قرار می‌گیرند، می‌تواند در اولویت سیاست‌های گسترش شهر یادگیرنده قرار گیرد. علاوه بر این، تقویت فرهنگ یادگیری و اشاعه آموزه‌های دینی به‌ویژه در کشور ما که مروج یادگیری مادام‌العمر برای همه می‌باشد می‌تواند به افزایش یادگیری در محیط جامعه شهری کمک کند. نکته قابل تعمق این است که فناوری‌های یادگیری به تنهایی نمی‌توانند به تشکیل یک شهر یادگیرنده منجر شوند و کیفیت یادگیری را افزایش دهند. پیش‌نیاز این تأثیرگذاری تغییر الگو از آموزش به یادگیری و گسترش محیط‌های دوستانه است. به عبارت دیگر، برای ایجاد یک شهر یادگیرنده، ضمن تربیت مربیان و معلمان آموزش‌دیده و آشنا با فناوری‌های آموزشی، باید آموزش داوطلبانه و خودیادگیری در اولویت قرار گیرد.

نتایج دیگر این تحقیق بیانگر آن است که اعمال سیاست‌های یادگیری با هدف ایجاد اقتصاد دانش‌بنیان و توجه صرف به توسعه اقتصادی نیز از اولویت کمتری در ایجاد یک شهر یادگیری برخوردار است؛ موضوعی که محققانی همچون ادواردز خواهان عدالت آموزشی بین همه افراد هستند، بر آن تأکید دارند. در خاتمه بر اساس نتایج حاصل از مطالعات به‌عمل آمده و یافته‌های پژوهش باید گفت: در جامعه شهری ایران که در آن آموزش رسمی به‌ویژه آموزش عالی به لحاظ کمی در سال‌های اخیر افزایش چشمگیری یافته است، ارتقای کیفیت آموزش‌های رسمی برای جوانان و ایجاد فرصت‌های یادگیری غیررسمی در محیط جامعه و خانواده، و ارتقای فرهنگ یادگیری مادام‌العمر، به‌ویژه برای کودکان و بزرگسالان می‌تواند در دستیابی به شهر یادگیرنده در اولویت قرار گیرد.

## منابع

- افضل نیا، محمدرضا؛ اشکوه، حسین و کلوی، آیلار. (۱۳۸۹). بررسی جایگاه آموزش رسمی، غیررسمی و یادگیری مادام‌العمر در عصر ناپایداری اطلاعات. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، ۱۲ (۴۵)، ۵۷-۶۸.
- السون، متیو اچ و هرگنجان، بی آر. (۱۳۷۴). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری (ترجمه علی اکبر سیف، ویرایش هفتم). تهران: نشر دوران.
- ثامنی، امیر و براتی، ناصر. (۱۳۹۰). شهر به عنوان برترین آموزگار: ضرورت‌ها و الزامات بسط مفهوم شهر آموزش دهنده. اولین همایش ملی آموزش در ایران ۱۴۰۴.
- دلور، ژاک. (۱۹۹۶). یادگیری گنج درون، ترجمه: فاطمه فقیهی و علی رئوف، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت، تکنگاشت، شماره ۴.
- سلمان‌زاده، سارا. (۱۳۹۴). پارادایم تبیینی «شهر آموزش محور» تا «شهر پژوهش محور» از شهر آموزش دهنده تا شهرهای علم و فناوری (تکنوپل)، نشریه مدیریت شهری، ۱۴ (۳۸)، ۱۰۵-۱۳۱.
- کریمی، صدیقه؛ نصر اصفهانی، احمدرضا و شریف، زنده‌یاد مصطفی. (۱۳۹۲). مفهوم و مدل جامعه یادگیری در کشور ایران. جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۴ (۲)، ۴۱-۶۶.
- محمدی مهر، مژگان؛ ملکی، حسن؛ عباس‌پور، عباس و خوشدل، علیرضا. (۱۳۹۰). نقش آموزش عالی در یادگیری مادام‌العمر. دومینارنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۴ (۲): ۹۱-۹۴.
- نوروزی‌وند، طاهره. (۱۳۹۳). شناسایی و ارزیابی مؤلفه‌های بومی شهر یادگیری در شهر اهواز از منظر نخبگان و مدیران شهری (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- Benke, M., Czimre, K., Forray, K. R., Kozma, T., Márton, S., & Teperics, K. (2018). Learning regions for resilience in Hungary: challenges and opportunities. *Resilience, Crisis and Innovation Dynamics New Horizons in Regional Science series* (pp. 68-89). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Canadian Council on Learning. (2010). *The 2010 Composite Learning Index: Five Years of Measuring Canada's Progress in Lifelong Learning*. Retrieved from <http://en.copian.ca/library/research/ccl/2010index/2010index.pdf>
- DICE Database (2010). "European Lifelong Learning Index (ELLI) 2010", IFO Institute, Munich. Retrieved from <http://www.cesifo-group.de/DICE/fb/cXfsHYaR>.
- Duke, C. (2010) Learning cities and regions. In Peterson, P., Baker, E. and McGraw, B. (eds.) *International Encyclopaedia of Education* (pp. 144-149). Elsevier.
- Edwards, R. (2002). *Changing places: Flexibility, lifelong learning and a learning society*. London: Routledge.
- Ehlers, U. D., (2017). *Lifelong Learning - Holistic and Global Education*. 6th ASEF Rectors conference & student forum, Singapore.
- Elfert, M. (2016, September). *Revisiting the Faure report (1972) and the Delors Report (1996). Why was UNESCO's utopian vision of lifelong learning an "unfailure"*. In ESREA Triennial Conference Maynooth, Ireland.
- Facer, K., & Buchczyk, M. (2019). *Understanding learning cities as discursive, material and affective infrastructures*. Oxford Review of Education.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Unesco, printed by offset aubin, paris.
- Feldman, D. H. (2000). Forward. In V. John-Steiner, *Creative collaboration* (pp. 9-13). New York: Oxford University Press.
- Foster, L. T., Keler, C. P., McKee, B., Ostry, A. (2011). *The British Columbia Atlas of Wellness, Learning City Literature Review* (2nd Edition). Department of Geography, University of Victoria, The City of Melton
- Gejel, J. (2011). Norman Longworth On Learning Cities, A collection of papers for the Xploit Girona sessions. Retrieved from <http://www.learningcommunities.eu>.
- Hughes, C., Tight, M. (1998). The myth of the learning society. In S. Ranson (Ed) *Inside the Learning Society* (pp 179-188. London: Cassell.
- Jarvis, P. (2008). *Globalization, lifelong learning and the learning society*. London and New York: Rotledge.
- JuSeuk, K. (2015). *Development of a Global Lifelong Learning Index*. Department of Education, The Graduate School,

Seoul National University

- Kilpatrick, S., Jones, T., & Barrett, M. (2003). *Defining learning communities*. Launceston, Tasmania: Centre for Research and Learning in Regional Australia.
- Kwon, I. T., & Schied, F. M. (2009). *Building communities into lifelong learning cities: The case of the Republic of Korea*. Adult Education Research Conference, Conference Proceedings, Chicago
- Longworth, N. (2006). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities: Lifelong Learning and Local Government*. London: Taylor and Francis,
- Longworth, N. (1999). *Making Lifelong Learning Work: Learning cities for a learning century*. London: Kogan Page.
- Nemeth, B. (2019). Learning Cities. *Sisyphus: Journal of Education*, 7(2), 9-23.
- Osborne, M., Kearns, P., & Yang, J. (2013). Learning cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities. *International Review of Education*, 59(4), 409-423.
- Tien, P. D. N. (2013). *Characteristics of learning societies and learning citizens: A literature review*. In Reference document for the National Workshop on 'Building a Learning Society in Vietnam: From Vision to Action', Hanói, Vietnam.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2015). *Guidelines for Building Learning Cities*. Hamburg, Germany
- Yang, J., & Yorozu, R. (2015). *Building a Learning Society in Japan, the Republic of Korea and Singapore*. UIL Publication Series on Lifelong Learning Policies and Strategies: No. 2. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Feldbrunnenstrasse 58, 20148 Hamburg, Germany.
- Yuan, D., Anishenko, O., Pryima, S., & Petrushenko, Y. (2017). The UNESCO global network of learning cities: tools for the progress monitoring. *Science and Education*, 4(157), 74-81
- Zhuang, R., Fang, H., Zhang, Y., Lu, A., & Huang, R. (2017). Smart learning environments for a smart city: from the perspective of lifelong and lifewide learning. *Smart Learning Environments*, 4(6), 2-21.
- www.ELLI.org
- https://www.ccl-cca.ca

## پی‌نوشت‌ها

- |                                                              |                                            |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1. Yang & Yorozu                                             | 19. Jacques Delor                          |
| 2. Kwon & Schied                                             | 20. Lifelong                               |
| 3. Longworth                                                 | 21. Lifewide                               |
| 4. Hughes & Tight                                            | 22. Elfert                                 |
| 5. Duke                                                      | 23. UNESCO Institute for Lifelong Learning |
| 6. Benke, Czimre, Forray, Kozma, Márton & Teperics           | 24. Canadian Council on Learning           |
| 7. Zhuang, Fang, Zhang, Lu & Huang                           | 25. The Canadian Learning Index            |
| 8. Olson & Hergenbahn                                        | 26. Osborne, Kearns & Yang                 |
| 9. Gejel                                                     | 27. Foste, Keler, McKee & Ostry            |
| 10. piaget cognitive theory                                  | 28. JuSeuk                                 |
| 11. Feldman                                                  | 29. European Lifelong Learning Index       |
| 12. Vygotsky's Sociocultural Theory of Cognitive Development | 30. Németh                                 |
| 13. Bendora                                                  | 31. Lisbon Strategy                        |
| 14. Dewey                                                    | 32. Ehlers                                 |
| 15. Kilpatric., Jones, & Barrett                             | 33. Yuan, Anishenko, Pryima & Petrushenko  |
| 16. Jarvis                                                   | 34. Analytical Hierarchy process           |
| 17. Edwards                                                  | 35. Tomas. L Satty                         |
| 18. Faure                                                    | 36. اکسپرت چویس                            |

# بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول نواحی روستایی: یک مطالعه داده بنیاد

■ درنا صادقی\*

■ سمیه خدارحمی\*\*

■ حسن مؤمنی\*\*\*

## چکیده:

بی‌انگیزگی تحصیلی یکی از معضلات و آسیب‌های جدی کنونی نظام آموزشی کشور در تمام سطوح تحصیلی است. بدین نظر، هدف پژوهش حاضر، مطالعه کیفی پدیده بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول در نواحی روستایی و ارائه نظریه‌ای داده بنیاد است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر متوسطه دوره اول در کلاس‌های هفتم، هشتم و نهم در نواحی روستایی شهرستان دهلران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ هستند. شرکت‌کنندگان در پژوهش ۱۷ دانش‌آموز بودند که به شیوه هدفمند انتخاب شدند و در مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته شرکت کردند. فرایند تحلیل داده‌ها شامل سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی (گزینشی) بود. به این ترتیب، مرحله کدگذاری باز به تعداد ۵۹ مفهوم اولیه منجر شد که با حذف و تعدیل کدهای همسان، در مرحله دوم به تعداد ۲۷ مضمون تقلیل یافتند و با انجام پالایش مفاهیم، هشت مقوله اصلی شامل «سرمايه خانواده»، «میدان‌های متقاطع»، «منش و سبک تدریس معلم»، «خود پنهان»، «پرسه زنی متنوع»، «چالش‌های تردد»، «اشکال و تناقضات نظام ارزیابی» و «تقلیل گرایي سواد به خواندن و نوشتن» شکل گرفتند. در پایان، به استناد مقولات اصلی کشف شده، مقوله مرکزی پژوهش، یعنی بی‌انگیزگی تحصیلی، به مثابه فقر رفتاری، نهادی و فرهنگی تعیین و در قالب یک نظریه داده بنیاد ترسیم شد.

## کلید واژه‌ها:

بی‌انگیزگی تحصیلی، نظام آموزش و پرورش، دانش‌آموزان، محیط روستا

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۴/۱

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۵/۱۶

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۸/۹/۲۷

\* کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه آزاد، واحد یزد ..... dorna.s.1394@gmail.com  
\*\* مربی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران ..... skh1361@pun.ac.ir  
\*\*\* کارشناس ارشد علوم اجتماعی از دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران، (نویسنده مسئول) ..... Hasan1841@gmail.com

## مقدمه و طرح سؤال

انسان موجودی در حال یادگیری است و پایه تمامی تلاش‌های او برای تحقق یادگیری، چیزی جز انگیزه و هدمندی نمی‌تواند باشد. انگیزه از طریق آنچه مسبب حرکت انسان می‌شود تا انتخاب کند، درگیر یک فعالیت شود و آنچه باعث انجام کنش یا رفتار می‌شود، فهمیده می‌شود (دورنی و یوشید<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). درواقع، انگیزه آن چیزی است که به یادگیرنده انرژی می‌دهد، فعالیت‌های او را هدایت می‌کند و دلایلی برای حرکت رفتارهاست (طالب‌زادگان، ۱۳۷۸؛ گای<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). انگیزه تحصیلی عامل مهم پیش‌بینی‌کننده کیفیت کار دانش‌آموزان در مدرسه و مواجهه آنان با تکالیف درسی است (سیمپسون و پچی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). نتایج برخی تحقیقات مبین رابطه موفقیت تحصیلی و انگیزه تحصیلی است. برای مثال، بلوم<sup>۴</sup> رابطه بین انگیزه و پیشرفت تحصیلی را ۵۴ درصد و گورولگو و وال برگ<sup>۵</sup> آن را حدود ۳۴ درصد ذکر کرده‌اند (سیف، ۱۳۹۰). ژانگ<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۱۳) نیز معتقدند، فراگیرندگان با انگیزه درونی بالا، فرسودگی کمتری دارند. همچنین، در گزارشی دیگر نیز ذکر شده است، ۷۰ درصد کسانی که ترک تحصیل کرده‌اند، علت این تصمیم خود را بی‌انگیزگی و نداشتن انگیزه عنوان کرده‌اند (براید جی لند، دیلیلو و موریسن<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶).

درواقع، یکی از معضلات جدی آموزش و پرورش، حتی در سطح جهان، بی‌علاقگی نوجوانان و جوانان نسبت به فعالیت‌های تحصیلی و اشتیاق به یادگیری و در کل حضور شاداب در مدرسه و کلاس درس است (گرین دمرس و پیلی تایر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۳). این موضوع در کشورهای در حال توسعه بیشتر نمود دارد. در نظام آموزش و پرورش کشور ما نیز این موضوع، شایع، فراگیر و در تمامی دوره‌های تحصیلی یکی از مهم‌ترین آسیب‌ها و چالش‌های بغرنج و جدی است. گلایه‌ها و شکوه‌های معلمان مبنی بر بی‌انگیزگی دانش‌آموزان نسبت به انجام وظایف مرتبط و محول شده و نوعی بی‌اعتنایی، خود به‌تنهایی جدیت مسئله را نشان می‌دهد. از سوی دیگر، نبود انگیزه در تحصیل، علاوه بر خسران نیروها و امکانات مادی و معنوی، نوعی رکود علمی و عقب‌ماندگی را در پی خواهد داشت. در باب اهمیت موضوع کافی است به این گزاره توجه که اگر تمامی امکانات و بسیج منابع مالی از فیزیکی تا انسانی یعنی معلم، در خدمت دانش‌آموز است، پس بی‌انگیزگی دانش‌آموز به معنای نابودی کلیه این منابع است. درواقع، یکی از پیامدهای اجتناب‌ناپذیر بی‌انگیزگی در فراگیرندگان، ضعف تحصیلی به شکل‌های گوناگون از قبیل توجه نکردن به درس، اهمال در انجام تکالیف، بی‌توجهی به یادگیری، تجدیدی، مردودی، و حتی ترک تحصیل خواهد بود.

استان ایلام یکی از استان‌های کمتر توسعه‌یافته در غرب کشور است که با دارای روستاهای متعدد و پراکنده، در جنوب استان واقع شده است. روستاهای متعدد زیادی (بیشتر عرب نشین) در حوالی شهر موسیان از توابع شهرستان قرار دارند که با فاصله زیادی از هم قرار گرفته‌اند. گاهی دانش‌آموزان در پی نبود مدرسه دوره متوسطه، به علل گوناگون از جمله جمعیت کم، مجبورند با طی مسافت طولانی،

برای تحصیل به روستاهای دیگر رفت‌وآمد کنند. مشاهده‌های میدانی و اظهارات معلمان در دوره‌های تحصیلی نشان می‌دهند بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان بسیار زیاد است و گاهی با غیبت‌های مکرر و حتی ترک تحصیل همراه می‌شود (سپیدنامه، مؤمنی و سلیمان‌نژاد، ۱۳۹۵). متأسفانه تاکنون هیچ پژوهشی در این حوزه انجام نگرفته است و هیچ اطلاعاتی از میزان آن وجود ندارد.

مرور بیشتر تحقیقات صورت گرفته در سطح کشور نشان می‌دهد بیشتر آن‌ها به‌طور مستقیم به موضوع بی‌انگیزگی تحصیلی نپرداخته‌اند. بلکه مصداق‌های دیگری از موضوع و رابطه آن را با متغیرهای دیگر بررسی کرده‌اند برای نمونه طرح‌واره درمانی و انگیزش تحصیلی (سجادی، گل محمدیان و حجت‌خواه، ۱۳۹۵) فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی (عظیمی، پیری و زوار، ۱۳۹۳) راهبردهای شناختی و فراشناختی و انگیزش تحصیلی (پورطاهریان، خسروی و محمدی‌فر، ۱۳۹۳) حمایت اجتماعی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان (مازیاری و کاشف، ۱۳۹۳)، واقعیت درمانی و کاهش سهل‌انگاری تحصیلی (محسن‌زاده، جهان‌بخشی و کشاورز افشار، ۱۳۹۴)، انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه (زلایی و قربانی، ۱۳۹۳)، جامعه‌پذیری و انگیزش تحصیلی (رستگارخالد، ۱۳۹۰)، انگیزش تحصیلی و انگیزه پیشرفت و محیط آموزشی (حیدری، عسگری، ساعدی و مشاک، ۱۳۹۴) و رابطه عوامل فردی- اجتماعی و انگیزش تحصیلی (عباس‌زاده، علیزاده اقدام و کوهی، ۱۳۸۷).

نکته درخور توجه دیگر این است که پدیده بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر در محیط‌های شهری انجام گرفته است و محیط‌های روستایی کنکاش نشده. محیط روستا آستن محرومیت‌های بیشتری است و همین نکته برای مطالعه چنین محیطی لازم است. لذا بررسی بی‌انگیزگی تحصیلی با روش میدانی و کیفی می‌تواند در بطن موضوع رسوخ کند و با استفاده از مصاحبه‌های عمیق اطلاعاتی حاصل کند که البته ممکن است در صورت به‌کارگیری روش کمی، نادیده، کم‌ارزش یا غیر مرتبط تشخیص داده شوند.

با عنایت به مطالب مطرح‌شده، هدف اصلی پژوهش حاضر «مطالعه پدیده بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول» است و بر همین مبنا، سؤال محوری پژوهش عبارت است از «شناسایی دلایل بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان و تحلیل آن».

## ● پیشینه موضوع

### الف. مطالعات فارسی

سجادی، گل محمدیان و حجت‌خواه (۱۳۹۵) در تحقیق خود روی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم بدین نتیجه رسیده‌اند که طرح‌واره درمانی روی انگیزش تحصیلی اثربخش است. حیدری، عسگری، ساعدی و مشاک (۱۳۹۴) نشان داده‌اند که بین انگیزه پیشرفت تحصیلی با محیط آموزشی و بین انگیزش تحصیلی با محیط آموزشی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. همچنین، انگیزه پیشرفت تحصیلی بهترین

پیش‌بینی‌کننده ارتباط دانشجو با محیط آموزشی است. سیاهپوش، ارجمند، جعفری و فریغلانی (۱۳۹۰) در تحقیق خود به این نتیجه رسیده‌اند که ساعات مطالعه، جنس، طبقه اجتماعی والدین و میزان عزت نفس، به ترتیب در پیش‌بینی متغیر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سهم بیشتری دارند. حسینی طباطبایی و قدیمی مقدم (۱۳۸۶) در تحقیق خود عنوان کرده است که انگیزه تحصیل در دختران نسبت به پسران بیشتر و نگرش آنان نسبت به تحصیل مثبت‌تر است و بین پیشرفت تحصیلی و سه متغیر انگیزه تحصیلی، نگرش به تحصیل و اعتماد به نفس رابطه وجود دارد. مازیاری و کاشف (۱۳۹۳) در تحقیقی با عنوان مدل ساختاری بی‌انگیزگی دانش‌آموزان در فعالیت‌های تربیت بدنی، جذاب و ارزشمند نبودن فعالیت‌های تربیت بدنی را مهم‌ترین دلایل بی‌انگیزگی در درس تربیت بدنی عنوان کرده‌اند. مسعودی‌فر (۱۳۸۸) در تحقیق خود در مورد بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه خراسان رضوی بر میزان ارزش‌های درونی، میزان خودکارآمدی، میزان عزت نفس، میزان واکنش‌های عاطفی، میزان واکنش‌های گروه‌های مرجع و میزان انتظارات معلم به عنوان مهم‌ترین عوامل مؤثر بر انگیزه یا بی‌انگیزگی تحصیلی اشاره کرده است. دایری‌پور (۱۳۹۱) نشان داده است، متغیرهای پیش‌بین، عوامل فردی (عزت نفس تحصیلی، سلامت روان و خود پنداره تحصیلی) عوامل درون مدرسه‌ای (عملکرد رفتاری، آموزشی معلم، و فضا و امکانات آموزشی مدرسه) و عوامل برون مدرسه‌ای (حمایت اجتماعی والدین و هم‌سالان) در انگیزش و پیشرفت تحصیلی مؤثر بوده‌اند. کاوسیان، فراهانی، کدیور، هومن، شهر آرای و ولی‌اله (۱۳۸۶) در تحقیق خود که مطالعه به نسبت جامعی از نظر پوشش در سطح کل کشور بوده است، متغیرهای نگرش دانش‌آموز به تحصیل و مدرسه، ادامه تحصیل و تعامل با هم‌سالان را به عنوان بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های مؤثر در بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر دانسته‌اند. روحی، حسینی، بادل شمشوکی و رحمانی انارکی نیز (۱۳۸۶) در تحقیقی به این نتیجه رسیده‌اند که بین انگیزه تحصیلی، جنسیت و رشته تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد.

