



جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

فصلنامه نواوری‌های آموزشی

نشریه علمی

۸۶

سال بیست و دوم

تابستان ۱۴۰۲

۲۵۰ صفحه

بها ۱۰۰,۰۰۰ ریال



جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش



سازمان پژوهشی و برنامه‌ریزی آموزشی

نشریه علمی

نواوری‌های آموزشی

۸۶

نشریه علمی

سال بیست و دوم

تابستان ۱۴۰۲

۲۵۰ صفحه

بها ۱۰۰/۰۰۰ ریال

پروانه این نشریه به موجب شماره ۱۳۴/۱۴۲۹۸ مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۲۴ و به استناد مصوبه جلسه مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۲۴ هیئت نظارت بر مطبوعات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی صادر شده و مطابق نامه شماره ۱۳۸۳/۲/۲۲ مورخ ۱۳۸۳/۲/۲۲ کمیسیون نشریات علمی کشور در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دارای درجه علمی پژوهشی است و طی نامه شماره ۳/۳/۱۳۳۹۶ مورخ ۹۲/۸/۷ اعتبار فصلنامه، تمدید گردیده است.

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

نشانی: تهران - خیابان ایرانشهر شمالی
ساختمان انتشارات کمک آموزشی - طبقه پنجم

صندوق پستی: ۱۵۸۴۶۳۴۸۲۸

تلفکس: ۸۸۳۰۲۰۲۲

E-mail: noavaryedu@gmail.com

Web: noavaryedu.oerp.ir

صاحب امتیاز: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

مدیر مسئول: دکتر علی لطیفی، دکترای فلسفه تعلیم و تربیت

سر دبیر: دکتر رحمت‌اله مرزوقی، استاد دانشگاه شیراز

مدیر داخلی: اعظم ملایی‌نژاد، دکترای مدیریت آموزشی

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: استاد دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، روان‌شناسی تربیتی

دکتر خسرو باقری: استاد دانشگاه تهران، فلسفه تعلیم و تربیت

دکتر حیدر تورانی: استاد پژوهشکده برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، مدیریت آموزش

دکتر فریده حمیدی: دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، روان‌شناسی

دکتر علی اصغر خلّافی: استادیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تعلیم و تربیت

دکتر حسن‌رضا زین‌آبادی: دانشیار دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)، مدیریت آموزشی

دکتر محمدرضا سرکارآرانی: استاد دانشگاه ناگویا، آموزش تطبیقی و بین‌الملل

دکتر سید مهدی سجادی: استاد دانشگاه تربیت مدرس، فلسفه تعلیم و تربیت

دکتر رحمت‌اله مرزوقی: استاد دانشگاه شیراز، برنامه‌ریزی درسی

دکتر طیب‌ه ماهرزاده: دانشیار دانشگاه الزهراء، برنامه‌ریزی درسی

دکتر محمدحسین یارمحمدیان: استاد دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، برنامه‌ریزی آموزشی

مدیر دبیرخانه: مارال یغمائیان، کارشناس ارشد سنجش و اندازه‌گیری

ویراستار فارسی: مهناز مقدسی، منار حبیب‌فرد، زهرا فلاح

ویراستار انگلیسی: دکتر مریم دانای‌طوسی، زبان‌شناسی عمومی

مدیر هنری: محسن خرقانی، طراح گرافیک

در این شماره می‌خوانید:

■ خلیل جوادیار
■ رضا ساکی
■ پریش جعفری

۶

ارائه مدل جانشین پروری رهبران آموزشی
در نظام آموزش و پرورش رسمی عمومی ایران

■ محمد جاودانی
■ ساجده صالحی
■ نودز مجید بذرافکن

۶۳

تحلیل پدیدارشناختی
تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی
از تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری

■ سعید خانمرادی

۸۱

طراحی مدل درآمذزایی از طریق ورزش
با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش:
رویکردی آمیخته (کیفی و کمی)

■ فاطمه رضانی

۱۰۶

جستاری در کتب کهن اسرارالتوحید و سیرت
ابن خفیف با هدف بازیابی و رتبه‌بندی ویژگی‌های
شخصیتی و روش‌های آموزشی معلمان سرآمد

■ سمیه نیک تخسمی
■ مریم دانای طوس
■ محمدامین صراحی

۱۲۵

فراوانی شاخص‌های انسجام خرد در سطوح مختلف
بازنمایی متن در چارچوب الگوی ساخت-تلفیق کینج:
شواهدی از کتاب‌های فارسی دوره‌های ابتدایی،
متوسطه اول و دوم

■ یوسف گلی
■ کوروش فتحی‌وآجارگاه
■ سعید صفایی‌موحد
■ کامبیز پوشنه

۱۵۵

طراحی الگوی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران
متوسطه براساس رویکرد حل مسئله

■ فرزانه عسکری
■ محمد جوادپور

۱۹۱

شناسایی عناصر برنامه درسی استم
(علوم، فناوری، مهندسی، ریاضیات)
در دوره ابتدایی کشور ایران:
رویکردی سنتز پژوهانه

■ محسن شاکری‌نسب
■ حسین مهدیان
■ مهدی قاسمی‌مطلق

۲۳۱

مقایسه تأثیر آموزش بازسازی شناختی
و راهبردهای یادگیری خودگردان
بر سبک‌های اسناد دانش آموزان

گروه
مشاوران علمی
این شماره

(به ترتیب حروف الفبا):

• آمنه احمدی • فریده حمیدی • فاطمه خالوندی • ایرج خوش خلق • رضا خیرآبادی • حمید رحیمیان
• محمدرضا سنگری • کیوان صالحی • بیژن عبدالهی • علیرضا عصاره • اسماعیل عظیمی • بهنام علوی مقدم
• محمدرضا عنانی سراب • حیدر قمری • مجید کاشف • فرزانه میکاییلی متیعی • حبیب هنری • غلامرضا یادگارزاده

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 ارتقاء کیفیت 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 اعتبارسنجی 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 خودپیشنهادهات 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 به صورت پی نویسی درج شود.
۱۱. هویت 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 به صورت آماده چاپ، ارائه شود. مندرجات آنها روشن و شماره‌گذاری شده باشد. عنوان نمودارها، شکل‌ها و جداول‌ها به صورت 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، امکان‌پذیر

noavaryedu oerp.ir.

است:

ارائه مدل جانشین‌پروری رهبران آموزشی در نظام آموزش و پرورش رسمی عمومی ایران

■ خلیل جواد یار* ■ رضا ساکی** ■ پریش جعفری***

چکیده:

نظام آموزش و پرورش ایران، مانند بسیاری از نظام‌های آموزشی دنیا، با مسئله کمبود رهبران آموزشی توانمند و کارآمد روبه‌روست. یکی از شیوه‌های تعدیل تأثیر منفی این مسئله، بهره‌گیری از «نظام جانشین‌پروری» است. براین اساس، هدف پژوهش حاضر «ارائه مدل جانشین‌پروری رهبران آموزشی در نظام آموزش و پرورش رسمی عمومی ایران» است. این پژوهش از نظر ماهیت، کیفی؛ از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، کیفی است. برای رسیدن به اهداف سه‌گانه ذیل هدف اصلی، سه سؤال مطرح شده است: ۱. ابعاد و مؤلفه‌های جانشین‌پروری متناسب با نظام آموزش و پرورش رسمی عمومی ایران کدام‌اند؟ ۲. مدل پیشنهادی براساس این ابعاد و مؤلفه‌ها چگونه است؟ ۳. میزان اعتبار این مدل از نظر خبرگان چقدر است؟

برای پاسخ به پرسش‌های سه‌گانه، از روش‌های مرور نظام‌مند و تحلیل محتوا استفاده شد. نمونه‌گیری‌ها با روش هدفمند و در دسترس انجام شدند. در پرسش اول، برای مرور نظام‌مند، انتخاب نمونه از میان منابع اولیه و ثانویه از ۵۸ منبع اسنادی انجام شد. در پرسش دوم از نمونه‌گیری‌های خوشه‌ای چندمرحله‌ای در سطح کلان و فرد متخصص در سطح خرد برای انجام مصاحبه نیمه‌ساختاریافته از ۳۴ نفر از صاحب‌نظران استفاده شد و برای پرسش سوم از نمونه‌گیری فرد متخصص برای گروه کانونی با تعداد ۱۲ نفر استفاده شد.

یافته‌های مرتبط با پرسش اول، به شناسایی سه بعد عوامل سازمانی، فردی و فرایندی و ۶۱ مؤلفه ذیل آن‌ها منجر شد. در پرسش دوم به تثبیت مؤلفه‌های نوزده‌گانه در ابعاد سه‌گانه سازمانی (شامل پنج مؤلفه)، فردی (شامل نه مؤلفه) و فرایندی (شامل پنج مؤلفه) منجر شد که برای ارائه مدل پیشنهادی جانشین‌پروری، جابایی و ارائه شد. به‌منظور پاسخ به پرسش سوم اعتبار مدل به‌دست خبرگان گروه کانونی بررسی و تأیید جمعی شد.

رهبران آموزشی، جانشین‌پروری، مؤلفه‌های جانشین‌پروری، نظام آموزش و پرورش

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۹/۱۹ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۱۰/۱۴ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۲

* دانشجوی دکتری تخصصی، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت و اقتصاد، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. E-mail: javadyar53@yahoo.com
 ** (نویسنده مسئول) استاد مدعو واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی، دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران. E-mail: saki.research@gmail.com
 *** دانشیار دانشکده مدیریت و اقتصاد، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. E-mail: pjaafari@yahoo.com

مقدمه

رقابت فزاینده و چالش‌های نو در عرصه‌های گوناگون اطلاعات، آموزش، صنعت و تجارت اهمیت شناسایی و گزینش مدیران کارآمد و لایق را هر روز، بیش از پیش نمایان کرده است؛ از این رو، بهره‌گیری از الگوها و ایده‌های نوین برای مدیریت سازمان‌ها به ضرورتی انکارناپذیر تبدیل شده است. همچنین تغییر در اوضاع و شرایط زمانه، لزوم توجه به معیارهای نو را در ارزیابی و انتخاب مدیران آشکار کرده است؛ به نحوی که به نظر می‌رسد دیگر روش‌های سنتی ارزیابی شایستگی افراد، همچون آزمون‌های کتبی یا آزمون‌های روان‌شناختی، کارایی و اثربخشی کافی ندارند. در نظام آموزش و پرورش، بیش از دیگر نظام‌های اجتماعی، فقدان روش مناسب، قطعی و اثبات‌شده برای شناسایی و تعیین نیروهای مستعد تصدی مشاغل مدیریتی احساس می‌شود. در واقع، با بروز تحولات جدید اجتماعی، اطلاعاتی و فناوری، نظام‌های مدیریت درصدد شناسایی روش‌هایی هستند که مطمئن و اثربخش بوده، نیروهای بالقوه مستعد برای رهبری را مشخص کرده، باعث عدالت سازمانی شده و مانع‌تراشی کارکنان در ارتقای حرفه‌ای یکدیگر را کاهش داده است (میرحسینی، ۱۳۹۷). بدیهی است که انتخاب هر روش برای تعیین مدیران سازمان‌ها باید با شناسایی عوامل اصلی و مؤثر در رهبری و حرکت به سمت تحقق اهداف سازمان انجام شود. در این مسیر، پرورش حس عدالت در کارکنان با انتخاب افراد شایسته برای مناصب اصلی با اتخاذ راهبردهایی مانند تأسیس و استقرار «نظام جانشین‌پروری»^۱ محقق می‌شود.

بدین ترتیب، اکثر سازمان‌ها با پیش‌بینی سازوکارهایی اطمینان حاصل می‌کنند که سرمایه‌ها و توانایی‌های فنی و مدیریتی آن‌ها برای آینده و به‌طور مستمر حفظ می‌شود. سازمان‌های اجتماعی، نخست کارکنان اصلی و مستعد را شناسایی و انتخاب می‌کنند. سپس آن‌ها را آموزش می‌دهند و توسعه حرفه‌ای آنان را ارتقا می‌دهند و در سیری منطقی، پیشرفت حرفه‌ای و ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها را ارزیابی می‌کنند. بر لزوم وجود «نظام جانشین‌پروری» برای استمرار رهبری به اشکال گوناگون به کرات تأکید و با ویژگی‌های گوناگون در سازمان‌ها اجرا شده است (ناصری فر و همکاران، ۱۳۹۰). راهبرد حاکم بر نظام‌های جانشین‌پروری، فرایند حصول اطمینان از وجود ذخیره‌ای مناسب از افراد واجد شرایط رهبری برای مشاغل راهبردی، حساس و اساسی حال و آینده است؛ به نحوی که در سیر رشد شغلی افراد، هم‌زمان نیازهای سازمان و اهداف و آرزوهای کارکنان مدیریت شود (کرون‌شو و اشلی^۲، ۲۰۰۸). بنابراین، برخی از صاحب‌نظران تهیه، تدوین، راه‌اندازی و به‌کارگیری نظامی موفق برای جانشین‌پروری رهبران آینده را یکی از مهم‌ترین مسائل پیش‌روی سازمان‌های جهان معاصر می‌دانند. آنان بر این باورند که اگر سازمان‌ها برنامه‌های مدون، منسجم و راهبردی برای جانشین‌پروری به‌ویژه برای پست‌های اصلی نداشته باشند، برای تحقق اهداف خود با مشکلات

فراوانی روبه‌رو خواهند شد (بخشنده و همکاران، ۱۳۹۵).

تحولات اجتماعی توأمان با ضرورت‌های مدیریتی سال‌های اخیر، در همه جوامع بشری و از جمله ایران بر اهمیت و ضرورت مدیریت جانشین‌پروری تأکید دارد. مدیران آگاه و آینده‌نگر همواره موضوع جانشین‌پروری را به‌مثابه یکی از مسائل اصلی سازمان خود، مدنظر قرار می‌دهند. تبیین اهمیت و جایگاه مفهوم جانشین‌پروری در حوزه مدیریت سازمان‌های ایران در قالب نیاز جدی تاکنون مدنظر سیاست‌گذاران و مدیران قرار نگرفته است؛ البته توجه به نظام جانشین‌پروری با الگوبرداری از تجربیات کشورهای گوناگون، عمدتاً در برخی از سازمان‌های خصوصی (و عموماً صنعتی) طراحی و به مرحله اجرا گذاشته شده است؛ اگرچه در مرحله اجرا، بعضی از این مدل‌ها با مشکلات و مسائلی مواجه بوده‌اند (سبکرو و همکاران، ۱۳۹۱).

سازمان‌های آموزشی به‌منزله یکی از مهم‌ترین، مؤثرترین و گسترده‌ترین سازمان‌های اجتماعی، برای تعلیم و تربیت رسمی افراد جامعه، بیش از دیگر سازمان‌ها و مؤسسات، نیازمند نیروی انسانی شایسته‌اند. آشکار است که مدیران، معلمان و کارکنان آموزش‌وپرورش به دلیل نقش بی‌بدیشان در روند تربیت نسل‌های آینده، باید از توانمندی‌ها و مهارت‌های عالی بهره‌مند باشند. یکی از ابزارهای تحقق این هدف، بهره‌گیری از تجارب، دانش و علم کارکنان حرفه‌ای موجود است. به‌همین علت، اندیشه‌ورزی درخصوص تعیین یا تأسیس یک نظام جانشین‌پروری رهبران در سازمان‌های آموزشی، اهمیتی مضاعف داشته است. در سازمان‌های آموزشی، هرچند رقابت به مفهوم تجاری آن وجود ندارد، اما رقابت در زمینه جذب معلمان، مدیران و کارکنان موفق و شایسته به یکی از مسائل جهانی همه نظام‌های آموزش‌وپرورش تبدیل شده است. در این میان، توجه به چند موضوع در مسیر تأسیس نظام جانشین‌پروری در نهاد آموزش‌وپرورش حائز اهمیت ویژه است:

(۱) نظام آموزش‌وپرورش، مانند سایر نهادهای اجتماعی، نیازمند رهبرانی است که بتوانند

تحقق اهداف آن را در فرایندی درازمدت و بی‌وقفه پیگیری کنند؛

(۲) از آنجا که نظام آموزشی یکی از پیچیده‌ترین نظام‌های اجتماعی است، پرورش و آماده‌سازی حرفه‌ای رهبران آموزشی نیز فراگردی درازمدت است. مدیران مدارس و اداره‌های آموزش‌وپرورش تجارب خود را به‌سادگی کسب نمی‌کنند و سرمایه‌های انسانی همچون وقت کودکان، نوجوانان و جوانان و همچنین مالی/مادی بسیاری صرف آن شده است؛ بنابراین انتقال تجارب زیسته، علم و دانش رهبران آموزشی مشابه تجارب مدیران سایر سازمان‌ها و مؤسسات نیست و اهمیتی چند برابر دارد.

(۳) صدمات واردشده به جامعه به دلیل فقدان نظام جانشین‌پروری در ساختار آموزشی و اقدام با پیروی از مدل «آزمایش و خطا» و تکرار اشتباهات گذشته، بسیار هزینه‌بر و گاهی

جبران‌ناپذیر است. پس شناسایی مؤلفه‌ها و ابعاد نظام جانشین‌پروری برای نهاد تعلیم و تربیت باید در اولویت برنامه‌های اصلاحی سیاست‌گذاران آموزشی و نهادهای خط‌مشی‌گذار قرار گیرد.

(۴) شواهد تجربی، و نه پژوهش‌های مستقل، گاهی بیانگر آن است که نظام جانشین‌پروری در روند تعلیم و تربیت رسمی ایران تاکنون از چارچوبی معین و طراحی‌شده پیروی نکرده است. آنچه شاهدش بوده‌ایم، عمدتاً انتقال تجارب زیسته، علم و دانش رهبران آموزشی بر بنیان تفکرات و وابسته به اراده و تفاسیر شخصی بوده است.

(۵) نظام آموزشی ایران، در دو سطح بین‌المللی و ملی، از نظام‌های بزرگ است. از منظر بین‌المللی، با توجه به آمار دانش‌آموزان، معلمان و سایر منابع انسانی، ایران جزو کشورهایی با نظام آموزشی نسبتاً گسترده است. در بعد ملی، وزارت آموزش و پرورش، به‌منزلهٔ متولی اصلی آموزش رسمی عمومی کشور، بزرگ‌ترین نهاد اجتماعی با بیشترین تعداد ذی‌نفعان، ارباب‌رجوع و کارکنان است.

(۶) از آنجا که نظام آموزش و پرورش یکی از نهادهای اصلی و عظیم جامعه به‌شمار می‌رود و پویایی فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و به‌ویژه تربیتی جامعه بدان گره خورده است و با توجه به تعداد بسیار ذی‌نفعان این دستگاه در گروه دانش‌آموزان با حدود شانزده میلیون نفر و به‌ازای ایشان، حدود ۳۲ میلیون نفر از والدین، و گروه معلمان و سایر گروه‌های آماری^۳ و کارکنان با تعداد حدود یک میلیون نفر و سایر ذی‌نفعان در جامعه، توجه به نظام جانشین‌پروری رهبران آموزشی اهمیت مضاعف دارد و حفظ هویت فرهنگی جامعه، ارتقای کیفیت آموزش و پرورش و بهره‌مندی از نظامی شایسته‌سالار منوط به وجود مدیران کارآمد و شایسته است.

مجموع این عوامل، نشان می‌دهد که نمی‌توان و نباید سرنوشت نسل جوان و نوجوان جامعه در دستان مدیران و رهبرانی قرار گیرد که صرفاً با اتکا به قضاوت‌ها، امیال و تفاسیر شخصی و بدون اتکا به نظامی معین و قانونمند، انتخاب و انتصاب شدند؛ بلکه در دستان مدیرانی قرار گیرد که به عمل در عرصهٔ تعلیم و تربیت مبادرت ورزند. بر بنیان این تفکر، پژوهشگران حاضر، با توجه به تجارب زیستهٔ خود، با این واقعیت روبه‌رو بوده‌اند که در بیشتر مواقع، در سطوح متعدد نظام آموزشی (مدرسه و ادارات آموزش و پرورش مناطق، نواحی، شهرها، استان‌ها و ستاد) علم و تجربهٔ مدیران، کارشناسان و رهبران آموزشی پس از ترک شغل، به دلایل متعددی مانند بازنشستگی، فوت، انتقال و غیره، بدون اینکه به کارکنان دیگر و جوانان منتقل شوند از بین می‌روند؛ درحالی‌که هزینه‌های مالی/مادی و انسانی بسیاری برای کسب این تجارب صرف شده است. مسئلهٔ اصلی این پژوهش، نبود هیچ مدل منسجم، منطقی، علمی، معین و رسمی برای جانشین‌پروری رهبران آموزشی در

نظام آموزش و پرورش ایران است. بنابراین، هدف اصلی پژوهش «ارائه مدل جانشین‌پروری رهبران آموزشی برای نظام آموزش و پرورش رسمی عمومی ایران» است.

■ مبانی نظری و پیشینه پژوهش

تعاریف متعددی در مفهوم جانشین‌پروری وجود دارد. براساس بررسی منابع در بخش نظری و پیشینه و در سنوات اخیر، پژوهشی یافت نشد که تعریفی جدید و متفاوت‌تر از آنچه تاکنون ارائه شده بیان کرده باشد. اخیرترین تعریف به کلین و سالک^۴ (۲۰۱۳) مربوط است که معتقدند جانشین‌پروری ابزار برنامه‌ریزی راهبردی است برای حل و فصل مسائل به‌وجودآمده در سازمان به دلیل ترک افراد دارای پست‌های مدیریتی و همچنین پلی است برای پرکردن شکاف دانش به‌وجودآمده به دلیل فقدان افرادی که سازمان را ترک کرده‌اند. استادلر^۵ (۲۰۱۱) جانشین‌پروری را فرایند نظام‌مند تعیین نقش‌های حیاتی در یک سازمان، شناسایی و ارزیابی جانشین‌های ممکن و تعلیم آن‌ها با تجربه‌ها و مهارت‌های مناسب برای نقش‌های فعلی و آینده می‌پندارد. راثول^۶ (۲۰۰۵) معتقد است که جانشین‌پروری انتخاب و ارتقای کارکنان شایسته و دارای پتانسیل‌های بالاتر درون سازمان به‌منظور رهبری مستمر در دوران گذار است؛ بنابراین جانشین‌پروری، آماده‌سازی برای پرورش، جایگزینی و بهره‌گیری راهبردی از افراد مهم در زمان مناسب است. سام‌بروک^۷ (۲۰۰۵) جانشین‌پروری را تلاشی برای برنامه‌ریزی تربیت مدیران و کارکنان در موقعیت‌های جدید تعریف می‌کند. مدیریت جانشین‌پروری از طریق فرایندی به نام «مدیریت استعداد» انجام می‌شود. با این فرایند، استعدادهای انسانی سازمان برای تصدی مشاغل و مناصب اصلی در سال‌های آینده شناسایی می‌شوند و با برنامه‌های متنوع آموزشی به‌تدریج برای به‌عهده‌گرفتن مشاغل و مسئولیت‌ها آماده می‌شوند. در این سازمان‌ها، فرض بر این است که همه کارکنان استعدادها و شایستگی‌هایی دارند، اما به دلیل برخی محدودیت‌ها، فقط روی آن گروه از کارکنان که استعدادهای برتر و مرتبط با جهت‌گیری‌های راهبردی سازمان هستند، سرمایه‌گذاری‌های بلندمدت می‌شود (زمانی و جرنگ، ۱۳۹۶). گل‌وردی و همکاران (۱۳۹۵) نیز جانشین‌پروری را اطمینان‌یافتن از در دسترس بودن افراد مستعد مدیریت در سطوح بالای سازمان می‌دانند. این فرایند شامل جست‌وجو برای کارکنان دارای پتانسیل بالا و مناسب با فرهنگ سازمان و ویژگی‌های شخصیتی ضروری است.

افزون‌بر آنچه درخصوص مفهوم جانشین‌پروری گفته شد، شایان ذکر است که طی دو دهه اخیر، علاقه پژوهشگران به بررسی ابعاد و مؤلفه‌های آن، روندی صعودی داشته است؛ برای مثال بالارو و پولک^۸ (۲۰۱۷) در تحقیقی با هدف آماده‌سازی انتقال رهبری، به این نتیجه رسیدند که فرایندهای ارتباطی غیراستاندارد و نامنظم میان مدیران ارشد و میانی در روابط جانشین‌پروری،

بی‌توجهی به تأثیر منفی بازنشستگی افراد در ذخیره نیروی انسانی سازمان‌ها، تصویب‌نشدن سیاست‌های استخدامی مناسب، ابهام در پاسخ‌گویی و فقدان کاربرد مداوم و نظام‌مند برنامه‌ریزی جانشین‌پروری از موانع موجودند. بدوی^۹ و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان «پیوند گم‌شده میان جانشین‌پروری، تعامل شغلی و رضایت شغلی بر روی ۱۲۴ نفر از دانشجویان رشته مدیریت بازرگانی در دانشگاه قاهره مصر» انجام دادند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسش‌نامه محقق‌ساخته در طیف لیکرت بود که سه متغیر جانشین‌پروری، تعامل شغلی و رضایت شغلی را می‌سنجید و اعضای نمونه به‌صورت الکترونیکی آن را تکمیل می‌کردند. نتایج پژوهش نشان داد که بین سه متغیر جانشین‌پروری، تعامل شغلی و رضایت شغلی رابطه معناداری وجود دارد و هم‌بستگی مثبت است. سیلویا^{۱۰} (۲۰۱۵) در پژوهشی به مطالعه جانشین‌پروری و توسعه منابع انسانی پرداخت. این مطالعه بر اهمیت جانشین‌پروری و مدیریت آن تمرکز داشت. نتایج مطالعه نشان داد که برنامه‌ریزی مطلوب برای جانشین‌پروری، که با توسعه رهبری توأمان باشد، سازمان‌ها را قادر می‌سازد از رکود و زوال در فراگرد جانشینی دوری کنند. این امر با شناسایی استعدادها، گزینش آن‌ها و پرورش افراد شایسته انجام می‌شود. دارست^{۱۱} و همکاران (۲۰۱۵) پژوهشی را تحت عنوان «مدیریت دانش و برنامه‌ریزی جانشین‌پروری، مطالعه موردی در صنعت مواد غذایی از ایالت پارانا، برزیل» انجام دادند. نتایج پژوهش تشابه‌هایی را با مطالعه اصلی نشان داد؛ ازجمله فقدان استانداردسازی و اسناد و مدارک از فرایندهای شرکت؛ اختلافاتی مانند فرهنگ مطلوب برای برنامه‌ریزی جانشینی و مدیریت دانش و درک‌نشدن دیدگاه جهانی شامل موضوع در شرکت‌های برزیلی است. کولینز^{۱۲} و همکاران (۲۰۱۵) برنامه‌ریزی جانشین‌پروری را در یک گروه تجاری غذایی در انگلستان بررسی کردند. نتایج مطالعه آشکار کرد که جانشین‌پروری و برنامه‌ریزی برای آن به‌طور کاملاً جدی در این گروه انجام می‌شود و این فرایند در زمره برنامه‌های منظم این گروه تجاری به‌شمار می‌رود. دارن^{۱۳} و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی تحت عنوان «جانشینی و عملکرد رهبری: نرم‌افزاری برای دانشکده فوتبال» عملکرد جانشین‌پروری در تیم فوتبال را بررسی کردند. نتایج نشان داد که ارائه پشتیبانی اولیه برای تئوری حس مشترک و قربانی مراسم، مشروط به زمان و اندازه برنامه پذیرفتنی است که مطابق با درآمد تیم تعیین می‌شود. پاندی و شارما^{۱۴} (۲۰۱۴) در پژوهشی برنامه‌ریزی جانشین‌پروری و چالش‌های آن در سازمان‌های صنعتی هند را بررسی کردند. نتایج مطالعه نشان داد که همه شرکت‌های منتخب کم‌وبیش برنامه‌ریزی‌هایی برای جانشین‌پروری داشتند. این برنامه‌ها عبارت‌اند از: شناسایی افراد شایسته با پتانسیل قوی، برنامه‌ریزی، ایجاد مخزن استعداد، خودکارسازی^{۱۵} و برقراری ارتباط. کین‌لی و بن‌هور^{۱۶} (۲۰۱۴) در پژوهشی با هدف مطالعه ایجاد مدیریت استعداد برای برنامه‌ریزی جانشینی از طریق فرایند شبکه تحلیلی نشان دادند مؤلفه‌های رهبری اهمیت داشته و ضرورت وجود آن‌ها

احساس شده است. بایارستانو^{۱۷} و همکاران (۲۰۱۴) در قزاقستان پژوهشی را تحت عنوان «مدیریت نظام آموزش و پرورش و صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران» انجام دادند. نتایج پژوهش حاکی از آن است که بین صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران و موفقیت سازمان‌های آموزشی قزاقستان رابطه وجود دارد. گانگروگ^{۱۸} و همکاران (۲۰۱۱) پژوهشی درخصوص ارزیابی مدل مسیر ارتقای رهبری برای توسعه حرفه‌ای مدیران از طریق بررسی تغییرات شایستگی‌های افراد در سطوح شغلی از پایین به بالا انجام دادند. یافته‌ها نشان‌دهنده این بود که با استفاده از مدل مسیر ارتقای رهبری، سازمان قادر به انتخاب بهترین افراد خواهد بود تا مسیر ارتقای مناسب با آن‌ها را آماده سازد. سام‌کن (۱۳۸۸) طی پژوهشی وضعیت موجود و مطلوب میزان آمادگی شرکت پالایش و پخش فرآورده‌های نفتی برای اجرای برنامه‌های جانشین‌پروری را بررسی کرد. نتایج پژوهش نشان داد که میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب، در میزان آمادگی این شرکت برای اجرای برنامه‌های جانشین‌پروری تفاوت معناداری در همه‌ی ابعاد وجود دارد. هیلز^{۱۹} (۲۰۰۹) در پژوهش خود، برنامه‌ریزی جانشین‌پروری یا مدیریت استعداد را بررسی کرد و به شناخت دقیق برنامه‌ریزی جانشین‌پروری و جنبه‌های مخالف و موافق ورود استعدادهای خارج سازمان یا استفاده از استعدادیابی در سازمان پرداخت. نتایج نشان‌دهنده آن بود که تنظیم برنامه‌های جانشین‌پروری با راهبرد تجارت، بررسی توانایی بالقوه مدیران با استفاده از شایستگی، ارتباط و فرهنگ، مشارکت استعداد در برنامه‌ریزی، ادغام توسعه، تجربه، تدریس و آموزش و تعیین شبکه گسترده برای جایگزینی از جمله مهم‌ترین برنامه‌های جانشین‌پروری است. عبدالله^{۲۰} (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای با هدف بررسی تأثیر برنامه‌ریزی جانشین‌پروری در مؤسسات آموزشی کشور مالزی نشان داد که اجرای این برنامه در عملکرد استادان، دانشجویان و ثبات دانشگاه تأثیر دارد و می‌توان از این برنامه برای دستیابی به مزایای رقابتی پایدار در سازمان‌های آموزشی بهره‌مند شد.

در ایران نیز پژوهش‌هایی با موضوع جانشین‌پروری انجام شده است. الباد و همکاران (۱۳۹۹) در تحقیق خود با هدف ارائه الگویی برای جانشین‌پروری در آموزش عالی (مورد مطالعه: دانشگاه‌های آزاد اسلامی شهر تهران)، که اخیراً انجام داده‌اند، از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و پرسش‌نامه، داده‌های مرتبط را جمع‌آوری کردند. نتایج پژوهش نشان دادند که عوامل علی جانشین‌پروری در پدیده‌محوری تأثیرگذار است. همچنین راهبردهای جانشین‌پروری در پیامدهای آن تأثیرگذار است. مرادی (۱۳۹۶) نشان داد که بین بالندگی سازمانی با جانشین‌پروری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. داوودی و یعقوبی (۱۳۹۷) با هدف بررسی چارچوبی برای استعدادیابی و جانشین‌پروری در نظام آموزش عالی، با بهره‌گیری از شیوه آمیخته اکتشافی، مدل جامع استعدادیابی و جانشین‌پروری در نظام آموزش عالی را در قالب ۶ مؤلفه اصلی، ۱۸ مؤلفه فرعی و ۱۱۸ شاخص ارائه کرده‌اند. تحقیق زارع‌زیدی (۱۳۹۶) نشان داد که پیاده‌سازی مدیریت جانشین‌پروری تأثیر مستقیم و شایان توجهی

در بهره‌وری نیروی انسانی دارد و هم‌بستگی مثبت بسیاری میان همه ابعاد آن و بهره‌وری نیروی انسانی وجود دارد. از این رو، پیاده‌سازی مدیریت جانشین‌پروری زمینه مناسبی را برای بهره‌وری نیروی انسانی فراهم می‌سازد. گل‌وردی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهش خود با عنوان «شناسایی عوامل مؤثر در بروز رفتار جانشین‌پروری مدیران»، سبک رهبری، عوامل روان‌شناختی و عوامل اخلاقی و ارزشی را از عوامل مؤثر در بروز رفتار جانشین‌پروری مدیران می‌دانند. با توجه به اینکه داشتن روش و برنامه در جانشین‌پروری و عمل به آن برای رهبران اهمیت بسزایی دارد، ذاکری و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «تبیین الگوی جانشین‌پروری مدیران در حکومت علوی براساس نهج‌البلاغه» نشان دادند که این امام معصوم (ع)، در دوران حکومت خود از نظامی جامع و چندوجهی با هدف شایسته‌سالاری در جانشین‌پروری بهره برده است. پیریایی و نیکنایی (۱۳۹۶) در تحقیقی با هدف ارائه مدلی برای بهبود نظام انتصاب و ارتقای مدیران آموزش و پرورش انجام داده‌اند. از آنجا که معیارهای انتخاب و انتصاب مدیران در سطوح گوناگون در برخی موارد به‌منزله مؤلفه‌های جانشین‌پروری در نظر گرفته شد، نتایج این تحقیق نشان داد که بین معیارهای موجود انتصاب و ارتقای مدیران آموزش و پرورش و معیارهای مطلوب از نظر معلمان و مدیران تفاوت بسیاری وجود دارد. همچنین میان نظر معلمان و مدیران در خصوص معیارهای موجود انتصاب و ارتقای مدیران اختلاف وجود دارد؛ اگرچه در خصوص معیارهای مطلوب، دیدگاه نسبتاً مشابهی دارند. زین‌الدینی بیدمشکی و همکاران (۱۳۹۳) به مقایسه وضعیت موجود جانشین‌پروری و مدیریت استعداد با وضعیت مطلوب آن در نظام آموزش عالی پرداختند. یافته‌های پژوهش بر وجود تفاوت معنادار میان وضعیت موجود و مطلوب در همه ابعاد برنامه جانشین‌پروری در دانشگاه‌های منتخب دلالت دارد. همچنین بُعد تعهد به جانشینی نظام‌مند در هر دو وضعیت موجود و مطلوب، مهم‌ترین مؤلفه شناخته شد. سبکرو و همکاران (۱۳۹۱) با تحلیل میدان نیرو در برنامه‌ریزی جانشین‌پروری در شرکت ایتوک، ضمن تحلیل شیوه‌های تسهیلگر و بازدارنده، بر نقش عوامل جدیدی تأکید ورزیدند که بیشتر به فرهنگ سازمانی رایج در سازمان‌های ایرانی متکی است. فقدان صداقت در ارائه اطلاعات، بی‌اعتمادی به یکدیگر و حسادت به همکاران، در کنار عوامل جهان‌شمولی همچون حمایت‌نکردن مدیران عالی، فقدان محاسبه هزینه و منفعت جانشین‌پروری، و فقدان انگیزه عمومی در میان کارکنان، در برابر توسعه برنامه جانشین‌پروری مانع ایجاد می‌کنند. هرچند نیروهای تسهیلگر شایان توجهی نیز در روند بهبود سطح دانش مدیران و توسعه کارکنان ملاحظه می‌شود که فرصت ارزنده‌ای برای جانشین‌پروری فراهم می‌کنند. معمارزاده و همکاران (۱۳۹۱) طی مطالعه‌ای، زیرساخت‌های لازم برای استقرار نظام شایسته‌سالاری در سازمان‌ها را بررسی کردند. یافته‌ها حاکی از آن است که برای استقرار شایسته‌سالاری در سازمان‌ها باید برخی پیش‌نیازها یا زیرساخت‌های لازم و ضروری فراهم شود. از مهم‌ترین این زیرساخت‌ها می‌توان به

زیرساخت‌های فرهنگی، روانی، قانونی، مدیریتی، فناوری اطلاعات و ارتباطات، جذب و استخدام، ارزیابی عملکرد، پرداخت‌ها، آموزش و زیرساخت فراسازمانی اشاره کرد. نظری منش (۱۳۸۴) نیز در پژوهش خود با هدف بررسی شاخص‌های انتخاب و انتصاب مدیران با استفاده از رویکرد شایسته‌گزینی، حضور مدیران باصلاحیت را از عوامل اصلی موفقیت سازمان می‌داند.

براساس هدف اصلی، اهداف ویژه پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

۱) شناسایی و تعیین ابعاد و مؤلفه‌های جانشین‌پروری متناسب با نظام آموزش و پرورش رسمی عمومی ج.ا.ا؛

۲) ارائه مدل جانشین‌پروری متناسب با نظام آموزش و پرورش رسمی عمومی ج.ا.ا؛

۳) اعتبارسنجی مدل جانشین‌پروری متناسب با نظام آموزش و پرورش رسمی عمومی ج.ا.ا. برای رسیدن به این هدف‌های سه‌گانه، سه پرسش مطرح شد:

۱. ابعاد و مؤلفه‌های جانشین‌پروری متناسب با نظام آموزش و پرورش رسمی عمومی ج.ا.ا. کدام‌اند؟
۲. مدل پیشنهادی براساس این ابعاد و مؤلفه‌ها چگونه بوده است؟
۳. میزان اعتبار این مدل از نظر خبرگان چقدر است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر ماهیت کیفی، از نظر هدف کاربردی و از نظر روش کیفی (تحلیلی) است. با توجه به ماهیت و حیطه هر پرسش ذیل اهداف پژوهش، انتخاب روش، جامعه و نمونه اتخاذ شده است. جامعه پژوهش پرسش نخست را کلیه منابع اولیه و ثانویه انتشار یافته و دردسترس تشکیل می‌دهند. جامعه پژوهش پرسش دوم را اعضای هیئت علمی، صاحب‌نظران، کارشناسان ستادی، مدیران کل و معاونان آنان، رؤسا و معاونان مناطق آموزش و پرورش و مدیران مدارس تشکیل می‌دهند. جامعه پژوهش پرسش سوم، با توجه به استفاده از گروه‌های کانونی، شامل خبرگان می‌شود. با توجه به تعدد جامعه و نمونه پژوهشی و رویکرد این پژوهش، برای هریک از جوامع پژوهشی از شیوه نمونه‌گیر هدفمند^{۲۱} بهره گرفته شد که این وضعیت (شیوه نمونه‌گیری) به تفکیک به شرح زیر است:

برای پرسش نخست پژوهش با توجه به روش مرور نظام‌مند (سیستماتیک) از میان انواع نمونه‌گیری هدفمند، از نمونه‌گیری موارد شایع^{۲۲} استفاده شد. جامعه پژوهش حاضر در پرسش نخست، شامل تمامی منابعی می‌شود که در بازه زمانی ۱۴۰۰-۱۳۸۰ و به شکل‌های گوناگون (کتاب، مقاله، کنفرانس و همایش، گزارش پژوهشی مؤسسات و سازمان‌ها، مصاحبه‌ها و میزگردهای منتشرشده در رسانه‌های جمعی، و رساله‌های دانشگاهی) به چاپ رسیده و در دسترس عموم قرار گرفته است. حجم نمونه در این پرسش، برابر با ۵۸ منبع اولیه و ثانویه است. در روند تعیین جامعه و نمونه در پرسش نخست، دو

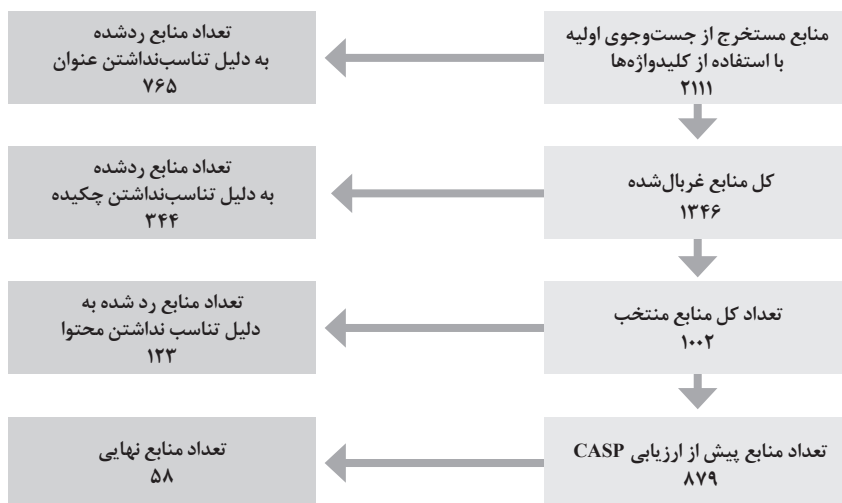
نکته توجه پژوهشگران را جلب کرد: نخست این که منابع از لحاظ قالب یا نوع (شکل صوری) مشابه نبوده و به صورت مختلف منتشر شده‌اند. براین مبنا، پژوهشگران تلاش کردند نمونه پژوهش را با رویکرد «حضور حداکثری منابع» در نظر بگیرند تا از همه نظریات مرتبط با پدیده جانشین‌پروری استفاده شود. در این روند، داشتن «سخن نو» معیاری مهم بوده است. بنابراین سعی شد منابعی که عمدتاً یافته‌های پژوهش‌های قبلی را تکرار کرده‌اند حذف شوند. نکته دوم این که کمیت و کیفیت منابع یکسان نیستند. اگرچه شاید کمیت منابع (از لحاظ حجم صفحات هر منبع) چندان مهم نباشد، اما کیفیت را نمی‌توان نادیده گرفت. برای افزایش کیفیت انتخاب منابع، معیارهای زیر مدنظر قرار گرفت:

الف) منتشرشده در بازه زمانی ۱۴۰۰-۱۳۸۰؛

ب) حذف منابع مرتبط با وبلاگ‌های شخصی که منحصر به بیان مطالب درباره جانشین‌پروری بدون ذکر منبع اصلی بوده‌اند (به دست آمده از روند بررسی)؛

ج) حذف منابع مرتبط با پروژه‌های دانشجویی مرتبط با دروس دانشگاهی، که معمولاً استادان به منزله تکلیف کلاسی برعهده دانشجویان (به ویژه در دوره کارشناسی) می‌گذارند (به دست آمده از روند بررسی)؛

با این توضیحات، برای تعیین حجم نمونه درخصوص پرسش نخست مراحل زیر انجام شد (شکل ۱). ابتدا در جست‌وجوی اولیه با استفاده از واژگان کلیدی (جانشین‌پروری، استعدادپروری، شایسته‌گرایی، توسعه حرفه‌ای و تحول بنیادین نظام آموزشی)، تعداد کل منابع مشخص شدند. در سه مرحله بعد و با توجه به معیارهایی همچون فقدان تناسب در عنوان، چکیده و محتوای تحقیق، منابع غیرمرتبط حذف شدند. در مرحله پنجم، برای تعیین کیفیت آن‌ها از برنامه «مهارت‌های ارزیابی حیاتی»^{۲۳}، که معمولاً برای ارزیابی کیفیت مطالعه‌های اولیه پژوهش کیفی استفاده می‌شود، بهره گرفته شد. این برنامه یکی از روش‌های سنجش پایایی تحقیقات کیفی بوده (لانگ^{۲۴} و همکاران، ۲۰۲۰) و ابزاری ده پرسشی است که به محقق کمک می‌کند تا دقت، اعتبار و اهمیت مطالعات پیشین را مشخص کند. سؤالات این برنامه بر تناسب اهداف منبع منتخب با اهداف پژوهش حاضر، تناسب زمانی، چارچوب کلی، روش نمونه‌گیری، روش جمع‌آوری داده‌ها، دقت تجزیه و تحلیل داده‌ها، بیان واضح یافته‌ها، امکان بسط نتایج، ملاحظات اخلاقی، و ارزش کلی پژوهش، تمرکز دارند. به هریک از سؤالات یک امتیاز کمی داده می‌شود؛ بدین ترتیب پژوهشگر می‌تواند منابع باقی‌مانده از مراحل قبل را بررسی کند و نتایج ارزیابی را ببیند. در پژوهش حاضر، برای هر پرسش امتیاز ۰ تا ۱۰ (۱۰ برای حداکثر و ۰ برای حداقل) در نظر گرفته شد. بدین ترتیب، منابع به چهار گروه عالی (امتیاز ۷۰-۱۰۰)، خوب (۶۹-۵۰)، قابل قبول (۴۹-۳۰) و ضعیف (۳۰-۰) تقسیم شدند.