### ب. مطالعات خارجی

آکای<sup>۹</sup> (۲۰۱۷) در تحقیق خود با عنوان بی‌انگیزگی دانش‌آموزان متوسطه ترکیه در یادگیری زبان انگلیسی، به مواردی نظیر محیط کلاس و مواد درسی دوره تحصیلی، نداشتن علاقه عمیق و نوع نگاه به معلمان، به عنوان عوامل بی‌انگیزگی تحصیلی اشاره کرده است. رابین<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۷) در تحقیق خود به این نتیجه اشاره می‌کند که سبک فرزندپروری مقتدرانه<sup>۱۱</sup> والدین، در قیاس با سبک‌های سهل‌گیرانه و استبدادی عملکرد تحصیلی بالاتری را در فرزندان در پی داشته است. علی و پاتان<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۷) در تحقیق خود به محتوا و مواد درسی دوره به عنوان برجسته‌ترین علت بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان در یادگیری درس زبان در پاکستان اشاره کرده‌اند. کرایچ بوم، ویلارل، وع و هیکهاسن<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۶) در تحقیق خود به این نتیجه اشاره کرده‌اند که نقطه مشترک داشتن دانش‌آموزان با والدینشان، به‌طور قابل توجهی

مزیت‌هایی در پیشرفت تحصیلی آن‌ها دارد. ام. فاله و ام. هلولی<sup>۱۴</sup> (۲۰۱۴) در تحقیقی که هدفش بررسی کاهش سطح تحصیلی دانش‌آموزان بوده است، نتیجه می‌گیرد عملکرد ضعیف تحصیلی دانش‌آموزان از معلمان بی‌روحیه، تا آماده نبودن آنان دانش‌آموزان برای امتحانات در نوسان است. همچنین، دسترسی به منابع، معلمان بدون روحیه و درگیری والدین در امور مدرسه، در کاهش بی‌انگیزگی مؤثرند. تاناسولاس<sup>۱۵</sup> (۲۰۰۹) در تحقیق خود مدعی است که بی‌انگیزگی در مدرسه‌ها کم نیست و تعداد شاگردان بی‌انگیزه در حال افزایش است. هاردی، سالیوان و کراسون<sup>۱۶</sup> (۲۰۰۹) در تحقیقی با عنوان ویژگی‌ها و انگیزه دانش‌آموزان دبیرستانی روستایی نتیجه گرفته‌اند، بین عوامل محیطی، حمایت‌های معلم و بین اوصاف فردی نیز اهداف یادگیری و توانمندی درک شده، قوی‌ترین پیش‌بین موفقیت و انگیزه دانش‌آموزان به شمار می‌روند. لیگولت، گرین دمرس و پلینایر<sup>۱۷</sup> (۲۰۰۶) نشان می‌دهند، انگیزه تحصیلی چندبعدی است و چهار دلیل می‌تواند باعث آن شود. این دلایل عبارت‌اند از: ۱. اعتقاد به توانایی‌ها؛ ۲. اعتقاد به تلاش و کوشش و مجاهدت؛ ۳. تلقی ارزش کارهای علمی؛ ۴. ویژگی‌های فعالیت‌های علمی درون مدرسه. کائوچی و سکای<sup>۱۸</sup> (۲۰۰۱)، در پژوهشی درباره کلاس‌های اینترنتی انگلیسی دبیرستان، پنج عامل محتوای کتاب‌های دوره، امکانات ناکافی مدرسه، ضعف نمره امتحانات، روش‌های غیرتعاملی و ضعف در سبک آموزش و شایستگی دبیران را به عنوان عامل مؤثر در بی‌انگیزگی تحصیلی ذکر کرده‌اند. در بین این عوامل، امکانات ناکافی مدرسه، نسبت به بقیه کمتر در بی‌انگیزگی مؤثر بوده است. دورنی<sup>۱۹</sup> (۱۹۹۸) نیز در تحقیقی با تکیه بر مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته در دبیرستان‌های مجارستان به این نتیجه رسیده است که در بین عوامل متعدد، بیشترین عاملی که در بی‌انگیزگی دانش‌آموزان دخالت داشته، به ویژگی‌ها و شخصیت معلم مربوط بوده است.

بررسی متون پیشین مرتبط با انگیزه تحصیلی مؤید این است که از نظر روش‌شناسی، غالب آن‌ها با روش‌های کمی انجام شده‌اند. درواقع، رخنه به تجربه‌های افراد درگیر در موضوع «بی‌انگیزگی تحصیلی»، یک خلأ در تحقیقات پیشین است. در روش مورد مطالعه آن‌ها (کمی) محققان با فرضیه‌های از پیش تدوین‌شده در قالب پرسش‌نامه‌های از قبل آماده، به کنکاش موضوع پرداخته‌اند و این باعث می‌شود نتوان به درک و فهم عمیقی از موضوع مورد مطالعه رسید.

## ● چارچوب مفهومی

### الف. آرای روان‌شناختی

بر اساس نظریه خودتعیینی<sup>۲۰</sup> انگیزه دانش‌آموزان تابع کیفیت یادگیری و متغیرهای پیش‌بین از قبیل یادگیری، اهداف و حضور پیوسته در مدرسه است (ریو<sup>۲۱</sup>، دسی و ریان، ۲۰۰۴). در این دیدگاه، انگیزه‌های درونی مقدم بر فشارهای بیرونی است. بدین معنی، انگیزه فرد تابع حس نیاز فراگیر است و همین نیاز او را ترغیب می‌کند (هاردی و همکاران، ۲۰۰۹). در این نظریه، «درونی‌سازی<sup>۲۲</sup>» به واسطه

سه ویژگی مهم دانش‌آموز یعنی استقلال، توانایی و حس تعلق تقویت می‌شود (بالک و دسی<sup>۳۳</sup>، ۲۰۰۰). این سه عنصر خود تعیینی دانش‌آموز را افزایش می‌دهند (هاردری و همکاران، ۲۰۰۶). نظریه مرتبط دیگر، نظریه دستیابی به هدف<sup>۳۴</sup> است که اهداف تحصیلی دانش‌آموزان را ترغیب‌کننده دانش‌آموز به یادگیری می‌داند. نظریه دستیابی به اهداف را می‌توان در چهار نوع اهداف یادگیری<sup>۳۵</sup>، اهداف رویکرد-عملکرد<sup>۳۶</sup>، اهداف پرهیز-عملکرد<sup>۳۷</sup> و اهداف آتی<sup>۳۸</sup> تقسیم کرد. نوع اول، بر نفع شخصی و علاقه خود شخص تمرکز می‌شود؛ نوع رویکرد-عملکرد هنگامی است که دانش‌آموز به خاطر فشار دیگران درگیر فعالیتی می‌شود و یا حتی از آن (به خاطر نوع نگاه تحقیرآمیز دیگران) دست می‌کشد. در اهداف آتی، فرد به خاطر ارزش ابزاری یادگیری و دانش کنونی به منظور انتفاع در آینده، مشغول آن فعالیت و کار می‌شود (منچ، میلر و بریکمن<sup>۳۹</sup>، ۲۰۰۴). به طور اجمالی، نظریه خود تعیینی، فرد را در اولویت انگیزه می‌پندارد، اما نظریه دستیابی به اهداف، نوع هدف فرد و میزان درگیری در آن را مقدم می‌داند.

### ب. آرای جامعه‌شناختی

نظریه مبادله به اصل پاداش و تنبیه ناظر است؛ فرد به آن جنبه‌هایی که پاداش به همراه دارد، پاسخ مطلوب می‌دهد و از جنبه‌هایی که تنبیه در پی دارد، اجتناب می‌ورزد. نظریه مبادله به این اصل کلی معتقد است که موجودات در هر وضعیتی رفتارهایی از خود بروز می‌دهند که بیشترین پاداش و کمترین مجازات را در پی داشته باشند (ادیبی و انصاری، ۱۳۸۳). به طور کلی، چنانچه فراگیرنده پاداش‌هایی از محصول کار خود دریافت دارد، این می‌تواند انگیزه‌های بعدی وی و رخداد آن در آینده را سبب شود و چنانچه بی‌انگیزگی وی هیچ‌گونه تنبیهی را در پی نداشته باشد، همین می‌تواند بی‌انگیزگی وی را ثابت کند. پارادایم تفسیری نیز به مطالعه شرایطی مانند مطالعه محیط‌های یادگیری، چگونگی رابطه سلسله مراتبی بین معلم و دانش‌آموز، ارتباط نمادین بین معلم و دانش‌آموز تعامل در کلاس درس (اینکه چگونه معلمان آگاهانه یا ناآگاهانه انتظارات خود را به دانش‌آموزان منتقل کنند) و زبان مورد استفاده در کلاس درس (کمک به فهم رابطه بین زبان و موفقیت تحصیلی) تأکید دارد (شارع‌پور، ۱۳۸۶).

### ■ روش‌شناسی تحقیق

یکی از روش‌های متداول کیفی برای مطالعه پدیده‌های اجتماعی، روش «نظریه داده بنیاد<sup>۴۰</sup>» است. نظریه داده بنیاد روش تحقیقی کیفی از نوع استقرایی است. در این روش، محققان در میدان تحقیق به جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها می‌پردازند و بدین طریق نظریه شکل می‌گیرد (دانیکن<sup>۴۱</sup>، ۲۰۰۶). در روش نظریه داده بنیاد از سه نوع کدگذاری استفاده می‌شود: کدگذاری باز<sup>۴۲</sup> برای تبدیل عبارت‌ها و جمله‌ها که به مفهوم پردازی و مقوله‌پردازی می‌انجامد. کدگذاری محوری<sup>۴۳</sup> برای تقلیل مفاهیم تا به مقولات منتهی شود و کدگذاری گزینشی<sup>۴۴</sup> که طی آن یکپارچگی مفاهیم در حول یک مقوله و مقوله‌های مورد نیاز برای

پرورش و بسط و پالایش در آینده در آنجا می‌گیرند (استراوس و کربین، ۱۳۹۱ ص. ۲۵۵)؛ به عبارت دیگر، کاوش برای یافتن یک مقوله هسته و مرکزی که تمامی مقولات قبلی را در خود جای دهد.

## ● جامعه و نمونه

جامعه آماری موردنظر، شهرستان دهلران- مناطق روستایی واقع در شهر موسیان است. زیادی روستاها و فاصله‌های بسیار زیاد و گاهی تا حدود ۸۰ کیلومتری آن‌ها از هم، از ویژگی‌های جامعه مورد مطالعه است. حجم نمونه نیز از طریق اشباع نظری تا ۱۷ مصاحبه حاصل شد. با مصاحبه‌ها و تحلیل آن‌ها، سرانجام این اطمینان حاصل شد که انجام مصاحبه‌های اضافی به کشف موارد جدید دیگری منتهی نمی‌شود و این بر قاعده اشباع نظری دلالت دارد. برای اعتبار یافته‌ها نیز، علاوه بر بازبینی مجدد مصاحبه‌ها و مرور مفاهیم و مقولات، از دو معیار رایج اعتبار داده‌های کیفی «اعتمادپذیری<sup>۳۵</sup>» و «باورپذیری<sup>۳۶</sup>» استفاده شد. برای حصول وجه اعتمادپذیری، از راهبرد «کنترل توسط اعضا<sup>۳۷</sup>» استفاده شد که به دنبال مطلوبیت بازنمایی مفاهیم و مضامین احصا شده از منظر مشارکت‌کنندگان است (نوبل و اسمیت<sup>۳۸</sup>، ۲۰۱۵). برای وجه باورپذیری که معادل اعتبار درونی در روش کمی است، از راهبرد گفت‌وگو با همتایان استفاده شد؛ متن مصاحبه‌ها و یافته‌ها در اختیار یک یا چند صاحب‌نظر روش کیفی که از قبل ارتباط و مشارکتی در مطالعه نداشتند قرار گرفت تا ضمن تطبیق فرایند، به نقد آن نیز بپردازند. سرانجام برای رعایت ملاحظات اخلاقی<sup>۳۹</sup> پژوهش در ابتدا اهداف پژوهش، برای دانش‌آموزان شرح و به آنان این اطمینان داده شد که تمامی صحبت‌هایشان حول تحقیق و محرمانه است و هیچ استفاده دیگری ندارد. حتی از اسامی مستعار استفاده خواهد شد.

## ● مشارکت‌کنندگان

برای انتخاب مشارکت‌کنندگان) دانش‌آموزان پایه‌های تحصیلی هفتم، هشتم و نهم متوسطه اول) که با روش نمونه‌گیری هدفمند<sup>۴۰</sup> انجام گرفت؛ مشاهده مستقیم خود مصاحبه‌کننده که سال‌ها تجربه تدریس دارد، در اولویت بود. دانش‌آموزانی انتخاب شدند که در کلاس نسبت به بقیه بی‌تحرك‌تر و از نظر تحصیلی دچار مشکلات عدیده بودند. همچنین، در مرتبه دوم، از دبیران همکار خواسته شد دانش‌آموزانی را که مصداق‌های بی‌انگیزگی (نظیر بی‌توجهی به درس، حواس‌پرتی، ضعف درسی، کسب نمرات ضعیف مداوم، و ارجاع متعدد به دفتر آموزشگاه) را داشتند، معرفی کنند.

## ● نحوه اجرا و تحلیل داده‌ها

در این مطالعه، با ۱۷ تن از دانش‌آموزان دوره متوسطه اول مصاحبه شده است (جدول ۱). بعد از معرفی موضوع و هدف به هر مخاطب، ابتدا سؤال پژوهش پرسیده و سعی می‌شد در فحوای صحبت‌های مصاحبه‌شوندگان سؤالات فرعی مطرح شود. زمان مصاحبه از ۳۰ دقیقه تا ۴۵ دقیقه بسته به میزان توان پاسخ‌دهی مشارکت‌کنندگان، در نوسان بوده است. بعد از اتمام فرایند مصاحبه‌ها و رسیدن

به نقطه اشباع نظری، کلیه متن‌های مصاحبه‌های ضبط‌شده کدبندی شدند. بدین منوال که همه جملات و پاراگراف‌ها، بدون از قلم انداختن هیچ جمله و کلمه‌ای، کدبندی و موارد بی‌ربط کنار زده شدند. هیچ‌گونه محدودیتی در کدبندی مفاهیم وجود نداشت. درنهایت، با چینش مطالب مصاحبه‌ها، تعداد ۵۹ مفهوم اولیه و سپس تعداد ۸ مقوله محوری استخراج شد. این تعداد مقوله و برخی از مؤلفه‌های آنان در قالب جدول ۳ و نمونه‌هایی از نحوه کدبندی جدول ۲ نمایان شده‌اند. درنهایت، به اتکا با مقولات پیشین، مدل نهایی پارادایمی اشتراوس و کوربین مطابق شکل ۱ صورت‌بندی شده است.

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

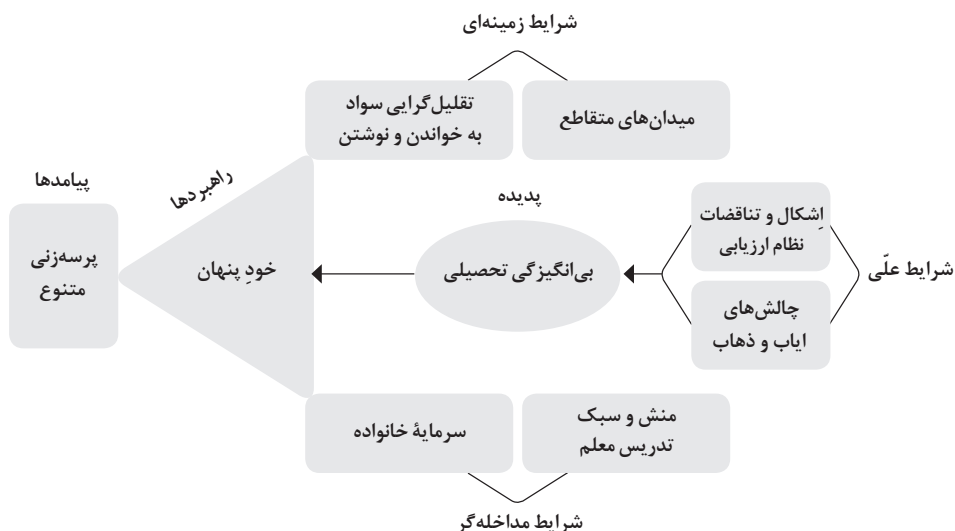
| نام مستعار | سن | پایه تحصیلی | معدل سال قبل          | سواد والدین             |
|------------|----|-------------|-----------------------|-------------------------|
| ۱          | ۱۲ | هفتم        | نیاز به تلاش (توصیفی) | هر دو کمتر از دیپلم     |
| ۲          | ۱۴ | هشتم        | ۱۳                    | هر دو کمتر از پنجم      |
| ۳          | ۱۴ | نهم         | ۱۲/۵                  | مادر دیپلم، پدر پنجم    |
| ۴          | ۱۵ | نهم         | ۱۲/۲۱                 | هر دو بی‌سواد           |
| ۵          | ۱۴ | هفتم        | نیاز به تلاش (توصیفی) | مادر دوم، پدر پنجم      |
| ۶          | ۱۲ | هفتم        | نیاز به تلاش (توصیفی) | هر دو بی‌سواد           |
| ۷          | ۱۴ | هشتم        | ۱۲/۶۲                 | هر دو بی‌سواد           |
| ۸          | ۱۳ | هشتم        | ۱۲/۷۷                 | مادر دوم، پدر سوم       |
| ۹          | ۱۳ | هشتم        | ۱۴                    | هر دو دیپلم             |
| ۱۰         | ۱۴ | نهم         | ۱۱                    | مادر دیپلم، پدر بی‌سواد |
| ۱۱         | ۱۲ | هفتم        | نیاز به تلاش (توصیفی) | مادر دهم، پدر پنجم      |
| ۱۲         | ۱۴ | نهم         | ۱۱/۵۲                 | هر دو کمتر از پنجم      |
| ۱۳         | ۱۲ | هفتم        | نیاز به تلاش (توصیفی) | هر دو بی‌سواد           |
| ۱۴         | ۱۵ | نهم         | ۱۳                    | مادر هفتم، پدر پنجم     |
| ۱۵         | ۱۴ | هشتم        | ۱۲/۲۳                 | مادر سوم، پدر پنجم      |
| ۱۶         | ۱۴ | هشتم        | ۱۱/۲۱                 | مادر یازدهم، پدر دیپلم  |
| ۱۷         | ۱۳ | هفتم        |                       | هر دو کمتر از پنجم      |

**جدول ۲.** نمونه‌هایی از کدبندی سطح اولیه (کدگذاری باز)

| کدگذاری باز                   | جمله                                                                                                           |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| سرمایه نهادی (فرهنگی) خانواده | پدرم تا پنجم درس خونده مادرم تا چهارم.                                                                         |
| ضعف یادگیری                   | نمی‌تونم حفظ کنم، مطالب از یادم میرن.                                                                          |
| اقتدار معلم مرد               | معلمای مرد زور میارن درس بخونیم.                                                                               |
| تحصیل مشروط                   | قبول بشم می‌مانم درس بخونم، آگه مردود بشم در میام از مدرسه.                                                    |
| موضع خانواده                  | خانواده می‌گن درس بخون تا چیزی یاد بگیری.                                                                      |
| کارکرد حداقلی سواد            | آدرسی چیزی بلد بشی بخونی سوادی بگیری حداقل میری شهر تابلویی چیزی بخونی.                                        |
| منابع جهت دهنده               | دوستای زرنگم می‌گن درس بخون                                                                                    |
| انتقاد ترکیبی جنسیتی          | وقتی پنجم بودیم گفتیم به خدا ترک تحصیل می‌کنیم. بیا جدامون کنید به معلما.                                      |
| بسندگی تحصیل و گواهی          | هدفم آینه یک سواد بگیری در حدی که دیپلم بگیرم، دیگه در بیام.                                                   |
| پسند اقتدارگرایی              | مرد عصابی می‌شه زور میاره، ما می‌گیم وای دیگه درس می‌خونیم                                                     |
| تجربه کم‌سوادی والدین         | پدر و عموم می‌گن درس بخون، خودشون برای خودشون می‌گن: ببین الان ما تابلویی نمی‌تونیم بخونیم برای خودت درس بخون. |
| تناقض هدف و تلاش              | دوس دارم درس بخونم، ولی وقتی می‌گن چیزی حفظ کن، حوصله ندارم.                                                   |
| قبولی آسان و بی‌دردسر         | هم کلاسی ششم اصلاً حرف نزد، باز قبول شد.                                                                       |
| اعتراض به نظام ارتقا          | اصلاً یکدفعه مردودی نکردند اونا (معلمان).                                                                      |
| مثال‌واره نظام ارتقا          | مثلاً اون که با من هست تنبله، ولی هی قبولی می‌زنند. هیچ بلد نیست، هیچ.                                         |

جدول ۳. کدبندی باز، محوری و گزینشی

| مدل               | مقولات محوری                       | مقولات باز                       |
|-------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| شرایط مداخله‌گر   | سرمایه خانواده                     | سرمایه فرهنگی (نهادین)           |
|                   |                                    | سرمایه اجتماعی (مشارکت اجتماعی)  |
|                   |                                    | سرمایه اقتصادی                   |
| شرایط زمینه‌ای    | میدان‌های متقاطع                   | نصیحت‌های خانواده (منابع اولیه)  |
|                   |                                    | نصیحت‌های هم‌سالان (منابع دومین) |
|                   |                                    | منابع جهت دهنده (محیط روستا)     |
|                   |                                    | الگوی ناب تحصیل                  |
|                   |                                    | الگوی نامطلوب تحصیل              |
| شرایط مداخله‌گر   | منش و سبک تدریس معلم               | اقتدار مرد آموزگار               |
|                   |                                    | سبک تدریس عواطف محور آموزگار زن  |
| راهبرد (استراتژی) | خود پنهان                          | سرزنش از خود تا دیگری            |
|                   |                                    | تحمل و مدارای مدرسه              |
|                   |                                    | پرشان احوالی                     |
|                   |                                    | اقرار به خود                     |
|                   |                                    | حس اجبار والدین                  |
|                   |                                    | تحصیل مشروط محور                 |
|                   |                                    | مزاحمت و شرارت                   |
| پیامدها           | پرسه‌زنی متنوع                     | بیکاری                           |
|                   |                                    | غیب‌های غیر موجه                 |
|                   |                                    | دزدی                             |
|                   |                                    | نداشتن پول سرویس                 |
| شرایط علی ثانویه  | چالش‌های ایاب و ذهاب               | نداشتن وسیله تردد در مسیر        |
|                   |                                    | ناتوانی در حفظ کردن (ضعف تحصیلی) |
| شرایط علی         | اشکال و تناقضات نظام ارزیابی       | علاقه تنفر آمیز                  |
|                   |                                    | سهولت قبولی                      |
|                   |                                    | کارکرد حداقلی سواد               |
| شرایط زمینه‌ای    | تقلیل گرایی سواد به خواندن و نوشتن | بسنندگی تحصیل و گواهی            |



شکل ۱. مدل نهایی پارادایمی اشتراوس و کوربین در شکل‌گیری پدیده بی‌انگیزگی تحصیلی

## ۱. شرایط علی: اشکال و تناقضات نظام ارزیابی

مقوله فوق که به عنوان شرایط علی تعیین شده است در اکثر مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان به صورت‌های متفاوت اشاره شده است. این مقوله خود از اجزای «ناتوانی از حفظ کردن مطالب درسی»، «علاقه نداشتن به حفظ کردن» و «سهولت قبولی» تشکیل می‌شود. یکی از مهم‌ترین چالش‌های رویکردهای یاددهی فعلی، موضوع حافظه محوری و حفظ کردن دانش‌آموزان است. در این مطالعه، مشارکت‌کنندگان به این موضوع اشاره کردند. برای نمونه، مشارکت‌کننده زیر چنین می‌گوید:

■ «منی توئم حفظ کنم. مطالب از یادم میرن زود. دیگه حوصله خوندن ندارم. فایده‌ای هم نداره. وقتی می‌خونم چندبار، دوباره می‌خوام بگم، از یادم میرن. مثل اینکه اصلاً نخوندم» (مشارکت‌کننده شماره ۱، کلاس هفتم).

یا اظهارات مشارکت‌کنندگان دیگر:

■ «می‌خوام درس بخونم، یاد نمی‌گیرم خب. والا نمی‌دونم چرا یاد نمی‌گیرم. می‌خوام آقا درس بخونم، ولی فایده نداره. وقتی چیزی می‌خونم، دو تا سه ساعت دیگه از یادم میره. ابتدایی کمی بهتر بودم، ولی دیگه راهنمایی کمی بی‌انگیزه‌تر شدم». (مشارکت‌کننده شماره ۳، کلاس نهم) و «... دوستای زرنگ خیلی فرق دارن (من ۱۰ بار می‌خونم حفظ نمی‌کنم، ولی اون‌ها یک بار می‌خونن حفظ می‌کنند). من تلاش می‌کنم، ولی فایده نداره» (مشارکت‌کننده شماره ۸، کلاس هشتم).

با استناد به اظهارات مشارکت‌کنندگان، ناتوانی در حفظ کردن مطالب درسی یکی از علل بنیادین ضعف آن‌ها بوده است که موفق نشدن در حفظ کردن و ناتوانی در بازخورد به این سبک ارزیابی، بی‌انگیزگی دانش‌آموزان را سبب شده است. تقریباً همه مشارکت‌کنندگان به مشکل حفظ کردن خود اقرار نموده و نسبت به آن اظهار یأس کرده‌اند.

یکی دیگر از عناصر مقوله اشکال و تناقضات نظام ارزیابی، ابراز تنفر از حفظ کردن بوده است که معلم از آن‌ها در هنگام پرسش طلب کرده است. علاوه بر این، مشارکت‌کنندگان میزان شدت تنفر خود را با الفاظی از قبیل «متنفرم» و «خیلی بدم میاد» بیان کردند. برای نمونه:

■ «دوس دارم درس بخونم، ولی وقتی می‌گن چیزی حفظ کن، حوصله ندارم. وقتی میرم پیش معلم، یادم مره... به من می‌گن حفظ کن (نمی‌تونم) لحن ترش رویی» (مشارکت‌کننده شماره ۴، کلاس نهم).

آخرین عنصر مقوله شرایط علی، «سهولت قبولی» است. در سال‌های اخیر، شاهد تغییرات نظام آموزشی کشور از سیستم ۳-۳-۵ به ۳-۳-۶ بوده‌ایم. در گذار این امر، برخی شرایط به‌گونه‌ای رقم خورد که در عمل دانش‌آموزان متوسطه اول (هفتم، هشتم و نهم) به راحتی و با نوعی اطمینان خاطر به پایه تحصیلی بالاتر ارتقا یابند<sup>۴۱</sup>. همین امر موجب نوعی آسودگی خاطر دانش‌آموزان شده و در مواردی از تلاش آن‌ها کاسته است. از برخی از اظهارات مشارکت‌کنندگان زیر می‌توان این موضوع را استنباط کرد:

■ «بچه‌های سال گذشته می‌گفتند معلم‌ها کار ندارند. الکی هست میریم امتحان. همش الکی هست. کسی مردود نمی‌شه. معلما دوست دارن تنبل‌ها رو مردود کنند تا دوباره درس بخونند، ولی می‌گن اداره می‌گه باید قبولشون کنند» (مشارکت‌کننده شماره ۱۱، کلاس هفتم). یا «پارسال قبول شدم. درس نخوندم و امتحان الکی دادم» (مشارکت‌کننده شماره ۱۶، کلاس نهم). «هم کلاسی ششم اصلاً حرف نزد، باز قبول شد. تنبل تنبل رو هم قبول می‌زنند. اصلاً یک دفعه مردودی نکردند اون‌ا (معلمان) هی قبولی می‌زنند. آره، خوب نیست باید مردود بشه. مثلاً اون که با من هست، تنبله، ولی هی قبولی می‌زنند. هیچ بلد نیست، هیچ» (مشارکت‌کننده شماره ۱۳، کلاس هشتم).

در مجموع، این مقوله حاکی از عیب‌ها و اشکالات نظام ارزیابی است درحالی‌که بر اجتناب از حافظه محوری تأکید زیادی می‌شود، اما همچنان محتوای کتاب‌ها و معلمان بر این وضعیت اصرار دارند. از طرف دیگر، تغییر و تحولات مدام و بیش از ظرفیت نیز بر ناهماهنگی‌ها و تشدید اشکالات نظام آموزش و پرورش افزوده است.

## ۲. شرایط زمینه‌ای

شرایط زمینه‌ای به بسترها و عوامل عمومی و کلانی گفته می‌شود که بر راهبرد تأثیر می‌گذارند. در

اینجا دو مقوله «تقلیل‌گرایی سواد به خواندن و نوشتن» و «میدان‌های متقاطع» به عنوان شرایط زمینه‌ای کشف شده‌اند. مقوله اول خود بر دو خرده مقوله «کارکرد حداقلی سواد» و «بستگی تحصیل و گواهی» استوار است. مقوله میدان‌های متقاطع نیز مقولات خردتری مانند «نصایح خانواده» (منابع اولیه)، «نصایح هم‌سالان» (منابع دومین) و «منابع جهت‌دهنده» (منابع سومین) را پوشش می‌دهد. به‌طور کلی، هر دو مقوله محوری ذکر شده بر بسترهای موقعیتی فراتر از فرد و خانواده دلالت دارند. بدین معنی که این مقولات به شیوه نیروهای جمعی و جهت‌دهنده فرد عمل می‌کنند.

### ۳. شرایط مداخله‌گر

شرایط مداخله‌گر به وضعیت‌های خاصی گفته می‌شود که بر راهبردها اثرگذارند. در این تحقیق، شرایط مداخله‌گر دو مقوله «سرمایه خانواده» و «منش و سبک تدریس معلم» است. مقوله محوری سرمایه خانواده، خود از «سرمایه فرهنگی»، «اجتماعی» و «اقتصادی» تشکیل شده است. مقوله دیگر نیز شامل «اقتدار مرد آموزگار» و «سبک تدریس عواطف محور آموزگار زن» هستند.

به‌طور کل، سرمایه خانواده یکی از عوامل مهم و پرورش‌دهنده اصلی و نهادین فرزند است. والدین و برخورداری آن‌ها از هر کدام از این سرمایه‌ها به‌خوبی می‌تواند وضعیت دانش‌آموز و دورنمای وی را تعیین کند. اظهارات مصاحبه‌کنندگان حاکی از این است که وضعیت هر کدام از این سرمایه‌ها نامطلوب و ناامیدکننده است. به‌خصوص وضعیت سرمایه فرهنگی والدین مصاحبه‌کنندگان بسیار ضعیف بوده است. لازم به ذکر است، بنا بر آرای بوردیو، مراد از سرمایه فرهنگی، وضعیت تحصیلی والدین و مدارک تحصیلی آن‌هاست. بنا بر اظهارات زیر:

■ «پدرم تا کلاس پنجم درس خونده و مادرم تا کلاس چهارم ابتدایی. خودشون می‌گن دیگه نخواستند درس بخوند» (مصاحبه‌شونده شماره ۱۷، کلاس هشتم). «برادر بزرگم تا پنجم خونده و از مدرسه در آمد. پدرم هم اصلاً مدرسه نرفته و مادرم هم تا کلاس سوم بیشتر درس نخوانده» (مصاحبه‌شونده شماره ۱۰، کلاس نهم). و «سه خواهر دارم، یکی دوم راهنمایی که ترک تحصیل کرده، یکی هم کوچیک. دو برادر هم دارم. یکی کلاس اول ابتدایی است. پدرم تا چهارم درس خونده، مادرم هم تا کلاس اول ابتدایی» (مصاحبه‌شونده شماره ۸، کلاس نهم).

گفته‌های مصاحبه‌شوندگان چالش و ضعف میزان سواد والدین را که گواه بر تحصیلاتی حداکثر در حد ابتدایی است، به‌خوبی نشان می‌دهند. ابعاد دیگر این سرمایه نیز چنین وضعیتی دارند. برای مثال، طبق اظهارات مصاحبه‌شوندگان:

■ «وضع مالی خوب نیستیم. پدرم کارگر کشاورزی است. یا: وضع مالی خوبی نداریم. زمین کشاورزی نداریم و دام هم فقط چند تا داریم» (مصاحبه‌شونده شماره ۶، کلاس هفتم).  
مواضع مصاحبه‌شوندگان در خصوص سرمایه اجتماعی نیز چنین است:

■ «پدرم برای معامله جای دور میره. اگر برسه، سر می‌زنه ... چندبار مدیر برای مراسم اولیا دعوت‌نامه داد. به پدرم دادم، گفت نمی‌تونه بیاد. باید بره دنبال کارهاش» (مصاحبه‌شونده شماره ۷، کلاس هشتم). یا «تا حالا پدرم و حتی مادرم به مدرسه سر نزدند. با مدرسه رابطه ندارند. چون روستای ما دور است، با مدرسه نیستند» (مصاحبه‌شونده شماره ۱۳، کلاس هفتم).

به‌طور کل، مواضع مصاحبه‌شوندگان در قبال سرمایه‌های سه‌گانه خانواده، نشان‌دهنده ضعف هر کدام از آنهاست. این موضوع بر بستر و محیطی خاص دلالت دارد که بر راهبردها اثرگذار بوده‌اند. از دیگر یافته‌های این شرایط، مقوله منش و سبک تدریس معلم است. در تعریف این مقوله باید گفت، منظور از منش، چگونگی عواطف و دخالت آن‌ها در تدریس و برخورد با دانش‌آموزان در دوره ابتدایی بوده است. منش مرد و زن محور دو جزء اصلی منش در این مقوله هستند. به‌طور کلی، منش مرد و زن محور در اظهارات دانش‌آموزان حاکی از این است که معلمان آموزگار مرد از منش سختگیرانه‌تر و مقتدرتر برخوردار بوده‌اند و در مقابل، منش آموزگار خانم منعطف‌تر و سهل‌گیرانه‌تر بوده است. درواقع، هر جا آموزگار مرد بوده است، دانش‌آموزان بیشتر حساب‌وکتاب برده‌اند و حتی دانش‌آموزان تطمیع امر کرده‌اند. برای مثال، مصاحبه‌شونده زیر دقیقاً همین مورد را از منظر قیاس دو منش بیان کرده است:

■ «آره، گفتم ابتدایی هم مشکل حفظ داشتیم. معلما مقصر بودند. از ابتدایی زور نمی‌آوردند. یاد بگیریم. می‌گفتند اینا بچه هستند. اگر حفظ نمی‌کردیم ما هم کیف می‌کردیم. معلما از اول تا کلاس پنج‌خانم بودند. دیگه ششم آقا شد. فایده نداشت دیگه. تا سوم هیچی یاد نگرفتم. نه از مردها خوشمون میاد، مثلاً می‌گه درس بخون، مرده - ولی مرد عصبانی می‌شه زور میاره، ما می‌گیم وای، دیگه درس می‌خونیم اون بگه دیگه از ترس می‌خونم. مرد هست، مثل زن نیست» (مصاحبه‌شونده شماره ۲، کلاس هشتم).

اظهار این دانش‌آموز به‌خوبی خصوصیات دو جنس معلم را متذکر می‌شود و کارایی منش مقتدر مآبانه را نشان می‌دهد. از طرف دیگر هم ناکارآمدی منش سهل‌گیرانه را بیان می‌کند.<sup>۲۲</sup>

#### ۴. راهبردها: خود پنهان

راهبردهای ایجادشده برای کنترل، اداره و برخورد با پدیده تحت شرایط خاص را گویند. مقوله بالا که به‌عنوان راهبرد شناسایی و تعیین شده است، بر احساس‌ها، رفتارها و درون‌انگاری‌ها دلالت دارد. مقوله خود پنهان شامل «سرزنش از خود تا دیگری»، «تحمل و مدارای مدرسه»، «پرشان احوالی»، «اقرار به خود»، «تحصیل مشروط محور» و «حس اجبار والدین» است. یکی از ویژگی‌هایی که در مطالعه دانش‌آموزان بی‌انگیزه مشاهده شد، حالات و رفتارهایی مرکب از روحی و روانی - اجتماعی بود که در آن‌ها پدیدار شده است. این مقوله بر این امر دلالت دارد که دانش‌آموزان بی‌انگیزه، از راهبردها و راهبرهای متفاوت، از سرزنش خود و تحریک عواطف منفی تا ایستارهایی شرط‌گونه نسبت به

خود استفاده کرده‌اند. برای مثال، دانش‌آموز ادامه تحصیل خود را به قبولی و آن هم بدون تلاش منوط می‌داند؛ بنا بر اظهار زیر:

■ «اگر برسم و قبول بشم، می‌مانم درس بخونم. آگه مردود بشم، در میام از مدرسه ...» (مشارکت‌کننده شماره ۱، کلاس هفتم). یا دانش‌آموز دیگری اظهار داشت: «پارسال به من نمره دادند، قبول شدم. شاید امسال ندادند، مردود بشم. ممکنه دیگه نیام مدرسه» (مشارکت‌کننده شماره ۲، کلاس هشتم).

از نکات دیگر این مقوله می‌توان به احساس نوعی اجبار در دانش‌آموز بی‌انگیزه اشاره کرد. از این نوع احساس می‌توان نوعی اهمیت اجبار به خاطر ادای احترام و اهمیت حرف والدین و حتی فراتر از والدین، به خاطر بستگان درجه یک نظیر عمو، را استنباط کرد. برای مثال، می‌توان اظهارات مشارکت‌کنندگان زیر را در این مورد تأیید کرد:

■ «به خاطر حرف عمو و پدرم میام مدرسه... یا: والا از اول نمی‌خواستم پیام مدرسه (راهنمایی) دیگه به خاطر پدرم میرم و میام. همین...» (مشارکت‌کنندگان شماره‌های ۲ و ۳، کلاس هشتم).

همه مفاهیم این مقوله به نوعی به هویت دانش‌آموز مربوط است؛ یعنی عناصر این مقوله به بخشی از هویت فردی دانش‌آموز بازمی‌گردد که خصایصی از بی‌قراری و پریشانی تا بی‌حالی دارد. به‌طور کل، ویژگی‌هایی که به خصایص روحی و فردی (هویتی) دانش‌آموز مربوط هستند، در آن‌ها مشاهده شده‌اند و همه این موارد به درون فرد مربوط می‌شوند و بخشی از جهان درونی (هویت فردی- روانی) وی را تشکیل می‌دهند.

## ۵. پیامدها: پرسه‌زنی متنوع

پیامدها به‌عنوان آخرین عنصر ترسیم مدل پارادایمی اشتراوس و کوربین، حاصل به‌کارگیری راهبردهاست. مقوله پیامدها «پرسه زنی متنوع» نام‌گذاری شده است که در دل خود سه مفهوم «مزاحمت و شرارت»، «بیکاری» و «سرقت» دارد. نام این مقوله بر انواعی از پرسه‌زنی‌ها، از بیکاری تا مزاحمت دیگران و حتی دزدی دلالت دارد که وجه مشترک هر سه مقوله خردتر، نوعی گشت‌وگذار از سر بی‌هدفی و انحراف از مدرسه است. برای مثال، اظهارات مشارکت‌کننده زیر می‌تواند مبین همین نکته باشد:

■ «بچه‌هایی که از مدرسه در آمدند، مردم رو اذیت می‌کنند، مزاحم همه می‌شن. مثلاً یکیشون خیلی پیرمردها رو اذیت می‌کنه میره باشون شوخی می‌کنه و باعث عصبانیتشون می‌شه (مصاحبه‌شونده شماره ۵، کلاس نهم). یا: دوستم می‌گه بریم دزدی کنیم بریم از شرکت‌هایی که از روستا دور هستند آهن و چیزی بیاریم و بفروشیم» (مصاحبه‌شونده شماره ۱۴، کلاس نهم). همچنین، «در حال حاضر بیکارم. توی خونه فقط هستم. کاری هم که نیست کار کنم. دیگه همین جوری» (مصاحبه‌شونده شماره ۱۲، کلاس هفتم).

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف اصلی تحقیق حاضر بررسی بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول در مناطق روستایی بود. با توجه به ماهیت موضوع، از روش کیفی - روش داده بنیاد و ابزار مصاحبه استفاده شد. با اجرای مصاحبه‌ها و کدبندی تمامی متون، هشت مقوله محوری به‌عنوان یافته‌های این پژوهش شناسایی و طبقه‌بندی شدند. مقولات محوری اصلی پژوهش عبارت‌اند از: (سرمایه خانواده، میدان‌های متقاطع، منش و سبک تدریس معلم، خود پنهان، پرسه زنی متنوع، چالش‌های ایاب و ذهاب، اشکالات و تناقضات نظام ارزیابی دانش‌آموز و تقلیل سواد به خواندن و نوشتن). مقوله هسته نیز بر اساس مضمون‌های پیشین، بی‌انگیزگی تحصیلی به‌مثابه فقر رفتاری، نهادی و فرهنگی تعیین شد. مقوله هسته نسبت به مقولات پیشین خود انتزاعی‌تر و از سطح تحلیل بالاتری برخوردار است. فقر رفتاری بر مقولات و زیر مقولات خود پنهان و پرسه زنی متنوع دلالت دارند، زیرا گونه‌هایی از آسیب‌ها و چالش‌ها در حوزه رفتارها هستند. فقر نهادین به مشکلات و چالش‌های نظام آموزشی اشاره دارد که از ارائه و شیوه تدریس به دانش‌آموز تا مشکلات تردد و اشکالات نظام ارزیابی را شامل می‌شود. همچنین، فقر فرهنگی به شیوه درک و جهان‌بینی اشاره دارد که روایتی تقلیل‌گرا از سواد ارائه می‌دهد.