شکل ۱. فرایند واریسی، بازبینی و انتخاب نهایی نمونه پژوهش در مرور نظام‌مند

برای پرسش دوم تحقیق، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای در سطح کلان و از روش نمونه‌گیری فرد متخصص^{۲۵} در سطح خرد استفاده شد. برای این منظور، با عنایت به موقعیت جغرافیایی، در مرحله اول، کل کشور به جز تهران، به سبب استقرار وزارت آموزش و پرورش به پنج منطقه جغرافیایی (شمال / جنوب / شرق / غرب / مرکز) تقسیم شد. در مرحله دوم، علاوه بر استان تهران، از هر منطقه جغرافیایی یک استان (شامل گیلان، ایلام، بوشهر، خراسان رضوی و سیستان و بلوچستان) به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. سپس برای انتخاب نمونه تحقیق با استفاده از شیوه هفتمند از میان اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی مستقر در تهران (دارای گروه علوم تربیتی) و به روش نمونه‌گیری در دسترس از میان مدیران، معاونان و کارشناسان ستاد آموزش و پرورش و ادارات کل استان، شهرستان، مناطق و مدارس، در کل ۳۴ نفر انتخاب شدند.

برای پرسش سوم تحقیق، از روش نمونه‌گیری فرد متخصص با هدف تشکیل گروه کانونی استفاده شد. گروه‌های کانونی یکی از روش‌های مصاحبه کیفی است که برای برقراری تعامل میان اعضای گروه طراحی شده است تا شرایط بحث عمیق‌تر را فراهم کند و جنبه‌های گوناگون و جدید موضوع مدنظر را که پیش از این به قدر کافی در جامعه کلان تحقیق (ایران) بدان پرداخته نشده است آشکار کند. در انتخاب نمونه تحقیق، برای مشارکت در گروه‌های کانونی از میان اعضای هیئت علمی گرایش‌های متعدد رشته علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران و مدیران، معاونان و کارشناسان سطوح مختلف ستادی وزارت آموزش و پرورش، مدیران کل و معاونان ادارات کل، رؤسا و معاونان منطقه و مدیران مدارس با روش نمونه‌گیری ملاک‌محور (هفتمند) دوازده نفر برگزیده شدند.

تجزیه و تحلیل یافته‌های هریک از پرسش‌ها به شرح زیر است:

برای پاسخ به پرسش نخست، داده‌ها با سه اقدام تجزیه و تحلیل شدند:

(۱) شناسایی یافته‌های هر تحقیق؛

(۲) تعیین حوزه‌های مفهومی برای طبقه‌بندی یافته‌ها؛

(۳) تقسیم و توزیع یافته‌ها در گروه‌های گوناگون مؤلفه‌های جانشین‌پروری.

برای پاسخ به پرسش دوم، در تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های انجام‌شده از «تحلیل مضمون» بهره گرفته شد و رویکرد پژوهشگران کاربست الگوی کینگ و هاروکز^{۲۶} (۲۰۱۰) برای کدگذاری، طبقه‌بندی و تلخیص داده‌ها بود. این روش شامل سه مرحله کدگذاری توصیفی، کدگذاری تفسیری و یکپارچه‌سازی از طریق مضامین فراگیر است. در مرحله اول فرایند تحلیل، محتوای کلیه مصاحبه‌ها پیاده‌سازی و یادداشت‌برداری شد و کدگذاری اولیه، شامل مضامین نخستین، انجام شد. این مضامین، مستقیماً برگرفته از عین جملات و نقل قول مستقیم شرکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها بود.

جدول ۱. فرایند تحلیل مضمونی (منبع: کینگ و هاروکز، ۲۰۱۰)

● مطالعه دقیق متن و مصاحبه ● مشخص کردن بخش‌های مربوط و یادداشت‌گذاری کنار آن‌ها ● تعریف کدهای توصیفی ● تکرار این فرایند و بازنگری کدهای توصیفی در حین پیشرفت	کدگذاری توصیفی
● خوشه‌بندی کدهای توصیفی ● تفسیر معانی خوشه‌ها در ارتباط با پرسش‌ها و زمینه پژوهش ● به‌کارگیری کدهای تفسیری برای کل مجموعه داده‌ها	کدگذاری تفسیری
● استنتاج مضامین کلیدی برای مجموعه داده‌ها ● تفسیری از موضع تئوریک یا مقاصد عملیاتی پروژه ● ترسیم نموداری برای نشان دادن روابط میان سطوح کدگذاری در تحلیل	مضامین فراگیر

در پاسخ به پرسش سوم پژوهش، با تحلیل مضمون مصاحبه گروه کانونی نیز از روش تحلیل متن‌محور^{۲۷} (یادداشت‌محور)^{۲۸} استفاده شد. براین اساس، پروتکل مصاحبه گروه کانونی همراه با طرح‌واره مدل و پرسش‌های مصاحبه نیمه‌ساختاریافته برای گروه خبره منتخب ارسال شد. ضمن هماهنگی با افراد منتخب و توافق جمعی برای ساعت‌های برگزاری جلسه‌های گروه کانونی، جلسه‌ها در دو گروه شش نفره برگزار شد. جلسه‌ها با توافق جمعی و اذعان به ارائه نظریات و بررسی کامل مدل پیشنهادی تا مرحله «اشباع نظری» ادامه یافت. سپس محتوای گفت‌وگوها، پیاده‌سازی و مرحله بررسی و تحلیل داده‌ها طی شد.

خلاصه بخش روش پژوهش در جدول ۲ در یک نگاه ارائه شده است:

جدول ۲. خلاصه روش پژوهش، حجم جامعه، حجم نمونه و ابزار

سوال	روش پژوهش	جامعه پژوهش	حجم جامعه	روش و رویکرد نمونه‌گیری	حجم نمونه	روش جمع‌آوری داده‌ها	ابزار	روایی	پایایی	تجزیه و تحلیل داده‌ها
ابعاد و مؤلفه‌های جانشین‌پروری متناسب با نظام آموزش و پرورش ایران کدام‌اند؟	مرور نظام‌مند (سیستماتیک)	کلیه منابع اولیه و ثانویه انتشار یافته و در دسترس در سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۴۰۰	۲۱۱۱	نمونه‌گیری هدفمند (موارد شایع، حضور حداکثری منابع و داشتن سخن نو)	۵۸	مرور نظام‌مند / اسنادی	فیش‌برداری و ...	روایی محتوا	برنامه مهارت‌های ارزیابی حیاتی	■ شناسایی یافته‌های هر تحقیق ■ تعیین حوزه‌های مفهومی برای طبقه‌بندی یافته‌ها ■ تقسیم و توزیع یافته‌ها در گروه‌های مختلف مؤلفه‌های جانشین‌پروری
مدل جانشین‌پروری متناسب با نظام آموزش و پرورش رسمی عمومی اسلامی ایران چگونه است؟	تحلیل محتوا	صاحب‌نظران + خبرگان	اعضای هیئت علمی + صاحب‌نظران + کارشناسان ستادی آموزش و پرورش + مدیران کل و معاونان ادارات کل + رؤسا و معاونان آموزش و پرورش مناطق + مدیران مدارس	نمونه‌گیری هدفمند (خوشه‌ای چندمرحله‌ای در سطح کلان و فرد متخصص در سطح خرد)	۳۴	مصاحبه نیمه‌ساختاریافته	تحلیل مضمون	روایی محتوا	---	■ تحلیل مضمون با الگوی کینگ و هاروکز (کدگذاری، طبقه‌بندی، تلخیص)
میزان اعتبار مدل پیشنهادی جانشین‌پروری متناسب با نظام آموزش و پرورش رسمی عمومی اسلامی ایران از نظر خبرگان چقدر است؟	تحلیل محتوا	خبرگان	اعضای هیئت علمی علوم تربیتی در گرایش‌های مختلف، کارشناسان ستادی وزارت آموزش و پرورش، مدیران کل، رؤسای آموزش و پرورش مناطق و مدیران مدارس	نمونه‌گیری هدفمند و ملاک‌محور (فرد متخصص)	۱۲	مصاحبه نیمه‌ساختاریافته	گروه‌های کانونی	روایی محتوا	---	■ تحلیل مضمون (تحلیل متن‌محور و تحلیل یادداشت‌محور)

■ نتایج حاصل از مرور نظام‌مند

برای ارائه پاسخ به نخستین پرسش پژوهش، محققان حاضر با مرور نظام‌مند در پژوهش‌های منتخب در میان اسناد این حوزه (داخلی و خارجی) به منظور استخراج ابعاد و مؤلفه‌های جانشین‌پروری تلاش می‌کنند نشان دهند ابعاد و مؤلفه‌های نظام جانشین‌پروری متناسب برای نظام آموزش و پرورش ایران چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد. با مرور نظام‌مند، برخی مؤلفه‌های اصلی جانشین‌پروری معرفی شدند که پس از حذف مؤلفه‌های تکراری، مؤلفه‌های باقی‌مانده شامل ۶۱ مؤلفه احصاشده براساس نوع راهبرد به سه گروه سازمانی، فردی و فرایندی در جدول ۳ ارائه شدند:

جدول ۳. مؤلفه‌های طبقه‌بندی‌شده جانشین‌پروری با توجه به مرور نظام‌مند

فرایندی	فردی	سازمانی
• تأمین نیروی انسانی مناسب • شناخت دقیق برنامه‌ریزی جانشین‌پروری • اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای جانشینان و رهبران بالقوه • استفاده از آزمون‌های استعدادیابی • ادغام تجربه با تدریس و آموزش • ارزیابی مستمر کارکنان • تقویت فرایند بازنگری و بازخورد • بررسی فرایندهای ارتباطی غیراستاندارد و نامنظم • بررسی نظام‌مند برنامه‌ریزی جانشین‌پروری • شناخت نیازهای جاری و آتی سازمان • مصاحبه انفرادی • شبیه‌سازی جلسه‌های مدیریت • شناسایی دانش، مهارت‌ها و قابلیت‌ها • سنجش دوره‌ای • آسان‌سازی انتقال رهبری • تطبیق سبک رهبری با بلوغ سازمانی و حرفه‌ای کارکنان • انتقال مهارت‌های قدرشناسی، نوآوری و ابتکار، خودباوری، تفکر منطقی و آینده‌نگری	• افزایش تعهد سازمانی در بین کارکنان • حمایت و علاقه فردی مدیران ارشد از برنامه‌های جانشینی • افزایش روحیه مشارکتی مدیران در پرورش و تعیین جانشین • مشارکت کارکنان با استعداد در برنامه جانشینی • ارتقای سطح آمادگی فردی کاندیداها • زمینه‌سازی افزایش تعهد سازمانی کارکنان • زمینه‌سازی افزایش رضایت شغلی کارکنان • زمینه‌سازی افزایش قابلیت اعتماد کارکنان • تقویت نقش خودالگویی مدیر • داشتن حس اعتماد به یکدیگر • عوامل روان‌شناختی • عوامل اخلاقی و ارزشی • ویژگی‌های شخصیتی همچون خوش‌بینی، خودکارآمدی، آینده‌نگری، سعه صدر • تعهد عاطفی • تعهد مستمر • تعهد هنجاری	• تعیین شبکه گسترده شناسایی افراد مستعد جایگزینی • آگاه‌سازی از برنامه‌های جانشینی • تدوین طرح‌های توسعه شغلی کارکنان • تعیین دقیق مؤلفه‌های رهبری • آموزش کارکنان برای رهبری • تصویب سیاست‌های استخدامی مناسب • تشکیل بانک و مخزن استعداد • تدوین برنامه راهبردی برای سازمان • استانداردسازی رفتارهای حرفه‌ای • انتقال مهارت‌های خطرپذیری • سنجش و بررسی روش‌های مناسب تفویض اختیار • اولویت‌دهی به برنامه جانشین‌پروری در بین برنامه‌های سازمان • ارائه راهبرد مدیریت استعداد • محاسبه هزینه و منفعت مدیریت انتصابی • ایجاد فرهنگ سازمانی مناسب نظام جانشین‌پروری • بهبود سطح دانش مدیران و توسعه کارکنان • تأسیس نظام جامع و چندوجهی شایسته‌سالاری • تعیین سبک رهبری مناسب با اهداف سازمان • افزایش ضمانت اجرایی برنامه جانشین‌پروری • ارائه راهبردها و سازوکارهای فرهنگی، قانونی، مدیریتی، ساختاری، و توسعه‌ای برنامه جانشین‌پروری • پذیرش استعدادها از خارج سازمان

■ نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته

به‌منظور پاسخ‌گویی به دومین پرسش و با توجه به نتایج بخش پیشین، در این بخش به تبیین و تثبیت ویژگی‌های مدل جانشین‌پروری رهبران آموزشی برای نظام آموزش و پرورش ایران پرداخته شده است. در این مرحله، پژوهشگران به بررسی نظریات کارشناسان و مدیران سطوح متعدد وزارت آموزش و پرورش و دارای تجارب مستقیم و بی‌واسطه در نقش‌های گوناگون و مرتبط متشکل از هفت عضو هیئت‌علمی متخصص در یکی از گرایش‌های علوم تربیتی، هفت کارشناس از ستاد وزارت آموزش و پرورش، پنج مدیرکل، پنج معاون مدیرکل، پنج رئیس منطقه/ ناحیه و پنج مدیر مدرسه، در مجموع به تعداد ۳۴ نفر به شرح مشخصات جدول ۴ پرداخته‌اند:

جدول ۴. مشخصات مشارکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها

کد	سمت	سابقه کار (برحسب سال)	رشته تحصیلی
۱	عضو هیئت علمی	۲۰	دکتری برنامه‌ریزی درسی
۲	عضو هیئت علمی	۱۸	دکتری تکنولوژی آموزشی
۳	عضو هیئت علمی	۲۵	دکتری مدیریت آموزشی
۴	عضو هیئت علمی	۱۶	دکتری برنامه‌ریزی درسی
۵	عضو هیئت علمی	۲۸	دکتری مدیریت آموزشی
۶	عضو هیئت علمی	۲۱	دکتری مدیریت آموزشی
۷	عضو هیئت علمی	۱۹	دکتری فلسفه تعلیم و تربیت
۸	کارشناس ستادی	۲۲	کارشناسی ارشد مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی
۹	کارشناس ستادی	۱۶	کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی
۱۰	کارشناس ستادی	۹	کارشناسی ارشد آموزش بزرگسالان
۱۱	کارشناس ستادی	۱۱	کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی
۱۲	کارشناس ستادی	۱۸	دکتری برنامه‌ریزی آموزشی
۱۳	کارشناس ستادی	۸	کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی
۱۴	کارشناس ستادی	۹	کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آ.پ.
۱۵	مدیرکل	۱۵	دکتری برنامه‌ریزی درسی
۱۶	مدیرکل	۱۷	دکتری مدیریت آموزشی
۱۷	مدیرکل	۱۳	کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی
۱۸	مدیرکل	۹	کارشناسی ارشد زبان انگلیسی
۱۹	مدیرکل	۲۳	کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی
۲۰	معاون مدیرکل	۱۸	دکتری ادبیات فارسی
۲۱	معاون مدیرکل	۱۳	کارشناسی ارشد مشاوره
۲۲	معاون مدیرکل	۱۲	کارشناسی ارشد مدیریت
۲۳	معاون مدیرکل	۷	کارشناسی ارشد شیمی
۲۴	معاون مدیرکل	۹	کارشناسی ارشد برنامه درسی
۲۵	رئیس منطقه/ناحیه	۲۷	دکتری مدیریت آموزشی
۲۶	رئیس منطقه/ناحیه	۸	کارشناسی ارشد روان‌شناسی
۲۷	رئیس منطقه/ناحیه	۲۱	کارشناسی ارشد ادبیات فارسی
۲۸	رئیس منطقه/ناحیه	۱۰	کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی
۲۹	رئیس منطقه/ناحیه	۱۹	کارشناسی ارشد مشاوره
۳۰	مدیر مدرسه	۱۷	کارشناسی آموزش پیش‌دبستانی و دبستانی
۳۱	مدیر مدرسه	۱۲	کارشناسی مشاوره و راهنمایی
۳۲	مدیر مدرسه	۱۷	کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی
۳۳	مدیر مدرسه	۲۹	کارشناسی ارشد مدیریت
۳۴	مدیر مدرسه	۲۶	کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

نخست پرسش‌های اصلی برای مصاحبه‌شوندگان منتخب ارسال و سپس با انجام مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با تک‌تک ایشان، نظراتشان به شکل حضوری، تلفنی یا از طریق شبکه‌های مجازی مانند واتس‌آپ^{۲۹} و اسکای‌روم^{۳۰} دربارهٔ ویژگی‌ها، ابعاد و مؤلفه‌های مدل جانشین‌پروری که خاص نظام آموزش و پرورش کشور ایران و همسو با شرایط و فرهنگی ایرانی اسلامی باشد، ضبط^{۳۱} و گردآوری شد. به بخش‌هایی از متن مصاحبه‌ها، بدون دخل و تصرف، اشاره می‌شود:

«در طول دوازده سال سابقهٔ خدمت مدیریتی، تاکنون چند مدرسه عوض کرده‌ام و در این مدت، فرصت شناسایی افراد شایسته را نداشته‌ام. بنابراین، به نظر من یکی از چالش‌های برنامه جانشین‌پروری، تغییر سریع مدیران در مدارس و ادارات آموزشی است» (کد ۳۳).

ثبات مدیریت یکی از مؤلفه‌هایی بود که در مرور پژوهش‌های پیشین بر آن تأکید شده و گفتهٔ مصاحبه‌شوندهٔ فوق نیز به‌درستی به وجود یکی از چالش‌های اساسی نظام مدیریت در همهٔ سازمان‌های ایران و از جمله نظام آموزشی اشاره دارد.

مشارکت‌کنندهٔ دیگر نیز به چالش رایج دیگری تحت عنوان «بی‌توجهی به ارشدیت سنی و حرفه‌ای» اشاره می‌کند:

«به‌نظر من ارشدیت سنی یکی از موارد حائز اهمیت است و کارکنان باید براساس ارشدیت سنی و تجربهٔ کاری برای احراز پست‌های مدیریتی انتخاب شوند. گاهی شما می‌بینید به یک فرد جوان یک پست بسیار حساس واگذار می‌شود؛ درحالی‌که تجربه و دانش کافی ندارد» (کد ۲۶).

مصاحبه‌شوندهٔ بعدی به فقدان تفکر راهبردی برای انتخاب رهبران آموزشی توجه کرده است:

«تفکر استراتژیک در مدارس و در جامعهٔ ما پیرامون برنامه جانشین‌پروری وجود ندارد و باید بیشتر بدان پرداخته شود» (کد ۲۲).

بی‌توجهی نظام‌مند و در چارچوب مقررات سازمانی در نظام آموزشی ایران، عامل و انگیزهٔ اصلی برای انجام پژوهش است. مصاحبه‌شوندهٔ بعدی معتقد است:

«فرهنگ مشارکت جمعی در مدارس پایین است و به‌طورجدی بدان پرداخته نشده و اغلب نادیده انگاشته شده است. به‌همین علت، افرادی که بتوانند طی یک فرایند طولانی با همدیگر در نقش مدیر و معاون با هم کار کنند چندان یافت نمی‌شوند» (کد ۱۵).

به‌همین علت، بسیاری از مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند معلمان و مدیران مدارس کشور از طرح جانشین‌پروری استقبال چندانی نمی‌کنند؛ بنابراین آن‌طور که باید و شاید به برنامه جانشین‌پروری پرداخته نشده است. در این راستا، یکی از مصاحبه‌شوندگان، که از اساتید رشتهٔ علوم تربیتی است، می‌گوید:

«اجرای موفق برنامه جانشین‌پروری مستلزم حمایت جمعی اعضای سازمان است. این در حالی است که در سازمان آموزش و پرورش کشور اقبال چندانی از این طرح به عمل نیامده است» (کد ۵).

همچنین بسیاری از مشارکت‌کنندگان باور دارند که در هر سازمان حضور یک رهبر یا مدیر کارآمد برای شناسایی افراد مستعد ضروری است، اما به تعبیر یکی از مصاحبه‌شوندگان:

«اگرچه همه فرایندهای اجرایی برنامه جانشین‌پروری باید تحت نظارت یک مدیر آگاه و با مسئولیت باشد، ولی متأسفانه معیارهای عینی برای انجام روند جانشین‌پروری وجود ندارد» (کد ۲۸).

این باور مشترک میان کلیه مشارکت‌کنندگان وجود دارد که تمامی کارکنان باید یکسان آموزش ببینند:

«...و همچنین کارکنان در یک روند طولانی و تدریجی باید تحت نظر قرار بگیرند تا از بین آن‌ها کسانی که استعداد بیشتری دارند برای مناصب مدیریتی انتخاب شوند» (کد ۷).

البته در روند شناسایی افراد مستعد و پتانسیل‌های کارکنان باید به نکات مثبت شخصیتی و اخلاقی افراد نیز توجه ویژه‌ای شود. شناسایی و انتخاب افراد صرفاً نباید به ارزیابی عملکرد آن‌ها محدود باشد و ویژگی‌های شخصیتی همچون خلاقیت، ابتکار، سعه صدر و اهل تغییر و تحول بودن نیز باید مدنظر قرار گیرد؛ البته آشکار است که روند جانشین‌پروری، به‌ویژه در نظام آموزشی، موضوع ساده‌ای نیست و مدیرانی که خود به‌ندرت از مسیر جانشین‌پروری انتخاب شده‌اند نمی‌توانند به‌خوبی مجری این نظام باشند. دراین باره، یکی از مشارکت‌کنندگان به نکته خوبی اشاره می‌کند:

«اولاً در نظام آموزش و پرورش و همچنین در سطح ستاد آن، برای تشخیص افراد شایسته و مستعد استاندارد خاصی وجود ندارد؛ ثانیاً تجربه به من نشان داده که اغلب مدیران فاقد ابتکار و خلاقیت هستند و عمدتاً از روش‌های سنتی مدیریت که مبتنی بر صدور دستور از بالا به پایین و کنترلی است، پیروی می‌کنند؛ لذا انتقال این سبک مدیریت به جانشینان بعدی اصولاً فاقد ارزش است» (کد ۱۴).

هم‌زمان یکی از دلایل گرایش‌نداشتن به برنامه جانشین‌پروری در سازمان آموزش و پرورش، دیربازده‌بودن این برنامه است؛ زیرا تأثیرات مثبت و بازده مطلوب این برنامه در درازمدت مشاهده می‌شود و مدیران فعلی نمی‌توانند از مزایای سریع و مستقیم این برنامه در کوتاه‌مدت بهره‌مند شوند. براین اساس، یکی از کارشناسان معتقد است:

«مشاغل کلیدی در سازمان براساس استراتژی کلی سازمان و نمودار سازمانی در درازمدت مشخص می‌شود و محدودیت نیروی کار کارآمد در این خصوص از مسائل و مشکلات حال حاضر نظام جانشین‌پروری است و باید با ملاحظات درون سازمانی مرتفع شود» (کد ۲۲).

البته ایده ذهنی این مصاحبه‌شونده معطوف به بهره‌گیری از نیروهای درون سازمان است؛ درحالی‌که امروزه بسیاری از سازمان‌های مدرن، بخشی از سهمیه پست‌ها و مناصب اداری خود را به نیروهای خارج

از سازمان نیز اختصاص می‌دهند:

«نظام دستمزد و پاداش باید پاسخ‌گوی تلاش کارکنان باشد. این در حالی است که نظام دستمزد و پاداش فعلی، فاقد توان پاسخ‌گویی منطقی در این زمینه است؛ لذا نظام آموزشی عموماً در پست‌هایی میانی و پایینی (همچون مدیریت مدارس) قادر به جذب افراد مستعد خارج از نظام آموزشی نیست؛ البته محدودیت‌های قانونی هم وجود دارد» (کد ۳۰).

برای رفع این معضل یکی از مشارکت‌کنندگان راه‌حلی ارائه می‌دهد. به‌زعم وی:

«برای پرورش و تربیت رهبران آموزشی آینده باید بر پتانسیل‌های موجود در نظام آموزشی تمرکز شود و در این زمینه، زمان و هزینه کافی صرف شود؛ البته خوشبختانه نظام آموزشی ایران خود یکی از بهترین سازمان‌هایی است که دارای نیروهای مستعد و قوی فراوان است» (کد ۲).

مصاحبه‌شونده کد ۳۰، که مدیریت یکی از مدارس کشور را بر عهده دارد، معتقد است:

«در سازمان آموزش و پرورش کشور، از رویکرد سنتی حمایت می‌شود و بسیاری از مدیران ارشد به‌صورت طولانی‌مدت در پست خود باقی می‌مانند؛ مگر این‌که در اثر حادثه یا بیماری، مسئله جانشینی آن‌ها مطرح شود. در روش سنتی تمرکز چندانی بر توسعه و پرورش قابلیت‌های کارکنان و استعدادیابی برای احراز پست‌های کلیدی وجود ندارد.»

در این باره مصاحبه‌شونده کد ۲۹، که در سمت رئیس ناحیه آموزش و پرورش در حال خدمت است، نیز بر این باور است که:

«وزارت آموزش و پرورش کشور آمادگی لازم برای اجرای برنامه جانشین‌پروری را ندارد و باید بسترسازی مناسبی در این حوزه صورت گیرد».

نتایج این بخش را می‌توان در چند نکته خلاصه کرد:

۱. تمامی مصاحبه‌شوندگان آگاهی نسبتاً خوبی از نقش و جایگاه جانشین‌پروری دارند؛
۲. همه آنان از تجارب تلخ و شیرینی درخصوص نحوه انتخاب و انتصاب رهبران آموزشی برخوردارند؛
۳. همه آنان آگاهی نسبتاً جامعی از چالش‌ها و مشکلات موجود و پیش‌روی استقرار یک نظام جانشین‌پروری در نظام آموزشی ایران دارند.
۴. راه‌حل و مؤلفه‌های مؤثر برای استقرار یک نظام جانشین‌پروری از نظر همه آنان یکسان نبوده و از گستره بسیار وسیعی برخوردار است؛ به‌نحوی که تحقق بعضی از مؤلفه‌ها مستلزم تغییرات برون‌سازمانی و اجتماعی است و بعضی از مؤلفه‌ها و عناصر بر تغییرات رفتاری افراد تأکید می‌ورزند.

نظریات مصاحبه‌شوندگان به شرح جدول ۵ در تعداد ۱۵۴ مفهوم اولیه احصا و تجزیه و تحلیل شد:

جدول ۵. مفاهیم مرتبط با جانشین‌پروری برگرفته از مصاحبه‌ها

مفهوم	کد گوییده	مفهوم	کد گوییده
● برخورداری از ساختار منعطف	۱۱	● تعیین پست‌های کلیدی	۳۱
● ایجاد فرهنگ آزاداندیشی	۱۴	● تأسیس واحد منابع انسانی فعال	۲۳
● برخورداری از بینش علمی، اعتقادی و اجتماعی	۱۷	● محاسبه هزینه-فایده برنامه جانشین‌پروری	۲۸
● پرورش ذهنیت توسعه‌محور	۱۹	● بررسی و تعیین انتظارات سازمان	۱۶
● تسهیلگری و تحول‌آفرینی	۳۲	● تعهد مدیران ارشد به برنامه جانشین‌پروری	۲۷
● شناسایی پست‌های مدیریتی	۸	● آماده‌سازی افراد برای برنامه جانشین‌پروری	۳۰
● دوری از تعصب و غرض‌ورزی	۲۱	● ارزیابی قابلیت‌ها و استعدادها	۲۲
● تعهد به نظام شایسته‌سالاری	۲۹	● شناسایی فرایندها و ساختارهای شغلی	۲۷
● مدیریت روابط درون‌سازمانی	۱	● تأسیس نظام ارزیابی قوی	۳۱
● مدیریت روابط برون‌سازمانی	۷	● برقراری سازوکارهای انگیزشی و فردی	۱۲
● برخورداری از دانش و تخصص همسو با وظیفه	۱۲	● آموزش و توسعه حرفه‌ای	۲۴
● دوری از مدرک‌گرایی	۱۱	● جو سازمانی حمایتگر	۱۸
● جایگاه ویژه تجربه‌محوری	۱۷	● تعیین سازوکارهای فرهنگی	۱۲
● تقدم تجربه بر مدرک‌گرایی صرف	۲۸	● همسویی برنامه با راهبردهای سازمان	۱۷
● به‌روزرسانی سیستم اطلاعاتی سازمان	۱۴	● گرایش سازمان به شایسته‌گزینی	۱۰
● برخورداری از مقبولیت عمومی در سازمان	۱۹	● -استقرار و تداوم نظام برنامه جانشین‌پروری	۲۱
● الگودهی مناسب	۱۳	● تشکیل خزانه استعدادها	۲۹
● اسوه‌گزینی	۲۱	● تعیین معیارهای رفتاری رهبری	۳۲
● تمرکز بر دستاوردهای پژوهشی	۲۷	● توانمندسازی کارکنان فعلی	۱۸
● تحول‌آفرینی در سازمان	۱۴	● همسوسازی مهارت‌ها با نیازها	۱۱
● خطرپذیری	۶	● ایجاد حس تعهد	۱۹

جدول ۵. (ادامه)

کد گوینده	مفهوم	کد گوینده	مفهوم
۲۶	• وجود خزانه اطلاعاتی	۱۲	• ساختار ارتقای تدریجی کارکنان
۲۵	• یکپارچه‌سازی فعالیت‌ها	۱۴	• ارزیابی سرمایه انسانی براساس مهارت‌های فنی و مدیریتی
۳۰	• مهارت‌افزایی	۲۳	• ارزیابی سرمایه انسانی براساس مهارت‌های انسانی ارتباطی
۱۳	• ضمانت اجرایی	۲۵	• واکاوی عملکرد کنونی
۲۹	• برگزاری دوره‌های ضمن خدمت	۱۶	• بررسی عملکرد گذشته
۲۶	• تخصیص بودجه کافی به برنامه جانشین‌پروری	۲۰	• برخورداری از اعتبار تخصصی
۲۳	• مدیریت اجرایی فرایند	۱۷	• برخورداری از قابلیت‌های فردی مناسب
۱۷	• برانگیختن حس مشارکت در کارکنان	۱۳	• برخورداری از هوش هیجانی زیاد
۲۲	• تشخیص نقاط قوت و ضعف	۲۳	• موقعیت‌یابی شغلی آینده‌نگرانه
۱۹	• جذب نیروی انسانی مستعد	۳۰	• جذب نیروهای مستعد بیرونی
۹	• تدوین چشم‌انداز سازمان	۱۷	• تقویت خزانه استعدادها
۱۶	• نیازسنجی	۲۶	• همسوسازی برنامه‌های آموزشی با توسعه مدیریت
۲۳	• تأسیس نظام مدون ارزیابی	۲۹	• برگزاری دوره‌های عمومی و تخصصی
۷	• حفظ و حمایت از نظام جانشین‌پروری	۲۱	• برگزاری کارگاه‌ها با هدف مهارت‌افزایی
۳	• مقایسه دوره‌ای کارکنان	۲۰	• تأکید بر کار گروهی و هم‌افزایی جمعی
۱۴	• ایجاد انگیزه و حس مشارکت	۲۲	• برگزاری دوره‌های فراگیر ارتقای مهارت‌ها
۲	• ایجاد جو رقابتی سالم	۱۹	• ارزیابی عملکرد مستمر
۸	• برنامه‌ریزی راهبردی	۱۳	• برگزاری دوره‌های مشاوره‌ای انگیزشی
۱۵	• ظرفیت‌سازی در سازمان	۱۶	• ارتقای سطح نگرش کارکنان
۱۷	• سامان‌دهی منابع انسانی	۱۴	• ارزیابی طرح‌های توسعه فردی و گروهی
۱۹	• تقویت پتانسیل‌های موجود	۲۷	• ایجاد سیستم پاداش
۱۳	• برقراری عدالت در اعطای مناصب	۱۷	• پرداخت حقوق و مزایا متناسب با عملکرد

جدول ۵. (ادامه)

کد گوینده	مفهوم	کد گوینده	مفهوم
۶	● ایجاد جو بالندگی	۱۸	● فراهم کردن محیطی شاد و برانگیزاننده
۳۲	● پرورش مهارت‌ها	۲۲	● حمایت از حقوق مادی و معنوی کارکنان
۳۴	● ظرفیت‌سازی	۳	● همسوسازی اهداف سازمان با تقاضای جامعه
۱۱	● توسعه دانش بنیان	۶	● ایجاد تفکر بین‌المللی مبتنی بر عملکرد بومی
۲۶	● پرورش خلاقیت‌ها	۱۸	● کاهش تأثیرگذاری سیاسی بر مناصب سازمان
۲۷	● تقویت ایده‌های نوآورانه	۱۴	● ارائه طرح‌های توسعه و به‌سازی مدیریت
۴	● الگوبرگیزی از نظام‌های توسعه جهانی	۲۶	● ایجاد فرصت رشد از طریق برنامه‌های توسعه‌ای
۱۲	● توسعه کارآفرینی	۳۳	● تناسب سطح حقوق با شایستگی افراد
۱۸	● الزامات قانونی	۱۹	● گزینش کاندیدای مستعد
۱	● تأسیس چارچوب منعطف برنامه جانشین‌پروری	۲۴	● توسعه احساس رضایت شغلی
۱۹	● انطباق با تغییرات محیطی	۱۲	● ارائه مشاوره فردی و گروهی
۲۹	● بهره‌گیری از فناوری اطلاعاتی	۹	● تقویت تفکر تحلیلی در مدیران فعلی
۱۵	● ایجاد کانال‌های ارتباطی قوی درون‌سازمانی	۱۱	● تقویت تفکر راهبردی در کارکنان
۲۰	● ایجاد جو حامی و مشوق برنامه جانشین‌پروری	۱۷	● توسعه روابط میان فردی
۱۹	● توسعه و تقویت روحیه مسئولیت‌پذیری	۱۴	● تقویت ابتکار عمل کارکنان
۲۷	● پایبندی به ارزش‌های اخلاقی	۲۳	● تقویت تفکر نتیجه‌گرایی در مدیران فعلی
۱۷	● ارج نهادن به فعالیت‌های برنامه جانشین‌پروری	۲۶	● توانایی مدیریت و رهبری
۲۸	● تقویت روحیه پژوهشگری	۱۳	● تأکید بر کار تیمی
۵	● تعمیق هویت علمی، اخلاقی و دینی	۲۴	● استفاده از روش‌های موقت برای توسعه کاندیدها
۱۷	● بازخورد مناسب تقویتی و حمایتی به برنامه	۲۲	● پیروی از ملاحظات اخلاقی
۲۲	● شفاف‌سازی اهداف سازمانی	۱۷	● تعیین دقیق خط‌مشی‌های اجرایی
۱۸	● همسوسازی سرمایه انسانی و اهداف سازمانی	۲۱	● اعلام شایستگی‌های لازم

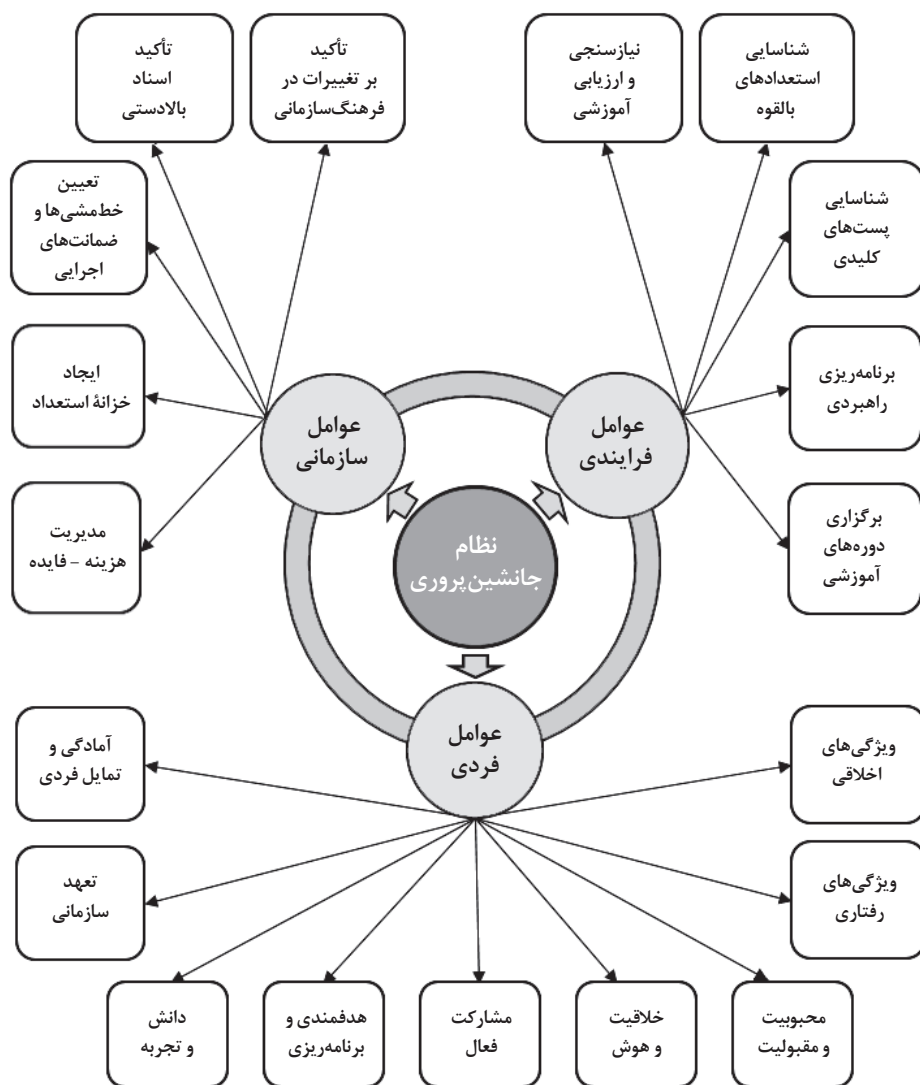
جدول ۵. (ادامه)

کد گوینده	مفهوم	کد گوینده	مفهوم
۹	• پیروی از معیارهای اسلامی	۱۶	• تکیه بر تجارب حرفه‌ای و سوابق کارکنان
۱	• ایجاد و نهادینه‌سازی فرهنگ خدمت‌رسانی	۳۴	• فرایند همسوسازی هدف و وظیفه
۳۰	• فرهنگ مشارکت‌پذیری و کار گروهی	۹	• تأکید بر مشارکت جمعی
۲۴	• اصلاح ساختارهای سازمانی	۱۰	• وجود برنامه‌های مدون
۱۱	• تعیین جایگاه و اهمیت جانشین‌پروری	۵	• وجود فرایندهای مدون
۱۶	• برخورداری از ساختار ارگانیک	۲۵	• استعدادیابی عادلانه در شرایط یکسان
۲۷	• اولویت‌بندی اهداف سازمانی	۲۲	• هدایت و رهبری مقتدرانه پروژه جانشین‌پروری
۱۹	• تجزیه و تحلیل وظایف سازمانی	۲۷	• پیش‌بینی بودجه
۲۲	• انطباق با خط‌مشی سازمان	۲۳	• تفکر اقتصادی
۲۶	• تمهید مقدمات مشارکت کارکنان	۱۹	• پرورش مدیران انتقادپذیر
۲۳	• ایجاد جو نوآورانه	۱۶	• بررسی موانع احتمالی پیاده‌سازی جانشین‌پروری
۲۳	• استقرار نظام مدیریت مبتنی بر اطلاعات	۱۷	• افزایش انسجام و سازگاری برنامه‌ها

در مرحله بعد، براساس بخش مرور نظام‌مند، بنیان‌های نظری و هم‌پوشانی مفاهیمی که مشارکت‌کنندگان در مصاحبه ارائه کرده‌اند، تجزیه و تحلیل داده‌ها با توجه به مفاهیم اولیه در مراحل سه‌گانه مؤلفه‌های اصلی، مقوله محوری و مقوله هسته‌ای انجام شد. از مجموع ۱۵۴ کد اولیه، که از ۳۴ مصاحبه به‌دست آمده‌اند، به دلیل حجم زیاد کدها، تمامی کدهای مشابه براساس قرابت معنایی در یک گروه خاص قرار گرفتند و در قالب ۱۹ مؤلفه به‌منزله کد اولیه و ۳ مقوله یا کد ثانویه (فردی، سازمانی و فرایندی) تجمیع شدند. در پایان، با توجه به کدهای ثانویه، یک مقوله یا کد اصلی با عنوان «جانشین‌پروری» به‌دست آمد.

■ ارائه مدل پیشنهادی

پس از تحلیل محتوای داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، مدل پیشنهادی پژوهشگران در قالب یک مقوله هسته‌ای، سه بعد «عوامل سازمانی، فردی و فرایندی» و در مجموع ۱۹ مؤلفه ذیل این عوامل، در شکل ۲ ارائه شد:



شکل ۲. مدل پیشنهادی جانشین‌پروری رهبران آموزشی در نظام آموزش و پرورش رسمی عمومی ایران

مدل پیشنهادی که در سه بعد عوامل سازمانی، فردی و فرایندی طراحی شده، شامل نوزده مؤلفه است که حضور هر یک از این مؤلفه‌ها به منظور اجرای موفقیت‌آمیز برنامه جانشین‌پروری ضروری است. مؤلفه‌های مذکور به این شرح‌اند:

در بعد عوامل سازمانی، پنج مؤلفه نهایی عبارت‌اند از: تعیین خط‌مشی‌ها و ضمانت‌های اجرایی، تأکید بر اسناد بالادستی بر نقش و جایگاه برنامه جانشین‌پروری، تأکید بر تغییرات در فرهنگ سازمانی، ایجاد

خزانه استعداد و مدیریت هزینه فایده. در بعد عوامل فردی، نه مؤلفه عبارت‌اند از: آمادگی و تمایل فردی، تعهد سازمانی، دانش و تجربه، هدفمندی و برنامه‌ریزی، مشارکت فعال، خلاقیت و هوش، محبوبیت و مقبولیت بین همکاران، ویژگی‌های رفتاری و ویژگی‌های اخلاقی. عوامل فرایندی نیز شامل پنج مؤلفه نیازسنجی و ارزیابی آموزشی، شناسایی استعدادهای بالقوه، شناسایی پست‌های کلیدی، برنامه‌ریزی راهبردی و برگزاری دوره‌های آموزشی و ضمن خدمت است.

پس از تعیین عوامل اصلی و مؤلفه‌های آن، لازم است به‌طور کلی مؤلفه‌های هر عامل بررسی و تبیین جمالی شوند تا خوانندگان فرهیخته از نقش و جایگاه هر مؤلفه آگاهی بهتری کسب کنند.

درخصوص عوامل سازمانی مؤثر در نظام جانشین‌پروری و مؤلفه‌های آن، گفتنی است سازمان آموزش و پرورش به‌منظور شناسایی افراد شایسته و بهره‌گیری از مدیران کارآمد به‌ویژه در مناصب اصلی نیازمند تعیین خط‌مشی‌های اجرایی مکثوب و مناسب و برخورداری از ساختاری مطلوب و شفاف در سازمان آموزش و پرورش کشور است. تصویب اسناد بالادستی مرتبط با برنامه جانشین‌پروری و تدوین خط‌مشی‌های دقیق سازمانی، موجب یکپارچه‌سازی و هم‌راستایی سامانه جانشین‌پروری با اهداف عالی نظام آموزش و پرورش کشور می‌شود. افزون‌براین، سازمان آموزش و پرورش (در سطوح مختلف آن) باید برای ایجاد انگیزه در کارکنان و به‌منظور شناسایی استعدادهای بالقوه بکوشند تا کارکنان انگیزه کافی برای همکاری با برنامه جانشین‌پروری و هم‌سویی با اهداف متعالی نظام آموزشی را کسب کنند. از این‌رو، پیاده‌سازی برنامه جانشین‌پروری مستلزم حمایت و تشویق مدیران ارشد وزارت آموزش و پرورش است. افزون‌بر این، ایجاد انگیزه در نیروهای مستعد از طریق برقراری جبران خدمات و پاداش برای تأکید بر ارتقای مهارت کارکنان، گامی مثبت در جهت ارتقای نظام جانشین‌پروری به‌شمار می‌رود. همچنین، تمایل سازمان به جذب نیروهای مستعد برای انتصاب در مشاغل مدیریتی از خارج سازمان موجب می‌شود تا حدودی برنامه‌ها و اهداف نظام آموزشی از سرچشمه ابتکارات فردی و حرفه‌ای نیروهای ماهر جامعه برخوردار شود که این خود، مستلزم تدوین ضوابط و مقررات خاص است. گذشته از این، وزارت آموزش و پرورش برای برخورداری از استعدادهای بالقوه و پتانسیل بالای کارکنان و تناسب کامل بین ویژگی‌های شغل و شاغل باید بتوانند خزانه یا بانک اطلاعاتی از استعدادها را تشکیل دهند. وجود بانک اطلاعاتی افراد شایسته و مستعد برای ارتقای نظام جانشین‌پروری بسیار ضروری است. مؤلفه سازمانی دیگر مبتنی بر این نگرش است که تمامی اقدامات وزارت آموزش و پرورش باید در یک چارچوب مشخص مالی تحت عنوان «هزینه فایده» برنامه جانشین‌پروری مدیریت شود تا منافع اقتصادی فردی و سازمانی/ اجتماعی این برنامه مشخص شود. طبعاً برای پیاده‌سازی و اجرای برنامه جانشین‌پروری باید بودجه و امکانات کافی در اختیار مدیران فعلی در تمامی سطوح قرار گیرد.

برای بررسی عوامل فردی نیز لازم است به تبیین هریک از مؤلفه‌های آن توجه شود. نظام آموزش و پرورش کشور به‌منظور اجرای بهینه برنامه جانشین‌پروری باید توجه ویژه‌ای به شاخص‌های

فردی که مبین عملکرد فرد، قبل و بعد از انتصاب در مناصب مدیریتی است مبذول کند. به عبارتی، این سازمان باید عملکرد کارکنان را با کیفیت عملکرد پیش‌بینی‌شده و مدنظر مقایسه کند. یکی از نخستین شاخص‌ها در این بعد، بررسی میزان آمادگی و تمایل کارکنان برای احراز پست‌های مدیریتی و ارتقا به پست‌های بالاتر است. تجربه شخصی محققان حاضر و همچنین تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد بعضی از کارکنان وزارت آموزش و پرورش به دلایل شخصی تمایل چندانی برای برعهده‌گرفتن مناصب و پست‌های سازمانی ندارند. از دیگر مؤلفه‌ها، تعهد سازمانی بالا و میل به ماندگاری افراد درون سازمان است که کارکنان باید پس از اعلام آمادگی برای مشارکت در برنامه جانشین‌پروری در مسیر احراز پست‌های مدیریتی، درجه بالای تعهد سازمانی و وفاداری شغلی خود را به نمایش گذارند. همچنین مدیران و رهبران فعلی نباید از درجه محبوبیت و مقبولیت کارکنان مستعد در بین سایر همکاران غفلت کنند. همکاری کارکنان با مدیریت یکی از اصولی است که هیچ‌گاه نباید فراموش شود. داده‌های موجود در پیشنهادها و پژوهش‌ها نشان می‌دهند که هرچه میزان محبوبیت و مقبولیت یک کارمند نزد همکاران بالاتر باشد، موفقیت وی در برنامه جانشین‌پروری بیشتر خواهد بود. افزون‌براین مؤلفه، نباید از نقش و جایگاه مؤلفه‌هایی همچون هدفمندی و داشتن برنامه برای پیشرفت و هوش و خلاقیت نیروهای مستعد غفلت ورزید. همچنین کارکنان سازمان باید دانش حرفه‌ای و تجربه شغلی مناسبی داشته باشند و هم‌زمان برای تبادل این دانش و تجربه با دیگر اعضای سازمان تمایل داشته باشند. پیروی از این مؤلفه، باعث می‌شود نظام آموزشی از خزانه دانشی و تجربی اعضای خود حداکثر استفاده را ببرد. داشتن نیرو و علاقه درونی کارکنان مستعد به مشارکت فعال در همه امور سازمان، گام ارزنده‌ای برای اجرای موفق برنامه جانشین‌پروری و پیشبرد اهداف سازمانی است. مؤلفه هوش و خلاقیت کارکنان در عوامل فردی مبین این نکته مهم است که رهبران موفق دارای درجه‌ای بالا از هوش، هم‌زمان با خلاقیت‌اند. تحلیل داده‌های مصاحبه‌ها و شواهد تجربی نشان می‌دهد که بسیاری از مدیران سازمان‌های ایران و ازجمله مدیران وزارت آموزش و پرورش بهره هوشی خوبی در سطح فردی دارند، اما مشکل اصلی فقدان روحیه ابتکار و خلاقیت، استقبال نکردن از افراد نوآور و خلاق و پایبندی به مدیریت سنتی بسته مبتنی بر کنترل است. درمجموع ویژگی‌های رفتاری و شخصیتی کارکنان از مؤلفه‌هایی است که تأثیر چشمگیری در اجرای مطلوب برنامه جانشین‌پروری دارد. به همین علت، در مدل پیشنهادی بر نقش عوامل فردی تأکید شده و سهم شایان توجهی به آن داده شده است.

عوامل فرایندی در برنامه جانشین‌پروری فراگردهایی هستند که از طریق آن‌ها به بررسی و شناسایی خلأهای مدیریتی و اجرای هرچه مطلوب‌تر برنامه جانشین‌پروری و اخذ تصمیم‌های مناسب و به‌موقع توجه می‌شود. نخستین عامل فرایندی، نیازسنجی از سازمان و ارزیابی وضعیت فعلی کارکنان است. ارزیابی نیاز آینده به مهارت‌ها و پست‌های لازم سازمان، موجب تدارک برنامه‌های جانشین‌پروری بهتر می‌شود. به بیان دیگر، مدیران سازمان با سنجش سطح نیازهای خود و همچنین ارزیابی کارکنان و

کандیدای مدنظر برای برنامه جانشین‌پروری به اجرای بهینه برنامه یاری می‌رساند. افزون‌براین، مدیران فعلی سازمان باید از طریق فرایند شناسایی استعدادهای بالقوه برای ارتقا به پست‌های بالاتر، از مسیر برنامه‌های آموزشی موجبات ارتقای این استعدادها را فراهم سازند؛ بنابراین وجود نظام ارزیابی قوی و مناسب برای شناسایی استعدادهای کارکنان یکی از موارد حائز اهمیت در عوامل فرایندی قلمداد می‌شود. همچنین مدیران سازمان به‌منظور شناسایی، گزینش و پرورش افراد شایسته، به شناسایی پست‌های کلیدی مبادرت می‌ورزند تا در این راه بتوانند افراد واجد صلاحیت را برای تصدی این پست‌ها آموزش دهند. از این‌رو، سازمان با بهره‌گیری از برنامه‌ریزی‌های راهبردی و منظم برای شناسایی استعدادهای درون‌سازمانی و برگزاری دوره‌های آموزشی با هدف ارتقای توانایی‌های کارکنان، پرورش منابع انسانی و نیروی کارآمد، به اجرای برنامه جانشین‌پروری اقدام می‌کنند. تدارک برنامه‌های آموزشی سازمان برای همسوسازی مهارت‌های افراد با نیازهای فعلی و آتی سازمان، یکی دیگر از مؤلفه‌های عوامل فرایندی به‌شمار می‌رود.

■ اعتبارسنجی مدل پیشنهادی

در این بخش، محققان حاضر درصددند میزان اعتبار مدل پیشنهادی جانشین‌پروری از لحاظ تناسب با نظام آموزش و پرورش رسمی عمومی ج.ا.ا. از نظر خبرگان را به‌دست آورند. بدین‌منظور، پروتکل مصاحبه گروه کانونی شامل سؤالات محوری مصاحبه نیمه‌ساختاریافته (جدول ۶)، خلاصه مدل (مبتنی بر تبیین ابعاد و مؤلفه‌ها) و طرح‌واره قبل از مصاحبه در اختیار خبرگان قرار گرفت.

جدول ۶. پرسش‌های محوری بررسی‌شده در مصاحبه گروه کانونی

۱	به نظر شما تا چه میزان روابط ترسیم‌شده بین ابعاد و مؤلفه‌ها مناسب است؟
۲	تا چه میزان ابعاد و مؤلفه‌ها با موضوع پژوهش مرتبط هستند؟
۳	به نظر شما نقاط قوت و ضعف مدل پیشنهادی چیست؟
۴	به نظر شما چه مؤلفه‌هایی را می‌توان به مدل افزود؟
۵	راهکارهای پیشنهادی شما برای بهینه‌سازی مدل پیشنهادی چیست؟
۶	به‌منظور اجرایی‌شدن مدل پیشنهادی، نظریات و توصیه‌های شما چیست؟
۷	به نظر شما در کل تا چه حد مدل پیشنهادی جانشین‌پروری برای استفاده در نظام آموزشی ایران مناسب است؟

مشخصات خبرگان مشارکت‌کننده در گروه کانونی به شرح جدول ۷ است.

جدول ۷: مشخصات مشارکت‌کنندگان در گروه کانونی

کد	افراد منتخب به‌منزله نمونه	درجه علمی	سابقه کار (به سال)	رشته تحصیلی
۱	هیئت علمی علوم تربیتی	استاد	۲۶ سال	دکتری مدیریت آموزشی
۲	هیئت علمی علوم تربیتی	استادیار	۱۳ سال	دکتری تکنولوژی آموزشی
۳	هیئت علمی علوم تربیتی	دانشیار	۱۹ سال	دکتری برنامه‌ریزی آموزشی
۴	کارشناس ستادی وزارت آ.پ.	دکتر	۱۲ سال	تکنولوژی آموزشی
۵	کارشناس ستادی وزارت آ.پ.	کارشناسی ارشد	۲۱ سال	مدیریت آموزشی
۶	کارشناس ستادی وزارت آ.پ.	دکتر	۱۴ سال	برنامه‌ریزی درسی
۷	مدیرکل	کارشناسی ارشد	۲۷ سال	مدیریت منابع انسانی
۸	مدیرکل	کارشناسی ارشد	۱۳ سال	مدیریت آموزشی
۹	رئیس آ.پ. شهرستان	کارشناسی ارشد	۱۹ سال	برنامه‌ریزی درسی
۱۰	رئیس آ.پ. شهرستان	کارشناسی ارشد	۱۱ سال	مدیریت آموزشی
۱۱	مدیر مدرسه	کارشناسی ارشد	۱۹ سال	مدیریت آموزشی
۱۲	مدیر مدرسه	کارشناسی	۱۵ سال	کودکان استثنایی

ضمن هماهنگی با افراد منتخب و توافق جمعی برای ساعات برگزاری، جلسه‌های گروه کانونی در دو گروه شش نفره برگزار شد. جلسه‌ها با توافق جمعی افراد شرکت‌کننده و اذعان به ارائه نظریات و بررسی کامل مدل پیشنهادی تا مرحله «اشباع نظری» ادامه یافت. پس از برگزاری جلسه‌ها، محتوای گفت‌وگوها، پیاده‌سازی و مرحله بررسی و تحلیل داده‌ها طی شد. داده‌های اولیه از طریق رویکرد تحلیل مضمون بررسی و تحلیل شد. این تحلیل به بازنمایی مدل و مؤلفه‌های نظام جانشین‌پروری منجر شد. در مرحله پایانی، پس از تجمیع نظریات خبرگان، به رفع کاستی‌ها و انجام اصلاحات مدل اولیه براساس نظریات ایشان پرداخته و مؤلفه‌های مدل بازنگری شدند.

پس از بررسی اجمالی، چند نکته مهم در خصوص نتایج گروه کانونی درباره مدل پیشنهادی استنباط می‌شود:

(۱) تمامی مشارکت‌کنندگان توافق داشتند که ابعاد و مؤلفه‌ها با موضوع پژوهش ارتباط کافی دارند؛

(۲) اکثریت آنان باور داشتند که روابط ترسیم‌شده میان ابعاد و مؤلفه‌ها تا حد زیادی به نحو مناسب و منطقی ترسیم شده‌اند؛

(۳) اکثریت ایشان بیان داشتند که نحوه ارائه و چینش ابعاد و مؤلفه‌ها در مدل مناسب است؛

(۴) همگی توافق داشتند که ابعاد و مؤلفه‌ها تا حد زیادی کامل است و مؤلفه‌های مغفول مانده چندان زیاد نیست؛

(۵) در یک جمع‌بندی کلی، همگی عقیده داشتند که مدل پیشنهادی برای نظام آموزش و پرورش کشور مناسب است و می‌توان آن را مبنای برنامه‌های جانشین‌پروری در این وزارتخانه قرار داد.

طی مصاحبه انجام‌شده، اکثریت مشارکت‌کنندگان با مدل پیشنهادی موافقت کردند و تعدادی نیز به‌منظور انجام برخی بازنگری‌های جزئی، پیشنهادهایی مطرح کردند که به شرح زیر است:

۱. مؤلفه تأکید و پشتیبانی نظام سیاسی با تصویب اسناد بالادستی بر نقش و جایگاه برنامه جانشین‌پروری و پیش‌بینی گام‌ها و اقدامات لازم برای تأسیس قانونی نظام جانشین‌پروری رهبران آموزشی؛

۲. تأکید بر تغییر در فرهنگ سازمانی ادارات آموزش و پرورش و مدارس برای نهادینه‌سازی و عادی‌سازی نظام جانشین‌پروری رهبران آموزشی؛

۳. آمادگی و تمایل فرد مستعد برای پذیرش مناصب و ورود به برنامه جانشین‌پروری؛

۴. هوش و خلاقیت افراد مستعد.

با توجه به اهمیت و اولویت‌بندی ویژگی‌های مؤلفه‌های جانشین‌پروری، که حاصل مرور نظام‌مند، نتایج مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و مصاحبه گروه کانونی بود ویژگی‌های اصلی هر مؤلفه برگزیده و در مدل جایگزین شد و مدل پیشنهادی طی تبادل نظر و اطلاعات بازنگری و تأیید نهایی شد (جدول ۸).

جدول ۸. پرسش‌های محوری بررسی شده در مصاحبه گروه کانونی

ابعاد جانشین پروری	مؤلفه‌های هر بعد	تعداد موافقت	درصد موافقت
عوامل سازمانی	● تأکید بر تغییرات در فرهنگ سازمانی	۱۲	۱۰۰
	● تأکید اسناد بالادستی	۱۱	۹۱/۶
	● تعیین خط‌مشی‌ها و ضمانت‌های اجرایی	۱۱	۹۱/۶
	● ایجاد خزانه استعداد	۱۲	۱۰۰
	● مدیریت هزینه فایده	۱۰	۸۳/۳
عوامل فردی	● آمادگی و تمایل فردی	۹	۷۵
	● تعهد سازمانی	۱۱	۹۱/۶
	● دانش و تجربه	۸	۶۶/۶
	● هدفمندی و برنامه‌ریزی	۷	۵۸/۳
	● مشارکت فعال	۹	۷۵
	● هوش و خلاقیت	۷	۵۸/۳
	● محبوبیت و مقبولیت	۸	۶۶/۶
	● ویژگی‌های رفتاری	۷	۵۸/۳
	● ویژگی‌های اخلاقی	۸	۶۶/۶
	● نیازسنجی و ارزیابی آموزشی	۱۱	۹۱/۶
عوامل فرایندی	● شناسایی استعدادهای بالقوه	۱۲	۱۰۰
	● شناسایی پست‌های کلیدی	۱۲	۱۰۰
	● برنامه‌ریزی راهبردی	۱۰	۸۳/۳
	● برگزاری دوره‌های آموزشی	۱۲	۱۰۰

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

در پژوهش حاضر، با هدف ارائه «مدل جانشین‌پروری رهبران آموزشی برای آموزش و پرورش رسمی عمومی کشور ایران»، تلاش شد با تأکید بر ضرورت تأسیس و استقرار نظام جانشین‌پروری و مدنظر قراردادن خلأهای موجود، مدل مناسبی ارائه کند. نظام آموزش و پرورش ایران با وجود بیش از ۱۰۵ هزار مدرسه (اعم از شهری و روستایی)، در حدود ۷۳۰ منطقه آموزشی در اقصی نقاط کشور، حدود ۴۶ هزار کارمند شاغل در پست‌های اداری این مناطق، چندصد مدیر در سطوح مختلف سازمانی در عرصه ستاد، حدود ۵۹ هزار مدیر در پست سازمانی مشخص مدیر مدرسه، ۱۱۰ هزار معاون آموزشی و پرورشی در مدارس و چندده‌هزار معاون، دبیر یا مدیرآموزگار^{۳۲} در عرصه صف با چالش تأمین و به‌کارگیری مدیران شایسته روبه‌روست. اگرچه برای انتخاب مدیران، برخی قوانین و آیین‌نامه‌های مصوب و مشخص وجود دارد، اما در انتخاب مدیران سطوح گوناگون مدیریتی این وزارتخانه، مدیران فعلی، شورای معلمان یا والدین هیچ نقشی ندارند و در عمل، هیچ نظام جانشین‌پروری معین و رسمی برای شناسایی، تربیت و انتصاب مدیران وجود ندارد. به‌همین دلیل در این پژوهش، تلاش شد برای این امر الگویی ارائه شود.

با توجه به آنچه گفته شد، اینک می‌توان میزان همسویی یا ناهمسویی یافته‌های این پژوهش را با بعضی از پژوهش‌های پیشین بررسی کرد. یافته‌های این تحقیق بیانگر مشابهت و همسویی با پژوهش بابالو (۱۳۹۷) است که به تأثیر عوامل فردی در روند جانشین‌پروری تأکید می‌ورزد. یافته‌های پژوهش حاضر درخصوص آمادگی نداشتن نظام آموزش و پرورش ایران برای استقرار و اجرای برنامه جانشین‌پروری با نتایج تحقیقات زین‌الدینی بیدمشکی و همکاران (۱۳۹۳)، عبدالمحمدی و همکاران (۱۳۹۵)، احمدی و همکاران (۱۳۹۵) و عبدالهی (۱۳۹۳) همسوست. علاوه‌براین، برخی از نتایج بخش تحلیل محتوا (حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته) که بر روند فعلی پیروی از سبک سنتی در سازمان آموزش و پرورش کشور در برنامه جانشین‌پروری تأکید دارد با نتایج پژوهش صدری (۱۳۹۵) همسوست. نتایج مبین این است که در نظام آموزش و پرورش کشور، از رویکرد سنتی مدیریت حمایت می‌شود و برخی مدیران ارشد طولانی‌مدت در پست خود باقی می‌مانند؛ مگر اینکه بر اثر حادثه یا بیماری، مسئله جانشینی آنان مطرح شود یا در جابه‌جایی‌های سیاسی

کلان کشور، تبعات جابه‌جایی دامن‌گیر برخی مدیران شود و بدون هیچ سازوکاری، فرد جدید به‌جای فرد قبلی قرار گیرد. همچنین در روش سنتی رهبری، تمرکز چندانی بر توسعه و پرورش قابلیت‌های کارکنان و استعدادیابی برای احراز پست‌های کلیدی وجود ندارد. یافته‌های پژوهش یکی از مؤلفه‌های برنامه‌جانشین‌پروری را برنامه‌ریزی راهبری دانسته که لازم است مدیران رده‌بالتر به آن گرایش داشته و از دیربازده‌بودن آن در سازمان آموزش و پرورش کشور نهراسند. این یافته با نتایج عبدالمحمدی و همکاران (۱۳۹۵) و صدقی (۱۳۹۵) همسویی دارد که گفته‌اند مدیران نمی‌توانند از مزایای سریع و مستقیم برنامه‌جانشین‌پروری در کوتاه‌مدت بهره‌گیرند. نتایج پژوهش حاضر، با یافته‌های پژوهش منصوریان (۱۳۹۷) درخصوص تأثیر عوامل سازمانی همسویی دارد و هر دو پژوهش، بر این نکته اتفاق نظر دارند که یکی از عناصر تأثیرگذار در فرایند جانشین‌پروری وجود ساختارهای حمایت‌کننده سازمانی است. همچنین، مکتوب و شفاف‌بودن ساختار سازمان در تعیین خط‌مشی‌های اجرایی نقش مهمی را در این خصوص ایفا می‌کنند.

از آنجا که پیشینه تحقیق نشان داده که تا پیش از پژوهش حاضر هیچ تحقیق دیگری درخصوص ارائه مدلی مناسب برای جانشین‌پروری رهبران آموزشی در نظام آموزش و پرورش رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران انجام نشده است، تعیین همسویی یافته‌های مرتبط با مدل پیشنهادی و مؤلفه‌های آن با پژوهش‌های پیشین میسر نیست.

● پیشنهاد‌های کاربردی ●

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و ویژگی‌های مدل پیشنهادی، موارد زیر به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش ایران پیشنهاد می‌شود:

۱. به شورای عالی آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود اقدامات لازم برای تهیه «طرح نظام جانشین‌پروری رهبران آموزشی» را (با در نظر داشتن تمامی ابعاد و مؤلفه‌های مؤثر و جوانب موضوع اعم از تأثیر صلاحیت‌ها و شایستگی‌های لازم از قبیل تحصیلات، سوابق تجربی، پیشگیری از مداخله‌گرهای سیاسی، تفاوت جغرافیایی مناطق مختلف کشور، دوره‌های تحصیلی مختلف، سطوح صف و ستاد و ...) فراهم کند و گام‌های لازم برای تصویب آن را در مراجع قانونی همچون هیئت دولت، شورای عالی انقلاب فرهنگی یا مجلس شورای اسلامی در حکم یک سند بالادستی رسمی فراهم سازد.

۲. به دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود جانشین‌پروری رهبران آموزشی با روندی مدبرانه و حرفه‌ای و به‌منزله بخشی جدایی‌ناپذیر از روند بهبود وضعیت سازمان‌های آموزشی در سطوح مختلف مدارس، مناطق، شهرستان‌ها، استان‌ها و کشور مدنظر قرار گیرد و برای آن برنامه‌ریزی لازم انجام و در این خصوص، از وزارت آموزش و پرورش گزارش عملکرد مطالبه شود.
۳. به وزارت آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود با توجه به ساختار سازمانی، معیارها، شاخص‌ها و استانداردهای پست‌های گوناگون اداری و آموزشی در سطح صف و ستاد به‌صورت دقیق و با قابلیت ارزیابی عینی و واقعی تهیه و به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش یا سایر مراجع ذی‌ربط برسد.
۴. پیشنهاد می‌شود شناسایی، تربیت و معرفی نیروهای مستعد برای رهبری آینده، به‌منزله بخشی از وظایف رسمی مدیران فعلی، مدنظر برنامه جانشین‌پروری وزارت آموزش و پرورش قرار گیرد.
۵. به وزارت آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود «بانک رهبران مستعد آینده» را برای شناسایی نیروهای باهوش، خلاق، دارای تعهد سازمانی بالا با ویژگی‌های مناسب رفتاری و اخلاقی و سایر شایستگی‌ها، مهارت‌ها و توانمندی‌ها برای ایفای نقش رهبران آینده تشکیل دهند.

● محدودیت‌های پژوهش ●

- در مسیر انجام هر پژوهش، موانعی در قالب محدودیت بر سر راه پژوهشگران قرار می‌گیرد که برخی از کنترل ایشان خارج‌اند و برخی را می‌توان کنترل کرد. بعضی از محدودیت‌های پیش‌روی پژوهش حاضر به شرح زیر است:
- (۱) توجه به رویکرد کیفی در انجام این پژوهش به دلیل نبود هیچ سابقه قبلی در این باره در نظام تعلیم و تربیت کشور (در کنترل پژوهشگر)؛
 - (۲) با توجه به استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، امکان ارائه نظر برخی از مشارکت‌کنندگان صرفاً با اتکا به نظریات و تجارب شخصی در خصوص مؤلفه‌های موردنیاز در مدل جانشین‌پروری برای محیط‌های آموزشی (خارج از کنترل پژوهشگر)؛
 - (۳) نبود تناسب احتمالی مدل‌های موجود جانشین‌پروری در سازمان‌ها و مؤسسات غیرآموزشی با شرایط جاری در نظام آموزشی ایران و فقدان اثربخشی مدل‌های موجود (خارج از کنترل پژوهشگر)؛

۴) نبود هیچ مصوبه یا مقررات مدون در خصوص موضوع پژوهش برای بهره‌برداری در تعیین ابعاد و مؤلفه‌های مدل جانشین‌پروری (خارج از کنترل پژوهشگر)؛

۵) دشواری دسترسی به منابع انسانی مرتبط و صاحب‌نظر در موضوع پژوهش و سختی حضور ایشان در جلسه‌های مصاحبه و در برخی موارد، استقبال نکردن ایشان با توجه به شیوع بیماری کرونا (خارج از کنترل پژوهشگر).

منابع REFERENCES

- احمدی‌بالادهی، سیدمهدی، بخشنده، امید، صادقی، سهیل و بابائی کجبی، عزت‌الله. (۱۳۹۵). پیاده‌سازی نظام جانشین‌پروری به‌عنوان کلید نجات سازمان‌های دولتی ایران [مقاله ارائه‌شده]. دومین کنفرانس بین‌المللی یافته‌های نوین علوم و تکنولوژی. ایران، قم.
- بابالو، سعیده. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر برنامه‌ریزی جانشین‌پروری بر درگیری شغلی کارکنان وزارت آموزش و پرورش در شهر تهران [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران.
- الباد، الهام، ستاری، صدرالدین و نامور، یوسف. (۱۳۹۹). آرایه الگویی برای جانشین‌پروری در آموزش عالی (مورد مطالعه دانشگاه‌های آزاد اسلامی شهر تهران). فصلنامه توانمندسازی سرمایه انسانی، ۳(۳)، ۲۴۱-۲۱۷.
- پیریایی، حسین، و نیکنامی، مصطفی. (۱۳۹۶). آرایه مدلی برای بهبود نظام انتصاب و ارتقای مدیران آموزش و پرورش. فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۰(۱)، ۲۸-۹.
- داوودی، سیدعلی و یعقوبی، نورمحمد. (۱۳۹۷). چارچوبی برای استعدادیابی و جانشین‌پروری در نظام آموزش عالی. فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی، ۱۰(۱)، ۱۸۶-۱۶۱.
- ذاکری، محمد، اسدی، اسماعیل و لطفی، هادی. (۱۳۹۵). تبیین الگوی جانشین‌پروری مدیران در حکومت علوی براساس نهج‌البلاغه. فصلنامه پژوهشنامه نهج‌البلاغه، ۴(۱۵)، ۷۸-۵۹.
- زارع‌زیدی، علیرضا. (۱۳۹۶). بررسی رابطه استقرار نظام جانشین‌پروری با بهره‌وری نیروی انسانی (مطالعه موردی شرکت خودروسازی سایپا) [مقاله ارائه‌شده]. هشتمین کنفرانس بین‌المللی حسابداری و مدیریت و پنجمین کنفرانس کارآفرینی و نوآوری‌های باز. ایران، تهران.
- زمانی، آزاده و جرنگ، احمد. (۱۳۹۶). مدیریت استعداد و جانشین‌پروری [مقاله ارائه‌شده]. کنفرانس پژوهش‌های مدیریت، اقتصاد و آمار در علوم انسانی در ایران و جهان. ایران، تهران.
- زین‌الدینی بیدمشکی، زهره، عدلی، فریبا و وزیری، مژده. (۱۳۹۳). مقایسه وضعیت موجود جانشین‌پروری و مدیریت استعداد با وضعیت مطلوب آن در نظام آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۰(۲)، ۷۲-۵۱.
- سام‌کن، ساره. (۱۳۸۸). سنجش میزان آمادگی شرکت پالایش و پخش فرآورده‌های نفتی ایران برای اجرای برنامه‌ریزی جانشین‌پروری با رویکرد نوین مدیریت استعدادها [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- سبکرو، مهدی، قلی‌پور، آرین، پورعزت، علی‌اصغر و باغبانی، سحر. (۱۳۹۱). تحلیل میدان نیرو در برنامه‌ریزی برای جانشین‌پروری در شرکت ایتوک. فصلنامه مدیریت فرهنگ سازمانی، ۱۰(۲۶)، ۱۸۰-۱۵۵.
- صدیقی، محمد. (۱۳۹۵). امکان‌سنجی میزان جانشین‌پروری در سازمان آموزش و پرورش فارس [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- عبدالمحمدی، حمید، زارعی‌متین، حسن، اخوان‌علوی، سیدحسین و یزدانی، حمیدرضا. (۱۳۹۵). شناسایی عناصر الگوی جانشین‌پروری مدیران و سنجش آمادگی برای اجرای آن‌ها در یکی از سازمان‌های دفاعی. فصلنامه علمی-پژوهشی بهبود مدیریت، ۱۰(۴)، ۱۲۲-۹۵.
- عبدالحی، حسین. (۱۳۹۳). ویژگی‌های عمومی و حرفه‌ای مدیران مدارس متوسطه ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۰(۲)، ۱۱۶-۹۳.
- گل‌وردی، مهدی، زارعی‌متین، حسن و جندقی، غلامرضا. (۱۳۹۵). شناسایی عوامل مؤثر در بروز رفتار جانشین‌پروری مدیران: رویکردی کیفی. فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی دانشگاه امام حسین (ع)، ۸(۲)، ۲۰۸-۱۸۳.
- مرادی، حبیب. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین بالندگی سازمانی و جانشین‌پروری (شاهد تجربی: اداره کل بنادر و دریانوردی استان مازندران) [مقاله ارائه‌شده]. هشتمین کنفرانس بین‌المللی حسابداری و مدیریت و پنجمین کنفرانس کارآفرینی و نوآوری‌های باز. ایران، تهران.
- معمارزاده، غلامرضا، نجف‌بیگی، رضا و عباس‌زاده، یدالله. (۱۳۹۱). تبیین مدل ارتقاء شایسته‌سالاری و عوامل مرتبط با آن در وزارت بهداشت درمان و آموزش پزشکی. فصلنامه مدیریت بهره‌وری، ۵(۲۰)، ۵۸-۳۵.

- منصوریان، میعاد. (۱۳۹۷). امکان‌سنجی پیاده‌سازی جانشین‌پروری در اداره بندر و دریانوردی خرمشهر [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- میرحسینی، اشرف‌السادات. (۱۳۹۷). بررسی ارتباط بین خود کارآمدی و جانشین‌پروری در بین مدیران مدارس شهرستان شاهرود [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود.
- ناصحی‌فر، وحید، دهقان‌پور فریاد، علی و سنجر، احمدرضا. (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی شاخص اندازه‌گیری گستردگی مدیریت جانشین‌پروری براساس طبقه‌بندی بهترین تجارب. فصلنامه پژوهش‌های مدیریت در ایران، ۱۵(۳)، ۲۰۹-۱۹۱.
- نظری‌منش، لیلا. (۱۳۸۴). شاخص‌های انتخاب و انتصاب مدیران با رویکرد شایسته‌گزینی [مقاله ارائه‌شده]. اولین همایش توسعه شایسته‌سالاری در سازمان‌ها. ایران، تهران.

- Abdollah, Z. (2009). Succession planning in Malaysian institution of higher education. *International Education Studies*, 2(1), 129-132.
- Badawy, T. A. E., Alaadin, Y., & Magdy, M. M. (2016). Succession planning, job engagement and job satisfaction: the missing link. *Middle East Journal of Management*, 3(1), 1-18.
- Ballaro, J. M., & Polk, L. (2017). Developing an Organization for Future Growth Using Succession Planning. *Organization Development Journal*, 35(4), 41-60. https://www.researchgate.net/publication/322399720_Developing_an_organization_for_future_growth_using_succession_planning
- Bayarystanova, E., Arenova, A., & Nurmuhmetova, R. (2014). Education System Management and Professional Competence of Managers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140(2014), 427-431.
- Collins, L., Murray, B., & McCracken, K. (2015). Succession planning in William Jackson Food Group: An exemplar case study. *Journal of Family Business Management*, 5(1), 2-16. <https://doi.org/10.1108/JFBM-02-2015-0008>
- Cronshaw, S. F., & Ashley N. A. M. (2008). Reinstating the Lewinian vision: From force field analysis to organization field assessment. *Organization Development Journal*, 26(4), 89-103.
- Dohrn, S., Lopez, Y. P., & Reinhardt, G. (2015). Leadership succession and performance: An application to college football. *Journal of Sport Management*, 29(1), 76-92.
- Durst, S., Zarelli, P. R., Vaz, C. R., Muran, C. B., & Selig, P. M. (2015). Knowledge Management and Succession Planning: case study in a food industry from the state of Paraná, Brazil. *International Journal of Knowledge Engineering and Management (IJKEM)*, 4(8), 01-22.
- Gaungrong, D., king Y., Tang, & kenneth, P. De M. (2011). leadership competencies across organizational levels: a test of the pipeline model. *Journal of Management Development*, 30(4), 366-380. <https://doi.org/10.1108/0262171111126837>
- Hills, A. (2009). *Succession planning - or smart talent management?* Blessing White, Inc. Princeton, N.J.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. SAGE Publications Ltd.
- Kinley, N., & Ben-Hur, S. (2014). Four questions every leader needs to ask about talent management. *Strategic HR Review*, 13(2), 63-68. <https://doi.org/10.1108/SHR-09-2013-0092>
- Klein, M. F., & Salk, R. J. (2013). Presidential Succession Planning: A Qualitative Study in Private Education. *Leadership & Organizational Studies*, 20(3), 335-345.
- Long, H.A., French, D.P., & Brooks J.M. (2020). Optimising the value of the critical appraisal skills programme (CASP) tool for quality appraisal in qualitative evidence synthesis. *Research Methods in Medicine & Health Sciences*, 1(1), 31-42. doi:10. 1177/2632084320947559

- Pandey, S., & Sharma, D. (2014). Succession Planning Practices and Challenges: Study of Indian Organizations. *Procedia Economics and Finance*, 11(2014) 152 – 165.
- Rothwell, W. J. (2005). *Effective Succession Planning: Ensuring Leadership Continuity and Building Talent from Within* (3rd ed.). American Management Association (AMACOM). New York.
- Sambrook. S. (2005). Exploring succession planning in small, growing firms. *Journal of small business and enterprise development*, 12(4), 579-594.
- Silvia. E. (2015). Succession planning and staff development – a winning combination. *The Bottom Line*, 28(3), 95-98. <https://doi.org/10.1108/BL-05-2015-0007>
- Stadler. K. (2011). Talent reviews: the key to effective succession management. *Business Strategy Series*, 12(5), 264-271.

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Succession System
2. Cronshaw & Ashley
۳. در جمع‌آوری آمارهای مربوط به منابع انسانی در آموزش و پرورش، گروه معلمان، گروه مدیریت (شامل مدیر مدرسه و معاونان)، گروه کیفیت‌بخشی (مانند مشاور، مراقب سلامت و ...) و کارکنان اداری و خدماتی شاغل در مدارس، مراکز آموزشی و تربیتی، ادارات و سازمان‌های وابسته و ستاد، در مجموع ۳۱ استان کشور با حدود ۷۳۰ منطقه آموزش و پرورش، بررسی می‌شود. | 9. Badawy
10. Silvia
11. Durst
12. Collins
13. Dohm
14. Pandey & Sharma
15. Automation
16. Kinley & Ben-hur
17. Bayarystanova
18. Gaunrong
19. Hills
20. Abdollah
21. Purposive Sampling
22. Typical Case Sampling
23. Critical Appraisal Skills Program (CASP) | 24. Long
25. Expert Sampling
26. King & Harokeze
27. transcript-based
28. Sape-Based
29. What's app
30. Skyroom
۳۱. با توجه به شیوع بیماری کرونا در سطح کشور در زمان انجام این پژوهش، مصاحبه‌ها با توافق شرکت کنندگان با استفاده از مسیرهای ممکن و ابزارهای موجود انجام شد.
۳۲. اعداد مدنظر بر اساس آمار سالانه وزارت آموزش و پرورش در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ احصا و درج شده است. |
|---|---|---|

تحلیل پدیدارشناختی تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی از تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری

■ محمد جاودانی* ■ ساجده صالحی نودز** ■ مجید بذرافکن***

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر، واکاوی تجارب زیسته معلمان ابتدایی از تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری است. رویکرد پژوهش کیفی و روش انجام آن پدیدارشناسی است. انتخاب مشارکت‌کنندگان هدفمند و از نوع معیار است که از میان معلمان دوره ابتدایی با تجربه استفاده از بازی در آموزش، دارای دست‌کم دو سال تجربه تدریس و علاقه‌مند به شرکت در پژوهش انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها، از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق استفاده شد. داده‌ها در مصاحبه دوازدهم به اشباع رسید و برای اطمینان، با دو نفر دیگر هم مصاحبه شد. داده‌ها با استفاده از روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی تحلیل شد و اعتباریابی یافته‌ها از طریق دقت پژوهشگر، ارجاع به همکاران پژوهشگر و بازبینی مشارکت‌کنندگان انجام شد. برای اطمینان‌یابی نیز از روش هدایت دقیق جریان مصاحبه، خودبازبینی پژوهشگر و کدگذاری مصاحبه‌ها به‌دست پژوهشگر دیگری استفاده شد. تحلیل داده‌ها به استخراج ۱۰ مضمون اصلی و ۶۲ مضمون فرعی انجامید. ازجمله این مضامین اصلی، انواع بازی از نظر تعداد مشارکت‌کننده، شکل اجرا، هدف خاص، دستاوردهای جسمی، روانی، مهارتی و آموزشی بازی‌ها، محدودیت‌های اجرا، واکنش‌های مثبت و منفی اولیا، نقش معلمان در جریان بازی و موقعیت‌های استفاده از بازی بود. با توجه به یافته‌ها، گفتنی است که اجرای بازی‌ها دستاوردهای متعددی برای دانش‌آموزان و حتی معلمان دارد، اما با محدودیت‌هایی مانند کمبود وقت، محتوای زیاد کتب درسی و فضا و محیط نامناسب مواجه است. معلمان سعی می‌کنند در موقعیت‌های گوناگون مانند رفع خستگی، ایجاد انگیزه، تثبیت یادگیری و... از بازی استفاده کنند.