نتایج این پژوهش با برخی تحقیقات هم‌سوست؛ در زیر سرمایه خانواده، فابین<sup>۳۳</sup>، (۲۰۱۵) نشان داده است که محیط خانواده در انگیزش تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نقش به‌سزایی دارد. بدین صورت که خانواده مراقب‌پذیر، عاطفی، درک کنند و حمایت‌کننده و حتی مناسب از نظر تغذیه، در قیاس با خانواده‌ای با جو ناآرام و غیر عاطفی و خنثی، بر انگیزه تحصیلی فرزند خود بسیار مؤثرند. والدینی که در تکالیف فرزند خود در عین حفظ نقش خود، نقش حمایتی دارند، در پیشبرد انگیزه و ترغیب فرزندان خود بسیار موفق‌ترند. عکس این قضیه نیز صادق است؛ یعنی والدینی که در کل نسبت به تکالیف فرزندان خود بی‌خیال هستند، مولد بی‌انگیزگی فرزندان خود می‌شوند (گونیدا و کورتینا<sup>۴۴</sup>، ۲۰۱۴). واتکینز و هووارد<sup>۴۵</sup> (۲۰۱۷) نیز در پژوهش خود تصریح می‌کنند، مداخله والدین در انجام تکالیف خانه، رابطه مثبت قوی‌تری با میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. به‌طور کل، تحقیقات نشان داده‌اند که سواد بیشتر والدین با موفقیت بیشتر بچه‌ها توأم است و میل به ماندگاری و تحصیلات بالاتر فرزندان، با میزان سواد بیشتر والدین، به‌خصوص مادر رابطه مستقیم دارد (استیج و مک دونالد<sup>۴۶</sup>، ۱۹۹۰). تعاملات میان مدرسه و اولیا یکی دیگر از عناصر سرمایه اجتماعی

کلیدی برای افزایش پیوندها و موفقیت تلقی می‌شود (شور و برنهارد<sup>۴۷</sup>، ۲۰۰۳). نتیجه دیگر این تحقیق، یافته ناپر<sup>۴۸</sup> (۲۰۱۷) را که نشان داده رابطه معلم-شاگرد<sup>۴۹</sup> عامل تنظیم‌کننده، میزان انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان است تأیید می‌کند. فورر، اسکینر و پیتزر<sup>۵۰</sup> (۲۰۱۴) نیز معتقدند، تعاملات دانش‌آموز با معلم خود، قوی‌ترین اثر را بر رفتار و ادراک دانش‌آموز دارد. آن‌ها نتیجه می‌گیرند که سطح انگیزه دانش‌آموزان هم از درکشان از معلم و نیز رفتارهای معلمان متأثر است. رویکرد تفسیری نیز محیط‌های یادگیری نظیر چگونگی رابطه سلسله مراتبی بین معلم و دانش‌آموز، ارتباط و اینکه چگونه معلمان انتظارات خود را به دانش‌آموزان منتقل کنند، مؤلفه‌هایی بسیار مهم در انگیزه تحصیلی و موفقیت تحصیلی می‌داند (شارع‌پور، ۱۳۸۶، ص. ۱۰۵). لذا می‌توان گفت، نحوه کنش بین معلم و دانش‌آموز در ایجاد انگیزه یا بی‌انگیزگی دانش‌آموز نقش بسیار مهمی دارد و یکی از منابع اصلی انگیزه دانش‌آموزان به شمار می‌رود.

در رابطه با تقلیل‌گرایی سواد به خواندن و نوشتن نیز باید گفت، فرهنگ همواره نقش اساسی و منحصربه‌فرد دارد. هر فرهنگی شیوه‌های منحصربه‌فرد نگاه به جهان، خود و دیگران را دارد. چنین نگاهی می‌تواند موجب پیاپی‌ها، و علل موفقیت یک گروه یا فرد شود (پینا-واتسون، لویز، اوجیدا و رودریگز<sup>۵۱</sup>، ۲۰۱۵). مطالعات نشان داده‌اند، تلقی و افکار افراد در مورد حوادث و رویدادها می‌تواند روی انگیزه تکمیل کار و نگرششان در مورد موفقیت تحصیلی اثر بگذارد (کلوز و سولبرگ<sup>۵۲</sup>، ۲۰۰۸). در این تحقیق نشان داده شد، تقلیل سواد به خواندن و نوشتن نوعی درک حداقلی از سواد است. نگرش والدین درباره توانایی و انتظارات فرزندانشان، به اینکه آن‌ها چه میزان می‌توانند موفق و کامیاب شوند، در انگیزه تحصیلی بچه‌ها بسیار مؤثر است. بدیهی است، تقلیل‌گرایی سواد به خواندن و نوشتن، به بی‌انگیزگی نسبت به تحصیلات بالاتر منجر می‌شود. درواقع می‌توان گفت، ترسیم اهداف تحصیلی به صورت اهداف حداقلی، به منزله جهت‌گیری‌های تحصیلی دانش‌آموزان است که مولد بی‌انگیزگی و کاهش سطح انگیزه می‌شود. نظریه دستیابی به هدف، اهداف تحصیلی را سبب ترغیب دانش‌آموز به یادگیری می‌داند (منچ و همکاران، ۲۰۰۴). از این نظر، تقلیل سواد به هدف حداقلی، باعث می‌شود دانش‌آموز برای پیگیری امور تحصیلی خود انگیزه قوی و کافی نداشته باشد و درنهایت به بی‌انگیزگی برسد.

نتیجه دیگر این پژوهش نشان داد که خود پنهان، دلیل بسیاری از رفتارها و سرزنش توانمندی توسط خود دانش‌آموز بود. این یافته با تحقیق ساکز، ایستان، آویسی و جاستیس<sup>۵۳</sup> (۲۰۱۶) هم‌سوست که نتیجه گرفته‌اند، کفایت درک شده دانش‌آموز عنصری

مهم در تلقی «خودکارآمدی»<sup>۵۴</sup> است. اینکه دانش‌آموز چه میزان خود را کارآمد، با مهارت و به‌طورکلی توانا درک کند، بر سطح انگیزه وی می‌افزاید. نظریه خودتعیینی<sup>۵۵</sup> نیز بر این تأکید می‌کند که انگیزه دانش‌آموزان تابع کیفیت یادگیری و متغیرهای پیش‌بین از قبیل یادگیری، اهداف و حضور پیوسته در مدرسه است (ریو و همکاران، ۲۰۰۴). در نظریه خودتعیینی، انگیزه‌های درونی بر فشارهای بیرونی مقدم است. بدین معنی، انگیزه فرد تابع حس نیاز فراگیرنده است و همین نیاز باعث ترغیب وی می‌شود (هاردری و همکاران، ۲۰۰۶). بدیهی است، چنانچه دانش‌آموز حس نیاز به یادگیری و به‌طورکل انگیزه یادگیری نداشته باشد، تعلق به یادگیری نیز پیدا نخواهد کرد و لذا از درون برای یادگیری برانگیخته نخواهد شد.

یکی دیگر از نتایج این تحقیق، یعنی میدان‌های متقاطع با پژوهش فورر و همکاران (۲۰۱۴) هم‌سوست. فورر نتیجه گرفته است، تصور دوستان نزدیک، هم‌سالان و هم‌کلاسی‌ها نیز در انگیزه هم‌کلاسی‌های خود نقش زیادی دارد. هم‌کلاسی‌هایی که با انگیزه و دانش‌آموزان موفق هستند، در انگیزه تحصیلی دوستانشان اثرگذارند. برعکس، هم‌کلاسی‌های هم‌سنخ که انگیزه چندانی ندارند، بیشتر میل دارند چنین دوستانی داشته باشند. لذا جو عاطفی هم‌سالان بسیار مهم است.

روی هم‌رفته، بنا بر ماهیت پژوهش کیفی حاضر، قصد تعمیم وجود ندارد، اما مطابق یافته‌های به‌دست‌آمده می‌توان استنباط کرد، نواحی روستایی دارای بی‌انگیزگی تحصیلی و نیازمند مطالعه جدی هستند و هنوز درباره تحصیل دانش‌آموزان در نواحی روستایی، مطالعات بسیار کمی صورت گرفته است. با وجود این بی‌انگیزگی تحصیلی در روستاها نیز وجود دارد. از طرف دیگر، هنوز بین دانش‌آموزان دختر و پسر و نواحی شهری-روستایی مقایسه تطبیقی صورت نگرفته است. لذا توصیه می‌شود، بی‌انگیزگی تحصیلی نواحی شهری و روستایی مقایسه شود. همچنین، میزان بی‌انگیزگی با روش‌های کمی برای شناخت آن ضروری است. در رابطه با نگرش‌ها و به‌طورکل دیدگاه ساکنان روستایی که بیشتر عقبه تحصیلی پایینی هم دارند، جا دارد با برگزاری دوره‌های آموزشی برای والدین، این دیدگاه که سواد صرفاً در حد خواندن و نوشتن کفایت می‌کند، تعدیل و اصلاح شود. می‌توان در مدرسه‌ها برای اولیا کلاس‌هایی برگزار کرد. در این پژوهش معلوم شد، یکی از بسترهای رنجش‌آور دانش‌آموزان، مشکلات ایاب و ذهاب است که بر بی‌انگیزگی تحصیلی آنان تأثیری گذاشته است. به خاطر اینکه مدرسه‌ها در روستاها پراکنده‌اند و ادامه تحصیل مستلزم رفت‌وآمد به روستاهای دورتر است، نیازمند بازنگری آموزش و پرورش در هزینه سرویس است.

## منابع

- استراوس، انسلم و کربین، جولیت. (۱۳۹۱). مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای (ترجمه ابراهیم افشار). تهران: انتشارات نی.
- ادیبی، حسین و انصاری، عبدالمعبود. (۱۳۸۳). نظریه‌های جامعه‌شناسی. تهران: نشر دانژه.
- ارجمند سیاهپوش، اسحق؛ مقدس جعفری، محمدحسین و فریغلائی، محمد. (۱۳۹۰). بررسی عوامل اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر شوش دانیال (ع). فصلنامه مطالعات جامعه‌شناسی جوانان، ۲(۲)، ۷-۲۰.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۰). روان‌شناسی پرورشی نوین. تهران: انتشارات دوران.
- پورطاهریان، زبیده؛ خسروی، معصومه و محمدی‌فر، محمدعلی. (۱۳۹۳). نقش راهبردهای فراشناختی خواندن و عادت‌های مطالعه در انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر. فصلنامه روان‌شناسی مدرسه، ۳(۱)، ۲۲-۳۶.
- سپیدنامه، بهروز؛ مؤمنی، حسن و سلیمان‌نژاد، محمد. (۱۳۹۵). شناسایی دلایل ترک تحصیل دانش‌آموزان مقطع ابتدایی منطقه آموزش و پرورش موسیان (نواحی روستایی). فصلنامه توسعه محلی (روستایی-شهری)، ۱(۱)، ۱۶۷-۱۹۸.
- سجادی، سیده نسیم؛ گل محمدیان، محسن و حجت‌خواه، محسن. (۱۳۹۵). اثربخشی طرح‌واره درمانی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دبیرستان دوم. فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۷(۱)، ۴۲-۳۵.
- حسینی طباطبایی، فوزیه و قدیمی مقدم، ملک محمد. (۱۳۸۶). بررسی علل پیشرفت تحصیلی دختران در مقایسه با پسران در استان‌های خراسان رضوی، شمالی و جنوبی. فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۲۱(۱۵)، ۱۴۷-۱۱۹.
- حیدرثی، علیرضا؛ عسگری، پرویز؛ ساعدی، سارا و مشکاک، رؤیا. (۱۳۹۴). رابطه بین انگیزش تحصیلی و انگیزه پیشرفت با محیط آموزشی. فصلنامه علمی پژوهشی زن و فرهنگ، ۶(۲۴)، ۹۵-۱۰۷.
- دایری‌پور، فاطمه. (۱۳۹۱). تحلیل عوامل مؤثر بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان بندرعباس با استفاده از رویکرد چند سطحی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه هرمزگان.
- روحی، قنبر؛ حسینی، سید عابدین؛ بادله شמושکی، محمدتقی و رحمانی انارکی، حسین. (۱۳۸۶). انگیزه تحصیلی و رابطه آن با برخی از عوامل در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گلستان. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۴(۲)، ۸۳-۷۷.
- رستگار خالد، امیر. (۱۳۹۰). سنجش رابطه جامعه‌پذیری در دانشگاه با انگیزش تحصیلی دانشجویان. مجله راهبرد فرهنگ، ۴(۱۲-۱۳)، ۱۵۷-۱۳۵.
- زلالی بهروز و قربانی، فاطمه. (۱۳۹۳). مقایسه انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۴)، ۵۸-۴۴.
- شارع‌پور، محمود. (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: سمت.
- طالبزادگان، میترا. (۱۳۸۷). بررسی عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سوم راهنمایی شهر اهواز. مجله داخلی شورای تحقیقات استان، ۳(۱)، ۳۱-۲۵.
- عظیمی؛ محمد، پیری، موسی و زوار، تقی. (۱۳۹۳). رابطه فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی، ۷(۲۷)، ۸۷-۱۰۲.
- عباس‌زاده؛ محمد، علیزاده اقدم، محمدباقر و کوهی، کمال. (۱۳۸۷). عوامل اجتماعی- فردی مؤثر بر انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه. مطالعات جامعه‌شناختی، ۱(۱)، ۷۳-۴۷.
- کاوسی‌ان؛ جواد، فراهانی، محمدتقی، کدیور، پروین، هومن، عباس، شهر آرای، مهرانزاد و فرزاد، ولی‌اله. (۱۳۸۶). مطالعه عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های سراسر کشور. فصلنامه روان‌شناسی تربیت، ۲(۸)، ۸۱-۱۰۴.
- مازیاری، محمد و کاشف، سید محمد. (۱۳۹۳). مدل ساختاری بی‌انگیزگی دانش‌آموزان در فعالیت‌های تربیت بدنی. فصلنامه رفتار حرکتی، ۶(۱۶)، ۱۹۱-۱۸۵.

- مسعودی‌فر، احمدرضا. (۱۳۸۸). علل بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه نظری خراسان رضوی (طرح تحقیقاتی). اداره کل آموزش و پرورش خراسان رضوی.
- Akay, C. (2017). Turkish High School Students' English Demotivation and Their Seeking for Remotivation: A Mixed Method Research. *English Language Teaching*, 10(8), 107-122.
- Ali, M. S., & Pathan, Z. H. (2017). Exploring factors causing demotivation and motivation in learning English language among college students of Quetta, Pakistan. *International Journal of English Linguistics*, 7(2), 81-89.
- Bridgeland, J. M., DiIulio, J. J., & Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: erspectives of high school dropouts*. Washington, DC: Civic Enterprises.
- Balack, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science education*, 84(6), 740-756.
- Close, W., & Solberg, S. (2008). Predicting achievement, distress, and retention among lowerincome Latino youth. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 31-42. doi:10.1016/j.jvb.2007.08.007.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2nd Edition). Pearson Education Limited. Great Britain.
- Dornyei, z. (1998). Demotivation in foreign language learning. *paper presented at the TESOL 98 congress*. Seattle, WA, march.
- Dunican, E. (2006). Initial Experiences Of Using Grounded Theory Research In Computer Programming Education. In P. Romero, J. Good, E. Acosta Chaparro & S. Bryant (Eds). *Proc. PPIG 18th Workshop of the Psychology of Programming Interest Group* (pp. 183-197). University of Sussex.
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on student's classroom engagement and everyday motivationalresilience [Electronic Version]. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 101-123.
- Fabien, J. (2015). *Motivation: Factors affecting student motivation*. Retrieved from <http://joyettefabien.hubpages.com/hub/Selfmotivationforsuccess>
- Green-Demers, I., & Pelletier, D. (2003). *Motivations, objectifs et perspectives future des e'le'ves du secondaire—Re'gion de l'Outaouais* [Motivation, goals, and future perspectives of high school students of theOutaouais area] (Vol. 1-14). Gatineau, Quebec, Canada: Universite' duQue'bec en Outaouais.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735.
- Gonida, E. N. & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 376-396.
- Hardré, P. L., Sullivan, D. W., & Crowson, H. M. (2009). Student characteristics and motivation in rural high schools. *Journal of Research in Rural Education (Online)*, 24 (16), 1.
- Hardre, P. L., Chen, C. H., Huang, S. H., Chiang, C. T., Jen, F. L., & Warden, L. (2006). Factors affecting high school students' academic motivation in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 26(2), 189-207.
- Kikuchi, K. & Sakai, H. (2009). Japanese learners demotivation to study English: a survey study. *JALT Journal*, 31(2), 183-204.
- Kriebbaum, K., Villarreal, B., Wu, V. C., & Heckhausen, J. (2016). Parents still matter: Patterns of shared agency with parents predict college students' academic motivation and achievement. *Motivation Science*, 2(2), 97-115.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of educational psychology*, 98(3), 567-582.
- Knapper, V. (2017). *Factors That Influence Student Academic Motivation and How Those Factors Impact the Student*

- Achievement of Third Grade Students* (Unpublished Theses & Dissertations). Atlanta University & Clark Atlanta University.
- Mphale, L. M., & Mhlauli, M. B. (2014). An Investigation on students academic performance for junior secondary schools in Botswana. *European Journal of Educational Research*, 3(3), 111-127.
  - Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33.
  - Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-based nursing*, 18(2), 34-35.
  - Pina-Watson, B., Lopez, B., Ojeda, L., & Rodriguez, K. M. (2015). Cultural and cognitive predictors of academic motivation among Mexican American adolescents: Caution against discounting the impact of cultural processes. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 43(2), 109-121.
  - Rubin, S. (2017). *The relationship between academic motivation and parenting styles in multiple socioeconomic status areas* (Unpublished Master Theses). Rowan University
  - Reeve, J., Deci, E., & Ryan, R. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Series and Vol. Eds.) *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Vol. 4. Big theories revisited* (pp. 31-59). San Francisco: Information Age Publishing.
  - Sağçes, M., Işıtan, S., Avci, K., & Justice, L. M. (2016). Parents' perceptions of children's literacy motivation and their home-literacy practices: what's the connection?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 857-872.
  - Sticht, T. G., & McDonald, B.A. (1990). Teach the Mother and Reach the Child: Literacy Across Generations. Literacy Lessons. Geneva: International Bureau of Education autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
  - Simpson, W. K., & Pychy, T. (2009). Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *A Personality and Individual Differences*, 47, 906-91.
  - Shor, R., & Bernhard, J. K. (2003). A comparative study of conflicts experienced between im-migrant parents in Canada and Israel and professionals in educational institutions about appropriate responses to children's misbehavior. *Intercultural Education*, 14(4), 385-396.
  - Thanasoulas, D. (2009). *Language and Culture: A thesis*. Retrieved August, 19, 2011.
  - Watkins, Charity S. & Howard, Matthew O. (2017). Educational success among elementary school children from low socioeconomic status families: A systematic review of research assessing parenting factors. *Journal of Children and Poverty*, 21(1), 17-46.
  - Zhang, N., Baker, H. W., Tufts, M., Raymond, R. E., Salihu, H., & Elliott, M. R. (2013). Early childhood lead exposure and academic achievement: evidence from Detroit public schools, 2008-2010. *American journal of public health*, 103(3), e72-e77.