تجارب زیسته، معلمان ابتدایی، تلفیق بازی، فرایند یاددهی یادگیری

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۲

□ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۲/۲۸

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۲/۱۳

* (نویسنده مسئول) استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. E-mail: m.javadani@cfu.ac.ir

** دانشجوی کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، شیراز، ایران. E-mail: salehi24@chmail.ir

*** مدرس، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، شیراز، ایران. E-mail: bazrafkan.majid@gmail.com

مقدمه

به‌منظور تحولی پویا و بزرگ در کشورها، نگاه برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آن کشور به نظام آموزشی و اهداف اصیل و آرمانی آن بیش از هر چیز اهمیت دارد و برای رسیدن به این مهم، لازم است از روش‌ها و راهبردهای فعال و به‌روز برای یادگیری فراگیران استفاده شود؛ زیرا در روش‌های فعال، دانش‌آموزان در فرایند یادگیری فعالانه مشارکت دارند (دمیرسی و گاماس^۱، ۲۰۱۷). نتایج تحقیقات و نظریات جدید یادگیری نشان می‌دهد که مشارکت دانش‌آموزان در حین تدریس و فعال‌بودن آن‌ها در فرایند یادگیری، شکل‌گیری یادگیری را در همه ابعاد ذهنی، عاطفی و روانی حرکتی به ارمغان می‌آورد (غلامی، ۱۳۹۸). یکی از روش‌های یادگیری فعال و جذاب، استفاده از بازی است (اربابی و حقانی، ۱۳۸۹؛ غفاری و همکاران، ۱۳۹۸). در واقع ویژگی‌ها و قابلیت‌های بازی آن را در زمره این قبیل روش‌ها قرار داده است. در جریان بازی، دانش‌آموزان فعالانه و با انگیزه و نشاط فعالانه در فرایند یادگیری مشارکت دارند. درحقیقت، بازی طبیعی‌ترین وسیله‌ی آموزش و یادگیری برای کودکان است (عاشوری و همکاران، ۱۳۹۹) و امروزه حتی در آموزش بزرگ‌سالان و سازمان‌های گوناگون استفاده می‌شود. بازی را می‌توان آن دسته از حرکات، فعالیت‌های جسمی و ذهنی نامید که علاوه بر ایجاد شادی، لذت و ارتباط با دیگران، نوعی سرگرمی به‌شمار می‌رود و جنبه‌ی آموزندگی و سازندگی نیز دارد (جعفری، ۲۰۱۱). این مزایا و کارکردها محققان و متخصصان عرصه‌ی تعلیم و تربیت را بر آن داشته که از بازی در امر آموزش استفاده کنند.

بازی آموزشی فعالیتی لذت‌بخش و هدف‌دار است که یادگیرنده از طریق آن، به تعامل و درگیر شدن با محتوا می‌پردازد و ارزشیابی یادگیرنده و ارائه بازخورد در این تعامل صورت می‌پذیرد (مهدوی‌نسب، ۱۳۹۵). ازجمله تأثیرات مثبت بازی، افزایش علاقه و انگیزه، مشارکت و دستیابی به دانش از طریق تجربه‌ای به‌یادماندنی، ایجاد هیجان، ایجاد اشتیاق برای یادگیری و تعامل بهتر با محتوای یادگیری است (جاسکا و آلتون^۲، ۲۰۲۲).

اکنون بسیاری از کشورها به ارزش و اهمیت بازی در رشد و یادگیری کودکان در جریان آموزش‌های دوران کودکی واقف‌اند؛ باوجوداین، ابهامات و پرسش‌هایی در زمینه کیفیت بازی‌های آموزشی، که برای یادگیری دانش‌آموزان به‌کار می‌روند، مطرح است (پوی واه^۳، ۲۰۱۰). بابیکوامون^۴ و همکاران (۲۰۱۹) اظهار می‌دارند که دیدگاه‌هایی نیز از نبود اطمینان و شک‌و‌تردید در زمینه تأثیرات بازی‌هایی که با هدف یادگیری فراگیران انجام می‌شود وجود دارند. امروزه پژوهش‌های بسیاری در زمینه تلفیق بازی‌ها در آموزش و تدریس به‌منظور یادگیری انجام شده است، اما هنوز هم این زمینه مطالعاتی خلأهایی دارد و نیازمند پژوهش و بررسی بیشتر در جوانب مختلف آن است. همچنین نتایج پژوهش‌های گوناگونی که در این باره انجام شده به‌دلیل ضعف‌های روش‌شناختی ابهاماتی دارد (عبدالوهابی و همکاران، ۱۳۹۹)؛ حال آنکه نتایج این پژوهش‌ها نشان دادند که با وجود فعال‌بودن آموزش بازی‌محور، این روش به‌تنهایی برای

تحقق یادگیری کافی نیست. به باور تان و دان^۵ (۲۰۱۰) افراد بسیاری با نگاه متعصبانه بازی‌ها را فقط ابزار سرگرمی و نه روش یا وسیله‌ای برای تحقق اهداف آموزشی می‌دانند. در این میان، پوی واه^۶ (۲۰۱۰) توجه به پدیده جریان را در ارزیابی کیفیت بازی‌ها مؤثر دانسته است. گی با اذعان به فواید بسیار بازی‌ها در زمینه‌های آموزشی، اعلام می‌کند که به باور بسیاری از کارشناسان آموزش و طراحی بازی، لازم است برای نشان دادن ارتباط میان بازی‌ها و یادگیری کارهای بیشتری انجام شود (گی^۶، ۲۰۱۱ به نقل از بودنر^۷ و همکاران، ۲۰۱۶). گریس و بنجستون^۸ (۲۰۲۱) نیز اظهار می‌دارند با اینکه مدارک و مستندات خوبی درباره کاربرد بازی در حیطه‌های آموزشی وجود دارد، اما ضروری است که در زمینه اثربخشی بازی در یادگیری، مطالعات وسیع‌تری انجام شود و شواهد محکم‌تری به‌دست آید.

علاقه به پژوهش در زمینه بازی‌های آموزشی در حال رشد مداوم و روزافزون است، اما تلفیق بازی‌ها در فرایندهای آموزشی و تدریس هنوز هم جنبه‌های ناشناخته و کشف‌نشده‌ای دارد (کانجاس^۹ و همکاران، ۲۰۱۶). برگ مارکلوند^{۱۰} (۲۰۱۳) بیان می‌دارد که به‌رغم علاقه زیاد و روبه‌رشدی که معلمان به استفاده از بازی‌های آموزشی در محیط‌های یادگیری دارند، نمونه‌هایی موفقیت‌آمیز از کاربرد بازی‌ها در محیط‌های آموزشی رسمی کمتر به‌چشم می‌خورد. دنهام^{۱۱} و همکاران (۲۰۱۶) بیان داشته‌اند که با وجود تأثیرات مثبتی که برای بازی‌ها ذکر شده، تعجب‌برانگیز است که بازی‌ها به‌طور گسترده استفاده نمی‌شوند. اودیو^{۱۲} (۲۰۱۹) نیز اذعان می‌کند که با وجود موفقیت و محبوبیت تلفیق بازی‌ها در یادگیری‌های کلاسی، اجرای بازی در کلاس‌ها به‌نظر مشکل است. در پژوهشی کمبود زمان، کمبود بودجه، توجه فراگیران در زمینه ارتباط محتوایی بازی، و نیاز به زمان برای آماده‌سازی بازی از جمله چالش‌های اجرای بازی بیان شده است (جاسکا و آلتون، ۲۰۲۲). ازین رو این پرسش مطرح می‌شود که چه عواملی مانع از انجام بازی‌ها در جریان فعالیت‌های آموزشی می‌شود و محدودیت‌های موجود در این زمینه چیست؟

هایس^{۱۳} (۲۰۰۵) در فراتحلیلی که از پژوهش‌های پیرامون بازی‌ها انجام داد، اظهار داشت که همچنان پرسش‌های بسیاری درباره اینکه چه وقت و چگونه از بازی‌ها استفاده می‌شود وجود دارد. یولاکلدیلی و آریکان^{۱۴} (۲۰۱۱) معتقدند برای تصمیم‌گیری درباره کاربرد بازی‌ها و همچنین تصمیم‌های مربوط به زمان استفاده از بازی‌ها باید اقدامات وسیعی که جنبه تفسیری و تشریحی بیشتری داشته باشد انجام شود. با اینکه پژوهش‌های بسیاری درباره بازی‌های آموزشی و اثربخشی آن‌ها انجام شده است، اما درمورد نحوه استفاده از بازی‌ها در آموزش با کمبود پژوهش روبه‌رو هستیم (بکلاند و هندریکس^{۱۵}، ۲۰۱۳)؛ البته در مطالعه‌ای، مورا اورتیز^{۱۶} (۲۰۱۷) زمان‌هایی را مانند معرفی و موضوع و ایجاد انگیزه، تقویت و استمرار یادگیری، سنجش اهداف یادگیری، مدیریت کلاس و روزهای فرهنگی را برای کاربرد بازی‌ها پیشنهاد داده است.

همچنین، سیاست‌های عمومی آموزشی و فشارهای بسیاری که از طریق نظام‌های آموزشی و مؤسسات آموزشی برای موفقیت تحصیلی و در نتیجه تضمین آینده شغلی بر دانش‌آموزان، مدارس، معلمان و

خانواده‌ها وارد می‌شود، موجب شده است که بازی در نظر والدین به‌نسبت تحصیلات، در اولویت‌های مهم قرار نگیرد و بیشتر تمرکز والدین بر روی آموزش ساختارمند و تلاش برای کسب نمره‌های بالا در آزمون‌های تحصیلی معطوف شود. همچنین از آنجا که همگان فواید و دستاوردهای مهم بازی را باور ندارند، بازی میان والدین، مدرسه و سیاست‌های آموزشی اولویت پایینی دارد (سالبرگ و دوئل^{۱۷}، ۱۳۹۹) به نقل از رابینسون^{۱۸}، ۲۰۱۹). داکت نیز در گزارشی اعلام کرد که معلمان فکر می‌کنند نگرش والدین درباره بازی، مانعی در مقابل اجرای آن در اوایل کودکی است. در واقع والدین ارزش و اهمیتی برای بازی قائل نیستند و توجه آن‌ها بر روی موضوعاتی مانند کار است (داکت^{۱۹}، ۲۰۱۱)؛ به نقل از عبدالملکی و همکاران، ۱۳۹۷). والدین اغلب می‌پندارند کودکانشان برای رسیدن به موفقیت در زندگی باید آموزش‌های بیشتری در زمینه خواندن، نوشتن و ریاضیات ببینند. به‌نظر می‌رسد طرز فکر و انتظاراتی که والدین از حضور فرزندشان در مدارس دارند به چالشی اضافی درباره اجرا و تفسیر برنامه درسی مبتنی بر بازی منجر شده است (بابیکوامون و همکاران، ۲۰۱۹). اما طرفداران آموزش بازی محور معتقدند که یادگیری و تفکر کودکان کم‌سن‌وسال از نظر کیفی با بزرگسالان متفاوت است؛ از این‌رو نیاز به برنامه‌ای دارند که متناسب با سن و وضعیت رشدی آنان باشد (کردی و ذوقی گنجعلی خانی، ۱۳۹۸). نتایج پژوهش کیفی پیندو^{۲۰} و همکاران (۲۰۲۲) مبین آن است که یادگیری مبتنی بر بازی هم باکیفیت است و هم به تقویت توانایی تفکر سطح بالا می‌انجامد. باین‌حال، نتایج مطالعات چی^{۲۱} و همکاران (۲۰۱۵) بیانگر این است که مبنای هر تغییری در عملکرد معلمان به هویت آنان وابسته است؛ بنابراین برای کاستن از احتمال شکست نوآوری‌های آموزشی از جمله یادگیری بازی محور باید هویت معلمان را در اصلاحات آموزشی مدنظر قرار داد. همچنین پژوهشگران عرصه بازی‌های آموزشی، یادگیری حاصل از بازی آموزشی را بسیار تأثیرگذارتر از تمرین و تکرار مطالب و موضوعات درسی و آموزشی می‌دانند (عمادی و عروتی موفق، ۱۳۹۵). در واقع اثرگذاری آموزش بازی محور در اصلاح مشکلات املایی دانش‌آموزان، افزایش یادگیری مفاهیم پایه ریاضی و شیمی و پیش‌دبستانی، تنظیم شناختی هیجان و ذهن آگاهی، مهارت‌های اجتماعی و توانایی شناخت فراگیران، پیشرفت تحصیلی و نمره خلاقیت، پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی، توسعه مهارت‌های حرکتی درشت، بهبود مهارت‌های خواندن و نوشتن، بهبود حافظه فعال و میزان توجه، بهبود دانش و انگیزه فراگیران، توسعه مهارت‌های رهبری، یادگیری انتقال‌پذیر به زندگی، رشد مهارت‌های قرن ۲۱ و تسهیل یادگیری آن‌ها، بهبود یادگیری و نگرش فراگیران، افزایش انگیزه، لذت و جذب فراگیران در تعدادی از پژوهش‌ها به تأیید رسیده است (غفاری و همکاران، ۱۴۰۰؛ عرشی‌ها و همکاران، ۱۳۹۹؛ رجبیان ده زیره و همکاران، ۱۳۹۸؛ پور روستایی اردکانی و اسمعیلی گوجار، ۱۳۹۸؛ امامی‌ریزی و همکاران، ۱۳۹۸؛ عجمی و ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۸؛ کردی و ذوقی گنج علی خانی، ۱۳۹۸؛ غفاری و همکاران، ۱۳۹۸؛ شفیعی سروستانی و همکاران، ۱۳۹۸؛ قربانی و همکاران، ۱۳۹۸؛ کرامتی و همکاران، ۱۳۹۸؛ محمودی و همکاران، ۱۳۹۷؛ دهقان و همکاران، ۱۳۹۶؛ عارضی و همکاران، ۱۳۹۶؛ الطهیر^{۲۲}

و همکاران، ۲۰۲۱؛ فیشوتیز^{۲۳} و همکاران، ۲۰۲۰؛ سوسا و روچا^{۲۴}، ۲۰۱۹؛ وگت^{۲۵} و همکاران، ۲۰۱۸؛ تومیتسو^{۲۶}، ۲۰۱۸؛ جدیک^{۲۷}، ۲۰۱۶؛ اودیو، ۲۰۱۹؛ کاین و کلارک^{۲۸}، ۲۰۱۶؛ بودنر و همکاران، ۲۰۱۶ و خان و پیرس^{۲۹}، ۲۰۱۵).

کانجاس و همکاران (۲۰۱۶) معتقدند که معلم در مراحل یادگیری با توجه به اهداف یادگیری و محیط یادگیری مبتنی بر بازی نقش‌های گوناگونی ایفا می‌کند؛ با این حال اطلاعات کمی درباره‌ی این نقش‌ها ارائه شده است. فلر^{۳۰} (۲۰۱۵) نیز این موضوع را تصدیق می‌کند که درباره‌ی انواع نقش‌هایی که بزرگسالان، به‌ویژه معلمان، در بازی‌های کودکان دارند، مطالعات پژوهشی نسبتاً کمی انجام شده و در این حوزه خلأ پژوهشی به چشم می‌خورد. او آگاهی از این امر را در رشد و توسعه بازی و همچنین ارائه طیف گسترده‌ای از شیوه‌های بازی، که در تحقق اهداف و نتایج یادگیری تعلیم و تربیت دوران کودکی مؤثرند، لازم دانسته است؛ بنابراین به نظر می‌رسد فعالیت‌های آموزشی معلمان در طراحی و ساخت یادگیری‌های بازی محور به منظور درک چگونگی و چرایی تلفیق بازی‌ها در تدریس و چارچوب برنامه درسی باید بررسی شود.

با توجه به مطلب بیان شده، از آنجاکه بیشتر پژوهش‌های این حوزه کمی بوده و به تأثیرات بازی‌ها یا اندازه‌گیری نتایج یادگیری بازی خاصی بر روی دانش‌آموزان به‌ویژه بازی‌های رایانه‌ای پرداخته‌اند، خلأهای پژوهشی در این حوزه را پدید آورده است. از این رو، لازم است توجه پژوهشگران در مطالعات حوزه بازی‌های آموزشی به مباحث دیگر و نیز سایر عناصر درگیر در برنامه‌های درسی و یادگیری معطوف شود. یکی از این عناصر، معلمان هستند که از مجریان اصلی برنامه‌های درسی به‌شمار می‌روند و از آنجاکه فعالیت‌های گوناگونی در حوزه طراحی موقعیت‌های یادگیری و به‌ویژه آموزش مبتنی بر بازی، به‌منظور یادگیری دانش‌آموزان انجام می‌دهند، درواقع آنان پیونددهنده یادگیری مبتنی بر بازی و برنامه‌های درسی هستند (کانجاس و همکاران، ۲۰۱۶) و بیشترین تعامل و ارتباط را با دانش‌آموزان و محیط‌های آموزشی برقرار می‌کنند؛ بنابراین درباره مسائل و مباحث مربوط به یادگیری از طریق بازی از تجربه‌های ارزنده‌ی برخوردارند. فتحی و اجارگاه (۱۳۹۵) در اهمیت تجارب زیسته معلمان اظهار می‌دارد که فراوی طرح‌ها و برنامه‌های درسی مدون شده به‌دست برنامه‌ریزان برای معلمان، برنامه درسی دیگری به نام تجارب زیسته یا زندگی و آنچه معلمان در کلاس‌های درس و مدرسه تجربه می‌کنند وجود دارد. این معلم است که در جریان تدریس و حضور در کلاس با دانش‌آموزان مختلف، شرایط خاص و رویدادهای گوناگونی مواجهه است که همگی بر شکل و جهت فعالیت‌های آموزشی و راهبردهای تدریس او تأثیر می‌گذارند. از این رو، توجه به تجارب زیسته معلمان درخصوص فرایندهای یاددهی یادگیری ضروری به نظر می‌رسد.

به‌همین منظور، پژوهش حاضر با واکاوی تجارب زیسته آن دسته از معلمان ابتدایی است که در بهره‌جستن از بازی در فرایند یاددهی یادگیری اهتمام ویژه‌ای داشته‌اند و درصدد پاسخ‌گویی به این پرسش است که معلمان دوره ابتدایی چه تجاربی از تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری دارند؟

روش‌شناسی پژوهش

رویکرد پژوهش حاضر، کیفی و روش اجرای آن، پدیدارشناسی^{۳۱} است؛ زیرا در پی فهم معنای تجربه افراد درباره‌ی پدیده یا موضوع خاصی است که در تجربه زیسته آن‌ها به چشم می‌خورد. مبدع اصلی این روش، هوسرل^{۳۲} آلمانی است. مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش را معلمان دوره ابتدایی استان هرمزگان تشکیل می‌دادند که در فرایند یاددهی-یادگیری از بازی استفاده می‌کنند. برای انتخاب مشارکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع معیار استفاده شد. معیار انتخاب مشارکت‌کنندگان داشتن تجربه کاربرد بازی در فرایند یاددهی-یادگیری، علاقه به مشارکت در پژوهش و داشتن دست‌کم دو سال سابقه تدریس در مدارس ابتدایی بود.

در این پژوهش، در مجموع با چهارده نفر از معلمان ابتدایی، که معیارهای لازم را داشتند، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد. این معلمان از چهار شهرستان استان و با فرهنگ نسبتاً مشابهی از مناطق محروم و برخوردار انتخاب شدند.

در جدول ۱، سایر اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان ارائه شده است.

جدول ۱. مشخصات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

جنسیت	پایه تدریس	نوع مدرسه	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	میزان استفاده از بازی در فرایند یاددهی-یادگیری	سابقه تدریس
۱ زن	دوم	دولتی - شاهد	کارشناسی	علوم تربیتی	خیلی زیاد	۳ سال
۲ زن	چهارم	دولتی	کارشناسی	علوم تربیتی	زیاد	۴ سال
۳ زن	سوم	دولتی	کارشناسی	علوم تربیتی	زیاد	۴ سال
۴ زن	چهارم	دولتی - شاهد	کارشناسی	علوم تربیتی	زیاد	۴ سال
۵ زن	چهارم	دولتی	کارشناسی	علوم تربیتی	زیاد	۳ سال
۶ زن	چهارم	دولتی	کارشناسی	علوم تربیتی	خیلی زیاد	۵ سال
۷ زن	اول	دولتی	کارشناسی	علوم تربیتی	زیاد	۴ سال
۸ زن	اول و دوم	دولتی	کارشناسی	آموزش ابتدایی	زیاد	۱۱ سال
۹ زن	چهارم	دولتی	کارشناسی	علوم تربیتی	زیاد	۵ سال
۱۰ زن	چهارم	دولتی	کارشناسی	علوم تربیتی	کم	۴ سال
۱۱ زن	ششم	دولتی	کارشناسی ارشد	تحقیقات آموزشی	کم	۵ سال
۱۲ زن	دوم	دولتی	کارشناسی	علوم تربیتی	زیاد	۴ سال
۱۳ زن	پنجم	دولتی - شاهد	کارشناسی	علوم تربیتی	زیاد	۴ سال
۱۴ زن	چهارم	دولتی	کارشناسی	علوم تربیتی	زیاد	۵ سال

برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. مصاحبه‌ها از طریق پیام‌رسان واتساپ به شکل مجازی انجام شد و مدت‌زمان هر مصاحبه، معمولاً بین ۳۰ تا ۶۰ دقیقه بود. از جمله پرسش‌های مطرح‌شده در مصاحبه بدین‌قرارند:

(۱) تاکنون چه نوع بازی‌هایی در فرایند یاددهی یادگیری استفاده کرده‌اید؟

(۲) استفاده از بازی در فرایند یاددهی یادگیری چه دستاوردهایی داشته است؟

(۳) چه عکس‌العمل‌هایی از دانش‌آموزان، هنگام انجام بازی در فرایند یاددهی یادگیری، را شاهد بوده‌اید؟

با رسیدن مشارکت‌کنندگان به دوازده مورد، اشباع نظری صورت گرفت و برای اطمینان با دو نفر دیگر نیز مصاحبه شد. به دلیل اندک بودن تعداد معلمان مرد در استفاده از بازی در فرایندهای یاددهی یادگیری و نیز تمایل نداشتن آن‌ها به مشارکت در مصاحبه و در نتیجه نداشتن معیارهای ورود به پژوهش، مصاحبه‌ها صرفاً با معلمان زن، که واجد معیارهای ورود به پژوهش بودند، انجام شد. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه به روش هفت مرحله‌ای کلایزی انجام شد؛ زیرا این روش امکان تجزیه و تحلیل دقیق داده‌ها را فراهم می‌کند؛ از این‌رو ابتدا به منظور آشنایی با داده‌ها، متن‌های مصاحبه بر روی کاغذ پیاده‌سازی و چندین بار مطالعه شدند. سپس کلمات و عبارات مهم استخراج شدند. در مرحله سوم، سعی شد به مفهوم و معانی جملات و عبارات‌های مهم پی برده شود. در مرحله چهارم، مفاهیم و معانی هم‌ردیف در یک دسته قرار گرفتند و سپس پدیده به صورت جامع و کامل توصیف شد. در مرحله ششم، سعی شد که پدیده به اختصار و واقعی توصیف شود و در مرحله آخر، یافته‌ها برای اعتبارسنجی در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفتند.

برای مثال یک مصاحبه‌شونده می‌گوید: «موجب روحیه شاد دانش‌آموزان می‌شد و این روحیه شاد رو تقویت می‌کرد، انگیزه دانش‌آموزان رو برای یادگیری درس بیشتر می‌کرد و همچنین سطح یادگیری دانش‌آموزان به طرز چشمگیری افزایش پیدا می‌کرد، کسالت و خستگی دانش‌آموزان برطرف می‌شد.» پژوهشگر این جملات را چندین بار مطالعه کرد و سپس عبارات‌های مهم آن را با کشیدن خط تیره مشخص کرد.

در مرحله بعد، معنای هر عبارت کشف شد که به ترتیب عبارت‌اند از: ایجاد روحیه شاد، تقویت روحیه شاد دانش‌آموزان، افزایش انگیزه یادگیری، افزایش سطح یادگیری و رفع کسالت و خستگی دانش‌آموزان. این مفاهیم در مرحله بعد، در دسته‌های هم‌ردیف خود قرار گرفتند. ایجاد روحیه شاد و تقویت روحیه، افزایش انگیزه یادگیری: دستاورد روانی، افزایش سطح یادگیری: دستاورد آموزشی، رفع کسالت و خستگی: دستاورد جسمانی. سپس توصیفی جامع و در مرحله بعد، توصیف مختصری از آن‌ها صورت گرفت و در نهایت، مضامین استخراج‌شده برای اعتباریابی در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت. در زمینه اعتبار و پایایی پژوهش‌های کیفی، برداشت‌ها، تفاسیر و شیوه‌های متعددی وجود دارد (رضاپور نصرآباد، ۱۳۹۶). از آنجا که مدلی که گوبا و لینکلن^{۳۳} (۱۹۹۴) ارائه کرده‌اند معیارهای گسترده‌تر

و کامل‌تری داشته، در پژوهش حاضر از این مدل استفاده شده است. معیارهای مطرح‌شده در این مدل، شامل اعتبار^{۳۴}، انتقال‌پذیری^{۳۵}، اطمینان‌پذیری^{۳۶} و تأییدپذیری^{۳۷} است. برای اعتباریابی (معادل روایی) داده‌ها از روش بازبینی مشارکت‌کنندگان و همکاران پژوهشگر و دقت علمی پژوهشگر استفاده شد. در زمینه انتقال‌پذیری نیز جزئیات محیط و مشارکت‌کنندگان نوشته شد. به‌منظور بررسی اطمینان‌پذیری (معادل پایایی) این پژوهش، از روش هدایت دقیق جریان مصاحبه و پیاده‌سازی کامل صوت‌های ضبط‌شده مشارکت‌کنندگان، خودبازبینی محقق استفاده شد. علاوه بر آن، متن‌های مصاحبه در اختیار محققان دیگری قرار گرفت تا دوباره کدگذاری شود. تأییدپذیری نیز در پژوهش‌های کیفی به‌طور فرایندی و تدریجی در ضمن انجام آن صورت می‌گیرد (طباطبایی و همکاران، ۱۳۹۲).

یافته‌ها

در تحلیل داده‌ها، که به روش کلایزری انجام شد، ۱۰ مضمون اصلی و ۶۲ مضمون فرعی شناسایی شدند. اکنون با توجه به پرسش‌های پژوهش، مضامین استخراج‌شده و یافته‌ها ارائه می‌شوند: تجارب زیسته معلمان ابتدایی از دستاوردهای بازی در ۴ مضمون اصلی و ۲۵ مضمون فرعی شناسایی شدند.

♦ دستاوردهای جسمانی

اولین مضمون اصلی شناسایی‌شده از تجزیه و تحلیل تجارب زیسته معلمان ابتدایی، دستاوردهای جسمانی بازی است که شامل دو مضمون فرعی است.

۱. **رشد جسمی:** معلمان ابتدایی رشد جسمانی را یکی از دستاوردهای بازی می‌دانند. از آنجاکه معمولاً بیشتر بازی‌ها حرکت و جنبش دارند، موجب فعال‌تر شدن اعضا و سلول‌های بدن شده و در نتیجه به رشد جسمانی کمک می‌کنند.

«حالا رشد جسمی که به کنار، همه می‌دونیم که بازی روی رشد جسمی بچه‌ها تأثیر خیلی خوبی داره» (مصاحبه ۸).

۲. **رفع خستگی و افزایش انرژی:** معلمان از بازی به‌دلیل بالابردن انرژی در دانش‌آموزان، به‌منظور رفع خستگی و افزایش انرژی استفاده می‌کنند. درواقع به‌نظر آنان بازی باعث می‌شود کلاس از حالت یکنواختی مستمر خارج شود و دانش‌آموزان با درگیر شدن در بازی، انرژی و شور بیشتری از خود نشان دهند و فعال‌تر شوند.

«موجب روحیه شاد دانش‌آموزان می‌شد و این روحیه شاد رو تقویت می‌کرد، انگیزه دانش‌آموزان رو برای یادگیری درس بیشتر می‌کرد و همچنین سطح یادگیری دانش‌آموزان به‌طرز چشمگیری افزایش پیدا می‌کرد، کسالت و خستگی دانش‌آموزان برطرف می‌شد، برای یادگیری ادامه درس حس و حال بهتری داشتند» (مصاحبه ۳).

♦ دستاوردهای روانی

دومین مضمون اصلی شناسایی شده از تجارب زیسته معلمان ابتدایی، دستاوردهای روانی بازی است که نه مضمون فرعی را دربر می‌گیرد.

۱. **ایجاد لذت و شادی و تقویت روحیه دانش‌آموزان:** در تجارب زیسته معلمان مدارس ابتدایی، ایجاد لذت و شادی و افزایش روحیه دانش‌آموزان یکی از محاسن و دستاوردهای بازی عنوان شده است. کودکان بازی را دوست دارند و برایشان لذت‌بخش است؛ پس فعالیت بازی گونه، چه با محتوای درسی همراه باشد و چه به‌تنهایی انجام شود، شادی‌آفرین و نشاط‌آور است. «اصلاً به‌نظر من به شادابی، به نشاط خاصی رو دانش‌آموزها داشتند؛ باعث می‌شد که مثلاً با شوق و ذوق سر کلاس حاضر بشن» (مصاحبه ۱۴).

۲. **ایجاد و افزایش شور و هیجان:** تجارب زیسته معلمان نشان‌دهنده ایجاد و افزایش هیجان در دانش‌آموزان با انجام بازی‌هاست. در واقع بازی فرصتی فراهم می‌کند که دانش‌آموز خود و مهارت‌هایش را در میدان دید بقیه قرار دهد و حتی به دیگران اثبات کند. این قابلیت بازی و قرار گرفتن در مسیر مسابقه گونه بازی‌ها زمینه‌ساز ایجاد هیجان و شور و تحرک در آن‌ها و خارج شدن از حالت انفعال و یکنواختی است. «عکس‌العمل بچه‌ها و شور و هیجان زیاد بود. بچه‌ها بیشتر گوش می‌دن. بیشتر همراهی می‌کنند و در کل انگیزه بیشتری برای یادگیری دارند» (مصاحبه ۶).

۳. **ذوق‌زدگی همکاران و معلمان مدرسه:** اجرای بازی موجب بروز ذوق و شوق در همکاران اداری و سایر معلمان مدرسه می‌شود. معلمان و سایر افرادی که در مدرسه فعالیت دارند شاهد ذوق و شوق و شادی دانش‌آموزان در کلاس و مدرسه به هنگام انجام بازی‌ها هستند و تلاش آن‌ها را برای یادگیری و موفقیت در بازی و حتی دوست‌داشتن کلاس و مدرسه می‌بینند؛ از این‌رو با دیدن این تأثیرات مثبت بازی خود نیز ذوق‌زده می‌شوند. «همکاران من هم می‌آموختند از بازی‌های من ایده می‌گرفتند، خیلی ذوق می‌کردند، می‌پرسیدند چه جوریه، ما می‌خواهیم با شاگردامون انجامش بدیم» (مصاحبه ۱).

۴. **کمک به رشد فکری:** طبق تجربه زیسته معلمان، تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری موجب کمک به رشد فکری دانش‌آموزان می‌شود. دانش‌آموزان در بازی، با انواع چالش‌ها و مسئله‌ها روبه‌رو می‌شوند که نیازمند تفکر و خلاقیت آن‌هاست. «باعث می‌شه بعضی مواقع اون مطالبی که انتزاعی هستند برای بچه ملموس باشه. بیشتر باهاش ارتباط برقرار کنه و قدرت خلاقیت و فکرش خیلی تقویت می‌شه» (مصاحبه ۸).

۵. **ایجاد حالت جریان و غرقگی:** انجام بازی به علت علاقه و آفری که کودکان به آن دارند به ایجاد حالت جریان و غرقگی در دانش‌آموزان منجر می‌شود و آن‌ها نه‌فقط گذر زمان را حس نمی‌کنند،

بلکه خواهان تکرار تجربه خوشایند انجام بازی هستند.

«خوبی بازی این بود که بچه‌ها آزاد بودند، خیلی لذت می بردند. موقعی که بازی می کردند اصلاً نمی فهمیدند که کی کلاس سپری می شد» (مصاحبه ۱۴).

۶. **برانگیختن حس و نگرش مطلوب به درس و مدرسه:** انجام بازی در کلاس و مدرسه باعث برانگیختن حس مطلوب به درس و همچنین ایجاد نگرش مثبت به مدرسه در دانش آموزان می شود؛ زیرا آن حالت یکنواختی و خسته کنندگی کلاس درس و مدرسه در ذهن و نگرش آن‌ها جای خود را به یادآوری لحظات شادی آور انجام بازی می دهد.

«وقتی به بچه‌ها می گوی می خوام بازی کنم، شور و شوق دانش آموزها خیلی بیشتره تا اینکه بهشون بگی می خوام درس بدم» (مصاحبه ۵).

۷. **ایجاد رضایت در خود معلم و مدیر:** استفاده از بازی به دلیل تأثیر خوبی که داشته، موجبات رضایت معلم و همچنین رضایت مدیران مدرسه را فراهم کرده است. به نظر می رسد ایجاد شادی و نشاط در دانش آموزان و حتی یادگیری بهتری که به زعم معلمان در حین بازی رخ می دهد، در ایجاد چنین حالتی مؤثر باشد.

«چون که خیلی بازخوردهای مثبتی از استفاده از بازی داشتم، تصمیم گرفتم اون رو هم ادامه بدم» (مصاحبه ۲).

«مدیر و همکاران واکنش مثبتی داشتند، به خصوص مدیر وقتی که دانش آموزان ضعیف تر رو می دید که مطیع شدند، در واقع سعی می کنند با من همکاری بیشتری داشته باشند، خوشش می اومد از این بازی هایی که باعث شده بود تعامل و ارتباط مثبتی بین من و دانش آموزان ایجاد بشه» (مصاحبه ۳).

۸. **کمک به تقویت حس دوستانه و صمیمیت بین معلم و دانش آموز:** انجام بازی و تلفیق آن در فرایند یاددهی یادگیری و همچنین درگیر شدن معلم در بازی به ایجاد حس صمیمیت بیشتر میان معلم و دانش آموزان منجر می شود. به نظر می رسد علت چنین امری آن است که دانش آموزان درمی یابند معلمشان به علایق و خواسته های دانش آموزانش احترام می گذارد و فقط به فکر درس و پرسش و آزمون نیست.

«حتی اگر بعد مثبتی هم نداشته باشه، یه چیز خیلی خوبی داره اون هم اینکه ارتباط بین دانش آموز و معلم رو خیلی خوب می کنه، یعنی یک حالت دوستانه ای شکل می گیره که نه اقتدار معلم رو زیر سؤال می بره و نه دانش آموز رو به قول معروف پررو می کنه در واقع یک رابطه خیلی خوب و سالم و همراه با احترامی شکل می گیره که این کمک می کنه بعد آموزشی قضیه تقویت بشه» (مصاحبه ۲).

۹. **افزایش شوق و انگیزه برای یادگیری:** تجارب زیسته معلمان ابتدایی نشان‌دهنده افزایش شوق و انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان به دلیل تلفیق بازی در آموزش و یادگیری و شور و نشاط و تجربه شیرین حاصل از آن است. به نظر می‌رسد همان علاقه‌ای که کودکان به بازی و درگیر شدن در آن دارند و از انجام آن هیچ‌گاه خسته نمی‌شوند، در چنین امری مؤثر باشد.

«اول اینکه انگیزه بچه‌ها برای شرکت در کلاس‌های مجازی بیشتر شد و حتی سال‌های قبل حالا که مدارس حضوری بودن هم همین جور. بچه‌ها انگیزه‌شون بیشتر شد و شوق یادگیری در بچه‌ها افزایش پیدا کرد و اون مطلب آموزشی هم که قرار بود با بازی یاد بگیرند براشون جذاب‌تر شده بود» (مصاحبه ۹).

♦ دستاوردهای مهارتی

سومین مضمون اصلی شناسایی شده از تجارب زیسته معلمان مدارس ابتدایی، مضمون دستاوردهای مهارتی است که شامل چهار مضمون فرعی می‌شود.

۱. **تقویت مهارت‌های زندگی:** تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری دانش‌آموزان موجب تقویت مهارت‌هایی مانند روابط بین فردی و اجتماعی، افزایش اعتمادبه‌نفس، خودآگاهی، حل مسئله، همکاری و مشارکت در آن‌ها می‌شود. در واقع دانش‌آموزان به هنگام انجام بازی با موقعیت‌های گوناگونی روبه‌رو می‌شوند که نیازمند داشتن مهارت‌های مختلفی از جمله حل مسئله، خودآگاهی، همدلی و ... است. بنابراین، انجام بازی فرصتی برای تقویت و پرورش این مهارت‌هاست.

«یکی از دستاوردهای بسیار مهمی که بازی برای کودکان داره، همین مهارت‌های زندگیه. خیلی از مهارت‌هایی که ما هم‌وغم‌شون رو داریم و ممکنه کودک بگیره نگیره، چه اتفاقی براش بیفته در آینده، از همین الان توی بازی یاد می‌گیره» (مصاحبه ۸).

۲. **ایجاد خلاقیت و افزایش آن:** تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری در ایجاد و تقویت خلاقیت دانش‌آموزان مؤثر است. به نظر می‌رسد قرار گرفتن در محیط غنی سرشار از بازی‌های ابتکاری و همچنین موقعیت‌هایی که نیازمند خلاقیت و تفکر آن‌هاست زمینه‌ساز چنین امری است.

«اون بی‌حال بودن، اون کسالتشون برطرف می‌شد. حتی دانش‌آموزها خودشون خلاقیت به خرج می‌دادند و می‌گفتند این کار رو برای بازی انجام بدیم بهتره» (مصاحبه ۱۴).

۳. **افزایش قدرت تخیل:** تجارب زیسته معلمان مدارس ابتدایی نشان‌دهنده افزایش قدرت تحلیل دانش‌آموزان از طریق تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری است. برخی بازی‌ها از جمله بازی‌های نمایشی و خیالی مانند قرار گرفتن دانش‌آموزان در نقش‌های متفاوت در افزایش قدرت تخیل آن‌ها مؤثر است.

«خب، ما توی بازی‌ها نقش‌هایی می‌دیم به دانش‌آموزها و برخی موارد توی اون نقش‌ها، توی

اون خیال‌ها دارند بازی می‌کنند و باعث می‌شه که قدرت تخیل بچه‌ها هم بالا بره. قدرت تخیل چیز خیلی مثبتیه برای دانش‌آموز.»

۴. **تقویت خواندن و نوشتن:** تلفیق بازی، به‌ویژه با اهداف خاص مربوط به خواندن و نوشتن، به تقویت این مهارت‌ها منجر می‌شود. این مضمون بیشتر در بازی‌های آموزشی، که هدف‌های خاص درسی دارند، وجود دارد.

«در واقع در چند بعد کار انجام می‌دی و در چند بعد داره تقویت می‌کنه بچه رو، رفتارهای اجتماعی، رفتارهای خودشناسی، دوست‌داشتن خود، کار گروهی، آموزش گرفتن، مهارت‌های خواندن، نوشتن این‌ها همه داره تقویت می‌شه داخلش، خب اثربخشیش فوق‌العاده بالاست» (مصاحبه ۱).

♦ دستاوردهای آموزشی

چهارمین مضمون اصلی شناسایی شده در تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی، دستاوردهای آموزشی است که خود شامل ده مضمون فرعی می‌شود.

۱. **لذت بردن از یادگیری و دل‌نشین‌شدن تدریس:** تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری موجب لذت بردن دانش‌آموزان از یادگیری و خوشایند و دل‌نشین‌شدن تدریس معلمان می‌شود. دیگر کلاس درس خشک و بی‌روح نیست، دانش‌آموزان مجبور به گوش دادن صرف نیستند، آنان خود درگیرند و از فعالیتی که انجام می‌دهند شادند؛ از این رو یادگیری، که برای موفقیت در بازی لازم است، در نظر آنان دل‌نشین و لذت‌بخش است.

«باعث می‌شه اون هورمون هیجان و آدرنالین بدن ترشح بشه و از درس خوندن لذت بیشتری ببرند تا اون مدل سنتی، خب بالاخره هیجان‌شون هم بیشتره» (مصاحبه ۱).

۲. **درک و یادگیری آسان و سریع مفاهیم:** معلمان مدارس ابتدایی در تجربه زیسته خود از درک و یادگیری آسان و سریع مفاهیم به‌منزله یکی از دستاوردهای استفاده از بازی در فرایند یاددهی یادگیری یاد کرده‌اند. در واقع بازی امکان یادگیری ملموس و عینی و به‌دور از ترس و اضطراب و اجبار را فراهم می‌کند و روشی دانش‌آموزمحور و مشارکتی است؛ بنابراین به چنین نتایجی منجر می‌شود.

«استفاده از بازی باعث می‌شه که دانش‌آموزان خیلی بهتر به اون مفهوم تسلط پیدا کنند و راحت‌تر موضوع رو متوجه بشن؛ چون توی بازی خودشون درگیر می‌شن و مستقیماً درک می‌کردن اون مسئله رو» (مصاحبه ۶).

۳. **افزایش بازدهی و اثربخشی بالا به‌نسبت سایر روش‌ها:** تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری موجب افزایش بازدهی و اثربخشی بالای یادگیری کلاسی است. اکثریت دانش‌آموزان بازی و موفقیت در آن را دوست دارند؛ از این رو تلاش‌شان هم در یادگیری و هم در بازی بیشتر

می‌شود که این خود اثربخشی را افزایش می‌دهد.

«اثربخشی قطعاً بالا بوده که من استفاده کردم، خب بچه اونجا با یه سری چالش‌ها و مسئله‌ها مواجه می‌شه که سعی می‌کنه خب اون‌ها رو حل کنه، قطعاً اثربخشی خیلی خوبی داره» (مصاحبه ۱).

۴. **تعمیق و تثبیت و دوام یادگیری:** تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری باعث تثبیت و تعمیق یادگیری و ماندگاری طولانی‌مدت مطالب در دانش‌آموزان می‌شود. در بازی، امکان تمرین و تکرار وجود دارد و همراه با خاطره‌ای شیرین است که خود تداعی‌کننده مناسبی برای یادگیری و تثبیت مفاهیم است و از طرفی برای دانش‌آموزان ملموس‌تر و عینی‌تر است. «باعث می‌شه که اون مبحثی که به‌صورت بازی در کلاس اجرا می‌شه توی ذهن بچه‌ها بمونه و بچه‌ها اون مبحث رو هیچ‌وقت هیچ‌وقت یادشون نره و هر موقع به این مبحث می‌رسن توی ذهنشون یادآوری می‌شه و راحت‌تر اون رو بیان می‌کنن» (مصاحبه ۱۲).

۵. **کمک به دانش‌آموزان ضعیف و عینی:** اجرای بازی در راستای آموزش و یادگیری به دانش‌آموزان ضعیف و دانش‌آموزان عینی (دست‌ورز) در مشارکت‌های کلاسی و یادگیری مطالب کمک می‌کند. علاقه به انجام بازی باعث می‌شود همه دانش‌آموزان تلاش خود را برای یادگیری خود و دیگران بیشتر کنند. همچنین امکان تکرار بازی فرصتی را برای تثبیت مفاهیم فراهم می‌کند.

«حتی دانش‌آموزانی هم که ضعیف‌تر بودند باز هم سعی می‌کردند که از دانش‌آموزان قوی‌تر کمک بگیرند تا زودتر فعالیت خودشون رو انجام بدن تا در انجام بازی‌ها با ما همراه باشند و یه جورهایی رضایت من رو جلب کنند» (مصاحبه ۳).

۶. **برقراری ارتباط با مفاهیم درسی:** تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری موجب جذاب‌شدن مطالب و مواد درسی و آموزشی می‌شود و زمینه برقراری ارتباط دانش‌آموزان را با مفاهیم درسی فراهم می‌کند که این ارتباط، به یادگیری بهتر مفاهیم درسی نیز کمک می‌کند. «بچه‌ها انگیزه‌شون بیشتر شد و شوق یادگیری در بچه‌ها افزایش پیدا کرد و اون مطلب آموزشی هم که قرار بود با بازی یاد بگیرند براشون جذاب‌تر شد و نکته مهم اینکه وقتی مطلبی رو با بازی یاد می‌گرفتند یادگیری‌شون طولانی‌تر بود» (مصاحبه ۹).

۷. **رفع مشکلات یادگیری و کاهش خطاها:** بازی با توجه به ایجاد تجربه شیرین و فرصت تمرین و تکرار موجب شناخت مشکلات یادگیری دانش‌آموزان و رفع و کاهش آن‌ها از طریق تکرار و تمرین می‌شود.

«اگه حتی یک دانش‌آموزی هم درک نمی‌کرد، چون بازی بود سعی می‌کرد هی تکرار کنه، هی

تکرار کنه، تمرین کنه که رو اون مسئله تسلط پیدا کنه و یاد بگیره یعنی شوق و اشتیاق بیشتری برای یادگیری تو بچه‌ها هست به صورت بازی و یادگیری‌ای که توی بازی رخ می‌ده به نظر من توی روش‌های دیگه خیلی درصدش پایین‌تره، یعنی توی روش بازی بیشترین یادگیری رخ می‌ده. در درس‌های مختلف، مخصوصاً ریاضی، که یک درس مفهومیه تقریباً وقتی به صورت بازی باشه بچه‌ها با تسلط بیشتری موضوع رو یاد می‌گیرند و امکان خطا و اشتباهشون کمتره» (مصاحبه ۶).

۸. **درگیر شدن در یادگیری و همراهی در فعالیت‌ها:** استفاده از بازی در فرایند یاددهی یادگیری باعث مشارکت و فعال شدن دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی و آموزشی می‌شود. علت چنین امری ممکن است این باشد که چون معلم به علاقه دانش‌آموزان، که همان بازی است، توجه داشته و ارتباط مؤثری از این طریق با دانش‌آموزان برقرار کرده است، آن‌ها در سایر فعالیت‌ها همراهی بیشتری دارند و علت دیگر، ممکن است فراهم شدن فرصت برای انجام بازی نیز باشد.

«معمولاً موقع بازی، بچه‌هایی که سطح ضعیف یا سطح متوسط هم دارند همکاری و مشارکتشون فوق‌العاده بالا می‌ره. می‌بینیم مثلاً صف اول بازی اون‌ها وایستادن و می‌لشون برای همکاری توی کلاس خیلی بالا می‌ره و خب، مطمئناً دیگه بازدهی کلاس هم بالاتر می‌ره» (مصاحبه ۱۳).

۹. **تلاش برای یادگیری خود و دیگران:** تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری، تلاش دانش‌آموزان را برای یادگیری خود و سایر هم‌کلاسی‌ها به همراه دارد. در واقع در بازی‌های گروهی، همه اعضا سعی می‌کنند که با همکاری خود به موفقیت گروهی برسند و در بازی انفرادی برای اینکه فرصت بازی در اختیار همگان قرار گیرد، این همکاری و مشارکت افزایش می‌یابد و در رأس همه عوامل، همان علاقه و اشتیاق دانش‌آموزان قرار دارد.

«معمولاً به این صورت بود که شور و اشتیاقشون برای انجام این کار خیلی زیاد بود، با همدیگه همکاری می‌کردند و تلاششون برای جلب رضایت معلم و همین‌طور یادگیری خودشون بیشتر می‌شد» (مصاحبه ۱۱).

۱۰. **ایده گرفتن معلمان از هم:** اجرای بازی در فرایند یادگیری یادگیری، موجب جلب توجه معلمان مدرسه می‌شود و آن‌ها برای اجرای بازی در پایه‌ها و درس‌های خود، با یکدیگر مشورت می‌کنند و از فعالیت‌های بازی گونه هم ایده می‌گیرند. معلمانی که نظاره‌گر آثار بازی در میان دانش‌آموزان کلاسی باشند و شور و اشتیاق و ارتباط صمیمانه و مطلوب میان معلم و دانش‌آموزان کلاسی را مشاهده کنند، خود نیز ترغیب می‌شوند که از چنین روشی استفاده کنند.

«حتی ما تو دفتر می‌نشستیم هر کی مثلاً بازی جدید داشت باز بهمون می‌گفت. مثلاً می‌گفت ما برای تدریس این درس مثلاً اینجوری کردیم/از این بازی استفاده کردیم» (مصاحبه ۲).

تجارب زیستهٔ معلمان در زمینهٔ موانع و محدودیت‌های اجرای بازی شامل یک مضمون اصلی و یازده مضمون فرعی است.

♦ محدودیت‌ها و موانع استفاده از بازی

پنجمین مضمون اصلی شناسایی‌شده، محدودیت‌ها و موانع استفاده از بازی در فرایند یاددهی یادگیری است که دوازده مضمون فرعی دارد.

۱. **کمبود وقت:** از مهم‌ترین و عمده‌ترین موانعی که در تجرب زیستهٔ معلمان، به‌منزلهٔ محدودیت و موانع استفاده از بازی بیان شده، کمبود وقت است. معلمان در ساعت‌های کلاسی، به دلایل گوناگون مانند حجم زیاد محتوا، طرح و برنامه‌ها، مشغول بودن به ارزشیابی و... فرصت بسیار مختصری برای اجرای بازی دارند.

«محدودیتی که من داشتم کمبود وقت بود؛ چون حجم بعضی از درس‌ها بیشتر بود. من مجبور بودم که وقتی رو جوری تنظیم کنم که بتونم به بودجه‌بندی برسم» (مصاحبهٔ ۳).

۲. **حجم بالای محتوای کتب درسی:** حجم بالای محتوای کتب درسی باعث کمبود وقت شده؛ از این‌رو یکی از موانع استفاده از بازی به‌شمار رفته است. معلمان ابتدایی بیشتر زمان کلاس را صرف آموزش و تدریس محتواهای مختلف کتاب‌های درسی می‌کنند و رسیدن به بودجه‌بندی از دغدغه‌هایی است که اجرای بازی را محدود می‌کند.

«موانع و محدودیت‌ها باعث شده که کمتر از بازی استفاده کنم. یکی از مواردش اینه که جمعیت کلاس زیاده، مورد دیگه‌ش اینه که حجم کتاب‌ها بسیار بالاست» (مصاحبهٔ ۱۱).

۳. **فضای ناکافی و نامتناسب محیط:** نبود محیط مناسب و کافی برای اجرای بازی یکی از محدودیت‌ها و موانع استفاده از بازی است. بعضی از بازی‌ها به محیط استاندارد و گسترده‌ای نیاز دارند، به‌ویژه زمانی که جمعیت کلاس زیاد باشد.

«تنها چیزی که می‌تونم ارزش به‌عنوان محدودیت یاد بکنم، فضای کوچک کلاس بود. ما نمی‌تونستیم همهٔ بازی‌ها رو توی کلاس انجام بدیم؛ مجبور می‌شدیم درسی رو بدیم بیایم توی حیاط. حیاط مدرسه هم فضای خیلی بزرگی نداشت» (مصاحبهٔ ۷).

۴. **محدودیت‌های مالی و مادی:** هزینه‌های مالی و کمبود وسایل و امکانات بازی از جمله محدودیت‌های مالی و مادی استفاده از بازی به‌شمار می‌رود. آماده کردن ابزار بازی خود هزینه‌هایی را دربر می‌گیرد که در بیشتر مواقع، مدارس به علت کمبود بودجه امکان تأمین آن را ندارند؛ حال آنکه خود معلم نیز به‌تنهایی توانایی پرداخت هزینه‌ها را ندارد.

«خداروشکر با محدودیت‌های خاصی مواجه نبودم، جز هزینه‌های بعضی از بازی‌ها که چون وسایل نیاز داشت و مدرسه اون هزینه‌ها رو تقبل نمی‌کرد، مجبور بودم خودم اون وسایل رو با هزینهٔ شخصی خودم تهیه کنم» (مصاحبهٔ ۱۲).

۵. **جمعیت زیاد کلاس:** جمعیت زیاد کلاس باعث همهمه و شلوغی می‌شود و به‌نوعی مانع و محدودیت در اجرای بازی ایجاد می‌کند.

«موانع و محدودیت‌هایی که هست جمعیت کلاس بالاست به طور معمول همین جمعیت زیادی نظم بازی رو بهم می‌ریزه، اینکه مثلاً همه دوست دارن خب سریع‌تر نوبت گروه ما بشه، سریع‌تر نوبت شخص من بشه یا اون همهمه‌ای که به وجود میاد یه کم نظم بازی رو به هم می‌ریزه و اینکه بخوای کنترل کنی کل جمعیت رو سخت می‌شه مخصوصاً اینکه حالا زمانا کمتر شده» (مصاحبه ۱۳).

۶. **رفتار خشن دانش‌آموزان حین بازی:** طبق تجربه زیسته معلمان، رفتار خشونت‌آمیز دانش‌آموزان و درگیری‌ها و برخورد آنان حین اجرای بازی یکی از محدودیت‌های استفاده از بازی است. در حین بازی، ممکن است همهمه‌هایی بر سر امتیاز گرفتن‌ها پیش آید و این که برخی از آن‌ها برای برنده‌شدن به رفتار خشونت‌آمیز اقدام کنند و جو متشنجی را پدید آورند.

«به‌طور کلی خود بچه‌ها برای انجام بازی مشکل اساسی من بودند؛ چون انگار که مثلاً از پایه اول تا سوم خیلی بازی گروهی انجام نداده بودند و یک روحیه جنگی داشتند و بازی رو خیلی جدی می‌گرفتند. من یادمه چند نفر از دانش‌آموزهام خیلی خشونت به خرج می‌دادند. این رفتارهای دانش‌آموزان باعث می‌شد که من نتونم اون طور که دلم می‌خواد بازی رو اجرا کنم و خیلی وقت‌ها هم این قدر کشمکش بالا می‌گرفت که من متأسفانه اون بازی رو قطع می‌کردم» (مصاحبه ۱۰).

۷. **طراحی بازی:** محدودیت‌های معلمان در زمینه طراحی بازی، یکی از موانع و محدودیت‌های استفاده از بازی در فرایند یاددهی یادگیری است. یافتن بازی متناسب با اهداف آموزشی دروس و همین‌طور طراحی چنین بازی‌ای برای معلمان گاهی دشوار است.

«وقتی من تو فرایند یاددهی یادگیری بخوام بازی کنم، معمولاً باید فکر کنم که خودم اون بازی‌ها رو بسازم. معمولاً برای من این جوری بوده که تو طراحی بازی محدودیت داشتم؛ یعنی مثلاً خودم باید فکر کنم یه بازی رو درست کنم، اون بازی رو استفاده کنم یا بگردم تو فیلم‌ها، کلیپ‌های مختلف بازی رو پیدا کنم» (مصاحبه ۵).

۸. **حوصله معلم:** حوصله‌نداشتن معلم و وقت و توان گذاشتن او برای استفاده از بازی، یکی از محدودیت‌های استفاده از بازی است. طراحی و تدوین بازی و آماده‌سازی ابزار اجرایی زمان‌بر است و معلمی که با انواع وظایف روبه‌روست فرصتی برای چنین کاری ندارد.

«از جمله موانع و محدودیتش حوصله خودم بود. من زیاد حوصله این رو نداشتم که بشینم حالا یک وسیله آن‌چنانی درست کنم برای بچه‌ها» (مصاحبه ۱۰).

۹. **فقدان قابلیت ادغام مفاهیم درسی وسیع با بازی:** یکی از دلایلی که مانع استفاده از بازی در فرایند یاددهی یادگیری می‌شود این است که مفاهیم وسیع درسی را نمی‌توان با بازی ادغام

کرد؛ مثلاً آموزش تقسیم چندرقمی یا ضرب چندرقمی به سختی از طریق بازی امکان‌پذیر است. «اگر بخواهیم با بازی انجام بدهیم، می‌تونیم مفهوم رو به دانش‌آموز انتقال بدهیم، ولی معمولاً مفهوم وسیع رو نمی‌شه» (مصاحبه ۱۱).

۱۰. **نگرش سنتی برخی معلمان:** نگرش سنتی برخی معلمان درباره تدریس و نوآوری‌های آموزشی یکی از موانع و محدودیت‌های استفاده از بازی است. این معلمان معتقدند همه روش‌ها به یک نتیجه می‌انجامد، پس نیازی به دردسر انداختن خود و استفاده از بازی نیست. «یه سری از همکاران تدریس سنتی رو دوست دارند؛ برای همین خیلی استقبال نمی‌کنن و خواهان نیستند، یه سری هم بی‌میل هستند» (مصاحبه ۱۳).

۱۱. **محدودیت‌های آموزش مجازی:** آموزش مجازی به وضع محدودیت‌ها و موانعی درباره استفاده از بازی منجر شده است، مانند بی‌حوصلگی اولیا، تصنعی اجرا کردن بازی در خانه، صحیح اجرا نکردن بازی، همراهی نکردن اولیا و کمبود وقت و حضور غیرمستقیم. «از وقتی مجازی شدیم، راستش رو بخواین بازی‌ها خیلی کمتر شده؛ یعنی خیلی کم تونستم از بازی استفاده کنم» (مصاحبه ۲).

۱۲. **ضعف مدیریت کلاس:** تعداد کمی از معلمان ضعف مدیریت کلاسی خود را در کنترل دانش‌آموزان حین انجام بازی یکی از موانع و محدودیت‌های اجرای بازی در فرایند یاددهی یادگیری می‌دانند؛ چراکه دانش‌آموزان در هنگام بازی، انواع رفتارها را بروز می‌دهند و سروسادهای زیادی در کلاس ایجاد می‌کنند که تسلط نداشتن معلم در کنترل کلاس در اینجا محدودیت ایجاد می‌کند و ممکن است باعث مزاحمت سایر کلاس‌ها شود.

«گاهی وقت‌ها فکر می‌کنم حتماً این ضعف مدیریتی من بوده که نتونستم بچه‌ها رو خوب کنترل کنم که تو اوج بازی اون رو قطع کنم تا بچه‌ها دعوا نکنند» (مصاحبه ۱۰).

تجارب زیسته معلمان در زمینه واکنش‌های اولیا، در سه مضمون اصلی و نه مضمون فرعی شناسایی شدند.

♦ واکنش‌های مثبت اولیا

ششمین مضمون شناسایی شده از تجارب زیسته معلمان، واکنش‌های مثبت اولیا است که چهار مضمون فرعی دارد.

۱. **ابراز رضایت و استقبال بیشتر اولیا از بازی‌ها:** بیشتر اولیا از تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری استقبال و ابراز رضایت کرده‌اند؛ زیرا شاهد دستاوردهای بازی در روحیه و حس‌وحال و رفتار فرزندان خود هستند.

«واکنششون مثبت بود و اینکه خوششون می‌اومد؛ به خصوص اولیایی که دانش‌آموز پسر داشتند از اینکه به جای سروصدا و شلوغی تو خونه، حداقل یه تایمی این بازی‌ها رو انجام می‌دادند و خونه آرامش بیشتری داشت خوششون می‌اومد» (مصاحبه ۳).

۲. همکاری بیشتر اولیا در اجرای بازی‌ها: بیشتر اولیای دانش‌آموزان در زمینه انجام بازی‌ها در فرایند یاددهی یادگیری با مدرسه و معلم همکاری لازم را داشتند. این همکاری معمولاً برای تهیه ابزار و وسایل بازی بود.

«چون این تأثیر مثبت رو تو بچه‌ها می‌دیدند خیلی همکاری می‌کردند و کلاً هم خدا روشکر؛ چون این روال ادامه پیدا کرد و ما الان چهارساله که با هم هستیم، اولیا هم از طرف من به یک اطمینان خاطری رسیدند» (مصاحبه ۲).

۳. استفاده از بازی‌ها در خانه: تعدادی از اولیا از بازی‌های مرتبط با فرایند یاددهی یادگیری در منزل استفاده می‌کنند. به نظر می‌رسد علت آن رضایت داشتن از بازی‌ها و نتایج آن‌هاست.

«من اولیایی داشتم که بالاخره از بازی تو خونه استفاده کردند. بعضی‌ها هم می‌گفتند که برای بچه‌های ما سخته. این مناسب سن بچه ما نیست و فلان و...» (مصاحبه ۱).

۴. اذعان به تأثیر بازی در رفتار و آموزش و شادی دانش‌آموزان: تعدادی از اولیا به مؤثر بودن بازی در تقویت روحیه دانش‌آموزان و همچنین یادگیری اشاره کرده‌اند.

«اولیاشون از بازی‌ها استقبال می‌کردند و می‌گفتند که خیلی انگیزه بچه‌هامون بالاتر رفته، بهتر می‌تونن یاد بگیرن. طوری شده که برای رفتن به مدرسه و به کلاس انگیزه بیشتری پیدا کردند» (مصاحبه ۱۳).

♦ واکنش‌های منفی اولیا

هفتمین مضمون اصلی شناسایی شده از تجارب زیسته معلمان، واکنش‌های منفی اولیاست که دو مضمون فرعی را دربر می‌گیرد.

۱. بی‌حوصلگی و بهانه آوردن و همکاری نکردن برخی اولیا برای اجرای بازی: تعداد کمی از اولیا به دلیل بی‌حوصلگی، بهانه‌های مختلفی برای اجرای بازی‌های مرتبط با فرایند یاددهی یادگیری می‌آورند.

«بعضی‌ها می‌گفتند که برای بچه‌های ما سخته. این مناسب سن بچه ما نیست و فلان و... در آموزش مجازی، بازی‌های ایستگاهی، که چند بازی انجام می‌دادیم، کمتر شده؛ چون یه سری اولیا بی‌حوصله بودند و نمی‌خواستند و شکایت می‌کردند. مدیر هم گفت فقط درس بده، من هم ول کردم» (مصاحبه ۱).

۲. اعتراض برخی اولیا به استفاده از بازی و نوآوری‌های آموزشی: تعداد کمی از اولیا به استفاده از بازی و نوآوری‌های آموزشی معلمان اعتراض داشته‌اند. در واقع آن‌ها از مدرسه فقط درس و روش‌های معمول یادگیری را می‌خواستند تا فرزندانشان در حیطه علمی پیشرفت کنند. «چند تا از اولیا، حدوداً چهار پنج نفر با هم همدست شده بودند، اومدن به من گفتند که شما کلاس رو جدی نمی‌گیرید، همه‌ش شعر می‌خوانید، قصه می‌گید، پس بچه‌ها کی درس بخونن؟ همه‌ش حرف از بازی می‌زنند» (مصاحبه ۱۲).

◆ عوامل مؤثر در استقبال اولیا از بازی

هشتمین مضمون شناسایی شده از تجارب زیسته معلمان ابتدایی، عوامل مؤثر در استقبال اولیا از بازی است که سه مضمون فرعی دارد.

۱. تفهیم اولیا درباره‌ی تأثیر روش بازی: تفهیم اولیا و توجیه آن‌ها در زمینه تأثیر بازی و استفاده از آن در فرایند یاددهی یادگیری در استقبالشان مؤثر است. وقتی اولیا تأثیرات بازی را در یادگیری بدانند، کمتر جبهه‌گیری می‌کنند و حتی با معلم همراهی خواهند کرد. «من همون روز که با اون‌ها جلسه گذاشتم براشون توضیح دادم روش کارم چه جوریه. از همون موقع گفتم که من از بازی استفاده می‌کنم و این اطمینان خاطر رو بهشون دادم که بازی‌هایی که استفاده می‌کنم خطری برای بچه‌ها نداره» (مصاحبه ۲).

۲. در جریان قرار دادن میزان پیشرفت دانش‌آموزان در نتیجه استفاده از بازی: آگاهی اولیا از روند و میزان پیشرفتی که دانش‌آموزان در جریان استفاده از بازی‌ها در فرایند یاددهی یادگیری داشته‌اند در میزان استقبال آن‌ها از بازی مؤثر است. اولیایی که به‌طور مستمر بدانند که آن روش چه تأثیری در مسیر یادگیری فرزندانشان داشته است، نگرش مثبتی به آن پیدا می‌کنند.

«در کل واکنش اولیا خیلی عالیه! خیلی تشویق می‌کردن حتی به اینکه بچه‌هاشون با روش بازی کردن و هیجان اون درس رو یادگرفتن و خود بچه‌ها نیز ذوق و علاقه زیادی داشتن و وقتی خونه می‌رفتن برای خونواده‌ها تعریف می‌کردن که مثلاً این بازی رو یاد گرفتیم» (مصاحبه ۶).

۳. مشارکت اولیا در جریان بازی دانش‌آموزان: مشارکت‌دادن اولیا در بازی‌های مرتبط با فرایند یاددهی یادگیری به استقبال اولیا از انجام بازی‌ها منجر می‌شود. وقتی اولیا در جریان بازی قرار می‌گیرند و خود حس‌وحال و اثر بازی را در یادگیری درک می‌کنند، از انجام آن استقبال می‌کنند. «اینکه فقط شعار بدیم و بگیم که بازی این‌قدر تأثیر داره و باعث فلان می‌شه و باعث بهمان می‌شه، شاید همون اول بگن آره، آره، حق با شماست، ولی به‌صورت واقعی درکش نمی‌کنند، اما

وقتی خود اولیا رو هم مشارکت بدیم، باعث می‌شه که بهتر درک کنند و استقبال بیشتری از این موضوع و بحث بازی داشته باشند» (مصاحبه ۸).

تجارب زیسته معلمان ابتدایی در زمینه موقعیت‌های استفاده از بازی دارای یک مضمون اصلی و نه مضمون فرعی است.

♦ موقعیت‌های استفاده از بازی

نهمین چهاردهمین مضمون اصلی شناسایی شده از تجارب زیسته معلمان ابتدایی، موقعیت‌های استفاده از بازی در فرایند یاددهی-یادگیری است که شامل نه مضمون فرعی است.

۱. **ابتدای درس و ایجاد انگیزه:** یکی از موقعیت‌هایی که معلمان از بازی در فرایند یاددهی-یادگیری استفاده می‌کنند، ابتدای درس و برای ایجاد انگیزه درخصوص مطلب درسی است. در ابتدای تدریس، معمولاً ارتباط دانش‌آموز با درس و مفاهیم آن شکل می‌گیرد و ایجاد انگیزه با استفاده از بازی، که شاگردان به آن علاقه‌مندند، در برقراری ارتباط با مفهوم درسی مؤثر است. «می‌تونم بگم هم برای ایجاد انگیزه و هم برای تمرین و هم برای ارزشیابی از بازی استفاده می‌کنم» (مصاحبه ۳).

۲. **تدریس دروس:** معلمان برای تدریس دروس، به‌ویژه دروس دشوار، از بازی استفاده می‌کنند. قرارگرفتن یک رویداد شیرین و خاطره‌آور در کنار مفاهیم دشوار، هم نگرش دانش‌آموزان را مثبت می‌کند و هم فرصتی برای یادگیری فعال و ملموس است. «من بازی‌ها رو موقع‌هایی انجام می‌دادم که یه سری مفاهیم نامفهوم یا سخت رو می‌خواستیم درس بدهم و از بازی‌ها به‌عنوان یک اهرم کمک می‌گرفتم که مثلاً اون درس شیرین‌تر بشه و یادگرفتنش آسون بشه» (مصاحبه ۱).

۳. **تثبیت و تمرین مباحث دشوار:** استفاده از بازی برای تثبیت و تمرین مباحث دشوار بیشتر مدنظر معلمان بوده است. تکرار فعالیتی معمولی، آن‌هم در موضوعات دشوار، شاید برای دانش‌آموزان کسالت‌آور و اجباری باشد، اما بازی به بهترین نحو امکان تمرین و تکرار مباحث را فراهم می‌کند.

«موضوعاتی که چالش‌ه و با سخنرانی کامل بازدهی نداره بهتره که یا به‌صورت بازی یا در قالب نمایش باشه که بهتر در ذهن بچه بمونه که چالش اون مبحث از بین بره، مخصوصاً در درس‌های ریاضی که کار کمی سخت‌تره و بهتره که یه چیزهایی بیاریم که استقبال بهتر باشه» (مصاحبه ۱۳).

۴. **پرسش و ارزشیابی دروس:** معلمان برای پرسش و ارزشیابی دروس از بازی‌های مرتبط با فرایند یاددهی-یادگیری استفاده می‌کنند. در چنین ارزشیابی، امکان بررسی انواع عملکردها و

مهارت‌ها در کنار مفاهیم آموزشی وجود دارد، اما به نظر می‌رسد رسیدن به معیار مناسب برای آن ساده نباشد. در واقع ارزشیابی به دلیل ماهیت خود، که میزان یادگیری و دستاوردهای دانش‌آموزان را کشف می‌کند، در قالب بازی با حالتی مسابقه‌گونه به خوبی شکل می‌گیرد. «بستگی داشت که من چه درسی بدم؛ یه وقت‌هایی درس رو با بازی می‌دادم، یه وقت‌هایی درس رو می‌دادم و برای ارزشیابی از بازی استفاده می‌کردم» (مصاحبه ۱).

۵. **هنگام برخورد با مفاهیمی که قابلیت تلفیق با بازی را دارند:** وقتی درسی و موضوعی قابلیت ادغام با بازی را دارد، معلمان آن را با بازی تلفیق و از بازی برای یادگیری دانش‌آموزان استفاده می‌کنند. بعضی مباحث، مثل تقسیم‌های فرایندی، به سادگی قابلیت ادغام با بازی را ندارند.

«موقع‌هایی موضوعی داریم که دستمون بازه برای اجرای بازی، شاید یک موقع‌هایی موضوع‌هایی داشته باشیم که خیلی نشه روی اون با بازی مانور داد؛ پس روی موضوعاتی که بتونیم مانور می‌دیم» (مصاحبه ۱۳).

۶. **هنگام خستگی و افت انرژی و خواب‌آلودگی و تغییر جو کلاس:** معلمان به هنگام خستگی دانش‌آموزان و افت انرژی آن‌ها و برای تغییر جو کلاس از بازی استفاده می‌کنند. فعالیت‌های عادی کلاس معمولاً ملالت‌آور است؛ به‌ویژه زمانی که روش تدریس معلم سخنرانی باشد و بازی، با توجه به ویژگی‌هایش، فضای کلاس را به سمت پویایی و فعالیت سوق می‌دهد. «موقعی که مثلاً دانش‌آموزان خسته بودند می‌فهمیدم توانایی ندارند، خسته هستند، مثل زنگ‌های آخر برای اینکه خستگی‌شون دربره، کسالت‌شون بره، زنگ آخر رو به درسی ربط می‌دادیم و بازی انجام می‌دادیم» (مصاحبه ۱۴).

۷. **پاداش توجه به تدریس مباحث سنگین:** بعضی از معلمان از بازی برای پاداش‌دهی به دانش‌آموزان به دلیل توجه به دروس سخت یا سنگین استفاده می‌کنند. این روش در واقع به نوعی استفاده از انگیزه بیرونی است که معلمان از تقویت مثبت به دلیل دوست داشتن بازی برای برانگیختن آن‌ها به دقت و توجه استفاده می‌کنند.

«یه وقت‌هایی بود که درس‌مون خیلی مهم بود و به بچه‌ها می‌گفتم که قول بدید الان ساکت بشینید و با دقت گوش بدید. من هم به شما قول می‌دم که مثلاً تو نیم ساعت درس رو ببندم و ربع ساعت آخر رو با هم بازی کنیم» (مصاحبه ۱۰).

۸. **زنگ ورزش:** بعضی از معلمان در هنگام ورزش از بازی‌های گوناگونی برای دانش‌آموزان استفاده می‌کنند.

«در صورتی از بازی توی حیات استفاده می‌کردم که همون زنگ ورزش رو مثلاً به یک بازی

آموزشی تخصیص بدیم؛ یعنی از ورزش برای آموزش درس‌های دیگه به صورت بازی استفاده کنیم؛ مثلاً برای اعداد در پایه اول محور اعداد ... خونه می کشیدیم یا برای جمع تفریق با توپ و پرتاب توپ...» (مصاحبه ۶).

۹. خواست دانش آموزان: بعضی از معلمان گاهی بازی‌ها را به خواست دانش آموزان انجام می دهند. «یه وقت‌های دیگه هم بود که مثلاً بچه‌ها خیلی ساکت و آرام بودند و اون روز کلاً دانش آموزان خوبی بودند؛ یعنی خوب می شدند تا بازی کنیم و از اول زنگ همین طور التماس می کردند، یه نماینده هم داشتند و می گفتند قول می دی بازی کنیم؟» (مصاحبه ۱۰).

تجارب زیسته معلمان ابتدایی در زمینه نقش‌های معلمان در جریان استفاده از بازی دارای یک مضمون اصلی و هفت مضمون فرعی است.

◆ نقش‌های معلمان در جریان استفاده از بازی

دهمین مضمون اصلی شناسایی شده از تجارب زیسته معلمان ابتدایی، نقش‌های معلمان در جریان استفاده از بازی است که هفت مضمون فرعی دارد.

۱. طراحی و تدوین و اصلاح بازی: معلمان معمولاً نقش طراحی و تدوین و اصلاح بازی را برای استفاده در فرایند یاددهی-یادگیری برعهده دارند. آن‌ها معمولاً منابع مختلف را برای یافتن بازی متناسب با اهداف بررسی می کنند و بازی مدنظر را مطابق اهداف آموزشی درس تغییر می دهند یا اصلاح می کنند. در مواقع دیگر، که امکان یافتن بازی نیست، خود براساس ایده‌هایی که از سایر بازی‌ها می گیرند اقدام به طراحی بازی می کنند.

«اینکه بخوام بگم یه بازی رو کلاً خودم از صفر تا صد طراحی کنم چیزی یادم نمی آد، ولی بازی‌هایی که می گرفتم از اینترنت یا از تجربه بقیه همکاران، اون‌ها رو تغییر می دادم، بسته به شرایط کلاس، چند بازی رو با هم ترکیب می کردم یا تغییراتی رو تو یه سری از بازی‌ها ایجاد می کردم» (مصاحبه ۲).

۲. تدارک ابزار و وسایل بازی: یکی از نقش‌های معمول آن‌ها در جریان استفاده از بازی، تدارک و تهیه ابزار و وسایل انجام بازی است. آن‌ها پس از مشخص کردن نوع بازی و اهداف، ابزار بازی را آماده می کنند که خود هم وقت و هزینه کافی می طلبد. «نقش من بیشتر به عنوان طراح بازی‌ها این بود که وسایل یا چیزهایی رو که لازم داشت آماده می کردم یا گاهی به بچه‌ها می گفتم» (مصاحبه ۹).

۳. هدایت و رهبری و نظارت: یکی از مهم‌ترین نقش‌های معلمان در جریان بازی رخ می دهد و در آن به توجیه و راهنمایی دانش آموزان و رهبری و نظارت و مدیریت بازی می پردازند. شروع بازی،

بیان قوانین بازی، مراحل آن و ... رهبری و مدیریت معلم در بازی را می‌طلبد.
«به بچه‌ها توضیح می‌دم این روند و قانون بازی به این صورته؛ دیگه بچه‌ها خودشون باید این کار رو انجام بدن» (مصاحبه ۴).

۴. **داوری:** داوری یکی از نقش‌های دیگر معلمان در جریان استفاده از بازی در فرایند یاددهی یادگیری است. مواقعی که دانش‌آموزان در مراحل بازی مشاجره می‌کنند یا بر سر امتیاز تفاهم ندارند، معلم نقش داور را بازی را ایفا می‌کند.
«یه وقت‌هایی هم می‌شدم داور بازی، یعنی قضاوت می‌کردم بین بچه‌ها که خیلی نخوان جرزنی کنند» (مصاحبه ۱۰).

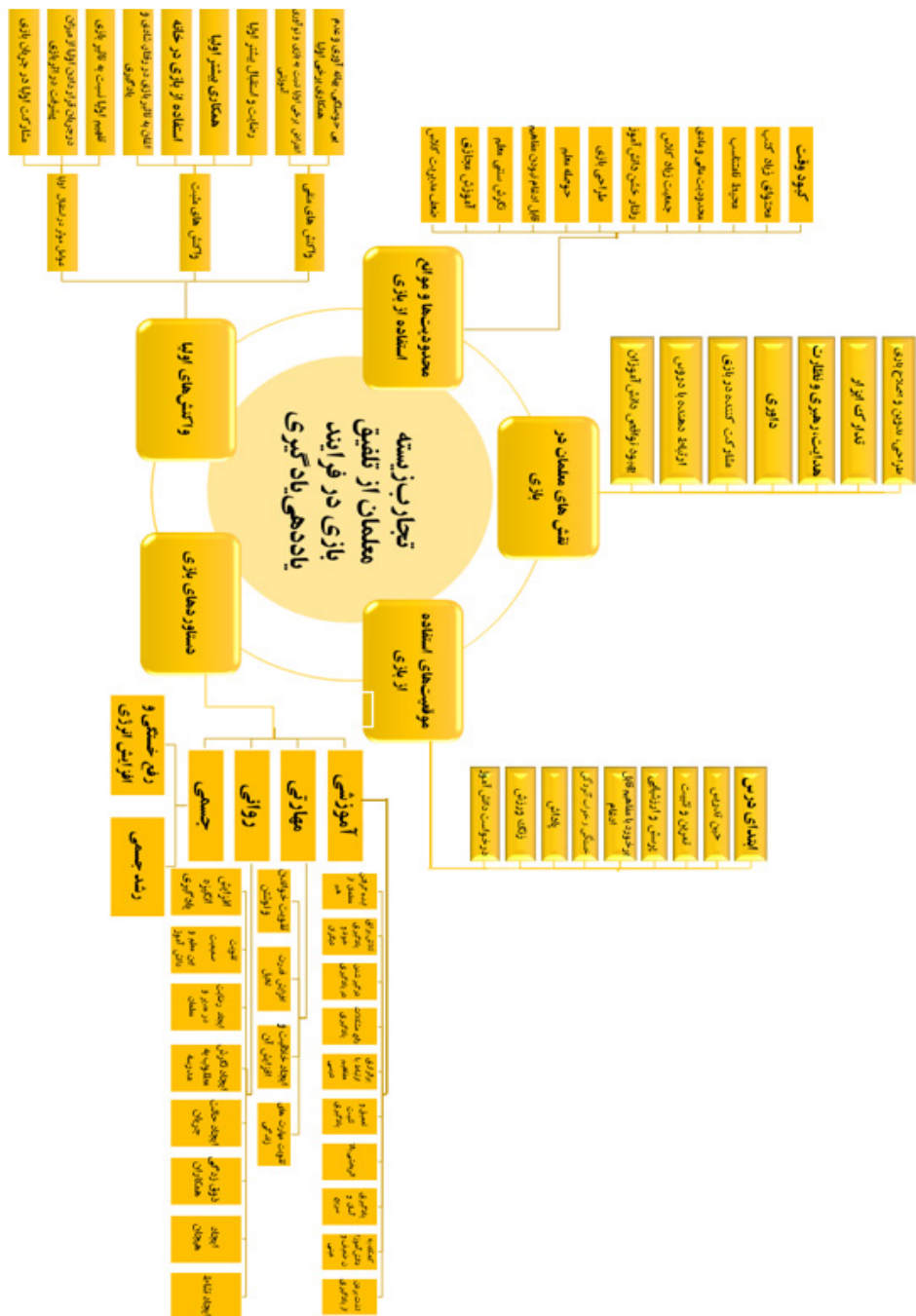
۵. **مشارکت‌کننده در بازی:** بعضی از معلمان در جریان بازی با دانش‌آموزان مشارکت داشته‌اند و در واقع درگیر بازی بوده‌اند؛ یعنی خود نقش بازیکن را در حین بازی داشته‌اند و پابه‌پای سایر بازیکنان یا دانش‌آموزان مراحل مختلف بازی را اجرا کرده‌اند.
«من یه وقت‌هایی این قدر توی بازی بودم که اصلاً حد نداشتم. نمی‌دونم حالا این درسته است یا نه، ولی این قدر جیغ می‌زدم، دست می‌زدم که اصلاً فراموش می‌کردم که معلم» (مصاحبه ۱۰).

۶. **ارتباط‌دهنده با دروس:** معلمان در جریان بازی و پس از انجام آن، معمولاً به بیان ارتباط بازی با مفاهیم درسی می‌پردازند. ممکن است تعدادی از دانش‌آموزان علت انجام این بازی و فعالیت‌های آن را درک نکنند؛ از این رو معلم به رفع این خلأ می‌پردازد.
«قبل از بازی راهنماشون بودم. راهنمایی‌شون می‌کردم که چه کارهایی باید انجام بدن و بعد از بازی به عنوان تکمیل‌کننده درس، توضیحات درس رو ارائه می‌دادم و تکمیل می‌کردم» (مصاحبه ۷).

۷. **بهبود نواقص دانش‌آموزان:** معلمان در جریان استفاده از بازی‌ها و بعد از آن به رفع نواقص و کمبودهای احتمالی دانش‌آموزان می‌پردازند. برای مثال اگر در بازی مشخصی دانش‌آموزان مبحثی را خوب یاد نگرفته‌اند، معلم در برنامه خود، رفع این مشکل را مدنظر قرار می‌دهد.
«وقتی بازی قراره انجام بشه، اول اینکه برای بچه‌ها توضیح می‌دادم بعد نقش هدایت رو خودم برعهده داشتم که جایی که بچه‌ها راه رو اشتباه می‌رفتند می‌گفتم این بازی رو این جور باید انجام بدین» (مصاحبه ۹).

یافته‌های حاصل از مصاحبه معلمان در مرحله آخر در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و مشارکت‌کنندگان اعتبار آن‌ها را تأیید کردند.

تحلیل پدیدارشناختی تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی از تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری



شکل ۱. شبکه‌کلی مضامین تجارب زیسته معلمان ابتدایی از تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری

■ نتیجه‌گیری ■

یافته‌های پژوهش مبین آن است که براساس تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان، اجرای بازی در فرایند یاددهی یادگیری علاوه بر تأثیرات مفیدی که در رشد جسمانی و انرژی‌بخشی به دانش‌آموزان دارد، از لحاظ روانی هم موجب تقویت روحیه و نشاط دانش‌آموز، هیجان‌بخشی به آن‌ها و ایجاد نگرش مثبت به درس و مدرسه می‌شود و رشد فکری دانش‌آموزان را در کنار رضایت‌بخشی و ذوق‌زدگی معلمان و دست‌اندرکاران آموزشی و برقراری ارتباط صمیمانه میان معلم و دانش‌آموز در پی دارد. همچنین انگیزه یادگیری و اشتیاقشان برای فهم و درک امور درسی بیشتر می‌شود. دانش‌آموزان آن‌قدر از انجام بازی در فرایند یاددهی یادگیری لذت می‌برند که غرق در انجام این کار می‌شوند و دیگر گذشت زمان را حس نمی‌کنند و همچنان علاقه‌مند به انجام بازی‌ها، آن‌هم در تلفیق با یادگیری و آموزش خود، هستند. امری که به‌نظر می‌رسد در شرایط عادی و بدون بازی به‌ندرت در کلاس‌های درسی امکان‌پذیر است.

دستاوردهای بازی فقط به حیطه جسمانی و روانی محدود نیست؛ دانش‌آموزان در حین انجام این بازی‌ها، انواع مهارت‌های لازم برای زندگی، مانند مهارت حل مسئله، مهارت کار گروهی، برقراری ارتباط و اعتمادبه‌نفس را فرامی‌گیرند. همچنین قدرت خلاقیت و تخیل آن‌ها افزایش می‌یابد و اگر این بازی‌ها توأمان با اهداف مربوط به خواندن و نوشتن باشد، مهارت‌های خوانداری و نوشتاری‌شان تقویت می‌شود. دستاوردهای بازی، با توجه به تجارب زیسته معلمان، ابعاد آموزشی را هم دربر می‌گیرد و موجب می‌شود که دانش‌آموزان از یادگیری و آموزش لذت ببرند، مفاهیم و مباحث را به‌آسانی درک کنند، به یادگیری اشتیاق پیدا کنند، یادگیری‌شان عمیق و ماندگارتر شود، یادگیری فقط منحصر به دانش‌آموزان قوی و تیزهوش نشود، مشکلات یادگیری و خطاهای دانش‌آموزان بر اثر تکرار بازی‌ها کاهش یابد و به‌گونه‌ای دانش‌آموزان ارتباط مناسبی با مفاهیم درسی پیدا کنند، فعالانه در یادگیری و فعالیت‌های کلاسی درگیر شوند و برای یادگیری خود و سایر هم‌کلاسی‌های خود تلاش کنند؛ این‌گونه بازده کلاسی افزایش می‌یابد و معلمان دیگر هم، که این قبیل تأثیرات را مشاهده می‌کنند، به استفاده از این روش آموزشی و ایده‌گرفتن از معلمان اجراکننده بازی ترغیب می‌شوند.