پی‌نوشت‌ها

1. Dornyei and Ushioda
2. Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose & Boivin
3. Simpson & Pychy
4. Bloom
5. Guroglu & valhberg
6. Zhang
7. Bridgeland, Dilulio & Morison
8. Green-Demers and Pelletier
9. Akay
10. Rubin
11. parenting style authoritative
12. Ali & Pathan
13. Kriegbaum, Villarreal, Wu & Heckhausen
14. Mphale & Mhlauli
15. Thanasoulas
16. Hardre, Sullivan & Crowson
17. Legault, Green-Demers & Pelletier
18. Kikuchi and Sakai
19. Dornyei
20. Self-Determination Theory
21. Reeve, Deci & Ryan
22. internalisation
23. Balack & Deci
24. Achievement Goal Theory
25. learning goals
26. performance-approach goals
27. performance-avoidance goals
28. future goals
29. Mensch, Miller & Brickman
30. Grounded theory
31. Dunican
32. Open Coding
33. Axial Coding
34. Selective Coding
35. trustworthness
36. Credibility
37. Member checking
38. Noble & Smith
39. Ethical considarations
40. Purposive sampling
۴۱. زمینه این موضوع این بود که چون تکرار پایه برای سال بعد وجود نداشت، به نوعی دانش‌آموزان باید قبول می‌شدند.
۴۲. دانش‌آموزان روستایی، بسیار آرام هستند. اگرچه نقاط روستایی همگون نیستند، اما می‌توان گفت دانش‌آموزان روستا، به خصوص در دوره ابتدایی، بسیار امر پذیرند و چنانچه از آن‌ها خواسته نشود، معمولاً دست به کاری نمی‌زنند. به عبارتی، ترکیبی از منش اقتدارگونه و منطف، راهبرد بهتری برای این دانش‌آموزان است. البته این بدان معنا نیست که به‌کارگیری شیوه‌های خشونت طلب موفق است. این امر به هیچ وجه مراد این موضوع نیست.
43. Fabien
44. Gonida & Cortina
45. Watkins & Howard
46. Sticht & McDonald
47. Shor & Bernhard
48. Knapper
49. Student-Teacher Relationship
50. Furere, Skinner & Pitzer
51. Pina- Watson, Lopez, Ojeda & Rodriguez
52. Close & Solberg
53. Sackes, Işitan, Avci & Justice
54. Self efficacy
55. Self-Determination Theory

# تأثیر سوادآموزی بر افزایش سرمایه اجتماعی و روان‌شناختی سوادآموزان

■ عابدین بازگیر\*\*\*

■ مهدی نامجومنس\*\*

■ علی باقرزاده\*\*

■ احمد شریفان\*

## چکیده:

هدف اصلی پژوهش حاضر که با روش نیمه آزمایشی گروه کنترل همراه با پیش و پس‌آزمون انجام شد، بررسی میزان تأثیر شرکت در دوره‌های سوادآموزی و دریافت محتوای آموزشی مرتبط با آن بر افزایش سرمایه اجتماعی و روان‌شناختی سوادآموزان بود. به این منظور از جامعه آماری، یعنی تمامی زنانی که در نیمه دوم سال ۱۳۹۶ در سطح کشور در یکی از دوره‌های سوادآموزی (دوره سوادآموزی و انتقال) ثبت‌نام کرده و با حضور در کلاس درس، مشغول سوادآموزی بودند، به روش غیر تصادفی از نوع در دسترس، ۴۸۰ نفر از سه استان سیستان و بلوچستان، آذربایجان غربی و البرز انتخاب شدند؛ به‌طوری‌که نیمی از آنان به گروه آزمایش (۱۲۰ نفر دوره سوادآموزی و ۱۲۰ نفر دوره انتقال) و نیمی دیگر به گروه کنترل تعلق داشتند. سپس با استفاده از دو مقیاس محقق ساخته، متغیرهای پژوهش موردسنجش قرار گرفتند.

تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده با استفاده از تحلیل کوواریانس نشان داد، شرکت در دوره‌های سوادآموزی به‌طور معنی‌داری بر افزایش سرمایه اجتماعی و روان‌شناختی سوادآموزان تأثیر دارد. به‌طوری‌که با تداوم سوادآموزی میزان تأثیر آن بر سرمایه اجتماعی ۱۲/۶ درصد (میزان اثر در دوره سوادآموزی ۵۰۲/۰ و دوره انتقال ۶۲۸/۰) و سرمایه روان‌شناختی ۳۲/۴ درصد (میزان اثر در دوره سوادآموزی ۳۲۷/۰ و در دوره انتقال ۶۵۱/۰) به‌طور معنی‌دار افزایش می‌یابد. لذا، نتیجه می‌گیریم: سوادآموزی بر افزایش سرمایه اجتماعی و روان‌شناختی سوادآموزان زن شرکت‌کننده در دوره‌های سوادآموزی به‌طور معنی‌دار تأثیر دارد و با تداوم سوادآموزی بر میزان آن افزوده می‌شود.

سوادآموزی، سوادآموز، سرمایه اجتماعی، سرمایه روان‌شناختی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۸/۹/۶

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۳/۴

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۲/۲

\* دانشجوی دکتری سنجش و اندازه‌گیری دانشگاه تهران (نویسنده مسئول) ..... a\_sharifan2003@yahoo.com  
\*\* معاون پشتیبانی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و دانشجوی دکتری مدیریت فرهنگی دانشگاه دفاع ملی ..... bagherzadeh.lmo@gmail.ir  
\*\*\* مدیر کل دفتر نظارت، سنجش و ارزشیابی سازمان نهضت سوادآموزی و دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد تهران مرکز ..... mnamjoo@chmail.ir  
\*\*\* معاون دفتر نظارت، سنجش و ارزشیابی سازمان نهضت سوادآموزی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی موسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی ..... a.bazgir1346@chmail.ir

## مقدمه

در دنیای رو به رشد امروز، جوامعی موفق خواهند بود که از نیروی انسانی توانا و خردمند برخوردار باشند. بر پایه نظریه‌های توسعه، انسان جزو منابع جدید مولد ثروت به شمار می‌آید و مفهوم سرمایه انسانی بر آن صحنه می‌گذارد. درواقع، سرمایه انسانی «تلفیقی»<sup>۱</sup> از ویژگی‌های ذاتی، توانمندی‌های اکتسابی و تجربه‌های کسب‌شده توسط فرد در طول زندگی است و تفاوت‌های موجود بین آحاد مردم ریشه در توانایی‌شان در کسب توانمندی‌ها دارد.

متوسلی و آهنگیان (۱۳۸۱) اظهار می‌دارند: مهم‌ترین تفاوت بین کشورهای پیشرفته صنعتی و کشورهای کم‌درآمد و توسعه‌نیافته، ناشی از سرمایه انسانی آن‌هاست. به همین دلیل، تأمین آموزش کافی و لازم در طول زندگی یک فرد، به او کمک می‌کند با شناخت شرایطی که در آن قرار دارد، خود را با شرایط دائماً متغیر جامعه انطباق دهد و سازگار کند. حاصل این سازگاری، شکل‌گیری انسانی قدرتمند، کارآمد و اثربخش و فراهم کردن زندگی غنی برای افراد جامعه است.

دو اقتصاددان به نام‌های شولتز<sup>۲</sup> (۱۹۶۲) و بیکر<sup>۳</sup> (۱۹۶۴) معتقدند سرمایه‌گذاری در سرمایه انسانی نه تنها از طریق تراکم و انباشت آموزش، بلکه از طریق این موارد صورت می‌گیرد:

۱. آموزش‌های قبل از مدرسه؛
۲. آموزش‌های ابتدایی، راهنمایی تحصیلی، دبیرستان، مدرسه‌های فنی و حرفه‌ای و تحصیلات عالی؛
۳. آموزش‌های بعد از فارغ‌التحصیلی از دانشگاه؛
۴. مراقبت از تندرستی و بهداشت عمومی؛
۵. به دست آوردن اطلاعات کافی از عرضه و تقاضای کار و خدمات؛
۶. جست‌وجوی کار و درآمدهای بالاتر (به نقل از حسن‌پور رودبارکی و لبادی، ۱۳۹۵).

امروزه معلوم شده است که این نوع سرمایه بخشی جدایی‌ناپذیر از روح و جسم فرد به شمار می‌رود که به تأمین و نگهداری نیاز دارد تا بتوان از اتلاف آن جلوگیری کرد (عمادزاده، ۱۳۷۵ به نقل از صنوبری، ۱۳۸۸). لذا بر این اساس، امروزه در جوامع به افزایش بهره‌وری انسان توجه خاصی شده است و از انسان به عنوان عنصر اصلی توسعه یاد می‌شود. زیرا سرمایه انسانی به صورت دانش، مهارت و تخصص در افراد تجسم یافته است که به شکل گسترده‌ای می‌تواند به افزایش بهره‌وری سازمان‌ها و ... کمک کند.

انسانی که در تعامل با سایر افراد بوده است، به مرور به واسطه تعامل با مردم می‌تواند به سرمایه دیگری از نوع سرمایه انسانی دست یابد. امروزه این نوع سرمایه را «سرمایه اجتماعی»<sup>۴</sup> نام نهاده‌اند که می‌تواند بستر مناسبی را برای نیل به موفقیت در تمامی جنبه‌های زندگی افراد فراهم کند. بنابراین، می‌توان سرمایه اجتماعی را به عنوان درجه‌ای از انسجام اجتماعی، تعاملات، اعتماد، ارتباطات متقابل و دوطرفه، ادراک و احساس تعهد متقابل میان اعضای یک گروه دانست (انیکس<sup>۵</sup> و بولن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰ به نقل

از ریماز، مرادی و ابوالقاسمی، ۱۳۹۴). با گسترش شبکه‌های انسانی، اعضای گروه نوعی دارایی را تشکیل می‌دهند که می‌توان آن را به‌عنوان نوعی سرمایه موردتوجه قرار داد. لذا بدیهی است که هر قدر افراد بیشتری را بشناسید و هر قدر دید مشترکی بین اعضای گروه وجود داشته باشد، سرمایه اجتماعی غنی‌تری خواهید داشت (فیلد<sup>۷</sup>، ۱۳۸۶).

با توجه به تعریف فوق، می‌توان گفت که سرمایه اجتماعی یک امانت یا ودیعه اجتماعی یا طبیعی نیست، بلکه چیزی است که باید در طول زمان و طی زندگی برای کسب آن کوشید. به‌واسطه این تلاش است که امکان دسترسی فرد به منابع اقتصادی، فرهنگی و... از طریق ارتباطات اجتماعی فراهم می‌شود. درواقع به اعتقاد بوردیو<sup>۸</sup>، سرمایه اجتماعی نوعی محصول اجتماعی ناشی از تعامل اجتماعی است. بولن و انیکس (۱۹۹۹)، به نقل از شریفیان ثانی، (۱۳۸۰) مؤلفه‌های مهم سرمایه اجتماعی را چنین برشمرده‌اند:

۱. مشارکت در اجتماع؛
۲. کنش‌گرایی در یک موقعیت اجتماعی؛
۳. احساس اعتماد و امنیت؛
۴. پیوندهای همسایگی؛
۵. ظرفیت پذیرش تفاوت‌ها؛
۶. بها دادن به زندگی؛
۷. پیوندهای کاری؛
۸. پیوندهای دولتی و خانوادگی.

نهایت<sup>۹</sup> و گوشال<sup>۱۰</sup> (به نقل از شکریبگی، ۱۳۹۰) نیز سه مؤلفه ساختاری، شناختی و رابطه‌ای برای سرمایه اجتماعی در نظر می‌گیرند. بررسی مطالب مربوط به این سه مؤلفه نشان‌دهنده نوعی تعامل در روابط اجتماعی است. بنابراین، به‌طور خلاصه می‌توان چنین استنباط کرد که سرمایه اجتماعی از روابط و پیوندهای مبتنی بر اعتماد اجتماعی بین فردی و بین گروهی، و تعاملات افراد با گروه‌ها، سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی، و هم‌بستگی و انسجام اجتماعی حاصل می‌شود که حمایت اجتماعی لازم را برای افراد و گروه‌ها به وجود می‌آورد و انرژی لازم را برای تسهیل کنش‌ها در جهت تحقق هدف‌های فردی و جمعی میسر می‌سازد.

بررسی پیشینه نظری پژوهش درباره سرمایه اجتماعی نشان می‌دهد، عوامل گوناگونی از جمله آموزش در شکل‌گیری سرمایه اجتماعی مؤثرند (گلیزر<sup>۱۱</sup> و لایسون<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۲ به نقل از ریماز و همکاران، ۱۳۹۴). در این راستا مطالعه‌ای در قالب فراتحلیل توسط جین<sup>۱۳</sup> و گروت<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۹) روی ۱۴۲ مطالعه معتبر درباره اعتماد اجتماعی و ۲۶۸ مطالعه معتبر در خصوص مشارکت اجتماعی صورت گرفت. میانگین اندازه اثر به‌دست‌آمده به ترتیب برای اعتماد اجتماعی برابر ۰/۴۶ و برای مشارکت اجتماعی

برابر ۵۵٪ در مورد جامعه آماری (یک سال قبل از ورود به آموزش رسمی تا سطوح دانشگاهی) بود. نتیجه فراتحلیل به عمل آمده نشان داد که یک انحراف معیار از سال‌های تحصیلی به اندازه ۱۲ تا ۱۷ درصد در انحراف معیار اعتماد و مشارکت اجتماعی اثر دارد. این میزان اثر به ما اجازه می‌دهد از این عقیده که آموزش و پرورش نقشی اساسی در توسعه سرمایه اجتماعی دارد، حمایت کنیم. به طوری که می‌توان اظهار داشت: یک دهه تغییر در سرمایه اجتماعی، ریشه در سال‌های مدرسه دارد. زیرا به واسطه آموزش شهروندی، دانش‌آموزان هنجارهای پایه و مسئولیت‌پذیری در جامعه را به خوبی اعمال دموکراسی یاد می‌گیرند. درواقع آموزش مدرسه‌ای و بودن در مدرسه، شرایطی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند که آنان بتوانند بر پایه دانش شهروندی در زندگی واقعی عمل کنند.

آموزش و پرورش تنها عاملی نیست که اعتماد به کل مردم و مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی را تعیین می‌کند، بلکه عامل فردی بسیار قدرتمندی است، (نی<sup>۱۵</sup> و همکاران، ۱۹۹۶؛ پاتنام، ۲۰۰۰ به نقل از جین و گروت، ۲۰۰۹). به طور کلی تأثیر آموزش و پرورش روی سرمایه اجتماعی می‌تواند خودش را در قالب ارتباطات مؤثر بین فردی و یا دوری از افراد نشان دهد. در این راستا، سید نورانی، سجادی، فروزان و جهانگرد (۱۳۹۴) بر پایه بررسی خود در مورد نقش آموزش در ایجاد سرمایه اجتماعی در ایران (۱۳۹۰-۱۳۶۰) نتیجه گرفته‌اند که آموزش اثر مثبتی بر سرمایه اجتماعی دارد و در این باره آموزش پایه (ابتدایی) بیشترین اثر را داشته است.

از سوی دیگر، آموزش و پرورش علاوه بر افزایش سرمایه اجتماعی، بر ویژگی‌های روان‌شناختی فرد نیز اثر می‌گذارد که امروزه از آن به عنوان نوع دیگری از سرمایه، تحت عنوان سرمایه روان‌شناختی، یاد می‌شود. وجود سرمایه روان‌شناختی در فرد، نشانگر ارزیابی مثبت او از اوضاع و احتمال موفقیت بر مبنای تلاش و پشتکار برانگیخته شده است. این نوع سرمایه رابطه نیرومندی با عملکرد و شادکامی فرد در امور دارد که به وی محول می‌شوند.

لذا، می‌توان سرمایه روان‌شناختی را یک حالت روان‌شناسی مثبت و رویکرد واقع‌گرا و انعطاف‌پذیر نسبت به زندگی تلقی کرد که از چهار مؤلفه امیدواری، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی تشکیل شده است و هر کدام به عنوان یک ظرفیت روان‌شناسی مثبت در نظر گرفته می‌شوند (لوتانز<sup>۱۶</sup>، یوسف<sup>۱۷</sup> و آوولی<sup>۱۸</sup>، ۲۰۰۷/۱۳۹۲).

بنابراین می‌توان اظهار داشت سرمایه روان‌شناختی یک قابلیت سطح بالای مثبت است. اگرچه ابعاد چهارگانه فوق ممکن است هر کدام استقلال مفهومی داشته باشند، اما می‌تواند که سهم نظری منحصر به فرد و قابل اندازه‌گیری برای یک سازه محوری (سرمایه روان‌شناختی) داشته باشند که نشانگر ارزیابی مثبت فرد از اوضاع و احتمال موفقیت بر مبنای تلاش و پشتکار برانگیخته شده است.

همه ما مفهوم محیط یادگیری را می‌دانیم. درک روشن از مؤلفه‌ها و ابعاد محیط یادگیری و به کارگیری درست آن‌ها در تعلیم و تربیت یادگیرندگان می‌تواند بر توسعه سرمایه روان‌شناختی آنان اثر بگذارد. زیرا

بهبود و توسعه سرمایه روان‌شناختی بستگی زیادی به محیط یادگیری دارد.

تامرز<sup>۱۹</sup> (۲۰۱۶) در پژوهش خود با عنوان «تأثیر فرصت‌های یادگیری و سرمایه روان‌شناختی روی خلاقیت در رفتار کاری»، به این نتیجه دست یافت که بین دو متغیر «فرصت‌های یادگیری» و «سرمایه روان‌شناختی» به میزان ۲۰٪ رابطه مثبت وجود دارد. بنابراین، آموزش افراد به افزایش آموخته‌ها، مهارت‌ها و شایستگی‌های آنان منجر می‌شود. همین موضوع نیز به شکل‌گیری خودپنداره مثبت در یادگیرندگان کمک می‌کند. در نتیجه خوش‌بین می‌شوند و امید بیشتری به تحقق هدف‌هایشان پیدا می‌کنند، خود را کارآمد می‌بیند و برای رسیدن به هدف‌های زندگی‌شان صبوری و بردباری نشان می‌دهند. یعنی تاب‌آوری آنان در مقابل مسائل و مشکلات فردی و بین فردی، زندگی اجتماعی و... افزایش می‌یابد. به همین دلایل است که جوامع مترقی در پی آموزش تمامی افراد جامعه هستند که حاصل آن می‌تواند جامعه‌ای پویا، مترقی و توسعه‌یافته را به ارمغان آورد.

در کشور ما نیز «سازمان نهضت سوادآموزی» در این راستا و با هدف تسلط سوادآموزان (بی‌سوادان بالای ۱۰ سال) بر مهارت‌های پایه سواد، همراه با ارزش‌ها و نقش‌های خاص فرهنگ غالب جامعه، از طریق ایجاد انگیزش درونی و تداوم یادگیری به‌طور مستقل، کوشش می‌کند (برگرفته از برنامه درسی مرحله اول آموزش بزرگسالان نهضت سوادآموزی ایران، ۱۳۹۰).

سوادآموزی در ایران، مبتنی بر این مفهوم است که آموزش برای پیشرفت جامعه ضرورتی انکارناپذیر دارد و جامعه زمانی می‌تواند به درجات بالایی از پیشرفت دست یابد که آحاد مردم از سواد کافی و به‌روز برخوردار باشند. درواقع، کسب سواد عنصری کلیدی برای رشد و ارتقای انسان و جامعه در همه عرصه‌های زندگی به شمار می‌آید. باید بگوییم که در طول زمان و تغییرات به‌عمل آمده در جوامع و برحسب نیازهای روز آن‌ها، مفهوم سواد تغییر کرده است. به‌طوری‌که برحسب تعریف یونسکو در سال ۱۹۵۸: باسواد کسی است که به همراه درک مطلب، توانایی خواندن و نوشتن یک جمله ساده را در زندگی روزمره خود داشته باشد. امروزه سواد عبارت است از کسب مهارت‌های خواندن، نوشتن و حساب کردن و استفاده از آنکه به تبع آن، توسعه مشارکت مدنی و شهروندی، بهبود سلامت و معیشت و برابری جنسیتی به دست می‌آید هدف‌های برنامه‌های سوادآموزی باید منعکس‌کننده این مفهوم باشد (کمپین جهانی سواد، ۲۰۰۵ به نقل از مؤسسه آمار سازمان علمی فرهنگی ملل متحد، ۲۰۱۲/۱۳۹۴).

در این راستا نهضت سوادآموزی ایران نیز به‌عنوان مسئول اجرایی برنامه سوادآموزی در کشور، سواد را مجموعه‌ای از توانایی‌ها و قابلیت‌هایی می‌داند که به افراد کمک می‌کند:

۱. با اعتمادبه‌نفس با مسائل فردی و تنش‌های گوناگون اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و آب‌وهوایی مواجه شوند و مسائل خود را حل کنند.

۲. تعامل و ارتباط سازنده‌ای را با دیگران و محیط پیرامونشان برقرار کنند؛

۳. آگاهانه و با اختیار در توسعه جامعه محلی و ملی مشارکت کنند؛

۴. اطلاعات خود را مدیریت کنند، دانش خود را افزایش دهند و با استفاده درست از آن‌ها زندگی خود را بهبود بخشند (سازمان نهضت سوادآموزی ایران، ۱۳۹۴).

بر پایه تعریف فوق، می‌توان چنین استنباط کرد که در ایران «سوادآموز» به فردی گفته می‌شود که بیش از ۱۰ سال سن دارد، از تحصیل بازمانده و فاقد مهارت‌های پایه سواد است، و در یکی از دوره‌های سوادآموزی (سوادآموزی، تحکیم سواد یا انتقال) ثبت‌نام و به یادگیری مشغول است (سازمان نهضت سوادآموزی، ۱۳۹۳: ۱۶). اما این سوادآموز مانند هر انسانی ویژگی‌هایی دارد که می‌تواند او را در فرایند سوادآموزی به پیش ببرند یا مانع یادگیری‌اش شوند.

لذا، همان‌طور که از نظر گذشت، توسعه اجتماعی مستلزم دگرگونی عمده اجتماعی و ساختاری است و این امر نیز در گرو توسعه انسانی است که ریشه در گسترش توانایی‌های بالقوه آحاد جامعه دارد. درواقع، فرایند توسعه تحت تأثیر فرایند آموزش است و پیوندی جدایی‌ناپذیر با آن دارد و آموزش به‌عنوان یک فرایند، به خدمتی در مجموعه پیچیده‌ای از فعالیت‌های مرتبط با توسعه تبدیل می‌شود (یونسکو، ۱۳۷۱). به همین دلیل در سال‌های اخیر، توجه متخصصان نظام‌های آموزشی و پرورشی (به‌ویژه متخصصانی که با رویکرد جامعه‌شناختی مسائل و برنامه‌های آموزشی و پرورشی را مطالعه می‌کنند) به مقوله سرمایه جوامع (به‌استثنای سرمایه اقتصادی) و ابعاد آن معطوف شده است.