درباره‌ی دستاوردهای روانی استفاده از بازی، از جمله تقویت روحیه و ایجاد نشاط و شادی و لذت مطالعاتی انجام شده است. برای نمونه، خان و پیرس (۲۰۱۵) در

پژوهشی که بر روی دانشجویان دوره کارشناسی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که استفاده از نوعی بازی خاص برای آموزش دانشجویان، در افزایش لذت آن‌ها از دوره مؤثر بوده است.

طبق یافته‌های این پژوهش، انجام بازی باعث تقویت نگرش و حس مطلوب دانش‌آموزان به درس و مدرسه و یادگیری می‌شود. چه‌بسا دانش‌آموزانی که از روند یکسان، کسالت‌آور و پر از تکلیف و زحمت مدرسه و درس دچار درس‌زدگی و احساسات نامطلوب و نگرش منفی به مدرسه شده‌اند، اما به‌نظر می‌رسد که استفاده از بازی در کاهش این مشکل تأثیر بسزایی دارد. بودنر و همکارانش (۲۰۱۶) نیز در فراتحلیل خویش به این نتیجه رسیدند که استفاده از بازی‌ها، یادگیری و نگرش دانش‌آموزان را بهبود بخشیده است؛ بنابراین نتایج این پژوهش با یافته‌های بودنر و همکاران (۲۰۱۶) همسویی دارد. پژوهش محمودی و همکارانش (۱۳۹۷) نیز نشان داد که استفاده از بازی در نگهداری ذهنی کودکان مؤثر است. از این‌رو، رشد ذهنی کودکان بر اثر بازی نیز با یافته‌های این پژوهش هم‌خوانی دارد.

همچنین طبق نظریه سرایت عاطفی، احساسات، رفتارها و تجارب جاری در فعالیت‌های دانش‌آموزان، امکان تأثیرگذاری مثبت را در دانش‌آموزان و حتی معلم دارد (خان و پیرس، ۲۰۱۵). پس امکان سرایت و انتقال احساسات و عواطف مثبتی که در جریان بازی میان دانش‌آموزان و معلم و نیز خود دانش‌آموزان با یکدیگر رخ می‌دهد در دیگر افراد ناظر وجود دارد. از این‌رو، ذوق‌زدگی همکاران، رضایت معلم و مدیر و برقراری ارتباط دوستانه و صمیمانه میان معلم و دانش‌آموزان با توجه به این نظریه توجیه‌پذیر است.

جدیدک (۲۰۱۶) اظهار داشته است از آنجاکه بازی‌های آموزشی به برانگیختن احساس رضایت و خوشحالی در دانش‌آموزانی که از جریان عادی آموزش خسته می‌شوند منجر می‌شود، درک و فهم بیشتری را در یادگیری دانش‌آموزان به همراه دارد. او در ادامه، میل آگاهانه یا ناخودآگاه دانش‌آموز به انجام بازی را سوق‌دهنده و انگیزه‌دهنده او به سمت یادگیری بیان می‌کند؛ بنابراین مضمون افزایش انگیزه یادگیری و لذت‌بردن از یادگیری در دانش‌آموزان را از این منظر توجیه‌پذیر می‌داند. این یافته همچنین با پژوهش‌های الطهیر و همکاران (۲۰۲۱)، سوسا و روچا (۲۰۱۹) و خان و پیرس (۲۰۱۵) همخوانی دارد.

براساس یافته‌های پژوهش حاضر، تقویت مهارت‌های زندگی مانند مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های حل مسئله، که از مهم‌ترین مسائل آموزشی و تربیتی جوامع

امروز به‌شمار می‌آید، ازجمله دستاوردها و تأثیرات بازی‌هاست. اریکسون تأثیر بازی را در تقویت مهارت‌های اجتماعی مؤثر می‌داند؛ ازاین‌رو این یافته با مدل نظری اریکسون همخوانی دارد. کاین و کلارک (۲۰۱۶) نیز اظهار داشته‌اند که یادگیری بازی‌محور در توسعه و آموزش مهارت‌های قرن ۲۱ مؤثر است. در جریان بازی است که کودک نقش‌های اجتماعی را می‌پذیرد (سالبرگ و دوپل، ۱۳۹۹) و جامعه‌پذیری و روابط اجتماعی و تعامل با هم‌سالانش را فرامی‌گیرد (سالبرگ و دوپل، ۱۳۹۹؛ مهدوی‌نسب، ۱۳۹۵). این یافته با نتایج پژوهش‌های پورروستایی و اسمعیلی گوجار (۱۳۹۸) و کرامتی و همکاران (۱۳۹۸)، که در آن‌ها رشد مهارت‌های اجتماعی و میان‌فردی و شناختی از نتایج بازی قلمداد شده است، همخوانی دارد. همچنین با یافته‌های تومیسو (۲۰۱۸)، که در آن استفاده از بازی آموزشی باکیفیت را در انتقال دانش مربوط به زندگی به دانش‌آموزان مؤثر می‌داند، مطابقت دارد.

افزایش خلاقیت دانش‌آموزان نیز یکی از دستاوردهای مهارتی بازی در تجارب زیستهٔ معلمان عنوان شده است. پژوهش‌های قبلی، که در زمینهٔ تأثیر بازی در افزایش خلاقیت انجام شده است، نیز چنین دستاوردی را تأیید کرده است که از آن جمله می‌توان به پژوهش امامی‌ریزی و همکاران (۱۳۹۸) و عارضی و همکاران (۱۳۹۶) اشاره کرد.

با توجه به یافته‌های این پژوهش، ازجمله مهارت‌های دیگری که در ضمن بازی‌ها تقویت می‌شود، مهارت‌های مربوط به خواندن و نوشتن است که بر اثر تلفیق اهداف آموزشی مربوط به این مهارت‌ها در بازی‌ها ایجاد شده است. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های غفاری و همکاران (۱۳۹۸)، دهقان و همکاران (۱۳۹۶) و جدیک (۲۰۱۶) همخوانی دارد.

یکی از مهم‌ترین مسائلی که در زمینهٔ استفاده از بازی در تلفیق با فرایند یاددهی یادگیری مطرح است تأثیر بازی‌ها در یادگیری، درک مفاهیم و مباحث درسی و آموزشی است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که طبق تجارب زیستهٔ معلمان ابتدایی، استفاده از بازی برای یادگیری موجب یادگیری آسان و سریع مفاهیم درسی و تداوم و ماندگاری مفاهیم و به‌بیانی دیگر، تعمیق یادگیری می‌شود. واندراکوا^{۳۸} و همکاران (۲۰۱۸) بیان داشته‌اند که امروزه استفاده از روش‌های جذاب در عرصهٔ آموزش به استحکام یادگیری منجر می‌شود. به باور پوی‌وا^{۳۹} (۲۰۱۰) بازی هم، که یکی از همین روش‌های جذاب و آفرینندهٔ تجارب شاد در کودکان قلمداد می‌شود، نقشی مؤثر در این زمینه ایفا می‌کند. سالو^{۳۹} (۱۳۹۸) نیز اذعان می‌کند که

به دنبال تفریح معلم و دانش‌آموزان (که بازی یکی از نمودهای آن است) یادگیری عمیق‌تر و قوی‌تری شکل می‌گیرد و شور یادگیری حفظ می‌شود. یافته فوق با یافته‌های پژوهش‌های عرشی‌ها و همکاران (۱۳۹۹)، شفیع‌سروستانی و همکاران (۱۳۹۸)، محمودی و همکاران (۱۳۹۷)، وگت و همکاران (۲۰۱۸)، بودند و همکاران (۲۰۱۶) و خان و پیرس (۲۰۱۵) همخوانی دارد. درعین حال، این یافته‌ها در زمینه یادگیری آسان مفاهیم و تثبیت یادگیری با نتایج پژوهش عبدالوهابی و همکاران (۱۳۹۹)، که پژوهش خود را در زمینه آموزش بزرگسالان انجام دادند، همخوانی چندانی ندارد. به‌زعم عبدالوهابی و همکاران (۱۳۹۹)، یادگیری بازی‌محور با اینکه روشی فعال و جذاب است، اما به‌تنهایی منجر به یادگیری نمی‌شود. در تبیین این موضوع، می‌توان چنین اظهار داشت که بازی جذابیت بیشتری نزد گروه‌های سنی کودک و مقطع دبستان دارد و کودک مشتاقانه به انجام آن مبادرت می‌ورزد و از تکرار آن خسته نمی‌شود و در واقع کار کودک بازی است. همین امر است که یادگیری بازی‌محور در دوره دبستان، به‌زعم یافته‌های حاصل از تجارب زیسته معلمان ابتدایی، به‌تنهایی امکان‌پذیر است.

از دیگر دستاوردهای آموزشی، استفاده از بازی‌ها در فرایند یاددهی یادگیری، به‌ویژه بازی‌هایی که با اهداف آموزشی و مهارتی خاصی به اجرا درمی‌آیند، کاهش خطاهای یادگیری و رفع مشکلات یادگیری دانش‌آموزان بر اثر تکرار و تجربه شیرین چندباره مباحث آموزشی در تلفیق با بازی‌هاست. غفاری و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی که پیرامون استفاده از بازی برای اصلاح مشکلات املایی دانش‌آموزان پایه اول داشتند به این نتیجه رسیدند که بازی با کلمات بر اصلاح مشکلات املایی و بهبود خطاهای املایی در زمینه انواع حافظه دیداری، شنیداری و جز آن مؤثر است. قربانی و همکاران (۱۳۹۸) هم در پژوهشی آزمایشی به این نتیجه رسیدند که بازی‌های آموزشی در بهبود حافظه فعال، میزان توجه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی مؤثر است. دهقان و همکاران (۱۳۹۶) هم، که پژوهشی را بر روی دانش‌آموزان پسر نارساخوان انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که بازی‌های شناختی بر بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان اثرگذار است؛ ازاین‌رو این یافته در کنار مضمون کمک به دانش‌آموزان ضعیف و عینی با نتایج پژوهش‌های فوق توجیه‌پذیر است.

درگیرشدن در یادگیری و همراهی در انجام فعالیت‌های دانش‌آموزان از دیگر مضامینی است که معلمان ابتدایی در تجارب زیسته خویش عنوان کرده‌اند. بازی

فعالیتی است که از علاقهٔ کودک سرچشمه می‌گیرد و این علاقه به درگیر شدن و همراهی بیشتر دانش‌آموزان منجر می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش عبدالوهابی و همکاران (۱۳۹۹)، که بازی را روشی فعال و جذاب در یادگیری بزرگسالان بر شمرده‌اند، مطابقت دارد. همچنین طبق پیشینهٔ پژوهشی، روش بازی محور یکی از روش‌های فعال یادگیری است که با برخی از ویژگی‌های رویکرد ساخت‌گرایی وجوه مشترک دارد؛ بنابراین یافتهٔ این پژوهش، پژوهش‌های قبلی ازجمله تومیسو (۲۰۱۸) را تأیید می‌کند.

تجارب زیستهٔ معلمان همچنان نشان می‌دهند که در جریان بازی، کودک کار گروهی و نحوهٔ تعامل را فرامی‌گیرد و برای یادگیری خود و سایرین تلاش می‌کند تا لحظات بیشتری را به انجام تجربهٔ شیرین و شاد بازی بپردازد. این یافته با نتایج پژوهش کرامتی و همکاران (۱۳۹۸)، که در آن تأثیر بازی در رشد مهارت‌های میان‌فردی به‌دست آمد، هم‌خوانی دارد. همچنین دانش‌آموزان ارتباط بهتری با مفاهیم درسی برقرار می‌کنند و مباحث آموزشی برایشان جذاب‌تر و جالب‌تر می‌شود. نتایج پژوهش خان و پیرس (۲۰۱۵) هم تأثیر بازی در جذابیت موضوع آموزشی را تأیید می‌کند.

در تحلیل تجارب زیستهٔ معلمان ابتدایی، یک مضمون اصلی دربارهٔ محدودیت‌ها و موانع استفاده از بازی در فرایند یاددهی یادگیری شناسایی شد که شامل دوازده مضمون فرعی بود:

کمبود وقت، حجم بالای محتوای کتب درسی، فضای ناکافی و نامتناسب محیط، محدودیت‌های مالی و مادی، جمعیت زیاد کلاس، رفتار خشن دانش‌آموزان حین بازی، ضعف مدیریت کلاس، طراحی بازی، حوصلهٔ معلم، نداشتن قابلیت ادغام مفاهیم درسی وسیع با بازی، نگرش سنتی برخی معلمان، و محدودیت‌های آموزش مجازی.

یافته‌های فوق نشان می‌دهد که معلمان ابتدایی کمبود وقت کلاسی و حجم بالای محتوای کتاب‌های درسی را از مهم‌ترین موانع و محدودیت‌های اجرای بازی بر شمرده‌اند. در مرتبه‌های بعد، کمبود امکانات مادی و هزینه‌های مربوط به تهیهٔ ابزار و وسایل بازی به همراه نبود محیط متناسب و دارای وسعت کافی قرار می‌گیرد. اما در حین اجرای بازی هم مسائلی وجود دارد که تأثیر سوئی در روند اجرا و تداوم بازی دارد و مانعی دیگر قلمداد می‌شود؛ ازجمله جمعیت زیاد کلاس‌های درس، رفتارهای خشن و رقابت‌جویانهٔ دانش‌آموزان به‌ویژه پسران در کنار بعضاً ضعف

مدیریت کلاسی معلم، به شلوغی، سروصدا و از کنترل خارج شدن وضعیت کلاس، روند بازی و عملکرد بچه‌ها منجر می‌شود؛ البته بعضی از معلمان در زمینه طراحی بازی‌های متناسب با دروس و محتوا با مشکلات و کمبودهایی روبه‌رو هستند و به‌نظر ضعف‌هایی در این زمینه وجود دارد. حال آنکه مشغولیت‌های مختلف معلمان در عرصه کاری، به کاهش حوصله و توان آن‌ها برای طراحی و اجرای بازی‌ها منجر می‌شود. همچنین تمامی مباحث درسی قابلیت ادغام با بازی را ندارند و این موضوع در مباحث وسیع درسی بیشتر است.

برخی از معلمان، که نگرش و تفکر سنتی دارند، توجه چندانی به تلفیق و اجرای بازی‌ها در عرصه آموزش ندارند و به روش‌های دیگر آموزشی بیشتر علاقه‌مندند که این موضوع خود مانع و محدودیتی بر سر راه تلفیق بازی در آموزش است.

با شیوع کرونا و مجازی‌شدن آموزش‌های مدارس ابتدایی، محدودیت‌هایی در اجرای بازی‌های مرتبط با فرایند یاددهی-یادگیری ایجاد شده است. از آنجاکه در آموزش مجازی بیشتر والدین درگیر آموزش فرزند خود هستند، مسائلی مانند حوصله و وقت‌نداشتن آن‌ها، اجرای غیرواقعی بازی یا روش غلط بازی با فرزندان باعث کم‌رنگ‌شدن بیشتر بازی‌های این عرصه شده است. افزون‌براین، حضور نیافتن دانش‌آموزان و نبود هم‌سالان در جریان بازی‌ها، به‌ویژه بازی‌های گروهی، که بیشتر مدنظر معلمان است، معلمان را با محدودیت در زمینه شکل اجرای بازی مواجه ساخته است و به‌بیانی دیگر، دستاوردهای بازی‌های گروهی در آموزش مجازی کاهش یافته است.

سالبرگ و دوپل (۱۳۹۹) در کتاب خود، سه عامل تدریس استاندارد، وسواس آزمون‌گیری و موفقیت بدون شکست را در کنار دیدگاه محدود درباره یادگیری از موانع انجام بازی در مدارس آمریکا برشمردند. دیدگاه محدود درباره یادگیری تا اندازه‌ای با نگرش سنتی معلمان، که به‌نوعی ارزشی برای بازی، شادبودن و لذت‌بردن دانش‌آموزان قائل نیستند و روش‌های دیگر را برتر می‌دانند، مطابقت دارد. به‌نظر می‌رسد تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی دو منطقه انجام پژوهش (ایالت‌های آمریکا و استان هرمزگان ایران) در مطابقت‌نداشتن عوامل دیگر نقش دارد.

نتایج این پژوهش همچنین با نتایج پژوهش سان‌چه و همکاران (۲۰۱۴)، که در آن هویت معلمان در زمینه تغییرات عملکردی و نوآوری‌های آموزشی درباره بازی‌های یادگیری مبنای تغییرات شناخته‌شده، مطابقت دارد. تازمانی که نگرش معلمان به موضوع تغییر مثبتی نکند، نمی‌توان انتظار انجام تغییرات و اصلاحات و

نوآوری‌های چندانی داشت.

همچنین یافته‌های بکلاند و هندریکس (۲۰۱۳) در مواردی مانند نگرش معلم، دشواری‌های تشخیص معلم در ارتباط درس با بازی، کمبود وقت معلم و محتوای زیاد دروس با نتایج پژوهش حاضر مطابقت دارد.

اودیو (۲۰۱۹) مواردی را که معلمان اتریشی بیان کرده‌اند، از جمله مدیریت زمان کلاس، مهارت‌های لازم معلمان برای طراحی بازی، رفتار بد و نادرست دانش‌آموزان در حین بازی و پیش‌بینی‌ناپذیر بودن نتایج انجام بازی برای دانش‌آموزان، از چالش‌های اجرای بازی دانسته است که در بیشتر موارد، با نتایج این پژوهش همخوانی دارد. نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش جاسکا و آلتونن (۲۰۲۲) در مواردی مانند کمبود زمان و بودجه و فرصت طراحی بازی مطابقت دارد.

یافته‌های پژوهش دربارهٔ واکنش‌های اولیا به استفاده از بازی‌ها در فرایند یاددهی یادگیری در سه مضمون اصلی و نه مضمون فرعی قرار گرفت. اولین مضمون اصلی، واکنش‌های مثبت اولیا بود که شامل چهار مضمون فرعی است: ۱) ابراز رضایت و استقبال بیشتر اولیا از بازی‌ها؛ ۲) همکاری بیشتر اولیا در زمینهٔ اجرای بازی‌ها؛ ۳) استفاده از بازی‌ها در خانه و اذعان به تأثیر بازی در رفتار؛ ۴) آموزش و شادی دانش‌آموزان. دومین مضمون اصلی، واکنش‌های منفی اولیا است که دو مضمون فرعی دارد: ۱) بی‌حوصلگی و بهانه‌آوردن و همکاری نکردن برخی اولیا برای اجرای بازی؛ ۲) اعتراض برخی اولیا به استفاده از بازی و نوآوری‌های آموزشی. سومین مضمون اصلی، عوامل مؤثر در استقبال اولیا از بازی است. این مضمون سه مضمون فرعی دارد که عبارت‌اند از: ۱) تفهیم اولیا دربارهٔ تأثیر روش بازی؛ ۲) در جریان قراردادن میزان پیشرفت دانش‌آموزان در نتیجهٔ استفاده از بازی؛ ۳) مشارکت اولیا در جریان بازی دانش‌آموزان.

تجارب زیستهٔ معلمان ابتدایی دربارهٔ چگونگی واکنش‌های اولیا به استفاده از بازی نشان می‌دهد که بیشتر اولیای دانش‌آموزان از به‌کارگیری بازی استقبال می‌کنند و از این بابت ابراز رضایت دارند و این روش به‌منزلهٔ یکی از روش‌های جدید آموزشی از نظر آنان پذیرفتنی است؛ از این‌رو سعی دارند در فرایند اجرای بازی و تهیهٔ ابزار و وسایل و شرایط با معلمان و دانش‌آموزان تاحدامکان همکاری کنند. آن‌ها حتی در تعاملات خود و گفت‌وگو با معلمان به تأثیر بازی در یادگیری، رفتار و شادی فرزندان خود اذعان می‌کنند و حتی اجرای بازی را باعث آرام‌تر شدن رفتار فرزندان در خانه می‌دانند. به همین دلایل است که خود اولیا هم در خانه از

بازی‌های مبتنی بر یادگیری در کنار سایر بازی‌ها استفاده می‌کنند؛ البته تعداد کمی از اولیا هم هستند که به دلایلی همچون بی‌حوصلگی و مشغولیت بهانه می‌آورند و در زمینه اجرای بازی‌ها یا همکاری نمی‌کنند و یا همکاری اندکی می‌کنند؛ حتی دیده می‌شود تعدادی از آن‌ها به نوآوری‌های آموزشی و ازجمله بازی، که به‌وجودآورنده نشاط و شادی و جوّ صمیمانه در کلاس‌های درس است، اعتراض دارند. باوجوداین، در استقبال اولیا از بازی‌ها چندین عامل نقش دارند؛ معلمان اگر در ابتدای سال تحصیلی روش آموزشی خود و دلایل استفاده از بازی را برای اولیا بیان کنند و در طول سال تحصیلی نتایج حاصل از این روش و پیشرفت دانش‌آموزان را، که از پیامدهای استفاده از بازی‌هاست، با اولیا در میان بگذارند و از همه کارآمدتر، خود اولیا را در حین اجرای بازی مشارکت دهند، به‌نظر می‌رسد که با همراهی و استقبال بهتر و بیشتر اولیا روبه‌رو شوند و بعضی از سوءبرداشت‌ها از میان برود.

سالبرگ و دوئل (۱۳۹۹) به نقل از رابینسون (۲۰۱۹) در کتاب بگذارید کودکان بازی کنند، نقل می‌کنند که سیاست‌های نظام آموزشی در زمینه موفقیت تحصیلی باعث شده است تا بازی در نظر والدین در جایگاه پایینی قرار بگیرد. داکت هم اعلام داشته است که معلمان بیان می‌کنند که نگرش والدین درباره بازی مانعی در مقابل اجرای آن است؛ زیرا آن‌ها ارزش و اهمیتی برای بازی قائل نیستند (داکت به نقل از نقل از عبدالملکی و همکاران، ۱۳۹۷). بابیکومون و همکاران (۲۰۱۹) نیز طرز فکر و انتظارات اولیا از حضور فرزند خود در مدارس را چالشی در زمینه برنامه‌های مبتنی بر بازی برشمرده‌اند. از این‌رو، یافته‌های این پژوهش در مضمون واکنش‌های مثبت اولیا با یافته‌های سالبرگ و دوئل (۱۳۹۹)، داکت (۲۰۱۱) و بابیکومون و همکاران (۲۰۱۹) همخوانی ندارد، اما در زمینه واکنش‌های منفی مطابقت زیادی دارد. به‌نظر می‌رسد علت چنین امری تفاوت فرهنگ محیطی در جوامع است. عبدالملکی و همکاران (۱۳۹۷) در این‌باره اذعان کرده‌اند که دیدگاه‌های مرتبط با بازی در زمان‌ها و مکان‌های مختلف ارزش و اهمیت متفاوتی داشته‌اند. پژوهش‌های قبلی عمدتاً در جوامع پیشرفته و صنعتی انجام شده که رقابت‌های زیادی درباره موفقیت‌های تحصیلی و آینده‌های شغلی وجود داشته است؛ به همین دلایل نگرش، دیدگاه و واکنش اولیا به بازی ارزش و اعتبار پایینی دارد، اما در جامعه آماری، که پژوهش حاضر در آن انجام شده، آگاهی و تفهیم‌سازی اولیا در زمینه ارزش بازی از طریق معلمان انجام شده است. همچنین به‌نظر می‌رسد بافت فرهنگی حاکم بر این جامعه از رقابت‌های شغلی و اقتصادی جوامع صنعتی فاصله دارد و بیشتر به شادی

و نشاط دانش‌آموزان و فرزندان خود توجه دارند.

یافته‌های پژوهش حاضر دربارهٔ تجارب زیستهٔ معلمان ابتدایی از موقعیت‌های استفاده از بازی در فرایند یاددهی یادگیری دارای یک مضمون اصلی و نه مضمون فرعی است که عبارت‌اند از: ۱. ابتدای درس و ایجاد انگیزه؛ ۲. تدریس دروس؛ ۳. تثبیت و تمرین مباحث دشوار؛ ۴. پرسش و ارزشیابی دروس؛ ۵. هنگام برخورد با مفاهیمی که قابلیت تلفیق با بازی را دارند؛ ۶. هنگام خستگی و افت انرژی و خواب‌آلودگی و تغییر جو کلاس؛ ۷. به‌عنوان پاداش توجه به تدریس مباحث سنگین؛ ۸. زنگ ورزش؛ ۹. خواست دانش‌آموزان.

با توجه به موارد بالا، تجارب زیستهٔ معلمان ابتدایی نشان می‌دهد که آن‌ها از بازی معمولاً برای ایجاد انگیزه در ابتدای تدریس‌ها، به هنگام تدریس اصلی و به‌منزلهٔ بخشی از فعالیت‌های تدریس استفاده می‌کنند. بازی‌ها پس از تدریس و به هنگام تثبیت یادگیری، تمرین و تکرار مباحث دشوار و ارزشیابی دروس نیز کاربرد دارند. در مواقعی که مبحث درسی قابلیت تلفیق با بازی را داشته باشد هم بازی‌ها کاربرد دارند، اما مواقعی هم هست که دانش‌آموزان خسته هستند یا جو کلاس یکنواخت و کسل‌کننده است؛ در این موقعیت‌ها معلمان عمدتاً از بازی‌های بی‌قاعده و بدون هدف آموزشی استفاده می‌کنند. تعداد کمی از معلمان بیان می‌کنند که موقعیت دیگر کاربرد بازی‌ها در کلاس آن‌ها مربوط به ارائهٔ بازی به‌منزلهٔ پاداش برای دانش‌آموزان پس از توجه به تدریس مباحث سنگین است. در زنگ ورزش هم، معلمان بازی‌های گوناگون و حتی با رویکرد آموزشی را به کار می‌گیرند. از آنجاکه دانش‌آموزان به انجام بازی علاقه دارند، تعدادی از معلمان به هنگام درخواست دانش‌آموزان از بازی استفاده می‌کنند.

مورا اورتیز (۲۰۱۷) در مطالعهٔ خود، زمان‌هایی را برای اجرای بازی پیشنهاد می‌دهد؛ از جمله به هنگام معرفی موضوع و ایجاد انگیزه، ادامهٔ یادگیری و تقویت برنامهٔ درسی، در پایان موضوع و برای سنجش میزان تحقق اهداف یادگیری، در لحظات خاص کلاس مانند پایان کلاس یا برای کنترل دانش‌آموزان و همچنین برای لذت‌بردن دانش‌آموزان که با نتایج پژوهش فوق هم‌خوانی زیادی دارد.

تحلیل تجارب زیستهٔ معلمان ابتدایی در زمینهٔ نقش‌های معلمان در جریان استفاده از بازی‌ها، به شناسایی یک مضمون اصلی و هفت مضمون فرعی منجر شد. این مضامین فرعی عبارت‌اند از: ۱. طراحی و تدوین و اصلاح بازی؛ ۲. تدارک ابزار و وسایل بازی؛ ۳. هدایت و رهبری و نظارت؛ ۴. داوری؛ ۵. مشارکت‌کننده در بازی؛ ۶.

ارتباط‌دهنده با دروس؛ ۷. بهبود نواقص دانش‌آموزان.

براساس تجارب زیسته شناسایی شده، معلمان قبل از انجام بازی اقدام به طراحی یک بازی با توجه به اهداف خاص آموزشی یا غیرآموزشی می‌کنند. گاهی برای یافتن بازی مرتبط با اهداف خود، به جست‌وجوی منابع و ایده‌گرفتن از همکاران دیگر و اضافه و کم کردن یا انجام اصلاحات مدنظر می‌پردازند. سپس مواد و ابزار بازی را پیش‌بینی و تهیه می‌کنند. قبل از انجام بازی نیز مراحل اجرا را برای دانش‌آموزان نمایش می‌دهند یا بیان می‌کنند؛ در جریان بازی، به هدایت و رهبری بازیکنان و مشاهده روند انجام بازی اقدام می‌کنند. در مواقعی که نیاز به تصمیم‌گیری درباره امتیازها و عملکرد درست گروه‌هاست، به قضاوت و داوری می‌پردازند. گاهی هم خود در بازی شرکت می‌کنند و بازیکن یک گروه می‌شوند. در پایان بازی، به ارتباط میان بازی و مطالب درسی اشاره و مباحث تکمیلی را بیان می‌کنند. تعدادی از معلمان بیان می‌دارند که در آخرین مرحله، میزان عملکرد دانش‌آموزان و نقاط ضعف و قوت آن‌ها را تجزیه و تحلیل و بررسی می‌کنند و به رفع نواقص و تقویت مهارت و استعدادهای دانش‌آموزان می‌پردازند.

کانجاس و همکاران (۲۰۱۶) بیان کرده‌اند که معلمان در جریان بازی نقش فعالی دارند و فعالیت‌هایی را در زمینه‌های طراحی، راهنمایی در طول بازی و بعد از جلسات بازی انجام می‌دهند. از این‌رو، یافته‌های این پژوهش با پژوهش کانجاس و همکاران (۲۰۱۶) همخوانی دارد. بابیکوامون و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهش فراترکیب خود به این نتایج رسیدند که برخی مطالعات در زمینه درگیری و نقش بزرگسالان حاکی از غلبه فعالیت‌های بزرگسالان بود. برخی دیگر نیز از وجود نوعی همکاری میان کودکان و بزرگسالان آگاهی می‌دهند؛ بنابراین یافته‌های این پژوهش تا حدود زیادی با نتایج پژوهش مذکور همخوانی دارد.

اولین محدودیت ما در این پژوهش، هم‌زمانی شیوع بیماری کرونا با زمان انجام پژوهش بود که مانع از مصاحبه حضوری با مشارکت‌کنندگان شد. محدودیت دیگر، مشغله‌های زیاد معلمان مدارس ابتدایی به دلیل درگیری در آموزش مجازی بود که فرصت کافی برای مصاحبه نداشتند و دو نفر از آن‌ها مصاحبه را نیمه‌کاره رها کردند و در کل به سختی داوطلب شرکت در مصاحبه می‌شدند. کمبود معلمان مرد، که از بازی در کار خود استفاده می‌کنند، نیز از جمله محدودیت‌های پژوهش بود؛ به‌طوری که تا زمان رسیدن به اشباع نظری، پژوهشگر نتوانست با معلمان مرد مصاحبه‌ای داشته باشد. محدودیت دیگر آن بود که با توجه به کیفی بودن پژوهش حاضر، امکان

سوگیری و قضاوت پژوهشگر وجود داشت و یافته‌ها تعمیم‌پذیر نبودند. پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آتی پژوهشی مشابه را با دبیران مدارس دوره متوسطه اول انجام دهند یا پژوهش مشابه دیگری با معلمان مرد ابتدایی انجام دهند؛ حتی می‌توان در پژوهشی به علل استقبال کم معلمان مرد از تلفیق بازی در آموزش پرداخته شود. همچنین پژوهش دیگری در زمینه تجارب زیسته دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی و متوسطه اول از کاربرد بازی در مدارس انجام شود و در پژوهش‌های آتی تجارب زیسته والدین و مدیران مدارس ابتدایی از تلفیق بازی در فرایند یاددهی یادگیری مدنظر قرار گیرد. در نهایت پژوهشگران به مشاهدات میدانی، با مدت‌زمان مناسب، در مدرسی که معلمان آن‌ها مجری بازی در فرایند یاددهی یادگیری هستند اقدام کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود که پژوهشی کمی درباره موانع اجرای بازی، نقش معلمان و ... انجام شود.

از آنجاکه این پژوهش دستاوردهای بازی را در فرایند یاددهی یادگیری با توجه تجارب زیسته معلمان ابتدایی نشان می‌دهد، پیشنهاد می‌شود دست‌اندرکاران عرصه آموزش و پرورش ضمن آگاهی‌دادن به معلمان ابتدایی از چنین دستاوردهایی، آموزش کافی را در زمینه طراحی و شناخت انواع بازی‌ها و تلفیق آن‌ها با یادگیری در اختیارشان بگذارند. یکی از عوامل مؤثری که در یادگیری بازی‌محور بنا به تأیید معلمان نقش دارد، اختصاص زمان کافی و مکان مناسب برای استفاده از چنین روشی است. در میان انبوه محتواهای درسی آموزش و پرورش، بهتر است به جای کمیت محتوا به کیفیت و فرایند آموزش آن توجه کنند و زمانی را در برنامه‌های درسی مدارس برای بازی اختصاص دهند و صرفاً به بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌ها بسنده نکنند. از آنجاکه مشارکت والدین در جریان بازی‌ها با دانش‌آموزان و آگاهی و توجیه آنان باعث استقبال و همکاری آن‌ها می‌شود، به معلمان توصیه می‌شود قبل از کاربرد بازی، به‌منزله شیوه‌ای آموزشی، توجیه و آگاهی والدین را در دستور کارشان قرار دهند و فرصت‌هایی را برای مشارکت والدین در بازی با فرزندان فراهم کنند.

منابع

REFERENCES

- اربابی، فرشید و حقانی، فریبا. (۱۳۸۹). استفاده از بازی در تدریس اتکولوژی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰ (۵)، ۱۲۹۶-۱۳۰۲.
- امامی ریزی، کبری، حقانی، فریبا و یوسفی، علیرضا. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر به کارگیری بازی‌های آموزشی در درس هندسه بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم ابتدایی. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۶ (۳۴)، ۶۴-۷۴.
- پورروستایی اردکانی، سعید و اسمعیلی گوجار، صلاح. (۱۳۹۸). تأثیر بازی‌های رایانه‌ای آموزشی چندکاربره بر خط بر مهارت‌های اجتماعی و توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۵ (۵۶)، ۲۱۱-۲۳۰.
- دهقان، نجمه، فرامرزی، سالار، نادی، محمدعلی و عارفی، مژگان. (۱۳۹۶). اثربخشی بازی‌های شناختی بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۷ (۸۷)، ۱۰۱، ۱۰۹، ۱۳۹۶، ۷، ۰، ۱۰۱، ۱۰۱، ۱، ۲۳۲۲۲۸۴۰.
- رجبیان ده زیره، مریم، درتاج، فریبا، پورروستایی اردکانی، سعید و اسمعیلی گوجار، صلاح. (۱۳۹۸). تأثیر استفاده از بازی‌های رایانه‌ای آموزشی و تنظیم شناختی هیجان و ذهن‌آگاهی دانش‌آموزان. *نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش*، ۱۳ (۳)، ۶۸۱-۶۹۴.
- رضاپورنصرآباد، رفعت. (۱۳۹۶). معیارهای اعتبار و پایایی در پژوهش‌های کیفی. *مجله تحقیقات علوم سلامت*، ۶ (۴)، ۴۹۳-۴۹۹.
- سالبرگ، پاسی و دوپل، ویلیام. (۱۳۹۹). بگذارید بچه‌ها بازی کنند (ترجمه حسن رحیمی، فهمیه رضایی و ابوالفضل بختیاری). انتشارات تیک. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۹ چاپ شده است).
- سالو، ا. رابرت. (۱۳۹۸). *برانگیختن شوق یادگیری* (ترجمه سعید ماحد خاکسار و حسن ملکیان). انتشارات سایه سخن. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۷ چاپ شده است).
- شفیعی سروستانی، مریم، جهانی، جعفر و خلیفه، حمزه. (۱۳۹۸). تأثیر بازی دарт آموزشی بر میزان یادگیری مفاهیم اساسی ریاضی پایه اول. *مجله علمی پژوهشی پژوهش‌های برنامه درسی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱۹ (۱)، ۳۰-۵۳.
- طباطبایی، امیر، حسینی، پرخیده، مرتضوی، حامد و طباطبایی چهر، محبوبه. (۱۳۹۲). راهبردهایی برای ارتقاء دقت علمی در تحقیقات کیفی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی*، ۵ (۳)، ۶۶۳-۶۷۰.
- عارضی، سوزان، سعیدی پور، بهمن، سردی، محمدرضا و زندی، بهمن. (۱۳۹۶). بازی با حروف الفبای انگلیسی و تأثیر آن بر خلاقیت مشارکتی دانشجویان. *فصلنامه علمی پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۷ (۲)، ۳۹-۵۸.
- عاشوری، علی اصغر، رشید صید آباد، یارمحمد و شهیدی مززع، سید حمید. (۱۳۹۹). نقش بازی بر یادگیری دانش‌آموزان شهرستان خواف. *فصلنامه تحقیقات جدید در علوم انسانی*، ۳ (۲۸)، ۳۷-۷۰.
- عبدالملکی، صابر، خسروی، محبوبه و فرجامند، لیلیا. (۱۳۹۷). شناسایی عوامل مؤثر بر اثربخشی بازی‌های آموزشی یک مطالعه پدیدارشناسی: (از نظر مربیان مراکز پیش‌دبستانی و مهدکودک شهر تهران). *فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی*، ۶ (۲)، ۱۸۳-۲۰۲.
- عبدالوهابی، مرضیه، درانی، کمال، صفایی موحد، سعید، فتحی واجارگاه، کوروش و صالحی، کیوان. (۱۳۹۹). *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۱۱ (۱)، ۲۰۹-۲۴۵.
- عجمی، فاطمه و ابوالعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش به روش بازی بر پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی و مهارت ابراز وجود زبان‌آموزان ۸ تا ۱۲ ساله. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۶ (۶۰)، ۱۲۱-۱۳۲.
- عرشی‌ها، افسانه‌سادات، عسگری، مجید علی و حاجی حسینی‌نژاد، غلامرضا. (۱۳۹۹). تأثیر بازی‌های مبتنی بر هوش جنبشی-بدنی گاردنر بر یادگیری مفاهیم پیش‌دبستانی کودکان ۵-۷ سال. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۶ (۴)، ۱-۱۲.
- عمادی، سیدرسول و عروقی موفق، مهین. (۱۳۹۵). تأثیر بازی‌های آموزشی گروهی مبتنی بر محیط یادگیری سازنده‌گرا بر پرورش مهارت تفکر خلاق. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۶ (۱)، ۱۹-۴۴.
- غفاری، خلیل، حیدری، حسین، محمدی، فاطمه و یاسبلای شسراهی، بهمن. (۱۳۹۸). اثربخشی بازی آموزشی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس اول ابتدایی در درس فارسی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۶ (۳۵)، ۲۱۱-۲۴۲.
- غفاری، خلیل، یاسبلای، بهمن و عبدالوند، خورشید. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش بازی با کلمات بر مشکلات املائی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۵ (۲)، ۲۳-۴۲.
- غلامی، نادیا. (۱۳۹۸). بررسی موانع به کارگیری روش‌ها و فنون تدریس فعال در فرآیند یاددهی یادگیری و ارائه راهکار پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۵). *برنامه درسی به‌سوی هویت‌های جدید* (چاپ سوم). انتشارات آبیژ.
- قربانی، سارا، رمضانی چرمهینی، سودابه و قلمکاریان، سیدمحمد. (۱۳۹۸). اثربخشی روش بازی‌های آموزشی بر بهبود حافظه فعال، میزان

- توجه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی. *مجله پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۲(۱۵)، ۷۰-۸۹.
- کرامتی، میسر، محمدی، اکبر و حقیقت، سارا. (۱۳۹۸). طراحی و تدوین مدل بازی آموزشی با تأکید بر رشد مهارت میان فردی کودکان پیش‌دبستانی. *فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی*، ۱(۱)، ۹-۱.
- کردی، حسن و ذوقی گنج علی خانی، فهیمه. (۱۳۹۸). تأثیر برنامه آموزشی بازی محور رویا بر رشد مهارت‌های حرکتی کودکان ۳ تا ۶ سال. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۵(۴)، ۳۱-۵۰.
- محمودی، زهره، محمدی آریا، علیرضا، کریم‌زاده، منصوره و رضا سلطانی، پوریا. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر بازی‌های رایانه‌ای آموزشی بر یادگیری مهارت‌های پایه ریاضی در کودکان پیش از دبستان شهر کرمان. *فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۸(۳)، ۶۵-۸۹.
- مهدوی نسب، یوسف. (۱۳۹۵). *ارائه و کاربرست الگوی طراحی بازی‌های آموزشی (موردکاوی: مطالعات اجتماعی دوره دبستان)*. پایان‌نامه منتشر نشده دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.
- Avdiu, E. (2019). Game-based learning practices in Austrian elementary schools. *Educational Process: International Journal (EDUPLJ)*, 8(3), 196-206.
- Backlund, P., & Hendrix, M. (2013, September). Educational games-are they worth the effort? A literature survey of the effectiveness of serious games. In *2013 5th international conference on games and virtual worlds for serious applications (VS-GAMES)* (pp. 1-8). IEEE.
- Berg Marklund, B. (2013). *Games in formal educational settings: Obstacles for the development and use of learning games* [Doctoral dissertation, University of Skövde]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:662703>
- Bodnar, C. A., Anastasio, D., Enszer, J. A., & Burkey, D. D. (2016). Engineers at play: Games as teaching tools for undergraduate engineering students. *Journal of Engineering Education*, 105(1), 147-200.
- Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H., & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776-800.
- Chee, Y. S., Mehrotra, S., & Ong, J. C. (2015). Professional development for scaling pedagogical innovation in the context of game-based learning: Teacher identity as cornerstone in "shifting" practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(5), 423-437.
- Demirci, C., & Gümüş, N. (2017). The Application of Active Learning Strategies in a Multicultural Class. *European Journal of Education Studies*, 3(12), 172-187.
- Denham, A. R., Mayben, R., & Boman, T. (2016). Integrating game-based learning initiative: Increasing the usage of game-based learning within K-12 classrooms through professional learning groups. *TechTrends*, 60(1), 70-76.
- Eltahir, M. E., Alsalthi, N. R., Al-Qatawneh, S., AlQudah, H. A., & Jaradat, M. (2021). The impact of game-based learning (GBL) on students' motivation, engagement and academic performance on an Arabic language grammar course in higher education. *Education and Information Technologies*, 26(3), 3251-3278. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10396-w>
- Fishovitz, J., Crawford, G. L., & Kloepper, K. D. (2020). Guided heads-up: a collaborative game that promotes metacognition and synthesis of material while emphasizing higher-order thinking. *Journal of Chemical Education*, 97(3), 681-688.
- Fler, M. (2015). Pedagogical positioning in play-teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early child development and care*, 185(11-12), 1801-1814.
- Gedik, M. (2016). Ortaokul 2. class generals of okuma becerililerin ethical games in gelişirmlesinde are equipment in the municipality. *Journal of the institute of turkiyat research [taed]*, 58, 453-464.
- Gris, G., & Bengtson, C. (2021). Assessment Measures in Game-based Learning Research: A Systematic Review. *International Journal of Serious Games*, 8(1), 3-26.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.
- Hays, R. T. (2005). *The effectiveness of instructional games: A literature review and discussion*. Naval Air Warfare Center Training Division. <http://www.dtic.mil/cgibin/GetTRDoc?AD=ADA441935>.
- Jääskä, E., & Aaltonen, K. (2022). Teachers' experiences of using game-based learning methods in project management higher education. *Project Leadership and Society*, 3, 100041. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666721522000011>
- Jafari, A. (2011). *Investigating the effect of traditional educational games on the academic progress of elementary school students in Tehran* [Unpublished doctoral dissertation]. National University of Tajikistan.

- Kangas, M; Koskinen, A; Krokfors, L.(2016). A qualitative literature review of educational games in the classroom: the teacher's pedagogical activities. *Journal Teachers and Teaching: theory and practice*, 23(4), 451-470 . <http://www.tandfonline.com/loi/ctat20>.
- Khan, A; Pearce,G.(2015). A study into the effects of a board game on flow in undergraduate business students. *The International Journal of Management Education*, 13(3), 193-201.
- Mora Ortiz, L.(2017). *motivation in the technology classroom through play*. [Master thesis, Polytechnic University of Madrid].
- Pinedo, R., García-Martín, N., Rascón, D., José, C. S., & Cañas, M. (2022). Reasoning and learning with board game-based learning: A case study. *Current Psychology*, 41(3), 1603-1617.
- Pui-Wah, D. C. (2010). Exploring the tactfulness of implementing play in the classroom: A Hong Kong experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(1), 69-82.
- Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in human behavior*, 63, 50-58.
- Sousa, M. J., & Rocha, Á. (2019). Leadership styles and skills developed through game-based learning. *Journal of Business Research*, 94, 360-366.
- Tuan, L. T., & Doan, N. T. M. (2010). Teaching English grammar through games. *Studies in literature and language*, 1(7), 61-75. <http://dx.doi.org/10.3968/n>
- Tuomisto, M. (2018). *Design-based research: Educational chemistry card and board games* [Doctoral dissertation, University of Helsinki]. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/236325>
- Vogt, F., Hauser, B., Stebler, R., Rechsteiner, K., & Urech, C. (2018). Learning through play—pedagogy and learning outcomes in early childhood mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 589-603.
- Vondráková, P., Beremlijski, P., Litschmannová, M., & Mařík, R. (2018). Math games for two players. In *INTED2018 Proceedings* (pp. 2911-2916). IATED.
- Yolageldili, G., & Arikan, A. (2011). Effectiveness of using games in teaching grammar to young learners. *Online Submission*, 10(1), 219-229. <http://ilkogretim-online.org.tr>.

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| 1. Demirci & Gülmüş | 14. Yolageldili and Arikan | 27. Gedik |
| 2. Jääskä and Aaltonen | 15. Backlund and Hendrix | 28. Qian and Clark |
| 3. Pui-Wah | 16. Mora Ortiz | 29. Khan and Pearce |
| 4. Bubikova-Moan | 17. Salberg and Doyle | 30. Fleer |
| 5. Tuan and . Doan | 18. Robinson | 31. phenomenology |
| 6. Ge | 19. Dockett | 32. Husserl |
| 7. Bodnar | 20. Pinedo | 33. Guba & Lincoln |
| 8. Gris and Bengtson | 21. Chee | 34. credibility |
| 9. Kangas | 22. Eltahir | 35. transferability |
| 10. Berg Marklund | 23. Fishovitz | 36. consistency or dependability |
| 11. Denham | 24. Sousa and Rocha | 37. confirm ability |
| 12. Avdiu | 25. Vogt | 38. Vondráková |
| 13. Hays | 26. Tuomisto | 39. Salo |

طراحی مدل درآمدزایی از طریق ورزش با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش: رویکردی آمیخته (کیفی و کمی)

■ سعید خانمرادی*

چکیده:

هدف از این تحقیق، طراحی مدل درآمدزایی از طریق ورزش با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. این پژوهش کاربردی با رویکردی آمیخته (کیفی و کمی) انجام شده است. در بخش کیفی نمونه متن کامل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. نمونه‌گیری هدفمند است و تا به اشباع نظری برسیم ادامه می‌یابد. در بخش کمی، جامعه آماری را کارشناسان و معلمان تربیت بدنی تشکیل دادند که به صورت هدفمند ۲۰۰ نفر برای نمونه انتخاب شدند. در بخش کیفی، از رویکرد داده‌بنیاد با نرم‌افزار مکس کیودی‌ای در سه بخش کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی استفاده شد. در بخش کمی، از مدل‌سازی معادلات ساختاری با رویکرد روش حداقل مربعات جزئی و نرم‌افزار اسمارت پی.‌ال.‌اس ۲ استفاده شد. نتایج نشان داد اثر شرایط علی (منابع انسانی ورزش، سیاست‌ها و رویه‌ها، بسترسازی و زیرساخت‌ها) و زمینه‌ای (مقررات و نیروی انسانی) بر درآمدزایی مثبت و معنادار است. اثر شرایط مداخله‌گر بر درآمدزایی منفی و معنادار است. اثر درآمدزایی بر راهبردها و در نهایت اثر راهبردها بر پیامدها مثبت و معنادار است. چهار پیامد نهایی شامل بهینه‌سازی نظام پرداخت‌ها، تخصیص بهینه منابع، توسعه اماکن ورزشی، و بهسازی و تحول در نظام مالی هستند. آموزش و پرورش با به‌کارگیری راهکارهای درآمدزایی این پژوهش و در نظر گرفتن شرایط علی، زمینه‌ای و مداخله‌ای با ارائه راهبرد مناسب می‌تواند به پیامدهای مطلوب دست یابد.

کلید واژه‌ها:

آموزش و پرورش، سند تحول بنیادین، درآمدزایی، تربیت بدنی، ورزش

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۳/۳۰

□ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۵/۸

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۲

* (نویسنده مسئول) استادیار تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشگاه فرهنگیان، اصفهان، ایران. E-mail: khammoradisead@gmail.com

مقدمه

بی‌شک اجرای برنامه‌های توسعه نیازمند به‌کارگیری نیروی آموزش‌دیده و افراد متخصص و تحصیل‌کرده است و نیروی‌های آموزش‌دیده به وجود جوانان بااستعداد و با توان بستگی دارد و نقش آموزش و پرورش در این باره کشف این استعدادها و بارور کردن آنهاست. افزایش نقش آموزش در پویایی حیات اجتماعی، ضرورت توجه به کاربردهای اقتصادی و تجزیه و تحلیل هزینه فایده آن را برای دولت دوچندان کرده است. تغییرات شگرف و رقابتی کشورهای جهان در دستیابی هرچه سریع‌تر به توسعه اقتصادی و رفاه اجتماعی و تأثیر این تحولات باعث شد به نقش و کارکردهای آموزش عمومی و عالی توجه بیشتری شود. کشورهای درحال توسعه باید به نظام آموزشی خود توجه بیشتری کنند و بودجه بیشتری به این امر اختصاص دهند تا به توسعه اقتصادی در زمان مناسب نائل شوند. اغلب نظریه پردازان نظریه توسعه انسانی بر این باورند که آموزش گام نخست در برنامه‌ریزی توسعه نیروی انسانی است. پایه و اساس توسعه اقتصادی و اجتماعی هر کشوری را نیروی انسانی ماهر و متخصص تشکیل می‌دهد؛ بنابراین یکی از محورهای اصلی رشد و توسعه اقتصادی، آموزش و پرورش است (لطفی و جلایر لاپین، ۱۳۹۶). آموزش و پرورش ضمن بهره‌گیری مناسب از هوش و استعداد افراد انسانی زمینه را برای رشد و توسعه کشور فراهم می‌کند. این نهاد با جذب اساتید و معلمان لایق، باکفایت و آموزش‌دیده می‌تواند به امر آموزش نیروی انسانی مورد نیاز جامعه بپردازد و باعث شکوفایی استعدادها و ارتقای کیفیت نیروی انسانی شود که خود باعث افزایش بهره‌وری و تسریع در رشد و شکوفایی اقتصادی می‌شود. درحالی‌که سایر بخش‌های اقتصادی با رکود و کساد مواجه‌اند، آموزش و پرورش از باثبات‌ترین بخش‌های اقتصادی هر جامعه به شمار می‌رود؛ بنابراین آموزش و پرورش به علت داشتن ثبات و تعادل بیشتر می‌تواند در هنگام رکود و بی‌حاصلی نیروی کار را جذب کند و با آموزش و تجهیز کردن این نیروها به رونق و شکوفایی اقتصادی کمک کند (جهانیان و علیزاده، ۱۳۹۸). تأثیر آموزش و پرورش از بعد فرهنگی و اجتماعی نیز قابلیت بررسی دارد؛ بدین معنا که تغییرات به‌نوبه خود سبب تغییر نگرش‌های فرهنگی می‌شوند که آن تغییرات نیز سبب هموارتر شدن راه رشد و به‌ویژه توسعه اقتصادی خواهد شد. به‌رحال، امروزه سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش رشد چشمگیری داشته و نرخ رشد سرمایه انسانی بیشتر از نرخ رشد سرمایه فیزیکی و مادی بوده است؛ حتی امروزه سرمایه‌گذاری در این امر نه فقط از طریق دولت، بلکه از طریق خانواده به دلایلی نظیر افزایش بهره‌وری، افزایش قدرت کسب درآمد بیشتر، آثار مثبت اجتماعی و فرهنگی و ... افزایش چشمگیری داشته است؛ بنابراین هزینه‌های صرف‌شده در امر تعلیم و تربیت را می‌توان نوعی سرمایه‌گذاری به شمار آورد. گفتنی است درصد هزینه‌های آموزشی کشورها رقمی معادل ۱۰ تا ۲۰ درصد کل بودجه هر کشور را تشکیل می‌دهد. این هزینه‌ها شامل هزینه‌های اداری، حقوق کارمندان، کتب درسی و سایر بودجه‌های جاری است. به‌طور کلی آموزش و پرورش موجب گسترش ظرفیت

تولیدی و همچنین رشد اقتصادی جامعه، افزایش درآمد و توزیع عادلانه ثروت می‌شود و همچنین تأثیر بسزایی در تشکیل سرمایه انسانی دارد (لطفی و جلایر لاپین، ۱۳۹۶). امروزه رمز موفقیت هر سازمان و جامعه، کسب درآمد برای بقا و ماندگاری خود است. بدون درآمد، جامعه و سازمان‌ها رو به انحلال و نابودی می‌روند و نمی‌توانند در محیط رقابتی دوام بیاورند. درآمدهای مطمئن و پایدار امکانات لازم را برای رویارویی با هزینه‌ها و مخارج سازمان‌ها فراهم می‌کنند (مقدسی و همکاران، ۱۳۹۹). درواقع، ضرورت تحقق اهداف اقتصادی هر سازمان در گرو فراهم‌بودن سرمایه کافی به‌منظور تأمین منابع مالی لازم آن سازمان است، عاملی که اقتصاددانان آن را موتور تولید، رشد و توسعه اقتصادی می‌دانند (اسماعیلی و شیروانی، ۱۳۹۸). وزارت آموزش و پرورش نیز از این قاعده مستثنا نیست و مانند هر سازمان دیگری، و حتی بیشتر، به منابع مالی برای پیشبرد اهداف خود نیازمند است. درآمدهای آموزش و پرورش دریافت‌هایی مالی است که برای پشتیبانی عملیات جاری در اختیار مدارس قرار می‌گیرد. این‌گونه درآمدها ممکن است از راه مالیات، حق ثبت‌نام شهریه دانش‌آموزی و همچنین هدایا یا درآمدهای ناشی از فروش کالاها و خدمات حاصل شود. خرج‌های آموزش و پرورش به پرداخت‌های مدارس برای خرید انواع منابع یا نهاده‌های فرایند آموزش، مانند کارکنان ستادی و اداری، معلمان، مواد، تجهیزات و ساختمان گفته می‌شود. هزینه‌های آموزش نیز معرف ارزش کلیه منابعی است که در فرایند آموزش و پرورش به مصرف می‌رسد؛ خواه در بودجه و خرج‌های آموزش بازتاب داشته باشد، خواه نداشته باشد. هزینه منابع آموزشی، شامل ارزش هر نهاده‌ای می‌شود که به مصرف رسیده است؛ حتی اگر هدیه‌ای باشد که در هزینه‌ها وارد نشده باشد. فزونی مخارج آموزش و پرورش به‌نسبت اعتبارات دولتی، زمانی روی می‌دهد که از آغاز سال، پیش‌بینی هزینه‌ها از پیش‌بینی درآمدها پیشی بگیرد. کسری بودجه‌ صوری از شکاف حسابداری درآمدها و هزینه‌ها حاصل می‌شود و کسری بودجه واقعی یا پنهان نیز ناشی از بیش برآورد درآمدها یا کم برآورد هزینه‌ها در آغاز سال است. به‌طورکلی کسری بودجه وزارت آموزش و پرورش در شرایطی مشخص می‌شود که میزان پرداختی دولت از محل بودجه عمومی کمتر از بودجه مصرفی باشد (انصاری، ۱۳۹۳). مطالعه پیرامون عوامل مؤثر در توزیع درآمد از مهم‌ترین اهداف محققان علوم اجتماعی در کشورهای درحال توسعه است. دراین‌میان، نقش آموزش و پرورش در توزیع درآمد ازجمله موضوعاتی است که توجه متفکران حوزه علوم اجتماعی و توسعه را به خود جلب کرده است. آنچه مسلم است سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش عامل اصلی در فرایند رشد و توسعه اقتصادی است. امروزه تأمین منابع مالی آموزش و پرورش در سراسر جهان، به‌ویژه در کشورهای درحال توسعه، با بحران جدی روبه‌روست؛ زیرا از یک‌سو افزایش تقاضا برای آموزش با رشد سریع جمعیت، گرایش خانواده‌ها به فراهم‌کردن تحصیلات برای فرزندان خود، درآمد نسبتاً بیشتر باسوادان و افراد با تحصیلات بالا به‌نسبت سایر افراد جامعه و نیز تأکید بر برخورداری از حقوق اجتماعی از طرف دیگر پدیده جهانی‌شدن، رشد روزافزون

فناوری اطلاعات و کاربرد و استفاده آن در زندگی روزمره و مهم‌تر از همه این‌ها، محدودیت منابع مالی و کسری ساختاری بودجه در نظام‌های آموزشی این معضل را حادتر کرده است (جهانیان و علیزاده، ۱۳۹۸). نشانگرهای بخش مالی آموزش و پرورش از سه جنبه ارزیابی و داوری می‌شوند:

الف) کفایت منابع مالی (آیا سطح تدارک و منابع مالی اختصاص یافته برای انجام فعالیت‌های آموزشی و پرورشی کافی است؟

ب) کارایی منابع مالی (آیا در منابع مالی اختصاص یافته کارایی اقتصادی وجود دارد؟ آیا ستانده نظام آموزشی که براساس منابع مالی اختصاص یافته بین برنامه‌ای و منطقه‌ای کارایی لازم را دارد؟

ج) توزیع منابع مالی (آیا منابع مالی اختصاص یافته بین برنامه‌ای و بین منطقه‌ای عادلانه توزیع می‌شود؟

به عبارت ساده‌تر، کفایت، عدالت و کارایی منابع مالی باید بررسی شود تا اولاً جایگاه آموزش و پرورش در سطح کلان مشخص شود؛ ثانیاً در سطح خرد، یک بنگاه منابع مالی اختصاص یافته را بررسی کرد (عباسپور و یزدانی، ۱۳۹۶). با توجه به این توضیحات، از آنجاکه کسری بودجه آموزش و پرورش در ایران به پدیده‌ای مزمن تبدیل شده و میزان آن در سال‌های مختلف متفاوت بوده است (در برخی سال‌ها بالغ بر ۵۰، ۵۶ و ۶۰ درصد نیز بوده است)؛ بنابراین یافتن راه‌هایی برای جبران این کسری بودجه از ضروریات است و با چنین اقداماتی باید آموزش و پرورش به سمت تولید و باروری پیش رود؛ زیرا آموزش و پرورش تأثیرات اقتصادی، اجتماعی، آموزشی و فرهنگی بسیاری را در سطح جامعه برجای می‌گذارد. یکی از راه‌هایی که در این مسیر مؤثر است درآمدزایی در حوزه تربیت بدنی و ورزش آموزش و پرورش به‌منزله بخشی درآمدزا و بسیار بااهمیت است. ورزش، که موجبات افزایش ارزش افزوده کالا و خدمات را فراهم می‌کند، لقب صنعت به خود گرفته است؛ زیرا سهم مهمی از درآمد در اقتصاد جهانی را به خود اختصاص داده است. همچنین ورزش در تولید و مصرف کالاها و خدمات ورزشی و توسعه اقتصادی جوامع گوناگون نقشی اساسی دارد و اکنون از مؤثرترین عوامل رشد اقتصادی و از درآمدزاترین صنایع در قرن بیست و یکم به شمار می‌رود. در دنیای امروز، فعالیت‌های ورزشی صنعتی است که پایه‌های آن تیم‌ها هستند. محصول این صنعت تفریح و سرگرمی است و دیگر صنایع نمی‌توانند محصول جایگزین کاملی برای آن تولید کنند. همچنین درآمد دریافتی این صنعت شاخصی از میزان تفریح تولیدشده همین صنعت است (واحدی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹). از میان سازمان‌های متعدد، مدارس، باشگاه‌های ورزشی و فدراسیون‌ها به افزایش سطح مشارکت در ورزش کمک می‌کنند. این نهادها مسئولیت ورزش سازمان یافته در کشور را بر عهده دارند. ورزش مدارس در ایران، که متولی آن وزارت آموزش و پرورش است و توسعه مشارکت ورزشی از طریق فدراسیون ورزش دانش‌آموزی و وزارت آموزش و پرورش انجام می‌شود. با این حال، این سازمان‌ها برای عملکرد بهینه به

منابع انسانی و مالی نیاز دارند (سوارت^۱ و همکاران، ۲۰۱۴). با گسترش جمعیت و مبارزه با بی‌سوادی، تعداد دانش‌آموزان در کشورهای در حال توسعه افزایش چشمگیری یافته و تمامی ظرفیت‌های بودجه‌ای لازم برای تأمین مالی تمرینات ورزشی در مدارس و جاهای دیگر را به پایان رسانده است (اندرف^۲، ۲۰۰۶). نخستین بار مولین لقب صنعت را به ورزش داد. ورزش موجبات افزایش ارزش افزوده کالا و خدمات را فراهم می‌کند؛ زیرا سهم مهمی از درآمد در اقتصاد جهانی را به خود اختصاص داده است (مولین^۳، ۱۹۸۳). ورزش در تولید و مصرف کالاها و خدمات ورزشی و توسعه اقتصادی جوامع گوناگون تأثیر بسزایی دارد و اکنون از مؤثرترین عوامل رشد اقتصاد و از درآمدزاترین صنایع در قرن بیست و یکم به‌شمار می‌رود (شانون^۴، ۱۹۹۹). بنابراین، صنعت ورزش با برگزاری رویدادها محصولی تولید می‌کند که شرکت‌های صنعتی، رسانه‌ها و افراد جامعه شامل هواداران و علاقه‌مندان برای بهره‌برداری از این محصول، در میدانی بزرگ و در رقابتی پیچیده برای به‌دست آوردن سهمی بیشتر تلاش می‌کنند (فولرتون و مرز^۵، ۲۰۰۸). اصلی‌ترین و پیچیده‌ترین وظایف سازمان‌های ورزشی توجه به بازاریابی ورزشی برای کسب درآمد است که در صورت اجرای مناسب و صحیح، مزایای انکارناپذیری خواهد داشت و شکوفایی ورزش کشور در سطح ملی و بین‌المللی، افزایش مشارکت ورزشی، کاهش وابستگی به اعتبارات مالی متمرکز از طریق دولت، احداث اماکن و غیره از جمله این مزایا به‌شمار می‌رود. بدیهی است گرایش روبه‌رشد مردم در ورزش، مصرف کالاها و خدمات ورزشی را افزایش داده و این خود سبب شده است که صنعت ورزش روند درآمدزایی بی‌سابقه‌ای را تجربه کند (واحدی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹). سازمان‌ها با گسترش راه‌های متفاوت درآمدزایی در رقابتی فزاینده سطح عایدی و سود خود را افزایش می‌دهند و با استقلال مالی منابع ملی، رشد و پیشرفت همه‌جانبه ورزش را سبب می‌شوند. در این صورت، صنعت ورزش با شناخت صحیح و توانایی در ترکیب‌بندی و کسب و جذب درآمد از منابعی مانند پخش رسانه‌ای، حمایت مالی، تبلیغات، صدور مجوز، تولید و فروش محصولات، توزیع مؤثر، ارزش‌گذاری، قیمت‌و...، چالش بزرگی به نام کسری بودجه را مرتفع می‌سازد (روتنبرگ^۶، ۲۰۰۰)؛ از این‌رو درآمدزایی و تأمین مالی در سازمان‌ها به‌منظور پوشش دادن هزینه‌ها با هدف موفقیت فنی سازمانی ناگزیر است؛ بنابراین سرمایه‌گذاری در ورزش راه‌های درآمدزایی متعددی را پیش روی مدیران قرار می‌دهد (شانون، ۱۹۹۹).

در حوزه درآمدزایی در ورزش، تحقیقات بسیاری انجام شده است، اما پیشینه تحقیق در حوزه درآمدزایی ورزشی در آموزش و پرورش ایران محدود و احتمالاً تحقیق حاضر برای اولین بار درآمدزایی در حوزه ورزش را با دید کلان و از منظر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در ایران بررسی می‌کند. از جمله تحقیقات با موضوع تحقیق حاضر بدین‌قرار است: جهانیان و علیزاده (۱۳۹۸) در تحقیقی با عنوان «توزیع درآمد در آموزش و پرورش» به این نتیجه رسیدند که تنها راه مؤثر و پایدار در توسعه و رشد اقتصادی، که باعث افزایش درآمد و توزیع عادلانه آن می‌شود، آموزش است. واحدی‌زاده و همکاران

(۱۳۹۹) در تحقیقی با عنوان «راهکارهای توسعه منابع مالی و درآمدزایی فدراسیون‌های ورزشی ایران» به این نتیجه رسیدند که کمک‌های دولت و حامیان مالی بخش اعظم منبع درآمد فعلی، خلأهای قانونی و نقش مدیریت، اهم موانع و همچنین اصلاحات قانونی، تدوین برنامه راهبردی و اقتصادی، رعایت اصول مدیریت و بازسازی مستمر ورزشگاه‌ها مهم‌ترین راهکارهای شناسایی شده در این پژوهش بودند. همچنین سلطانی و همکاران (۱۳۹۷) در تحقیقی با عنوان «طراحی الگوی درآمدزایی باشگاه‌های حرفه‌ای فوتبال ایران» به این نتیجه رسیدند که فعالیت تجاری، هواداران، رسانه، تبلیغات، درآمد روز مسابقه، و حامیان مالی مهم‌ترین منبع درآمدزایی باشگاه‌های فوتبال کشورند. مقدسی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «تأثیر خصوصی‌سازی و تبلیغات بر درآمدزایی باشگاه‌های ورزشی» به این نتیجه رسیدند که خصوصی‌سازی و تبلیغات در درآمدزایی باشگاه‌های ورزشی تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد. برگانتینوس و مورنو ترنرو^۷ (۲۰۲۲) در تحقیقی، قوانین بزرگ و زیادی را برای مشکل تقسیم درآمدهای پخش لیگ‌های ورزشی، با ترکیب دو اصل اساسی افزایش‌پذیری و شکل ضعیف رفتار برابر تنظیم کردند. اوریلی و نادئاو^۸ (۲۰۰۶) این هشت عامل را تجربه بازی خانگی، میراث، پشتیبانی بازار، برنده‌شدن، رقابت، ویژگی‌های بازار، عصر بازار و درخواست رادیویی با عواملی که در درآمدزایی در باشگاه‌ها مرتبط‌اند شناسایی کردند.

آموزش و پرورش سهم کمی از بودجه کشور را به خود اختصاص داده است و این بودجه کم برای پیشبرد اهداف آموزش و پرورش کافی نیست؛ بنابراین با توجه به این مهم، استفاده از ظرفیت‌های درآمدزا در آموزش و پرورش بسیار اهمیت می‌یابد. آموزش و پرورش به غیر از بودجه سالیانه دولت، هیچ‌گونه منبع مالی و درآمد دیگری ندارد. این درحالی است که آموزش و پرورش با توجه به گستردگی شبکه‌ای که دارد می‌تواند اقتصادی پویا داشته باشد. آموزش و پرورش دو ظرفیت مهم دارد: الف) نیروی انسانی توانمند؛ ب) مکان‌های آموزشی، فرهنگی و رفاهی. آموزش و پرورش بالاترین آمار کارکنان شاغل را در بین دستگاه‌های دولتی دارد و بی‌شک در این میان افرادی هستند که با خلاقیت و دانش اقتصادی از فضای موجود در آموزش و پرورش استفاده می‌کنند و ایده‌های نو در عرصه‌ی مالی و رفاهی پیشنهاد می‌دهند. از طرفی آموزش و پرورش مکان‌هایی با بهره‌برداری تجاری، فرهنگی، رفاهی و ورزشی دارد که می‌تواند یکی از محل‌های مطمئن و پردرآمد برای آموزش و پرورش باشد. البته باید دقت شود این اماکن و تعلقات آموزش و پرورش به گونه‌ای درآمدزا باشند که به اهداف آموزشی و پرورشی نظام تعلیم و تربیت آسیبی وارد نکنند. یکی از بخش‌هایی که آموزش و پرورش به کمک از آن می‌تواند به درآمدزایی روی بیاورد، ورزش و تربیت بدنی است. آموزش و پرورش تعداد بی‌شماری مربی و معلم تربیت بدنی تحصیل کرده و با دانش و متخصص در امور ورزشی دارد که این نیرو ابزار کافی را که همان دانش‌آموزان و اولیای دانش‌آموزان هستند برای درآمدزایی در اختیار دارد و اگر برنامه‌ریزی و سیاست‌های مناسبی در زمینه اجرای راهکارهای مناسب برای درآمدزایی از طریق ورزش در بدنه آموزش و پرورش صورت گیرد،

این وزارتخانه درآمد بسیاری را از طریق ورزش کسب خواهد کرد. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر لزوم و اهمیت تعلیم و تربیت و سلامت و تربیت بدنی تأکید کرده است و این سند، سرلوحه کار مسئولان برای برنامه‌ریزی کوتاه‌مدت و بلندمدت قرار گرفته است؛ بنابراین این پژوهش با تأکید بر بررسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مدل راهکارهای مناسب درآمدزایی از طریق ورزش را ارائه می‌دهد. امید است نتایج این پژوهش در اختیار مسئولان قرار گیرد و بتواند نقشه راه مناسبی برای کسب نتایج پربار در آموزش و پرورش باشد.

■ روش‌شناسی

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و به‌صورت آمیخته و در دو بخش کیفی و کمی انجام می‌شود. در بخش کیفی، از رویکرد داده‌بنیاد و نرم‌افزار مکس کیودی‌ای پرو ۳-۱۲^۹ استفاده می‌شود. داده‌های کیفی تحقیق از خلال بررسی متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش گردآوری شدند. سند تحول بنیادین با توجه به رویکرد درآمدزای آن از طریق ورزش بررسی شد. نمونه‌گیری بخش کیفی به‌صورت هدفمند برای یاری پژوهشگر در خلق یا کشف نظریه یا مفاهیمی که ارتباط نظری آن‌ها با نظریه درحال تکوین به اثبات رسیده است انجام شد. نمونه‌گیری هدفمند تا رسیدن درون‌مایه‌ها به اشباع نظری ادامه یافت. اشباع نظری مرحله‌ای است که در آن داده‌های جدیدی در ارتباط با درون‌مایه‌ها پدید نمی‌آیند؛ درون‌مایه گستره مناسبی می‌یابد و روابط بین درون‌مایه‌ها برقرار و تأیید می‌شوند (کوربین و استراوس^{۱۰}، ۱۹۹۰). روش گردآوری داده‌ها برای جمع‌آوری داده‌های کیفی تحلیل متون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بود. تمامی متون سند با دقت و به‌صورت جزءنگر در نرم‌افزار مکس کیودی‌ای تحلیل شد. این فرایند در فاصله زمانی اسفند ۱۴۰۰ تا خرداد ۱۴۰۱ انجام شد. پس از گردآوری داده‌ها، فرایند کدگذاری بر روی داده‌ها با استفاده از راهبرد داده‌بنیاد انجام شد. این شیوه در گذشته به‌صورت کاملاً سنتی و دستی انجام می‌شد، اما در این پژوهش، تکنیک داده‌بنیاد با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودی‌ای نسخه پرو ۳-۱۲ در سه بخش کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی انجام شد. در بخش کدگذاری باز، چهار مقوله مهم کد اولیه، مقوله‌های اصلی و فرعی و ویژگی‌ها به‌دست آمد. در این شیوه، نخست رمزهای مناسب به بخش‌های مختلف داده اختصاص می‌یابد که به آن کدهای اولیه گفته می‌شود. مقولات همان دسته‌بندی کدهای اولیه است که به هم مرتبط‌اند. اما این دسته‌بندی به دو صورت انجام می‌شود؛ نخست چند کد اولیه در یک دسته قرار می‌گیرند و نام‌گذاری می‌شوند؛ سپس چند کد اولیه زیرمجموعه کد دیگری قرار می‌گیرند که آن‌ها را دربر دارد؛ بنابراین مجموعه مختلفی از این کدها در کنار هم، مقوله اصلی یا مقولات فرعی را تشکیل می‌دهند که به این بخش کدگذاری باز گفته می‌شود. سپس باید کدگذاری محوری انجام شود؛ درواقع کد محوری نقش سازه را در تحقیقات کمی بازی می‌کند و با توجه به نظر چارمز (۲۰۰۵) کد محوری

عبارت است از مجموعه‌ای از مقولات که به یکدیگر مرتبط‌اند و زیرمجموعه نامی جدید یا زیرمجموعه مقوله‌ای کلی‌ترند (کدگذاری محوری). در ادامه، نرم‌افزار مذکور برای یافتن پیوندهای میان مقولات به رمزگذاری محوری اقدام می‌کند و درنهایت فرضیه‌ها در قالب همین مقوله‌ها تعیین می‌شوند که کدگذاری انتخابی نام دارد. درواقع با رمزگذاری انتخابی مقوله‌ها پالایش می‌شوند و طی این فرایندها درنهایت چارچوب نظری پدیدار می‌شود (کوربین و استراوس، ۱۹۹۰). پس از شناسایی الگوی تحقیق، فرضیات شناسایی شده در بخش کیفی، این‌بار با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری^{۱۱} و نرم‌افزار اسمارت پی‌ال‌اس^{۱۲} در بخش کمی تجزیه و تحلیل می‌شوند. در این بخش، جامعه آماری را معلمان تربیت بدنی با سابقه اجرایی، کارشناسان تربیت بدنی و مسئولان تربیت بدنی آموزش و پرورش تشکیل می‌دهند که به صورت هدفمند ۲۰۰ نفر در سطح کشور به منزله نمونه انتخاب شدند. براساس مکتب کوربین و استراوس (۱۹۹۰) تعداد نمونه کمی، با توجه به فرضیات به دست آمده در بخش کیفی، مشخص می‌شود که در این پژوهش، این تعداد برای تأیید فرضیات بخش کمی مناسب بود. همچنین معیار ورود نمونه‌ها به تحقیق در بخش کمی داشتن دست کم سابقه پانزده سال خدمت در مقام معلم تربیت بدنی در آموزش و پرورش، داشتن دست کم پنج سال سابقه اجرایی در بخش تربیت بدنی و ورزش آموزش و پرورش و داشتن حداقل مدرک کارشناسی ارشد تربیت بدنی بود و تلاش شد که نمونه آگاه به وضعیت کنونی تربیت بدنی آموزش و پرورش در این پژوهش شرکت کنند. پرسش‌نامه پژوهش با استفاده از کدهای اولیه به دست آمده از بخش کیفی در نرم‌افزار مکس کیودی‌ای ساخته شد. پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ و پایایی گاتمن، به ترتیب برابر با ۰/۷۵ و ۰/۸۵ به دست آمد. روایی صوری نیز با نظر ده نفر از متخصصان مدیریت ورزشی شناسایی شد.

جدول ۱. پایایی ابزار تحقیق

مؤلفه	آلفای کرونباخ	گاتمن	وضعیت
شرایط علی	۰/۷۵	۰/۸۱	تأیید
شرایط زمینه‌ای	۰/۷۸	۰/۸۰	تأیید
شرایط مداخله‌گر	۰/۸۲	۰/۸۲	تأیید
راهبردها	۰/۸۵	۰/۸۳	تأیید
پیامدها	۰/۸۳	۰/۸۰	تأیید
پرسش‌نامه	۰/۷۵	۰/۸۵	تأیید

برای بررسی فرضیه‌های پژوهش و آزمون آن‌ها از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری در دو بخش مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری به کمک نرم‌افزار اسمارت پی‌ال‌اس استفاده شد. مدل‌یابی اسمارت پی‌ال‌اس بر بیشینه‌سازی واریانس تمرکز دارد که این روش جدید وابستگی کمتری به شروط گوناگون مانند حجم زیاد داده‌ها دارد. بنابراین، از بین نرم‌افزارهای معادلات ساختاری هنگامی که حجم نمونه کوچک باشد، پی‌ال‌اس کاربرد دارد. برای سنجش مدل مفهومی پژوهش، از شاخص‌های پایایی ترکیبی (CR) میانگین واریانس استخراج شده (AVE) و روایی واگرا استفاده شد. همچنین به‌منظور بررسی نیکویی برازش مدل از مقدار R^2 ، مقدار GOF و Q^2 استفاده شد. برای بررسی اثر متغیرهای پژوهش بر یکدیگر نیز در دو حالت اعداد معناداری (مقدار تی بالاتر از ۱/۹۶) برای بررسی پذیرش فرضیه‌ها و تخمین استاندارد برای بررسی شدت تأثیر متغیرها بر هم استفاده شد.

■ یافته‌های پژوهش

در ابتدا نتایج تحلیل کیفی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودی‌ای ارائه می‌شود. با توجه به شکل ۱، که خروجی مکس کیودی‌ای در مرورگر کد ماتریس^{۱۲} است، یافته‌های پژوهش نشان دادند که نقطه اشباع در نمونه کیفی هدفمند ما ۶۱ گزاره یا کد اولیه را ایجاد می‌کند. همچنین کدهای محوری شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، پدیده محوری (درآمدزایی)، راهبردها و پیامدها شناسایی شدند که هریک کدهای اولیه مربوط به خود را داشتند. همچنین برای شرایط علی سه مؤلفه اصلی (منابع انسانی ورزش، سیاست‌ها و رویه‌ها، زیرساخت‌ها و بسترسازی) و برای شرایط زمینه‌ای سه مؤلفه اصلی (شرایط مقررات، شرایط نیروی انسانی، شرایط اقتصادی) شناسایی شدند. با توجه به فرمول شنون در شکل ۱ که براساس تعداد فراوانی‌های کدهای اولیه، ضریب اهمیت هر کد را به روش مربع‌های گرافیکی نمایش می‌دهد مشخص است که کد مشارکت با سازمان‌ها و نهادهای دولتی و غیردولتی بیشترین فراوانی را در بین تمامی کدها دارد. در ادامه در مرحله کدگذاری باز، با ترکیب کدهای اولیه با یکدیگر کد محوری و مقولات اصلی مربوط به مدل درآمدزایی از طریق ورزش با توجه به سند تحول بنیادین به‌دست آمد. در جدول ۲، کدهای اولیه، مقولات، کد محوری مدل درآمدزایی از طریق ورزش با توجه به سند تحول بنیادین ارائه شده است و مدل نهایی در قالب خروجی مکس‌مپ^{۱۴} در شکل ۲ نمایش داده شده است.

طراحی مدل در آمدزایی، از طریق ورزش با تأکید بر سمنده تحول بنیادین آموزش و پرورش: رویکردی آمیخته (کیفی و کمی)

Code System	سند تحول بنیادین
- بديده محوری "درآمد زایی" - درآمد زایی از طریق رسانه - نقش مدرسه به عنوان کانون تربیت مجله - تأمین مالی با توسعه ورزش همگانی در آموزش و پرورش - تولید محتوا و فروش آن - جذب اسپانسر برای البسه ورزشی دانش آموزان - ایجاد مشاوران تغذیه و ورزش در سطح شهر - راهبردها - ایجاد مراکز کارآفرینی - مشارکت با سازمان ها و نهادهای دولتی و غیر دولتی - تدوین سیاست های محلی، منطقه ای و ملی - مشارکت با خانواده - تعامل و مشارکت با رسانه ملی - طراحی و استقرار نظام خاص بازنشستگی - الگو برداری از نظام مالی آموزشی سایر کشورها - مشارکت و همکاری با دانشگاه ها - حمایت مادی از معلمان کارآفرین - افزایش سهم اعتبارات آموزش و پرورش از تولید ناخالص داخلی - اولویت بخشی به آموزش ابتدایی در تأمین منابع - اصلاح ساختار اجرایی و اداری تربیت بدنی - پیامدها - بهبود سازی نظام پرداخت ها - تخصیص بهینه منابع - توسعه امکان ورزشی - بهبود سازی و تحول در نظام مالی - شرایط علی - منابع انسانی ورزش - آموزش های غیر حضوری و مجازی - توانمندسازی معلمان تربیت بدنی - ارتقای انگیزه شغلی معلمان - تقویت شایستگی های حرفه ای و اعتقادی معلمان ورزش - سیاست ها و رویه ها - تدوین برنامه های میان مدت و کوتاه مدت - توسعه مطالعات راهبردی آینده نگر - تنظیم و اجرای برنامه جامع کارآفرینی - توسعه فناوری های نوین - افزایش ثبات مدیریت ورزش آموزش و پرورش - تقویت مشارکت عمومی در آموزش و پرورش - نقش شوراهای آموزش و پرورش در جذب منابع مالی - تعامل با خبرین برای ساخت امکان ورزشی - کسب کرسی در نهادهای سیاست گذار و تصمیم ساز	

شکل ۱. ماتریس ضریب اهمیت کدهای اولیه مدل در آمدزایی از طریق ورزش در وزارت آموزش و پرورش براساس فرمول شنون

سند تحول بنیادین	Code System
	✓ زیرساخت ها و بستر سازی - نظام مکان پایی امکان ورزشی با آمایش سرزمین - افزایش سهم هزینه های غیر پرسنلی در بودجه جاری - نظام ارزیابی صلاحیت معلمان - برقراری نظام اثر بخش مدیریت منابع انسانی - بازنگری و بازسازی ساختارها و رویه ها - ایجاد بستر و زیرساخت مناسب ✓ شرایط مداخله گر - عدم استفاده از ظرفیت منابع آموزشی - عدم استفاده بهینه از نیروی انسانی - مشکلات مادی و معیشتی فرهنگیان - عدم عدالت توزیعی در تخصیص منابع - عدم شایسته سالاری ✓ شرایط زمینه ای ✓ شرایط مقرراتی - توسعه و نهادینه کردن عدالت آموزشی - استفاده بهینه از تجربه نتجگن و پیشکسوتان آموزش و پرورش - تاکید بر ایجاد فرصت های آموزشی - استاندارد سازی ✓ شرایط نیروی انسانی - ساماندهی ساعات مناسب تربیت بدنی - توانایی مربیان تربیت بدنی - اصلاح فرایند جذب، تربیت و بکارگیری نیروی انسانی - برگزاری دوره های ضمن خدمت کاربردی - جذب و نگهداشت استعداد های برتر - توسعه بخش تربیت بدنی دانشگاه فرهنگیان ✓ شرایط اقتصادی - تهیه اسناد تحولی تأمین و تخصیص منابع مالی - تأمین فضا، تجهیزات و فناوری پژوهشی و ارزشیابی - اصلاح قوانین مالی - مصرفه بهینه منابع - درک مفاهیم اقتصادی

جدول ۲. نتایج کدگذاری باز و محوری مدل درآمدزایی از طریق ورزش با سند تحول بنیادین

مدل	کدهای محوری	مقولات	کدهای اولیه
مدل درآمدزایی از طریق ورزش با سند تحول بنیادین	پدیده محوری (درآمدزایی)	-	درآمدزایی از طریق رسانه نقش مدرسه به منزله کانون تربیت محله تأمین مالی با توسعه ورزش همگانی تولید محتوا و فروش آن جذب حامی مالی (اسپانسر) طرح هایی مانند استخدام مشاوران تغذیه

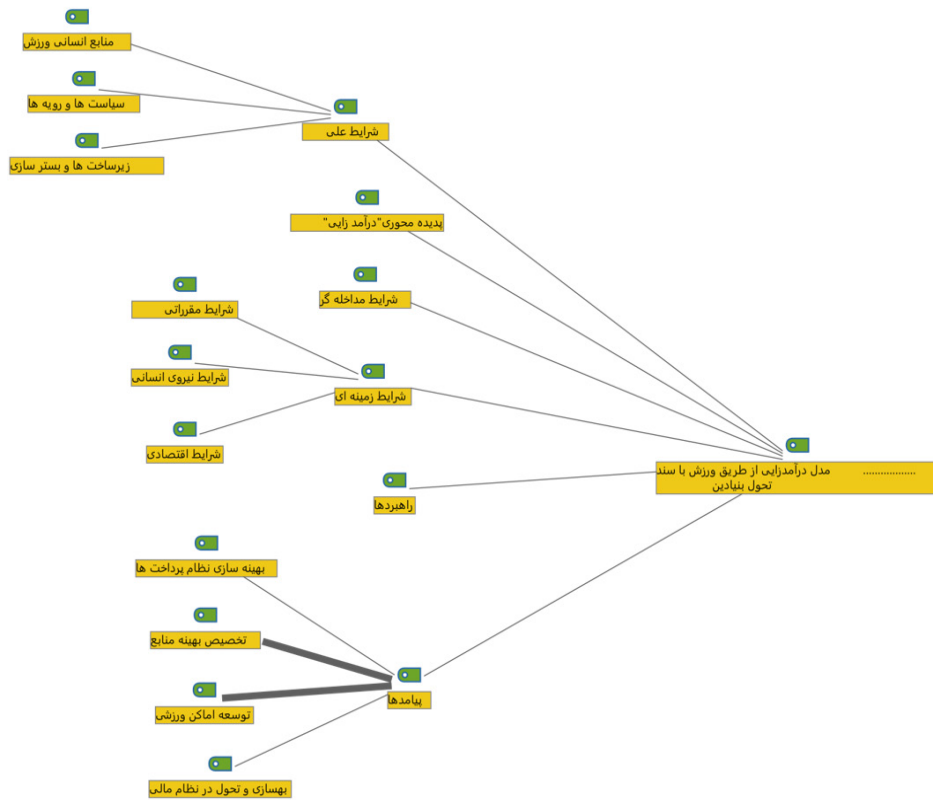
طراحی مدل درآمذزایی، از طریق ورزش با تأکید بر سنده تحول بنیادین آموزش و پرورش: رویکردی آمیخته (کیفی و کمی)