از سوی دیگر، امروزه سرمایه‌های توسعه‌ای مرسوم، همچون سرمایه اقتصادی، سرمایه فیزیکی، سرمایه محیطی، سرمایه فرهنگی، سرمایه اجتماعی، سرمایه روان‌شناختی و... به‌عنوان عناصر کلیدی در تحلیل‌های مرتبط با توسعه جوامع موردتوجه قرار می‌گیرند. درواقع، هر یک از این سرمایه‌ها بخشی از منابع توسعه را شامل می‌شوند که با هم در ارتباط هستند. در نتیجه، می‌توان سوادآموزی و آموزش مداوم بزرگ‌سالان را اهرم توسعه پایدار و رکن اصلی توانمندسازی اجتماعی به‌شمار آورد. در واقع با کسب سواد یا افزایش آن، جامعه فرصت‌های بیشتری به‌منظور مشارکت اجتماعی برای افراد باسواد فراهم می‌کند و آنان از این طریق می‌توانند در توسعه اجتماعی شرکت کنند.

علاوه بر این، سرمایه اجتماعی اثری مهم دارد و آن ایجاد سرمایه انسانی در نسل بعدی است. سرمایه اجتماعی هم در خانواده هم در اجتماع نقش مهمی را در ایجاد سرمایه انسانی در نسل در حال ظهور ایفا می‌کند. در همین که کلمن<sup>۲۰</sup> (۱۹۹۸)، به نقل از نازک تبار و ویسی، (۱۳۸۷) می‌گوید: آموزش و یادگیری می‌تواند هنجارها، مهارت‌ها و ارزش‌های سودمند برای همکاری اجتماعی و مشارکت در امور آن را تقویت کند و میزان متفاوتی از سرمایه اجتماعی را در افراد شرکت‌کننده در فرایند آموزش و یادگیری شکل دهد.

بنابراین، آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین تعیین‌کننده‌های سرمایه اجتماعی است و جهت‌گیری آینده جامعه را نشان می‌دهد. این آموزش و پرورش است که سرمایه‌های شناختی، اخلاقی، اجتماعی و... را به یادگیرندگان آموزش می‌دهد (اف<sup>۲۱</sup> و فنچ<sup>۲۲</sup>، ۲۰۰۲ به نقل از جین و گروت، ۲۰۰۹) و به‌واسطه

آن، یادگیرندگان آموزش‌های لازم شهروندی را دریافت می‌کنند هنجارهای پایه و مسئولیت‌پذیری در جامعه را به‌خوبی می‌آموزند، ساختار ارزشی آنان شکل می‌گیرد و با امید و اعتماد بیشتری برای زندگی واقعی آماده می‌شوند. به همین دلیل است که مطرح می‌شود: آموزش انسان را به سرمایه انسانی تبدیل می‌کند و علاوه بر افزایش سرمایه اجتماعی آنان، بر ویژگی‌های روان‌شناختی‌شان نیز اثر می‌گذارد که امروزه از آن به‌عنوان سرمایه روان‌شناختی یاد می‌شود. یعنی سوادآموزی و آموزش مداوم بزرگسالان، اهرم توسعه پایدار و رکن اصلی توانمندسازی اجتماعی محسوب می‌شود.

با توجه به آنچه از نظر گذشت، اکنون این سؤال مطرح می‌شود که: سهم سوادآموزی بزرگسالان، به‌عنوان یکی از عوامل تعیین‌کننده در افزایش سرمایه روان‌شناختی و سرمایه اجتماعی چقدر است؟ زیرا تاکنون در این زمینه (به‌ویژه سوادآموزی بزرگسالان که متولی آن سازمان نهضت سوادآموزی ایران است) پژوهشی انجام نشده است تا مشخص شود که برنامه‌های آموزشی نهضت سوادآموزی برای بی‌سوادان و کم‌سوادان (در قالب دوره‌های سوادآموزی و انتقال) تا چه اندازه در این زمینه اثرگذارند.

## روش پژوهش

### جامعه آماری و نمونه پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی گروه کنترل همراه با پیش و پس‌آزمون است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی زنانی می‌شود که در نیمه دوم سال ۱۳۹۶ در سطح کشور در یکی از دوره‌های سوادآموزی<sup>۳۳</sup> یا انتقال<sup>۳۴</sup> ثبت نام کرده و با حضور در کلاس‌های درس مشغول سوادآموزی بوده‌اند. نمونه آماری شامل ۴۸۰ سوادآموز شد که به روش در دسترس انتخاب شدند. شیوه انتخاب و دستیابی به سوادآموزان به این صورت بود که ابتدا از میان استان‌های کشور، سه استان سیستان و بلوچستان، آذربایجان غربی و البرز به دلیل دسترسی بیشتر به افراد گروه کنترل (به‌ویژه افراد بی‌سودی که به کسب سواد تمایل نداشتند) انتخاب شدند. سپس به روش نمونه‌گیری غیرتصادفی از نوع در دسترس، برای هر دو گروه آزمایش و کنترل از هر دوره در هر استان ۴۰ سوادآموز و در مجموع ۴۸۰ سوادآموز (نیمی دوره سوادآموزی و نیمی دیگر دوره انتقال) بین ۱۰ تا ۴۹ سال به‌عنوان گروه نمونه انتخاب شدند.

لازم به توضیح است، افراد گروه کنترل در دوره سوادآموزی، بی‌سوادانی بودند که به کسب سواد تمایلی نداشتند و نمی‌توانستند یا نمی‌خواستند در دوره سوادآموزی ثبت‌نام کنند. از سوی دیگر، سوادآموزان گروه کنترل دوره انتقال نیز سوادآموزانی بودند که بعد از قبولی در دوره سوادآموزی، تمایلی به ادامه سوادآموزی نداشتند و یا به دلایلی نتوانسته‌اند در دوره انتقال ثبت‌نام و به تداوم سوادآموزی مشغول شوند. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه نمونه در جدول ۱ آمده است.

**جدول ۱.** ویژگی‌های جمعیت‌شناختی سوادآموزان گروه نمونه به تفکیک دوره و استان

| دوره و استان |          | سوادآموزان n=۱۷۳       |              |                     | انتقال n=۱۶۹           |              |                     |
|--------------|----------|------------------------|--------------|---------------------|------------------------|--------------|---------------------|
|              |          | سیستان و بلوچستان n=۵۸ | البرز n=۵۹   | آذربایجان غربی n=۵۵ | سیستان و بلوچستان n=۵۲ | البرز n=۶۴   | آذربایجان غربی n=۵۳ |
| جنسیت        | زن       | ۴۷<br>٪ ۸۱             | ۵۹<br>٪ ۱۰۰  | ۵۴<br>٪ ۹۸/۲        | ۴۴<br>٪ ۸۴/۶           | ۶۴<br>٪ ۱۰۰  | ۵۲<br>٪ ۹۸/۱        |
|              | مرد      | ۱۱<br>٪ ۱۹             | ۰<br>٪ ۰     | ۱<br>٪ ۱/۸          | ۸<br>٪ ۱۵/۴            | ۰<br>٪ ۰     | ۱<br>٪ ۱/۹          |
| تأهل         | مجرد     | ۱۴<br>٪ ۲۴/۱           | ۴<br>٪ ۶/۸   | ۱<br>٪ ۱/۸          | ۲۱<br>٪ ۴۰/۴           | ۰<br>٪ ۰     | ۴<br>٪ ۷/۵          |
|              | متأهل    | ۴۴<br>٪ ۷۵/۹           | ۵۵<br>٪ ۹۳/۲ | ۵۴<br>٪ ۹۸/۲        | ۳۱<br>٪ ۵۹/۶           | ۶۴<br>٪ ۱۰۰  | ۴۹<br>٪ ۹۲/۵        |
| گروه سنی     | ۱۰ تا ۱۹ | ۱۰<br>٪ ۱۷/۲           | ۱<br>٪ ۱/۷   | ۲<br>٪ ۳/۶          | ۱۶<br>٪ ۳۰/۸           | ۰<br>٪ ۰     | ۱<br>٪ ۱/۹          |
|              | ۲۰ تا ۲۹ | ۱۷<br>٪ ۲۹/۳           | ۶<br>٪ ۱۰/۲  | ۱۱<br>٪ ۲۰          | ۱۶<br>٪ ۳۰/۸           | ۱۰<br>٪ ۱۵/۶ | ۲۱<br>٪ ۳۹/۶        |
|              | ۳۰ تا ۳۹ | ۲۰<br>٪ ۳۴/۵           | ۲۲<br>٪ ۳۷/۳ | ۲۷<br>٪ ۴۹/۱        | ۱۰<br>٪ ۱۹/۲           | ۲۲<br>٪ ۳۴/۴ | ۲۲<br>٪ ۴۱/۵        |
|              | ۴۰ تا ۴۹ | ۱۱<br>٪ ۱۹             | ۳۰<br>٪ ۵۰/۸ | ۱۵<br>٪ ۲۷/۳        | ۱۰<br>٪ ۱۹/۲           | ۳۲<br>٪ ۵۰   | ۹<br>٪ ۱۷           |
| محل زندگی    | شهر      | ۵۶<br>٪ ۹۶/۶           | ۵۲<br>٪ ۸۸/۱ | ۱۵<br>٪ ۲۷/۳        | ۵۱<br>٪ ۹۸/۱           | ۵۸<br>٪ ۹۰/۶ | ۲۰<br>٪ ۳۷/۷        |
|              | روستا    | ۲<br>٪ ۳/۴             | ۷<br>٪ ۱۱/۹  | ۴۰<br>٪ ۷۲/۷        | ۱<br>٪ ۱/۹             | ۶<br>٪ ۹/۴   | ۳۳<br>٪ ۶۲/۳        |
| شغل          | خانه‌دار | ۵۰<br>٪ ۸۶/۲           | ۵۸<br>٪ ۹۸/۳ | ۵۳<br>٪ ۹۶/۴        | ۴۴<br>٪ ۸۴/۶           | ۶۲<br>٪ ۹۶/۹ | ۴۹<br>٪ ۹۲/۵        |
|              | شاغل     | ۸<br>٪ ۱۳/۸            | ۱<br>٪ ۱/۷   | ۲<br>٪ ۳/۶          | ۸<br>٪ ۱۵/۴            | ۲<br>٪ ۳/۱   | ۴<br>٪ ۷/۵          |

از دو مقیاس بسته پاسخ محقق ساخته برای اندازه‌گیری دو متغیر اصلی پژوهش، یعنی سرمایه اجتماعی و سرمایه روان‌شناختی استفاده به عمل آمد که مراحل متعددی برای ساخت آن‌ها به این شرح طی شد:

۱. مطالعه منابع موجود در ارتباط با دو متغیر مذکور و ابعاد آن؛
۲. تعریف متغیرها و ابعاد آن‌ها؛
۳. استخراج شاخص‌هایی برای سنجش متغیرهای موردنظر؛
۴. بحث و گفت‌وگو بین اعضای گروه پژوهش درباره شاخص‌های تعیین شده؛
۵. تهیه مقیاس‌های اولیه برای اندازه‌گیری هر دو متغیر پژوهش؛
۶. تدوین هر یک از مقیاس‌ها و اجرای آن‌ها روی تعداد محدودی از سوادآموزان برای تعیین متناسب‌سازی زبان گزاره‌ها با سطح سوادآموزان مورد مطالعه؛
۷. اصلاح و بازنگری در مقیاس‌های تهیه شده و اجرای دوباره آن‌ها در مورد سوادآموزان برای تعیین اعتبار به معنای همسانی درونی؛
۸. اصلاح و بازنگری مجدد مقیاس‌ها و تایپ و آماده‌سازی آن‌ها برای اجرای اصلی در مرحله پیش‌آزمون. بعد از طی فرایندی که از نظر گذشت، دو مقیاس ساخته شد. از سوی دیگر، به منظور تعیین «روایی عاملی» از تحلیل عاملی تأییدی نیز استفاده به عمل آمد و نتیجه نشان داد که هر دو مقیاس یعنی سرمایه اجتماعی (با چهار خرده مقیاس دارای واریانس مشترک ۴۸/۵۴) و روان‌شناختی (با چهار خرده مقیاس دارای واریانس مشترک ۵۶/۴۷۵ درصد) به‌طور جداگانه از یک عامل کلی اشباع شده‌اند. بنابراین، هر دو ابزار بر پایه مراحل طی شده و از نظر متخصصان از روایی محتوایی و سازه و اعتبار به معنای همسانی درونی (به‌عنوان شاهی بر روایی سازه) برخوردار بودند.

#### الف. مقیاس سنجش سرمایه اجتماعی

این مقیاس از دو بخش جمعیت‌شناختی و گزاره‌های مرتبط با ابعاد سرمایه اجتماعی تشکیل شده است. بخش اول و دوم به ترتیب دارای ۱۲ سؤال بسته پاسخ و ۲۱ گزاره از نوع طیف لیکرت است. اعتبار به معنای همسانی درونی مقیاس به روش آلفای کرونباخ بر پایه اجرای پیش‌آزمون محاسبه شد. ضرایب اعتبار به‌دست‌آمده برای سوادآموزان گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر ۰/۷۸ و ۰/۸۴ بود. همچنین ضرایب اعتبار برای سوادآموزان دوره انتقال مربوط به گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر ۰/۸۳ و ۰/۷۵ بود.

#### ب. مقیاس سرمایه روان‌شناختی

این مقیاس ۲۶ گزاره از نوع «طیف لیکرت» دارد که سرمایه روان‌شناختی و ابعاد آن را موردسنجش قرار می‌دهد. اعتبار به معنای «همسانی درونی مقیاس»، به روش «آلفای کرونباخ» بر پایه اجرای پیش‌آزمون محاسبه شد. ضرایب اعتبار به‌دست‌آمده برای سوادآموزان دوره سوادآموزی مربوط به گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر  $0/90$  و  $0/89$  بود. همچنین ضرایب اعتبار برای سوادآموزان دوره انتقال مربوط به گروه گواه و آزمایش به ترتیب برابر  $0/87$  و  $0/80$  بود.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، ضرایب اعتبار کل مقیاس‌ها در حد بالاست. بالا بودن ضرایب اعتبار، حاکی از وجود همسانی درونی بین گزاره‌های تشکیل‌دهنده هر مقیاس است. علاوه بر این، وجود همسانی درونی بالا نشان می‌دهد که مجموعه پرسش‌های تشکیل‌دهنده مقیاس، خصیصه واحدی (سرمایه اجتماعی و سرمایه روان‌شناختی) را می‌سنجند.

بعد از نهایی‌سازی و تایپ مقیاس‌ها، مقیاس‌های ساخته‌شده، به تعداد اعضای گروه نمونه تکثیر و در مورد آنان به‌طور فردی و چهره به چهره اجرا شد.

بعد از جمع‌آوری ابزارهای تکمیل‌شده، پاسخ‌های افراد مورد مطالعه بر پایه دستورالعمل نمره‌گذاری، نمره‌دهی شد. سپس با استفاده از روش‌های آمار توصیفی اطلاعات جمع‌آوری‌شده مورد توصیف قرار گرفت. در مرحله بعد، به‌منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش از «تحلیل کوواریانس» (به دلیل وجود پیش و پس‌آزمون، فاصله‌ای بودن مقیاس اندازه‌گیری، و بهنجار بودن توزیع فراوانی نمره‌ها) استفاده شد.

## یافته‌های پژوهش

**فرضیه اول پژوهش:** شرکت در دوره‌های سوادآموزی و دریافت محتوای آموزشی مرتبط با آن بر افزایش سرمایه اجتماعی سوادآموزان شرکت‌کننده تأثیر دارد.

شاخص‌های محاسبه‌شده مطابق جدول‌های ۲ و ۳ درباره سرمایه اجتماعی حاکی است که بین میانگین نمرات دو گروه از سوادآموزان (آزمایش و گواه) در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت مشاهده می‌شود؛ به‌طوری‌که میزان سرمایه اجتماعی در پس‌آزمون گروه آزمایش افزایش یافته است.

**جدول ۲.** شاخص‌های توصیفی مربوط به سوادآموزان دوره سوادآموزی مورد مطالعه بر حسب نمره‌های سرمایه اجتماعی به

تفکیک پیش و پس‌آزمون

| شاخص‌ها                   | گروه‌ها | آزمایش    |          | گواه      |          |
|---------------------------|---------|-----------|----------|-----------|----------|
|                           |         | پیش‌آزمون | پس‌آزمون | پیش‌آزمون | پس‌آزمون |
| تعداد                     |         | ۹۲        | ۹۲       | ۸۰        | ۸۰       |
| میانگین                   |         | ۵۴/۸۲     | ۷۰/۵۴    | ۵۳/۸۸     | ۵۱/۷۸    |
| خطای معیار میانگین        |         | ۰/۸۴      | ۱/۰۲     | ۱/۱۱      | ۱/۰۱     |
| انحراف معیار              |         | ۸/۱۰      | ۹/۷۸     | ۹/۹۲      | ۹        |
| درجه کجی                  |         | -۰/۱۶     | ۰/۲۲     | -۰/۱۹     | -۰/۵۵    |
| خطای معیار درجه کجی       |         | ۰/۲۵      | ۰/۲۵     | ۰/۲۷      | ۰/۲۷     |
| درجه کشیدگی               |         | ۰/۸۹      | -۰/۷۲    | -۰/۳۵     | -۰/۰۵    |
| خطای معیار درجه کشیدگی    |         | ۰/۵۰      | ۰/۵۰     | ۰/۵۳      | ۰/۵۳     |
| حداقل نمره                |         | ۲۸        | ۵۲       | ۳۰        | ۲۹       |
| حداکثر نمره               |         | ۷۶        | ۹۲       | ۷۳        | ۷۱       |
| آماره کلموگروف - اسمیرنوف |         | ۰/۰۸      | ۰/۰۹     | ۰/۰۶      | ۰/۱۰     |
| سطح معنی‌دار بودن         |         | ۰/۱۹      | ۰/۰۸     | ۰/۲۰      | ۰/۰۵     |

**جدول ۳.** شاخص‌های توصیفی سوادآموزان دوره انتقال مورد مطالعه بر حسب نمره‌های سرمایه اجتماعی به تفکیک پیش و پس‌آزمون

| شاخص‌ها            | گروه‌ها | آزمایش    |          | گواه      |          |
|--------------------|---------|-----------|----------|-----------|----------|
|                    |         | پیش‌آزمون | پس‌آزمون | پیش‌آزمون | پس‌آزمون |
| تعداد              |         | ۸۸        | ۸۸       | ۸۱        | ۸۱       |
| میانگین            |         | ۵۷/۱۳     | ۷۲/۴۶    | ۵۷/۲۷     | ۵۱/۲۵    |
| خطای معیار میانگین |         | ۰/۶۷      | ۰/۹۲     | ۰/۸۶      | ۰/۹۳     |
| انحراف معیار       |         | ۶/۲۸      | ۸/۶۴     | ۷/۷۶      | ۸/۳۶     |
| درجه کجی           |         | -۰/۰۳     | -۰/۳۴    | ۰/۱۹      | ۰/۷۵     |

جدول ۳. (ادامه)

| شاخص‌ها                   |  | گروه‌ها |  | آزمایش    |          | گواه                 |
|---------------------------|--|---------|--|-----------|----------|----------------------|
|                           |  |         |  | پیش‌آزمون | پس‌آزمون | پیش‌آزمون / پس‌آزمون |
| خطای معیار درجه کجی       |  |         |  | ۰/۲۶      | ۰/۲۶     | ۰/۲۷                 |
| درجه کشیدگی               |  |         |  | -۰/۶۴     | ۱/۰۲     | ۱/۰۸                 |
| خطای معیار درجه کشیدگی    |  |         |  | ۰/۵۱      | ۰/۵۱     | ۰/۵۳                 |
| حداقل نمره                |  |         |  | ۴۴        | ۴۶       | ۳۷                   |
| حداکثر نمره               |  |         |  | ۷۰        | ۹۳       | ۸۰                   |
| آماره کلموگروف - اسمیرنوف |  |         |  | ۰/۰۷      | ۰/۱۱     | ۰/۰۷                 |
| سطح معنی‌دار بودن         |  |         |  | ۰/۲۰      | ۰/۱۱     | ۰/۲۰                 |

قبل از تحلیل کوواریانس، پیش‌فرض‌های آن موردبررسی قرار گرفتند تا از برقراری مفروضه‌های آن اطمینان حاصل شود. در «آزمون کلموگروف-اسمیرنوف» مشخص شد که توزیع فراوانی نمره‌ها بهنجار است. از سوی دیگر، «آزمون لوین» نیز برای یکسانی واریانس‌ها انجام شد و نتایج آن نشان دارند مفروضه یکسانی واریانس‌ها در گروه‌های مورد مطالعه برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است.

جدول ۴. آزمون لوین برای بررسی مفروضه یکسانی واریانس‌ها

| دوره      | متغیرها            | F     | درجه آزادی فرضیه | درجه آزادی خطا | سطح معنی‌داری |
|-----------|--------------------|-------|------------------|----------------|---------------|
| سوادآموزی | سرمایه اجتماعی     | ۰/۷۷۹ | ۱                | ۱۷۰            | ۰/۳۷۹         |
|           | سرمایه روان‌شناختی | ۲/۲۹۰ | ۱                | ۱۷۰            | ۰/۱۳۲         |
| انتقال    | سرمایه اجتماعی     | ۰/۱۴۷ | ۱                | ۱۶۷            | ۰/۷۰۲         |
|           | سرمایه روان‌شناختی | ۰/۶۲۰ | ۱                | ۱۶۷            | ۰/۴۳۲         |

به منظور آزمون معنی‌دار بودن تفاوت مشاهده‌شده از تحلیل کوواریانس استفاده به عمل آمد که شاخص‌های مربوط به آن به شرح جدول‌های ۵ و ۶ است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس سرمایه اجتماعی در سوادآموزان دوره سوادآموزی

تأثیر سوادآموزی بر افزایش سرمایه اجتماعی و روان‌شناختی سوادآموزان

| نام متغیر      | منابع تغییرات | مجموع مجذورات نمرات | درجه آزادی | میانگین مجموع مجذورات نمرات | نسبت    | سطح معنی دار بودن | مجدور اتا |
|----------------|---------------|---------------------|------------|-----------------------------|---------|-------------------|-----------|
| سرمایه اجتماعی | پیش‌آزمون     | ۴۴۹,۷۳۸             | ۱          | ۴۴۹,۷۳۸                     | ۵,۱۹    | ۰,۰۲۴             | ۰,۰۳      |
|                | گروه‌ها       | ۱۴۷۶۰,۵۲۵           | ۱          | ۱۴۷۶۰,۵۲۵                   | ۱۷۰,۳۳۳ | ۰,۰۰۱             | ۰,۵۰۲     |
|                | خطا           | ۱۴۶۴۵,۰۳۸           | ۱۶۹        | ۸۶,۶۵۷                      |         |                   |           |
|                | کل            | ۶۷۸۳۷۴              | ۱۷۲        |                             |         |                   |           |

با توجه به نتایج تحلیل کوواریانس می‌توان چنین اظهار داشت که شرکت در دوره سوادآموزی و دریافت آموزش مرتبط با آن به‌طور معنی‌داری بر افزایش سرمایه اجتماعی سوادآموزان شرکت‌کننده تأثیر دارد و می‌توان ۵۰/۲ درصد از تغییرات سرمایه اجتماعی سوادآموزان را بر پایه شرکت آنان در دوره سوادآموزی تبیین کرد.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس سرمایه اجتماعی سوادآموزان دوره انتقال

| نام متغیر      | منابع تغییرات | مجموع مجذورات نمرات | درجه آزادی | میانگین مجموع مجذورات نمرات | نسبت    | سطح معنی دار بودن | مجدور اتا |
|----------------|---------------|---------------------|------------|-----------------------------|---------|-------------------|-----------|
| سرمایه اجتماعی | پیش‌آزمون     | ۷۹۳/۷۱۳             | ۱          | ۷۹۳/۷۱۳                     | ۱۱/۶۷۱  | ۰/۰۰۱             | ۰/۰۶۶     |
|                | گروه‌ها       | ۱۹۰۴۹/۲۶۸           | ۱          | ۱۹۰۴۹/۲۶۸                   | ۲۸۰/۱۰۷ | ۰/۰۰۱             | ۰/۶۲۸     |
|                | خطا           | ۱۱۲۸۹/۱۶۷           | ۱۶۶        | ۶۸/۰۰۷                      |         |                   |           |
|                | کل            | ۶۸۶۷۷۹              | ۱۶۹        |                             |         |                   |           |

نتایج تحلیل کوواریانس حاکی از آن است که شرکت در دوره انتقال و دریافت محتوای آموزشی مرتبط با آن به‌طور معنی‌داری بر افزایش سرمایه اجتماعی سوادآموزان شرکت‌کننده تأثیر دارد و می‌توان ۶۲/۸ درصد از تغییرات سرمایه اجتماعی آنان را بر پایه شرکتشان در دوره انتقال تبیین کرد.

**فرضیه دوم پژوهش:** شرکت در دوره‌های سوادآموزی و دریافت محتوای آموزشی مرتبط با آن بر افزایش سرمایه روان‌شناختی سوادآموزان شرکت‌کننده تأثیر دارد.

شاخص‌های محاسبه‌شده مطابق جدول‌های ۷ و ۸ درباره سرمایه روان‌شناختی حاکی از آن است که بین میانگین نمرات دو گروه از سوادآموزان (آزمایش و گواه) در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت مشاهده می‌شود؛ به‌طوری‌که میزان سرمایه روان‌شناختی در پس‌آزمون گروه آزمایش افزایش یافته است.

جدول ۷. شاخص‌های توصیفی سوادآموزان دوره سوادآموزی مورد مطالعه برحسب نمره‌های سرمایه روان‌شناختی به تفکیک

پیش و پس آزمون

| شاخص‌ها                | گروه‌ها | آزمایش    |          | گواه      |          |
|------------------------|---------|-----------|----------|-----------|----------|
|                        |         | پیش آزمون | پس آزمون | پیش آزمون | پس آزمون |
| تعداد                  |         | ۹۲        | ۹۲       | ۸۰        | ۸۰       |
| میانگین                |         | ۷۰/۲۸     | ۹۴/۵۴    | ۷۱/۳۷     | ۸۰/۹۱    |
| خطای معیار میانگین     |         | ۱/۱۰      | ۰/۹۸     | ۱/۲۶      | ۱/۲۶     |
| انحراف معیار           |         | ۱۰/۵۲     | ۹/۴۲     | ۱۱/۳۱     | ۱۱/۲۹    |
| درجه کجی               |         | ۰/۰۳      | -۰/۰۱    | -۰/۲۴     | -۰/۴۹    |
| خطای معیار درجه کجی    |         | ۰/۲۵      | ۰/۲۵     | ۰/۲۷      | ۰/۲۷     |
| درجه کشیدگی            |         | -۰/۲۴     | ۰/۸۳     | ۰/۰۱      | ۰/۰۷     |
| خطای معیار درجه کشیدگی |         | ۰/۵۰      | ۰/۵۰     | ۰/۵۳      | ۰/۵۳     |
| حداقل نمره             |         | ۴۵        | ۶۶       | ۴۰        | ۵۳       |
| حداکثر نمره            |         | ۹۵        | ۱۱۸      | ۹۴        | ۱۰۷      |
| آماره کلموگروف-اسمیرنف |         | ۰/۰۶      | ۰/۱۰     | ۰/۰۵      | ۰/۱۵     |
| سطح معنی دار بودن      |         | ۰/۲۰      | ۰/۰۲     | ۰/۲۰      | ۰/۰۱     |

جدول ۸. شاخص‌های توصیفی سوادآموزان دوره انتقال مورد مطالعه بر حسب نمره‌های سرمایه روان‌شناختی به تفکیک پیش و پس آزمون

و پس آزمون

| شاخص‌ها                | گروه‌ها | آزمایش    |          | گواه      |          |
|------------------------|---------|-----------|----------|-----------|----------|
|                        |         | پیش آزمون | پس آزمون | پیش آزمون | پس آزمون |
| تعداد                  |         | ۸۸        | ۸۸       | ۸۱        | ۸۱       |
| میانگین                |         | ۷۳/۸۶     | ۹۸/۹۳    | ۷۵/۹۱     | ۶۹/۹۹    |
| خطای معیار میانگین     |         | ۰/۸۴      | ۱/۰۴     | ۱/۱۱      | ۱/۳۱     |
| انحراف معیار           |         | ۷/۸۵      | ۹/۷۳     | ۱۰/۰۳     | ۱۱/۷۶    |
| درجه کجی               |         | ۰/۱۱      | -۰/۱۶    | -۰/۳۸     | ۰/۳۷     |
| خطای معیار درجه کجی    |         | ۰/۲۶      | ۰/۲۶     | ۰/۲۷      | ۰/۲۷     |
| درجه کشیدگی            |         | -۰/۵۹     | -۰/۲۲    | -۰/۵۹     | ۱/۱۷     |
| خطای معیار درجه کشیدگی |         | ۰/۵۱      | ۰/۵۱     | ۰/۵۳      | ۰/۵۳     |

جدول ۸. (ادامه)

| گواه     | آزمایش    |          | گروه‌ها                |
|----------|-----------|----------|------------------------|
|          | پیش‌آزمون | پس‌آزمون |                        |
| پس‌آزمون | پیش‌آزمون | پس‌آزمون | شاخص‌ها                |
| ۴۲       | ۵۴        | ۶۹       | حدافل نمره             |
| ۱۰۶      | ۹۵        | ۱۱۸      | حداکثر نمره            |
| ۰/۰۹     | ۰/۰۸      | ۰/۰۶     | آماره کلموگروف-اسمیرنف |
| ۰/۲۰     | ۰/۲۰      | ۰/۲۰     | سطح معنی‌دار بودن      |

به‌منظور آزمون معنی‌دار بودن تفاوت مشاهده‌شده از تحلیل کوواریانس استفاده شد که شاخص‌های آن در جدول‌های ۹ و ۱۰ آمده‌اند.

جدول ۹. نتایج تحلیل کوواریانس سرمایه روان‌شناختی سوادآموزان دوره سوادآموزی

| نام متغیر          | منابع تغییرات | مجموع مجذورات نمرات | درجه آزادی | میانگین مجموع مجذورات نمرات | نسبت   | سطح معنی‌دار بودن | مجذور اتا |
|--------------------|---------------|---------------------|------------|-----------------------------|--------|-------------------|-----------|
| سرمایه روان‌شناختی | پیش‌آزمون     | ۱۰۳۰/۷۱۹            | ۱          | ۱۰۳۰/۷۱۹                    | ۱۰/۱۷۳ | ۰/۰۰۲             | ۰/۰۵۷     |
|                    | گروه‌ها       | ۸۲۲۰/۵۳۹            | ۱          | ۸۲۲۰/۵۳۹                    | ۸۱/۱۳۷ | ۰/۰۰۱             | ۰/۳۲۷     |
|                    | خطا           | ۱۷۱۲۲/۴۹۴           | ۱۶۹        | ۱۰۱/۳۱۷                     |        |                   |           |
|                    | کل            | ۱۳۶۴۲۳۹             | ۱۷۲        |                             |        |                   |           |

نتایج تحلیل کوواریانس به‌عمل‌آمده حاکی از این است که شرکت در دوره سوادآموزی و دریافت آموزش مرتبط به آن به‌طور معنی‌دار بر افزایش سرمایه روان‌شناختی سوادآموزان شرکت‌کننده تأثیر دارد و می‌توان ۳۲/۷ درصد از تغییرات سرمایه روان‌شناختی سوادآموزان را بر پایه شرکت آنان در دوره سوادآموزی تبیین کرد.

جدول ۱۰. نتایج تحلیل کوواریانس سرمایه روان‌شناختی سوادآموزان دوره انتقال

| نام متغیر          | منابع تغییرات | مجموع مجذورات نمرات | درجه آزادی | میانگین مجموع مجذورات نمرات | نسبت    | سطح معنی‌دار بودن | مجذور اتا |
|--------------------|---------------|---------------------|------------|-----------------------------|---------|-------------------|-----------|
| سرمایه روان‌شناختی | پیش‌آزمون     | ۲۲۳/۸۱۳             | ۱          | ۲۲۳/۸۱۳                     | ۱/۹۴۷   | ۰/۱۶۵             | ۰/۰۱۲     |
|                    | گروه‌ها       | ۳۵۵۱۴/۹۳۷           | ۱          | ۳۵۵۱۴/۹۳۷                   | ۳۰۸/۹۷۵ | ۰/۰۰۱             | ۰/۶۵۱     |
|                    | خطا           | ۱۹۰۸۰/۷۶۶           | ۱۶۶        | ۱۱۴/۹۴۴                     |         |                   |           |
|                    | کل            | ۱۲۷۷۳۶۵             | ۱۶۹        |                             |         |                   |           |

نتایج تحلیل کواریانس به عمل آمده حاکی از آن است که شرکت در دوره انتقال و دریافت محتوای آموزشی مرتبط با آن به طور معنی داری بر افزایش سرمایه روان‌شناختی سوادآموزان شرکت‌کننده تأثیر دارد و می‌توان ۶۵/۱ درصد از تغییرات سرمایه روان‌شناختی آنان را بر پایه شرکتشان در دوره انتقال تبیین کرد.

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

همان‌طور که نتایج به دست آمده نشان می‌دهند، سوادآموزی بر افزایش سرمایه اجتماعی و روان‌شناختی سوادآموزان زن شرکت‌کننده در دوره‌های سوادآموزی به طور معنی دار تأثیر دارد و با تداوم سوادآموزی بر میزان آن افزوده می‌شود. نتایج حاصل از این پژوهش با یافته‌های پژوهشی جین و گروت (۲۰۰۹) مبنی بر افزایش اعتماد اجتماعی بر اثر آموزش و پرورش، و یافته‌های گلیزر، لایسون، شانکمن<sup>۲۵</sup> و کریستین<sup>۲۶</sup> (۱۹۹۹) در ارتباط با تأثیر آموزش مدرسه‌ای بر گرایش افراد به عضویت در سازمان‌های اجتماعی هم‌خوانی دارد. بنابراین می‌توان چنین استنباط کرد: بیشتر افرادی که از سواد (حتی در سطوح عالی) بهره می‌برند، اعتماد بیشتری به سایر مردم دارند و میل بیشتری دارند که با سازمان‌های اجتماعی همکاری و در امور اجتماعی مشارکت کنند. درواقع می‌توان اظهار داشت که آموزش و پرورش در قالب سوادآموزی روی سرمایه اجتماعی تأثیر می‌گذارد و می‌تواند خودش را در قالب ارتباطات مؤثر بین فردی نشان دهد. از سوی دیگر، یافته‌های این پژوهش با یافته‌های تامرز (۲۰۱۶) نیز هم‌خوانی دارد. زیرا مطابق با پژوهشی که او در این زمینه (رابطه فرصت‌های یادگیری و سرمایه روان‌شناختی) انجام داد، نتیجه گرفت که بین این دو متغیر به میزان ۰/۲۰ هم‌بستگی مثبت وجود دارد.

بنابراین، در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر همان‌طور که اف و فنچ (۲۰۰۲)، به نقل از جین و گروت، (۲۰۰۹) گفته‌اند، می‌توان چنین اظهار داشت: آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین تعیین‌کننده‌های سرمایه اجتماعی است و جهت‌گیری آینده جامعه را نشان می‌دهد. این آموزش و پرورش است که سرمایه‌های شناختی، اخلاقی، اجتماعی و... را به یادگیرندگان آموزش می‌دهد و به واسطه آن، یادگیرندگان آموزش‌های لازم شهروندی را دریافت می‌کنند و هنجارهای پایه و مسئولیت‌پذیری در جامعه و زندگی فردی را به خوبی یاد می‌گیرند، ساختار ارزشی آنان شکل می‌پذیرد و با امیدواری و اعتماد بیشتری برای زندگی واقعی آماده می‌شوند. درواقع، آموزش انسان را به سرمایه انسانی تبدیل می‌کند و علاوه بر افزایش سرمایه اجتماعی آنان، بر ویژگی‌های روان‌شناختی‌شان نیز اثر می‌گذارد که از آن می‌توان به عنوان سرمایه روان‌شناختی یاد کرد.

نکته خاص در این باره آن است که ایجاد شبکه‌های اجتماعی تحمیلی یا حضور تحمیلی در کلاس‌های درس، منجر به شکل‌گیری سرمایه اجتماعی موقتی انجامد و ممکن است در کوتاه‌مدت و به‌صورت موقعیتی تأثیر مثبتی بر سرمایه روان‌شناختی داشته باشد. در صورتی که در شبکه‌های اجتماعی انتخابی یا خلق‌شده (که فرد به دلخواه در آن‌ها حضور می‌یابد)، سرمایه اجتماعی افراد به‌طور انعطاف‌پذیر گسترش می‌یابد و به تجلی سرمایه روان‌شناختی عمیق و پایدار منتهی می‌شود. در نتیجه، مطابق نظر آدلر و وان (۲۰۰۲)، افرادی که از سرمایه روان‌شناختی غنی برخوردارند، توانایی بیشتری برای تعاملات گروهی و مشارکت اجتماعی دارند. زیرا آنچه افراد را به یکدیگر پیوند می‌دهد و موجب تکرار، تداوم و افزایش تعاملات می‌شود، سرمایه روان‌شناختی است.

وقتی به ابعاد سرمایه روان‌شناختی (امیدواری، خوش‌بینی، کارآمدی و تاب‌آوری) به‌خوبی توجه کنیم، متوجه می‌شویم. «امیدواری» یکی از ویژگی‌های انسان است که به او کمک می‌کند ناامیدی را پشت سر بگذارد، هدف‌های خود را پی بگیرد و احساس تحمل‌ناپذیر بودن آینده را کاهش دهد. «خوش‌بینی» به جهت‌دهی به هدف‌های اشاره دارد که در آن به‌طور معمولی پیامدهای مثبت مورد انتظارند و این پیامدها، عوامل ثابت، کلی و درونی در نظر گرفته می‌شوند. «خودکارآمدی» دریافت و داوری فرد درباره مهارت‌ها و توانمندی‌هایش برای انجام کارهایی است که در موقعیت‌های ویژه انجام آن‌ها ضروری است. باور او درباره توانایی‌هایش برای انجام کارها، بر چگونگی عملکردش مؤثر است. در نهایت، «تاب‌آوری» سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار را در فرد شکل می‌دهد و فرد را توانا می‌سازد که به‌طور مشارکت‌کننده‌ای فعال و سازنده با نامالایمات محیطی مقابله کند و محیط مناسبی را برای خودش ایجاد کند.

بنابراین، سوادآموزی و آموزش مداوم بزرگسالان، اهرم توسعه پایدار و رکن اصلی توانمندسازی اجتماعی محسوب می‌شود و سوادآموزی عامل یا ابزار بالقوه‌ای است که می‌توان از آن برای توسعه همه‌جانبه افراد جامعه در ابعاد گوناگون اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و... استفاده کرد. هر چه سوادآموزی و آموزش بزرگسال در برنامه‌های رشد و توسعه کشور از جایگاه خاصی برخوردار شود، می‌تواند نقش مؤثری در توسعه پایدار داشته باشد. به دلیل بنیادی بودن آموزش در دوره سوادآموزی (همان‌طور که یافته‌های پژوهش نشان دادند)، لازم است محتوای آموزشی با بهکارگیری روش‌های تدریس فعال و فعالیت محور با جدیت و توجه به مخاطبان ارائه شود. در این راستا، تنظیم محتوای آموزشی بر پایه نیازها، علاقه‌ها، تجربه‌ها و امور روزمره سوادآموزان می‌تواند مفید واقع شود.

## منابع

- حسن پور رودبارکی، مریم و لبادی، زهرا. (۱۳۹۵). اهمیت سرمایه انسانی در هزاره سوم. فصلنامه مطالعات روان‌شناختی و علوم تربیتی، ۲(۷)، ۴۶-۴۵.
- ریماز، شهناز؛ مرادی، یوسف و ابوالقاسمی، جمیله. (۱۳۹۴). بررسی مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی در زنان سرپرست خانوار با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی. مجله علوم پزشکی رازی، ۲۲(۱۳۵)، ۱۴۸-۱۴۰.
- سازمان نهضت سوادآموزی ایران. (۱۳۹۴). گزارش کارگاه تخصصی توسعه سوادآموزی از طریق مراکز یادگیری محلی و یادگیری همراهِ. تهران: سازمان نهضت سوادآموزی ایران.
- سید نورانی، سید محمدرضا؛ سجادی، معصومه سادات؛ فروزان، فائزه و جهانگرد، فاطمه. (۱۳۹۴). بررسی نقش آموزش در ایجاد سرمایه اجتماعی در ایران (۱۳۹۰-۱۳۶۰). فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش‌های رشد و توسعه اقتصادی، ۵(۲۰)، ۴۴-۳۱.
- شریفیان ثانی، مریم. (۱۳۸۰). سرمایه اجتماعی، مفاهیم و چارچوب نظری، فصلنامه رفاه اجتماعی، ۱(۲)، ۵-۱۸.
- شکریگی، عالیه. (۱۳۹۰). مدرن‌گرایی و سرمایه اجتماعی خانواده، درآمدی بر جامعه‌شناسی خانواده در ایران. تهران: جامعه‌شناسان.
- صنوبری، محمد. (۱۳۸۸). مقدمه‌هایی بر سرمایه انسانی، مفاهیم، ویژگی‌ها و شاخص‌های اندازه‌گیری. ماهنامه توسعه انسانی پلیس، ۶(۲۲)، ۱۳۶-۱۱۹.
- فیلد، جان. (۱۳۸۶). سرمایه اجتماعی، (ترجمه غلامرضا غفاری و حسین رضائی). تهران: کویر. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۳ چاپ شده است).
- لوتانز، فرد؛ آوولی، برولاجی و یوسف، کارولین ام. (۱۳۹۲). سرمایه روان‌شناختی سازمان تحول در تربیت رقابتی سرمایه انسانی، (ترجمه عبدالرسول جمشیدیان و محمد فروهر). تهران: آبیژ (اثر اصلی در سال ۲۰۰۷ چاپ شده است).
- متوسلی، محمود و آهنچیان، محمدرضا. (۱۳۸۱). اقتصاد آموزش و پرورش. تهران: سمت.
- معاونت آموزشی سازمان نهضت سوادآموزی ایران. (۱۳۹۳). آیین‌نامه آموزشی، سنجش و ارزشیابی دوره‌های آموزشی. تهران: سازمان نهضت سوادآموزی ایران.
- معاونت آموزشی سازمان نهضت سوادآموزی ایران. (۱۳۹۰). برنامه درسی مرحله اول آموزش بزرگسالان نهضت سوادآموزی ایران. تهران: سازمان نهضت سوادآموزی ایران.
- مؤسسه آمار سازمان علمی فرهنگی ملل متحد. (۱۳۹۴). اجرای برنامه پایش و سنجش سواد، (ترجمه مصطفی حسن نژاد). تهران: سازمان نهضت سوادآموزی ایران. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۲ چاپ شده است).
- نازک تبار، حسین و ویسی، رضا. (۱۳۸۷). واکاری رابطه سرمایه اجتماعی خانواده با تحصیل فرزندان. مجله فرایند مدیریت و توسعه، ۶۹(۶)، ۱۵۰-۱۲۳.
- یونسکو. (۱۳۷۱). مسائل و فرایند دستیابی به سواد فرصت طلایی، (ترجمه سید محمد ترابی). تهران: مؤسسه بین‌المللی روش‌های سوادآموزی بزرگسال و وزارت فرهنگ و آموزش عالی. (اثر اصلی در سال ۱۹۸۹).
- Adler, P.S., & Kwon, S.W. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27(1), 17-40.
- Glaeser, Edward L., Laibson, D., Scheinkman, Jose A. and Scoutter Christine L. (1999). *What is social capital, the determinants of trust and trustworthiness?* NBER working paper 7216. National Bureau of Economic Research, Inc
- Jian, Huang and Groot, win. (2009). A Meta - Analysis of the Effect of Education on social capital. *Economics of Education Review*, 28(4), 454-464.
- Tummers, Dennis (2016). *The influence of learning opportunities and Psychological capital on innovative work behavior: The case of a global company* (master's Thesis). Tilburg University, Netherlands.

## پی‌نوشت‌ها

1. Integration
2. Schultz
3. Baker
4. Social Capital
5. Onyx
6. Bullen
7. Field
8. Bourdoeu
9. Nahapiet
10. Ghoshal
11. Glaeser
12. Laibson
13. Jian
14. Groot
15. Nie
16. Luthans
17. Youssef
18. Avolio
19. Tummers
20. Coleman
21. Offe
22. Fuchs
23. دوره‌ای است که به‌منظور دستیابی افراد بزرگسال بی‌سواد بالای ۱۰ سال دارای کارنامه قبولی پایه اول، دوم ابتدایی یا دوره مقدماتی نهضت سوادآموزی- به حداقل سواد، طراحی و اجرا می‌شود. طول این دوره حداقل ۴۰۰ و حداکثر ۵۵۰ ساعت است
24. دوره‌ای است که فرصت ادامه تحصیل را برای کسانی که دوره سوادآموزی را گذرانده‌اند یا کسانی که فاقد شرایط ادامه تحصیل در نظام آموزش و پرورش رسمی هستند، فراهم می‌سازد. طول این دوره ۸۰۰ ساعت است
25. Scheinkman
26. Christine

## The impact of the literacy education on increasing the societal and psychological capital of the literacy learners

Ahmad Sharifan, PhD Candidate in Assessment & Measurement at the University of Tehran<sup>1</sup>

Ali Bāgherzāde, PhD Candidate in Cultural Management at the Supreme National Defense University, Tehran, Iran<sup>2</sup>

Mahdi Nāmjoomanesh, PhD Candidate in Educational Psychology at Islāmic Āzād University (Central Tehran Branch)<sup>3</sup>

Ābedin Bāzgir, MA in Educational Management at the Institute for Management and Planning Studies<sup>4</sup>

### Abstract

The main aim of this research was studying the effect of the learner's participation on the literacy courses along with the relevant educational content on increasing the societal and psychological capital of the literacy learners. It was a quasi-experimental study with with pre and post-tests control group design. The research sample included 480 literacy learners from Sistān and Blouchestān, West Azerbāijān and Alborz provinces who were selected purposefully from the target population, i.e., all the persons who had registered and attended in one of the literacy courses across the country. Half of the selected learners were assigned to the experimental group and another half were assigned to the control group (120 basic literacy learners, 120 transition course learners). Then, the researchers assessed the research variables, using two researcher-made scales which had internal consistency (social capital from 0.75 to 0.84 and social capital from 0.80 to 0.90). The results of covariance analysis revealed that the participation of the learners in the literacy courses has a significant effect on increasing the societal and psychological capital of the participants. Also, the results of the survey showed that the continuity of the learning literacy has 12.6 % effect size in increasing the societal capital (0.502 in literacy courses and 0.628 in transition courses). In addition, this continuity had 32.4% effect size in enhancing the psychological capital (0.327 in literacy courses and of 0.651% in transition course).

### Keywords

**Literacy Education - Societal Capital - Psychological Capital - Literacy Learners**

1. a\_sharifan2003@yahoo.com (Corresponding Author)  
3. mnamjoo@chmail.ir

2. bagherzadeh.lmo@gmail.ir  
4. a.bazgir1346@chmil.ir

## Educational demotivation of the first-grade high school students in the rural areas: A grounded theory study

Dornā Sādeghi, MA in Counseling Psychology at Islāmic Āzād University<sup>1</sup>

Somayye Khodārahmi (MA), Payāme Noor University, Tehrān, Irān<sup>2</sup>

Hasan Mo'meni, MA in Social Sciences at University of Tehrān<sup>3</sup>

### Abstract

Nowadays, educational demotivation is one of the serious challenges and damages to Iran's educational system at all levels. The aim of the present study was to qualitatively investigate the educational demotivation among the first cycle high school students in rural areas and to present a grounded theory. The statistical population included the first cycle male high school students in the rural areas of Dehlorān city in the academic year 2012-2013. The research sample included 17 students who were selected using purposeful sampling method and based on the »theoretical saturation principle«. Also, the research instrument was the in-depth interviews. The process of data analysis included three coding phases: open, axial, and selective. The open coding resulted in 59 initial concepts, which were reduced to 27 themes by modifying the similar codes. In the second phase, and through refining the concepts, the eight major categories were formed: »family capital«, »cross fields«, »teaching style«, »the hidden self«, »diverse roaming«, »traffic challenges«, »forms and contradictions of the assessment system« and »reductionism of literacy to reading and writing«. Finally, based on the discovered major categories, the central focus of the research, namely the academic anxiety as a behavioral, institutional and cultural poverty was determined and a grounded theory was developed.

### Keywords

Educational System, Educational Demotivation, Students, Rural Areas

1. doma.s.1394@gmail.com
2. skh1361@pun.ac.ir
3. Corresponding Author, Email: hasan1841@gmail.com

## Identifying and prioritizing the components of the learning city with an emphasis on the lifelong learning

Mohammad Yoosefi, PhD Candidate in Urbanism at Islamic Āzād University (Ghazvin Branch)<sup>1</sup>

Esmāeel Shi'e (PhD), Islamic Āzād University (Ghazvin Branch)<sup>2</sup>

Mohammadrezā Khatibi (PhD), Islamic Āzād University (Ghazvin Branch)<sup>3</sup>

Navid Saeedi Rezvāni (PhD), Islamic Āzād University (Ghazvin Branch)<sup>4</sup>

### Abstract

The learning city has been a new concept aimed at the mobilization of the resources for the learning of all the citizens throughout their lives and in all places to promote the individual and economic development, and the social cohesion. This concept has various dimensions and components, extracted by the researchers and institutions. In this research, the dimensions and indicators of the learning city from the viewpoint of the Canadian Council for Learning, the European Commission and the UNESCO Institute of Lifelong Learning, with emphasis on the concept of the lifelong learning would be investigated. It was a descriptive-analytic research. The research sample included 20 formal education experts and the University professors at the study area of Qazvin city. The final learning city components in five dimensions, including »the formal education system«, »learning in the communities and families«, »learning at work«, »technology and the learning quality« and »the learning culture« have been extracted and analyzed using AHP analysis method and the priorities have been identified in each dimension. The results showed that the most important dimensions of the learning city are the formal learning and learning in the communities and families. Accordingly, the most important components of the learning city are: »the extension of the formal education«, »the use of the trained educators«, »support for the education of the disadvantaged groups«, »encouraging the continuous learning in the family and society« and »learning through the media and cultures« which can be prioritized according to our country's conditions to achieve the learning city.

### Keywords

The Learning City - Lifelong Learning - AHP Method - Learning Indicators

1. mu3fi@yahoo.com
2. es\_shieh@iust.ac.ir
3. m\_khatibi@qiau.ac.ir
4. navidsaeidirezvani@yahoo.com

# The impact of the use of entrepreneurship training package based on Saskatchewan University's educational program on the students' entrepreneurship morale: A mixed methods study with the concurrent embedded design

Leilā Heshmatifar, PhD Candidate in Curriculum Planning at University of Isfahān<sup>1</sup>

Mohammadjavād Liyāghatdār (PhD), University of Isfahān<sup>2</sup>

Ahmad Ābedi (PhD), University of Isfahān<sup>3</sup>

## Abstract

This research was aimed at investigating the impact of the use of the entrepreneurship training package based on Saskatchewan University curriculum on the students' entrepreneurship morale. The statistical population of the study included all female secondary school students in Isfahān during the academic year of 2017-2018. It was a mixed methods study with the concurrent embedded design. In order to quantitatively measure the entrepreneurial morale, 30 people were selected using the random cluster sampling method and they were randomly assigned to two groups of experimental (15 people) and control (15 people). Both groups responded to the questionnaire of entrepreneurial spirit at the pretest and posttest stages. There were 13 training sessions for the experimental group, but the control group received no intervention. To analyze the data, multivariate covariance analysis was used. At the second stage, in order to examine and confirm the quantitative findings, the students were interviewed at the end of each session. The results showed that the entrepreneurship education package based on the Saskatchewan University curriculum was effective on the students' entrepreneurial spirit (0.001). Hence, the components of the innovation, risk taking, success, and independence were significant at the level of 0.001 and the components of ambiguity and control were not significant. The results of the interviews confirmed the quantitative analysis. Therefore, it can be said that, given the importance of the entrepreneurship education at schools, besides other existing programs and methods, a Saskatchewan University entrepreneurship training package can be used.

## Keywords

Entrepreneurship Education – Curriculum - Entrepreneurial spirit - First Cycle Secondary School

1. heshmatifar@edu.ui.ac.ir

2. Corresponding Author, E-mail: JAVAD@edu.ui.ac.ir

3. a.abedi@gmail.com

## Designing the entrepreneurial education model

Mohammadtaghi Toghrāyi (PhD), Ārt University of Isfahān<sup>1</sup>

Seyyed Saeed Mirvāhedī (PhD), Allāme Tabātabāyi University, Tehrān, Irān<sup>2</sup>

Somayye Hāshemi, MA in Cultural Entrepreneurship at Ārt University of Isfahān<sup>3</sup>

### Abstract

Nowadays, in almost all of the developed and developing countries at all educational levels, the education and promotion of the entrepreneurship have a special place, so that innovation at the different dimensions of the education system underlies the education of a creative and multidimensional generation. The main purpose of the present study was designing the entrepreneurial education model at schools. It was an applied research with grounded theory design. The research population included all educational authorities and experts, educational management and planning, psychology and sociology experts, as well as the entrepreneurial education authorities. Using the theoretical sampling method, research findings reached the theoretical saturation, after conducting 30 in-depth interviews. The results showed that the value creation - based education is the main and key dimension of the entrepreneurial education which is influenced by the triggering factors of the entrepreneurial attitude of the parents, schools' authorities and decision makers and teachers. The most important contextual factors including the entrepreneurial atmosphere, designing the playful environment, designing the attractive spaces of school along with the environmental conditions such as entrepreneurial consciousness, educational planning and entrepreneurial awareness help to implement and adopt strategies and actions including training along with performance, entrepreneurial learning, entrepreneurial assignments, entrepreneurial teams, entrepreneurial curiosity, the school interaction with the real-world, flexible and multilateral evaluation, and emphasis on cognition and metacognition. Finally, creating the new values, educating the creative, innovative and multi-dimensional student and empowered-skillful student could be the main consequence and output of the entrepreneurial education at school, during which the students deal with creating value for themselves and their society, while being on the correct educational and career path.

### Keywords

Entrepreneurship Education, Entrepreneurial Education, Value Creation, Grounded Theory

1. m.toghrayee@au.ac.ir

2. mirvahedi@atu.ac.ir

3. somayeh.hashemi00@gmail.com

# Presenting a model for tailoring the technical and vocational training with the labor market needs from the viewpoint of Yazd industry owners based on the grounded theory

Mohsen Shākeri (PhD), Yazd University, Yazd, Irān<sup>1</sup>

Kāzem Barzegar Bafroo'i (PhD), Yazd University, Yazd, Irān<sup>2</sup>

Mohammadali Jamshidi, MA in Human Resources Improvement at Imām Javād<sup>3</sup>  
University College

## Abstract

This paper aims at presenting a model, tailoring the vocational and technical education with the needs of the labor market from the viewpoint of the industries' owners of Yazd city. The qualitative method of grounded theory was used due to the limited models in the current literature to explain the fitness of the vocational and technical education with the needs of the labor market and gathering the data suitable with the study. The data was collected through interview with 14 industry owners and vocational and technical organization managers in Yazd city. By classifying the concepts, minor and major subcategories, and finding the core category using the open, axial and selective coding, the categories which could develop a model for tailoring the vocational and technical education with the needs of the labor market and the relationships among them were appeared in a paradigmatic model. The model includes causal triggers (7 categories), Core category (training alignment), strategies (8 categories), environmental conditions (6 categories), contextual features (4 categories) and the consequences (3 categories). Based on the research findings, it could be concluded that the fitness of the technical and vocational education to the needs of the labor market could be realized using the strategies of need assessment, stakeholders' participation, instructor training, internal and external cooperation, occupational future studies, land use planning, trainees acquaintance with the job market, along with counseling and career guidance.

## Keywords

Vocational and Technical Education, Labor Market Needs, Grounded Theory

1. Corresponding Author, E-mail: shakerimohsen@yazd.ac.ir  
3. jamshidiali1384@yahoo.com

2. k.barzegar@yazd.ac.ir

## Designing a competency-based curriculum framework for the industrial mechanics' discipline at the second cycle secondary school level

Ahmadrezā Dourandish, PhD Candidate in Curriculum Planning at Islāmīc Āzād University (Science & Research Branch -Tehran)<sup>1</sup>

Ezatolāh Nāderi (PhD), Islāmīc Āzād University (Science & Research Branch -Tehran)<sup>2</sup>

Maryam Seifnarāghi (PhD), Islāmīc Āzād University (Science & Research Branch -Tehran)<sup>3</sup>

### Abstract

The purpose of this study was designing a competency-based curriculum framework for the industrial mechanics' discipline at the second cycle secondary school level. According to the concept and the nature of study, it was a mixed methods one, with content analysis and descriptive study design; and according to the objectives, it was an applied study. The research sample consisted of 44 curriculum experts, teachers and the elites in the industrial mechanics' discipline and 35 sources related to the topic. The data collected through the Delphi technique was analyzed using descriptive statistics, i.e., frequency, percentage and cumulative percentage and Kendall test. Findings of this research are a competency-based curriculum framework for the industrial mechanics' discipline which includes the components of the logic of the curriculum, the function, the scope and domain of the curriculum, the pattern of the curriculum design, structure, curriculum table, the curriculum objectives, content, learning activities, methods of assessment, and the characteristics of each one. This framework which was the result of the consensus of the authorities has been designed for the first time in Irān, considering the propositions of the national curriculum and the comprehensive system of the Technical and Vocational Education and Training (TVET) as its main characteristics. The results of this research could be used not only for designing a competency-based curriculum for the industrial mechanics' discipline at the second cycle secondary school level, but also developing such a curriculum framework for the other TVET disciplines.

### Keywords

Competency-Based Curriculum - Industrial Mechanics' Discipline - Curriculum Framework

1. dourandish. a@gmail. com

2. Corresponding Author, E-mail: eznaderi@hotmail. com

3. m.seyf.n@yahoo.com

## In this issue:

Designing a curriculum framework for industrial mechanics branch in secondary schools based on competency

4

■ Ahmadreza Dourandish  
■ Ezatolah Naderi  
■ Maryam Seifnaraghi

Presenting a model for tailoring the technical and vocational training with the labor market needs from the viewpoint of Yazd industry owners based on the grounded theory

5

■ Mohsen Shākeri  
■ Kāzem Barzegar Bafroo'i  
■ Mohammad Jamshidii

Designing the entrepreneurial education model

6

■ Mohammadtaghi Toghrāyi  
■ Seyyed Saeed Mirvāhedi  
■ Somayye Hāshemi

The impact of the use of entrepreneurship training package based on Saskatchewan University's educational program on the students' entrepreneurship morale: A mixed methods study with the concurrent embedded design

7

■ Leilā Heshmatifār  
■ Mohammadjavād Liyāghatdār  
■ Ahmad Ābedi

Identifying and prioritizing the components of the learning city with an emphasis on the lifelong learning

8

■ Mohammad Yoosefi  
■ Esmāeel Shi'e  
■ Mohammadreza Khatibi  
■ Navid Saeedi Rezvāni

Educational demotivation of the first-grade high school students in the rural areas: A grounded theory study

9

■ Dornā Sādeghi  
■ Somayye Khodārahmi  
■ Hasan Mo'meni

The impact of the literacy education on increasing the societal and psychological capital of the literacy learners

10

■ Ahmad Sharifān  
■ Ali Bāgherzāde  
■ Mahdi Nāmjoomanesh  
■ Ābedin Bāzgir

## Refrees of this issue:

Khadijeh Abolmaali, Gholamali Ahmady  
Alireza Araghieh, Saeed Arefnejad, Nematollah Azizi, Parenaz Banisi  
Mahmood Barzegar, Issa Ebrahimzadeh, Farideh Hamidi, Asad Hejazi, Aliasghar Khallaghi  
Alireza Kiamanesh, Nasrin Mahdavi, Behnaz Marjani, Hamid Rahimian



Ministry of Education  
Islamic Republic of IRAN



Organization for  
Educational Research  
and Planning

# Quarterly Journal of Educational Innovations

71

Vol.18 ■

Autumn, 2019 ■

Pages, 176 ■

This Journal has been accredited by  
commission of the Ministry of Science,  
Research and Technology.

This Journal is indexed in Islamic World  
Science Citation Center (ISC).

Mailing Address:  
Organization for  
Educational Research and Planning.  
Tehran-Iran

P.O.Box: 1584634818

Tel@Fax: 88302022

E.mail: [noavaryedu@gmail.com](mailto:noavaryedu@gmail.com)

Web: [noavaryedu.oerp.ir](http://noavaryedu.oerp.ir)

■ publisher: **organization for Educational Research & planning**

● Editor in Charge: **Ali Zoaelm (Ph.D)**

● Editor-in-Chief: **Ali Reza kiamanesh (Ph.D)**

● Assistant Manger: **Azam Millacenezhad (Ph.D)**

## ■ Editorial Board:

● **Dr. H.R. Arasteh:** Professor of Kharazmi University

● **Dr. Kh. Abolmaali:** Associate Professor of Azad University, Rude Hen Branch

● **Dr. Kh. Bagheri:** Professor of Tehran University

● **Dr. I. Ebrahim zadeh:** Associate Professor of Payam-noor University

● **Dr. F. Hamidi:** Associate Professor of Shahid rajaei University

● **Dr. A. Khallagi:** Assistant Professor of shahid rajaei University

● **Dr. A. R. Kiamanesh:** Professor of Kharazmi University

● **Dr. T. Mahroozadeh:** Associate Professor of Alzahra University

● **Dr. M. Mehr-Mohammadi:** Professor of Tarbiyat Modarres University

● **Dr. H. Pardakhtchi:** Professor of Shahid Beheshti University

● **Dr. S.M. Sajadi:** Associate Professor of Tarbiat modarress University

● **Dr. M.R. Sarkararani:** Professor of Nagoya University, Japan

● **Dr. H. Toorani:** Associate Professor of Research Inst. C.D.E.I.

● **Dr. H. R. Zeinabadi:** Associate Professor of Kharazmi University

● **Secreterial Affairs:** M. Yaghmaeian

● **Persian Editor:** K. Mahmoudi

● **English Editor:** M. Danaye tousi (Ph.D)

● **Art Director:** Sh. kharaghani

● **Designer:** F. Poorsafifi



Ministry of Education  
Islamic Republic of IRAN



Organization for Educational  
Research and Planning

In The Name of  
**God**  
The Most Merciful  
The Most  
Compassionate

# *Quarterly Journal of* **Educational Innovations**

**71**

---

Vol.18 ■

---

Autumn, 2019 ■

---

Pages, 176 ■

---