جدول ۲. (ادامه)

مدل	کدهای محوری	مقولات	کدهای اولیه
مدل درآمذزایی از طریق ورزش با سنده تحول بنیادین	شرایط علی	منابع انسانی ورزش	آموزش‌های غیر حضوری و مجازی توانمندسازی معلمان تربیت بدنی ارتقای انگیزه شغلی معلمان تربیت بدنی تقویت شایستگی‌های حرفه‌ای و اعتقادی معلمان تربیت بدنی
		سیاست‌ها و رویه‌ها	تدوین برنامه‌های میان‌مدت و کوتاه‌مدت توسعه مطالعات راهبردی آینده‌نگر تنظیم و اجرای برنامه جامع کارآفرینی توسعه فناوری‌های نوین افزایش ثبات مدیریت ورزش آموزش و پرورش تقویت مشارکت عمومی در آموزش و پرورش نقش شوراهای آموزش و پرورش در جذب منابع مالی تعامل با خیرین برای ساخت اماکن ورزشی کسب کرسی در نهادهای سیاست‌گذار و تصمیم‌ساز
		زیرساخت‌ها و بسترسازی	نظام مکان‌یابی اماکن ورزشی با آمایش سرزمین افزایش سهم هزینه‌های غیرپرسنلی در بودجه جاری نظام ارزیابی صلاحیت معلمان تربیت بدنی برقراری نظام اثربخش مدیریت منابع انسانی بازنگری و بازسازی ساختارها و رویه‌ها بسترسازی و زیرساخت مناسب برای توسعه ورزش
		-	استفاده نکردن از ظرفیت منابع آموزشی استفاده بهینه نکردن از نیروی انسانی مشکلات مادی و معیشتی معلمان تربیت بدنی فقدان عدالت توزیعی در تخصیص منابع در بخش ورزش فقدان شایسته‌سالاری
		شرایط مداخله‌گر	
	شرایط زمینه‌ای	شرایط مقررات	توسعه و نهادینه کردن عدالت آموزشی استفاده بهینه از تجربه نخبگان و پیشکسوتان آموزش و پرورش تأکید بر فراهم کردن فرصت‌های آموزشی استانداردسازی

جدول ۲. (ادامه)

مدل	کدهای محوری	مقولات	کدهای اولیه
مدل درآمدزایی از طریق ورزش با سند تحول بنیادین	شرایط زمینه‌ای (ادامه)	شرایط نیروی انسانی	سامان‌دهی مناسب ساعات تربیت بدنی
			توانایی معلمان تربیت بدنی
			اصلاح فرایند جذب، تربیت و به‌کارگیری نیروی انسانی
			برگزاری دوره‌های ضمن خدمت کاربردی
			جذب و نگهداشت استعدادهای برتر
			توسعه بخش تربیت بدنی دانشگاه فرهنگیان
		شرایط اقتصادی	تهیه اسناد تحولی تأمین و تخصیص منابع مالی
			تأمین فضا، تجهیزات و فناوری‌های پژوهشی و ارزشیابی
			اصلاح قوانین مالی
			مصرف بهینه منابع
			درک مفاهیم اقتصادی
		–	ایجاد مراکز کارآفرینی
			مشارکت با سازمان‌ها و نهادهای دولتی و غیردولتی
			تدوین سیاست‌های محلی، منطقه‌ای و ملی
			مشارکت با خانواده
			تعامل و مشارکت با رسانه ملی
			طراحی و استقرار نظام خاص بازنشستگی
			الگوپردازی از نظام مالی آموزشی سایر کشورها
			مشارکت و همکاری با دانشگاه
			حمایت مادی از معلمان کارآفرین
			افزایش سهم اعتبارات آموزش و پرورش از GDP
			اولویت‌بخشی به آموزش ابتدایی در تأمین مالی
			اصلاح ساختار اجرایی و اداری تربیت بدنی آموزش و پرورش
		پیامدها	بهینه‌سازی نظام پرداخت‌ها
			تخصیص بهینه منابع
			توسعه اماکن ورزشی
			بهسازی و تحول در نظام مالی



شکل ۳. خروجی مکس‌مپ برای مدل درآمدزایی از طریق ورزش با توجه به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

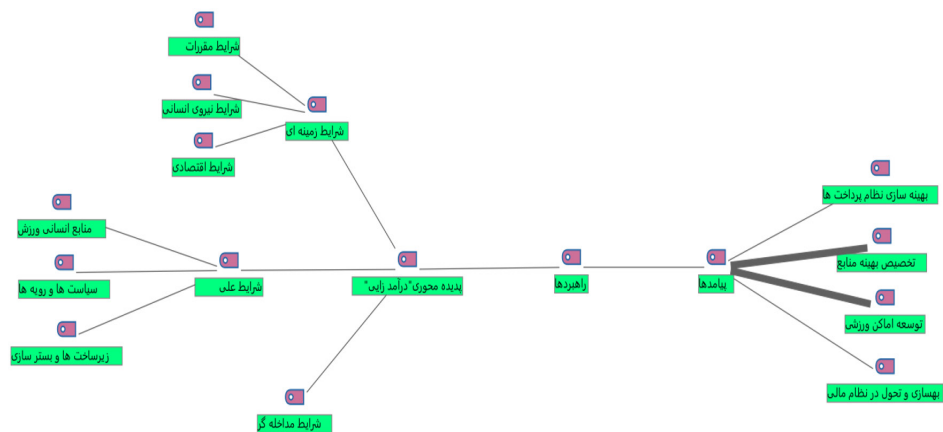
براساس مکتب کوربین و استراوس (۱۹۹۰)، محقق طی فرایندی نظام‌مند می‌تواند از طریق رابطه بین کدهای محوری یا مقولات از مجموعه‌های گوناگون به مدلی کلی برسد که این مقولات یا کدهای محوری در آن با هم مرتبط‌اند. چهار ابزار برای این کار وجود دارد: ۱. تحلیل همپوشانی؛ ۲. تحلیل آماری؛ ۳. نظر خبرگان؛ ۴. ادبیات و دانش. در این پژوهش، از همه این موارد استفاده شده است؛ بنابراین خروجی در نرم‌افزار فرضیه‌های مدل نهایی در مرحله کدگذاری انتخابی را در شکل ۳ ارائه می‌کند.

با توجه به شکل ۳، شرایط زمینه‌ای (Z)، شرایط علی (E) و شرایط مداخله‌گر (M) بر پدیده محوری (P) اثر می‌گذارند و پدیده محوری بر راهبردها (R) اثر می‌گذارد و در نهایت راهبردها بر پیامدها (PI) اثر نهایی می‌گذارند. این فرضیه‌ها در قالب تابع ۱ تا ۳ گزارش شد.

$$Eq_1: P = \alpha_0 + \alpha_1 Z + \alpha_2 E + \alpha_3 M + \varepsilon_1$$

$$Eq_2: R = \beta_0 + \beta_1 P + \varepsilon_2$$

$$Eq_3: PI = \gamma_0 + \gamma_1 R + \varepsilon_3$$



شکل ۳. خروجی مکس‌مپ برای ارائه فرضیه‌های تحقیق

به‌منظور آزمون فرضیه‌های تحقیق شناسایی‌شده در بخش کیفی از نرم‌افزار اسمارت‌پی‌ال‌اس با استفاده از معادلات ساختاری از روش حداقل مربعات جزئی (PLS)^{۱۵} استفاده می‌شود و مدل تحقیق در دو مرحله مدل اندازه‌گیری و سپس مدل ساختاری تحلیل می‌شود.

جدول ۳. محاسبه پایایی با استفاده از نرم‌افزار پی‌ال‌اس

ردیف	متغیر	پایایی ترکیبی (CR)	میانگین واریانس تبیین‌شده AVE
۱	شرایط علی	۰/۸۲	۰/۵۱
۲	پدیده محوری	۰/۷۱	۰/۴۸
۳	شرایط زمینه‌ای	۰/۷۱	۰/۵۱
۴	شرایط مداخله‌گر	۰/۹۲	۰/۴۲
۵	راهبردها	۰/۸۰	۰/۴۱
۶	پیامدها	۰/۸۰	۰/۶۶

برای مقادیر واریانس تبیین‌شده فرنل و لارکر^{۱۶} (۱۹۸۱) مقادیر AVE ۰/۴ و بیشتر را توصیه می‌کنند؛ بدین معنا که سازه مدنظر حدود ۴۰ درصد یا بیشتر واریانس نشانگرهای خود را تبیین می‌کند. برای بررسی اعتبار ترکیبی هریک از سازه‌ها، چاین^{۱۷} (۱۹۹۸) ضریب دیلون-گلدشتاین را پیشنهاد می‌کند که باید بیشتر از ۰/۷ باشد. براساس جدول ۳، تمامی سازه‌ها پایایی مناسبی دارند.

جدول ۴. روایی و اگرای مدل

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	شرایط علی	۱					
۲	پدیده محوری	۰/۸۵	۱				
۳	شرایط زمینه‌ای	۰/۷۳	۰/۸۸	۱			
۴	شرایط مداخله‌گر	۰/۹۰	۰/۷۳	۰/۶۷	۱		
۵	راهبردها	۰/۹۶	۰/۷۸	۰/۶۵	۰/۹۲	۱	
۶	پیامدها	۰/۸۲	۰/۹۱	۰/۹۷	۰/۸۲	۰/۷۷	۱

براساس جدول ۴، تمامی مقادیر جذر AVE از ضرایب هم‌بستگی آن سازه با سازه‌های دیگر بیشتر شده است. بنابراین، نتایج جدول ۴ روایی و اگرای قابل قبول سازه‌ها را نشان می‌دهد. در ادامه به بررسی مدل ساختاری (تحلیل مسیر) پژوهش پرداخته می‌شود.

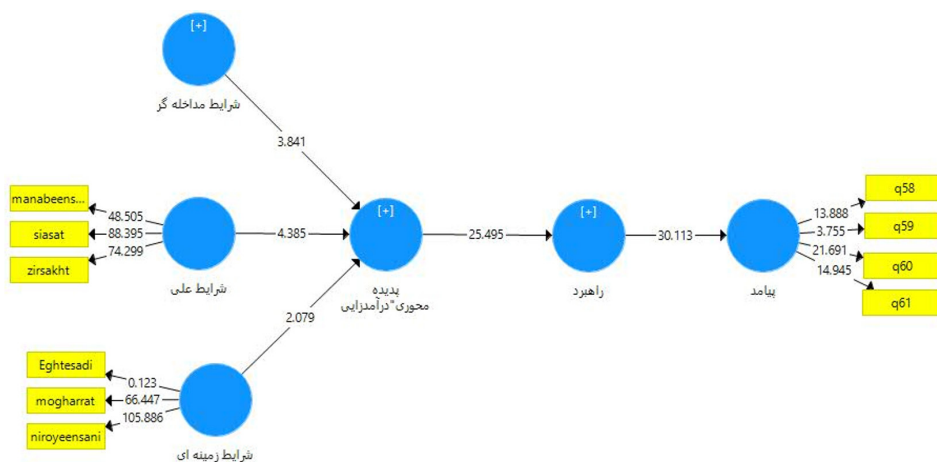
جدول ۵. شاخص‌های برازش درونی مدل

متغیر	R^2	معیار قدرت پیش‌بینی مدل Q^2	شاخص نیکویی برازش GOF
شرایط علی	-	۰/۳۵	۰/۵۱
پدیده محوری	۰/۸۱	۰/۴۱	
شرایط زمینه‌ای	-	۰/۵۰	
شرایط مداخله‌گر	-	۰/۴۳	
راهبردها	۰/۴۷	۰/۳۴	
پیامدها	۰/۳۴	۰/۵۸	

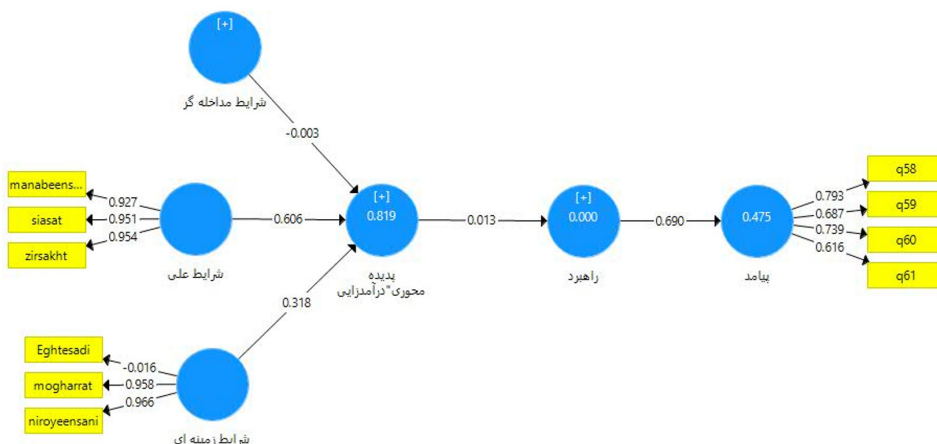
چاین (۱۹۹۸) سه رقم ۰/۱۹، ۰/۳۳، و ۰/۶۷ را به ترتیب ملاک‌های مقادیر ضعیف، متوسط و قوی R^2 معرفی می‌کند. با توجه به مقادیر R^2 ، که در جدول ۴ نشان داده شده است، می‌توان نتیجه گرفت که این مقادیر برازش مدل را در حد خوب تأیید می‌کنند. در صورتی که مقدار Q^2 درمورد یک سازه درون‌زا سه مقدار بالاتر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را کسب کند، به ترتیب نشان‌دهنده قدرت پیش‌بینی ضعیف،

متوسط و قوی سازه یا سازه‌های برونزای مربوط به آن دارد و این مقادیر در جدول ۵ برای هر متغیر نشان داده شده است و بیانگر پیش‌بینی قوی مدل است. معیار یا شاخص GOF^{۱۸} برای بررسی اعتبار یا کیفیت مدل در تحلیل پی‌ال‌اس استفاده می‌شود. شاخص GOF عددی بین صفر تا یک است که هرچه مقدار آن به یک نزدیک‌تر باشد، نشان‌دهنده اعتبار و کیفیت بالاتر مدل است.

در ادامه از روش معادلات ساختاری و نرم‌افزار پی‌ال‌اس در دو حالت اعداد معناداری برای بررسی فرضیه‌ها و تخمین استاندارد برای بررسی شدت تأثیر متغیرها در هم استفاده شد که نتایج آن به‌ترتیب در شکل‌های ۴ و ۵ و همچنین جدول ۵ ارائه شده است.



شکل ۴. روایی واگرایی مدل



شکل ۵. ضریب مسیر مربوط به مدل تحقیق

جدول ۶. نتایج کمی مدل درآمدزایی از طریق ورزش با توجه به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

ردیف	مقدار تی	ضریب اثر	نتیجه
۱	۳/۸۴	۰/۶۰	تأیید
۲	۴/۳۸	-۰/۰۰۳	تأیید
۳	۲/۰۷	۰/۳۱	تأیید
۴	۲۵/۴۹	۰/۰۱	تأیید
۵	۳۰/۱۱	۰/۶۹	تأیید

با توجه به نتایج جدول ۶، تمامی فرضیه‌های شناسایی شده در بخش کیفی، به صورت کمی آزمون شدند و با توجه به مقدار تی بالاتر از ۱/۹۶ تأیید شدند. بنابراین، اثر شرایط علی بر پدیده محوری با ضریب اثر ۰/۶۰ مثبت و معنادار است. اثر شرایط زمینه‌ای بر پدیده محوری با ضریب اثر ۰/۳۱ مثبت و معنادار است. همچنین اثر شرایط مداخله‌گر بر پدیده محوری با ضریب اثر -۰/۰۰۳ منفی و معنادار است. اثر پدیده محوری بر راهبردها با ضریب اثر ۰/۰۱ مثبت و معنادار است و در نهایت اثر راهبردها بر پیامدها مثبت و معنادار است. همچنین مؤلفه‌های شرایط علی شامل منابع انسانی ورزش، سیاست‌ها و رویه‌ها، زیرساخت‌ها و بستر سازی نیز با توجه به شکل ۵ تأیید می‌شوند. مؤلفه‌های شرایط زمینه‌ای مقررات و نیروی انسانی در ورزش نیز تأیید می‌شوند، اما مؤلفه شرایط اقتصادی به دلیل داشتن بار عاملی و مقدار کمتر از ۰/۳ و ۱/۹۶ تأیید نمی‌شود.

جدول ۷. نتایج کمی پیامدهای شناسایی شده درآمدزایی از طریق ورزش با توجه به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

ردیف	مقدار تی	ضریب اثر	نتیجه
۱	۱۳/۸۸	۰/۷۹	تأیید
۲	۳/۷۵	۰/۶۸	تأیید
۳	۲۱/۶۹	۰/۷۳	تأیید
۴	۱۴/۹۴	۰/۶۱	تأیید

با توجه به نتایج جدول ۷، چهار پیامد برای مدل درآمدزایی از طریق ورزش با توجه به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش شناسایی شد که همگی این چهار پیامد با توجه به مقدار تی بالاتر ۱/۹۶ و بار عاملی بالاتر از ۰/۳ تأیید می‌شوند و بهینه‌سازی نظام پرداخت‌ها بالاترین اهمیت را در بین چهار پیامد دارد.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

کسب درآمد برای وزارت آموزش و پرورش از آن روی حائز اهمیت است که در صورت فقدان منابع مالی، بسیاری از طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی، پرورشی و ملی برای نسل‌های آینده کشور به تأخیر خواهد افتاد. زمانی که نظام آموزشی کشور از نظر اقتصادی در موقعیت رو به متوسط قرار بگیرد، نمی‌تواند اهداف و آرمان‌هایی که در اسناد بالادستی را، به‌ویژه سند تحول بنیادین که پیش‌بینی کرده است، اجرا کند و موجب شرایط بهتر و پیشرفته‌تر برای دانش‌آموزان و تربیت نسل آینده شود؛ بنابراین به‌کارگیری روش‌های درآمدزایی و سرمایه‌گذاری در بخش‌های درآمدزای آموزش و پرورش از ضروریات است. یکی از این بخش‌های حائز اهمیت و درآمدزا ورزش و تربیت بدنی است. بنابراین نتایج این تحقیق نشان‌دهنده یافته‌های جالب و جدید در حوزه درآمدزایی از طریق ورزش در آموزش و پرورش است که در ادامه بیان خواهند شد.

۱) پژوهش نشان داد که در بین کدهای اولیه شناسایی‌شده در این پژوهش، کد مشارکت با سازمان‌ها و نهادهای دولتی و غیردولتی بالاترین اهمیت را دارد؛ بنابراین مهم‌ترین راهکار درآمدزایی از طریق ورزش در آموزش و پرورش است. این یافته با تحقیقات فراهانی و همکاران (۱۳۹۷) و شاطری و همکاران (۱۴۰۰) همخوان است. شاطری و همکاران (۱۴۰۰) در تحقیقی مهم‌ترین عامل جلب مشارکت سازمان‌های مردم‌نهاد برای ارتقای محیط زیست را روش اقناع معرفی کردند. همچنین فراهانی و همکاران (۱۳۹۷) در تحقیقی با موضوع راهکارهای مؤثر در مشارکت سازمان‌های مردم‌نهاد در بخش ورزش برای همه، به این نتیجه رسیدند که عوامل ساختاری و سازمانی، عوامل رفتاری (فردی و گروهی) و عوامل محیطی در مشارکت سازمان‌های مردم‌نهاد در بخش ورزش برای همه، با توجه به خط‌مشی سلامت‌محوری دولت مؤثرند. در تفسیر این یافته می‌توان چنین گفت که وزارت آموزش و پرورش با توجه به توان انسانی و ساختاری مناسبی که دارد گزینه بسیار مناسبی برای سازمان‌های دولتی و غیردولتی به‌منظور سرمایه‌گذاری است. حال اگر این نکته را در بخش ورزش بررسی کنیم، متوجه خواهیم شد که بسیاری از سازمان‌های دولتی و غیردولتی مانند هیئت‌های ورزشی، ادارات ورزش و جوانان، اماکن ورزشی خصوصی، مدارس ورزشی، کانون‌های تربیتی و سالن‌های ورزشی بخش خصوصی برای تبلیغات و کسب درآمد علاقه‌مند به سرمایه‌گذاری و داشتن رابطه حسنه و مناسب با آموزش و پرورش برای فروش و تبلیغ محصول خود هستند. اگر مسئولان آموزش و پرورش از این ویژگی مهم آموزش و پرورش، یعنی داشتن بستر

مناسب برای سرمایه‌گذاری آگاه باشند، می‌توانند با دعوت از مسئولان باشگاه‌ها، هیئت‌ها، مراکز آموزشی و کلیه نهادهای دولتی و غیردولتی و عقد قراردادهایی با آنان در زمینه عضویت دانش‌آموزان، توسعه اماکن ورزشی، توسعه دانش انسانی معلمان تربیت بدنی، همکاری معلمان تربیت بدنی با این نهادها و حتی جذب حامی مالی در رویدادهای ورزشی داخلی آموزش و پرورش امکان کسب درآمد هنگفت و بی‌سابقه‌ای در آموزش و پرورش را از این طریق فراهم کنند.

۲) یافته‌های پژوهش نشان داد که شرایط علی شامل منابع انسانی ورزش، سیاست‌ها و رویه‌ها و زیرساخت‌ها و بسترسازی است و این شرایط علی بر درآمدهای ورزش و آموزش و پرورش اثر مثبت و معناداری دارد؛ به این معنی که ارتقای شرایط علی به توسعه درآمدهای ورزش و آموزش و پرورش منجر می‌شود. این یافته با تحقیقات حسن‌بیگی و همکاران (۱۳۹۸) و واحدی‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) همخوان است. حسن‌بیگی و همکاران (۱۳۹۸) در تحقیقی نشان دادند که نیروی انسانی ورزش، که شایستگی‌های لازم را داشته باشند، تأثیر بسزایی در توفیق ورزش دارند و موجب توسعه گرایش آحاد مردم به ورزش، همچنین توسعه تندرستی و بهداشت اجتماعی خواهند شد. واحدی‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) در تحقیقی تدوین برنامه راهبردی و اقتصادی، رعایت اصول مدیریت و بازسازی مستمر ورزشگاه‌ها را مهم‌ترین سیاست‌ها و رویه‌های درآمدهای ورزش در فدراسیون‌های ورزشی معرفی کردند. در تفسیر این یافته گفتنی است که درآمدهای ورزش در هر سازمانی به برخی اصول و زیرساخت‌های مناسب نیازمند است؛ بنابراین اگر آموزش و پرورش در پی درآمدهای ورزشی و خودکفایی است و در این زمینه ورزش و تربیت بدنی را هدف دستیابی به این مقصود قرار داده است، باید زیرساخت‌ها و بستر مناسب برای درآمدهای ورزش را در سازمان فراهم کند. توسعه نیروی انسانی ورزش، که معلمان تربیت بدنی را شامل می‌شود، یکی از این اصول اولیه است و بدین‌منظور آموزش‌های غیرحضور و مجازی، توانمندسازی معلمان تربیت بدنی، ارتقای انگیزه شغلی معلمان تربیت بدنی، تقویت شایستگی‌های حرفه‌ای و اعتقادی معلمان تربیت بدنی باید در دستور کار قرار گیرد. در این باره پیشنهاد می‌شود که سامانه‌ای اختصاصی برای توانمندسازی معلمان تربیت بدنی طراحی و راه‌اندازی شود که ضمن توسعه دانش، بانک اطلاعاتی مربوط به توانایی این معلمان با هدف طرح‌ریزی برای آینده و کسب درآمد از طریق این نیروهای انسانی با برنامه‌ریزی مناسب‌تری تکمیل شوند. همچنین ساختار سازمانی و رویه‌ها و بستر اجرایی تربیت بدنی آموزش و پرورش طبق سند تحول بنیادین، نیازمند به بازنگری و

طراحی مجدد با توجه به برنامه‌ریزی کوتاه‌مدت و بلندمدت است. در اینجا پیشنهاد می‌شود زمینه ایجاد سمت سازمانی مانند کارشناس اقتصاد ورزش و توسعه ورزش مدارس در ساختار سازمانی آموزش و پرورش استان‌ها لحاظ شود. بی‌شک مهم‌ترین عامل علی برای کسب درآمد در آموزش و پرورش، توسعه اماکن ورزشی و امکانات و تجهیزات درون سازمانی است؛ بدین منظور دولت باید در این زمینه با افزایش رقم بودجه عمرانی آموزش و پرورش یا اختصاص‌بندی مبنی بر توسعه عمرانی ورزش آموزش و پرورش مساعدت لازم را به عمل آورد تا زمانی که آموزش و پرورش به خودکفایی و درآمدزایی برسد و اثر خود را بر توسعه اقتصادی کشور بر جای بگذارد.

(۳) یافته بعدی تحقیق نشان داد که شرایط زمینه‌ای شامل مؤلفه‌های شرایط مقرراتی، شرایط نیروی انسانی و شرایط اقتصادی است که بر درآمدزایی از طریق ورزش در آموزش و پرورش اثر مثبت و معناداری دارد. این یافته با تحقیق واحدی زاده و همکاران (۱۳۹۹) و نادری (۱۳۹۰) همخوان است. واحدی زاده و همکاران (۱۳۹۹) در تحقیق خود نشان دادند که با توجه به کمبود منابع مالی فدراسیون‌ها، رویکرد راهبردی اقتصادی به منظور توسعه درآمدزایی، تقویت و گسترش رشته‌های ورزشی باشگاه‌ها ضروری به نظر می‌رسد. همچنین نادری (۱۳۹۰) در تحقیقی با موضوع تحلیل رابطه بین منابع مالی و عملکرد آموزشی مناطق آموزش و پرورش شهر تهران به این نتیجه رسید که منابع مالی سرانه، حقوق و تحصیلات معلمان اثر مثبتی بر کیفیت و عملکرد آموزشی دارد. در تفسیر این یافته، گفتنی است که طبق اصل شماره ۳۰ قانون اساسی، آموزش و پرورش تا سطح عالی رایگان بوده و هزینه‌های آموزش و پرورش از بودجه کشور، که هر سال در مجلس شورای اسلامی تصویب می‌شود، تأمین می‌شود. با توجه به توسعه آموزش و پرورش و اقدامات بسیار سازنده در راستای توسعه آموزش در کشور، این سازمان برای پیشبرد امور به بودجه بیشتر از آنچه تاکنون دریافت کرده نیازمند است. باید توجه کرد که بدون توسعه آموزش و پرورش هیچ توسعه‌ای امکان‌پذیر نبوده و پیشرفت کشور معنی و مفهومی نخواهد داشت. بخش تربیت بدنی و ورزش آموزش و پرورش در سال‌های اخیر، پیشرفت‌های شایان توجهی در حوزه نیروی انسانی، برگزاری رویداد و ساختار سازمانی داشته است و همچنان فضای آینده مناسب در این بخش متصور است؛ بنابراین پیشبرد امور تربیت بدنی و ورزش با هدف رسیدن به نقطه خودکفا و درآمدزا به منابع مالی مناسب برای هزینه‌های جاری و عمرانی نیازمند است که این مهم باید در بودجه آموزش و پرورش لحاظ شود؛ زیرا مقدمه درآمدزایی داشتن

سرمایه کافی در سازمان است. سایر شرایط مانند قوانین و مقررات آسان و دوری از بوروکراسی‌های سازمانی و همچنین توسعه نیروی انسانی باید در حکم زمینه‌ای در سازمان موجود باشد که به درآمدزایی در آینده منجر شود.

۴) یافته دیگر پژوهش نشان داد که شرایط مداخله‌گر مانند استفاده نکردن از ظرفیت منابع آموزشی، استفاده بهینه نکردن از نیروی انسانی، مشکلات مادی و معیشتی معلمان تربیت بدنی، فقدان عدالت توزیعی در تخصیص منابع در بخش ورزش و فقدان شایسته‌سالاری اثر منفی و معناداری بر درآمدزایی از طریق ورزش در آموزش و پرورش دارند؛ بدین معنی که افزایش شرایط مداخله‌گر به کاهش درآمدزایی در آموزش و پرورش منجر می‌شود. این یافته با تحقیقات آقایی و همکاران (۱۳۹۶)، جهانیان و علیزاده (۱۳۹۸) و علایی موسوی و همکاران (۱۳۹۹) همخوان است. آقایی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی نشان دادند با این که وزارت آموزش و پرورش دوره‌های آموزشی پیش از خدمت و ضمن خدمت را برای آموزش و بازآموزی معلمان تربیت بدنی اجرا می‌کند، اما هنوز از نظر صلاحیت‌های ضروری برای معلمان تربیت بدنی کاستی‌هایی وجود دارد که بسیاری از این کمبودها، به دلیل بی‌توجهی به بحث تخصص‌گرایی است. همچنین جهانیان و علیزاده (۱۳۹۸) در پژوهشی مهم‌ترین راهکارهای بهینه‌سازی برنامه‌ریزی نیروی انسانی آموزش و پرورش را معرفی می‌کنند که عبارت‌اند از: استانداردسازی نیروی انسانی، وضع قوانین مناسب برای جذب و نگهداری نیروی انسانی، اصلاح نظام پرداخت حقوق نیروی انسانی، تلفیق فعالیت‌های آموزشی و پرورشی، تربیت نیروی انسانی متفکر و خلاق، فراهم کردن فرصت‌های برابر آموزشی، پیش‌بینی میزان عرضه نیروی انسانی، تدوین نظام سنجش صلاحیت علمی معلمان، اصلاح نظام ارزشیابی کارکنان و معلمان، مشارکت کارکنان در برنامه‌ریزی نیروی انسانی، برآورد نیروی انسانی لازم سازمان آموزش و پرورش، ارزیابی برنامه‌های نیروی انسانی، توسعه کمی و کیفی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات. موسوی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با موضوع شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران آموزشی براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، به این نتیجه رسیدند که مهم‌ترین مؤلفه‌های حرفه‌ای شایستگی شامل شایستگی‌های فردی، اخلاقی، فنی، اداری، سازمانی و ارتباطی هستند. در تفسیر این یافته، می‌توان چنین گفت که پروژه درآمدزایی در سازمان نیازمند برنامه‌ریزی بلندمدت مناسب است و بر سر راه این برنامه‌ریزی ممکن است موانعی وجود داشته باشد. به‌منظور کسب درآمد از طریق ورزش در آموزش و پرورش

باید از معلمان تربیت بدنی و منابع کنونی آموزش و پرورش بهره‌وری مناسبی شود و با برنامه‌ریزی صحیح و علمی و عملیاتی از هدر رفتن توان و انرژی منابع انسانی و مالی آموزش و پرورش در حوزه تربیت بدنی جلوگیری شود.

۵) یافته بعدی پژوهش، درآمدزایی از طریق ورزش را پدیده محوری شامل درآمدزایی از طریق رسانه، نقش مدرسه به‌منزله کانون تربیت محله، تأمین مالی با توسعه ورزش همگانی، تولید محتوا و فروش آن، جذب حامی مالی، طرح‌هایی مانند استخدام مشاوران تغذیه معرفی می‌کند که این درآمدزایی بر راهبردهای سازمانی آموزش و پرورش با هدف درآمدزایی اثر مثبت و معناداری دارد.

۶) همچنین یافته‌های این پژوهش از جمله راهبردهای شناسایی شده برای درآمدزایی را شامل تأسیس مراکز کارآفرینی، مشارکت با سازمان‌ها و نهادهای دولتی و غیردولتی و خانواده‌ها و رسانه‌ها و حمایت‌های مادی و معنوی می‌داند. این یافته با تحقیقات فراهانی و همکاران (۱۳۹۷)، مقدسی و همکاران (۱۳۹۹) و واحدی‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) همخوان است که همگی بر لزوم درآمدزایی در ورزش و ارائه راهکار برای آن تأکید می‌کنند. در تفسیر این یافته، گفتنی است که برای درآمدزایی از طریق ورزش در آموزش و پرورش باید با توجه به شرایط کنونی و آینده سازمان و با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به برنامه‌ریزی بلندمدت و کوتاه‌مدت اقدام شود و با تشکیل گروه تخصصی در این زمینه، راهکارهای مناسب درآمدزایی بررسی شود. از جمله راهکارهای پیشنهادی در این پژوهش، درآمدزایی از طریق رسانه است. رسانه ابزاری بسیار مناسب برای تبلیغات و فروش محصول است و بسیاری از علاقه‌مندان تمایل دارند در این بخش هزینه بسیاری پرداخت کنند. بسیاری از صاحبان صنعت تمایل دارند در میان برنامه‌های ورزشی آموزش و پرورش، که مخاطبان فراوانی مانند اولیا و دانش‌آموزان دارند، کالای خود را تبلیغ کنند تا درآمدزایی مناسبی داشته باشند. آموزش و پرورش می‌تواند با تولید برنامه و محتوای رسانه‌ای ورزشی بسیار مناسب در بستر رادیو، تلویزیون و اینترنت علاوه بر جذب حامی مالی با فروش این محصولات نیز درآمد کسب کند. همچنین می‌تواند با توسعه ورزش همگانی مانند برگزاری همایش‌های پیاده‌روی با فروش بلیت‌های بخت‌آزمایی در این رویداد، تولید پایگاه‌های سلامت و تندرستی و تغذیه ویژه اولیا و دانش‌آموزان، مراکز و باشگاه‌های ورزشی توسعه ورزش همگانی ویژه اولیا و دانش‌آموز درآمد بسیاری کسب کند. در این باره راهکارهای مناسب بدین قرارند: تأسیس مراکز کارآفرینی وابسته به آموزش و پرورش و همکاری و عقد قرارداد با سایر

نهادهای ورزشی مانند مدارس ورزشی (فوتبال، والیبال و ...)، ادارات ورزش و جوانان استان و در نهایت، فراهم‌سازی بودجه مناسب باشد.

۷) یافته نهایی تحقیق پیامدهای درآمدزایی در آموزش و پرورش را شامل بهینه‌سازی نظام پرداخت‌ها، تخصیص بهینه منابع، توسعه اماکن ورزشی، بهسازی و تحول در نظام مالی معرفی می‌کند. در تفسیر این یافته می‌توان چنین گفت که آموزش و پرورش همواره به دنبال راهی برای ارتقای سطح معیشتی معلمان و بهینه‌سازی نظام پرداخت‌هاست. اگر آموزش و پرورش درآمدزایی مناسبی در حوزه ورزش داشته باشد، می‌تواند پرداخت‌ها را توسعه دهد؛ زیرا بودجه کافی را در این زمینه به‌دست خواهد آورد. همچنین جلوگیری از اتلاف منابع اصلی در علم اقتصاد انکارناپذیر است. سازمان درآمدزا و خودکفا می‌تواند از هدر رفتن منابع در بخش‌های غیر ضروری جلوگیری کند؛ زیرا با درآمد خود بسیاری از این بخش‌های غیر ضروری را پوشش می‌دهد و از بودجه دولتی به‌نحو مناسبی استفاده می‌کند. توسعه اماکن ورزشی آموزش و پرورش از جمله اهداف همیشگی این ارگان بوده است و اگر آموزش و پرورش درآمد مناسبی کسب کند، می‌تواند برای ارتقای پروژه‌های عمرانی خود، افزون‌بر استفاده از اعتبارات تملک دارایی‌های سرمایه‌ای، از این بخش از درآمد خود نیز برای پیشبرد سریع‌تر امور استفاده کند.

در نهایت باید گفت که ورزش صنعتی درآمدزاست و با توجه به توان و امکانات مالی و نیروی انسانی، که آموزش و پرورش در اختیار دارد، می‌تواند ورزش را هدفی برای کسب درآمد و خودکفایی انتخاب کند؛ بدین منظور باید به شرایط علی مانند منابع انسانی ورزش، سیاست‌ها و رویه‌ها و زیرساخت‌ها و بستر سازی و شرایط زمینه‌ای مانند شرایط مقررات، شرایط نیروی انسانی و شرایط اقتصادی به‌منزله عوامل مؤثر در درآمدزایی در آموزش و پرورش توجه کند. همچنین از موانع و عوامل مداخله‌گری مانند استفاده نکردن از ظرفیت منابع آموزشی و نیروی انسانی پرهیز کند تا بتواند روش‌ها و راهکارهای مناسب درآمدزایی مانند کسب درآمد با فروش محصولات علمی، تعامل با رسانه، جذب حامی مالی، استفاده از ظرفیت مدرسه و معلمان تربیت بدنی را در سازمان به کار گیرد و در نهایت پیامدهای مناسبی را در آموزش و پرورش مشاهده کند؛ از جمله بهینه‌سازی نظام پرداخت‌ها، تخصیص بهینه منابع، توسعه اماکن ورزشی، بهسازی و تحول در نظام مالی. در راستای دستیابی به این هدف، پیشنهاد می‌شود که تولید محتوا در رسانه، جذب حامی مالی، طراحی سامانه بانک اطلاعاتی معلمان، انعقاد قرارداد با سازمان‌ها و نهادهای دولتی و غیردولتی و توسعه دانشی و شایستگی‌های شغلی معلمان تربیت بدنی در دستور کار قرار گیرد.

منابع REFERENCES

- اسماعیلی، محسن و طهماسب، شیروانی. (۱۳۹۸). شناسایی و بررسی شیوه‌های بازاریابی و درآمدزایی هیئت‌های ورزشی استان مرکزی. *مطالعات راهبردی ورزش و جوانان*، ۱۸ (۴۵)، ۲۷۹-۲۹۸.
- انصاری، عبدالله. (۱۳۹۳). مطالعه عوامل درونی و بیرونی مؤثر بر فزونی مخارج آموزش و پرورش نسبت به اعتبارات اختصاص یافته. *فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۳ (۳)، ۱۱۹-۱۴۶.
- آقای، نجف، صفاری، مرجان و سادات میرحسینی، فرناز. (۱۳۹۶). شناسایی صلاحیت حرفه‌ای ضروری معلمان تربیت بدنی با رویکرد نظریه پردازی داده بنیاد. *پژوهش در مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی*، ۷ (۱۴)، ۷۱-۸۳.
- جهانپیان، رمضان و علیزاده، مه‌ری. (۱۳۹۸). توزیع درآمد در آموزش و پرورش. *مجله پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۲۱ (۲)، ۹۳-۱۰۷.
- حسن بیگی، حسین، نظریان مادوانی، عباس و منظمی، امیرحسین. (۱۳۹۸). شناسایی و اولویت‌بندی معیارهای شایستگی مدیران اماکن و فضاهای ورزش. *نشریه مدیریت منابع انسانی در ورزش*، ۷ (۱)، ۸۱-۹۷.
- سلطانی، مصطفی، کارگر، غلامعلی، کشگر، سارا و غفوری، فرزاد. (۱۳۹۷). طراحی الگوی درآمدزایی باشگاه‌های حرفه‌ای فوتبال ایران. *مدیریت و توسعه ورزش*، ۷ (۴)، ۴۲-۵۴.
- شاطری، پروانه، صالحی، صادق، علی محسنی، رضا و شریفی، منصور. (۱۴۰۰). سازمان‌های مردم‌نهاد محیط‌زیستی و شیوه‌های جلب مشارکت اعضا (مطالعه سازمان‌های مردم‌نهاد محیط‌زیستی تهران با رهیافت نظریه بنیادی). *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۳۲ (۲)، ۹۱-۱۲۸.
- عباسپور، عباس و یزدانی، راضیه. (۱۳۹۶). طراحی الگوی تخصیص منابع مالی غیر پرسنلی در آموزش و پرورش با رویکرد عدالت در آموزش (کاهش نابرابری‌ها، محرومیت‌زدایی). *پژوهش‌های جدید در مدیریت و حسابداری*، ۱۹، ۸۳-۹۴.
- علایی موسوی، سیدکمال، هاشمی، سیداحمد و باقری، مهدی. (۱۳۹۹). شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران آموزشی براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۱۳ (۱۲)، ۲۳۴-۲۵۰.
- فراهانی، ابوالفضل، قاسمی، حمید و حسینی، سعید. (۱۳۹۷). راهکارهای مؤثر بر مشارکت سازمان‌های مردم‌نهاد در بخش ورزش برای همه با توجه به خط‌مشی سلامت‌محوری دولت. *مطالعات راهبردی ورزش و جوانان*، ۱۷ (۴۲)، ۲-۲۴.
- لطفی، عباسعلی و جلازیر لاپین، زینب. (۱۳۹۶). جایگاه آموزش و پرورش و ارتباط آن با توسعه اقتصادی کشورهای توسعه‌یافته (کشورهای منتخب). *پژوهش‌های اقتصاد پولی و مالی*، ۱۵ (۲۴)، ۲۳۵-۲۶۸.
- مقدسی، زیبا، شیخعلی زاده، محبوب و فرجی، رسول. (۱۳۹۹). تأثیر خصوصی‌سازی و تبلیغات بر درآمدزایی باشگاه‌های ورزشی استان اردبیل. *مدیریت و توسعه ورزش*، ۹ (۱)، ۱۸۸-۲۰۴.
- نادری، ابوالقاسم. (۱۳۹۰). تحلیل رابطه بین منابع مالی و عملکرد آموزشی مناطق آموزش و پرورش شهر تهران. *برنامه‌ریزی و بودجه*، ۱۶ (۱)، ۱۶۰-۱۲۹.
- واحدی‌زاده، مجید، آقای، نجف و الهی، علیرضا. (۱۳۹۹). راهکارهای توسعه منابع مالی و درآمدزایی فدراسیون‌های ورزشی ایران: یافته‌های یک مطالعه کیفی. *پژوهش‌های فیزیولوژی و مدیریت در ورزش*، ۱۲ (۴)، ۱۵۳-۱۶۸.

■ Andreff, W. (2006). Sport in developing countries. In W. Andreff, and S. Szymanski (Eds.), *Handbook on the Economics of Sport* (pp. 308-315). Edward Elgar.

■ Bergantiños, G., & Moreno-Ternero, J. D. (2022). Separable rules to share the revenues from broadcasting sports leagues. *Economics Letters*, 211, Article 110233. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2021.110233>

- Chin, W. W. (1998). The Partial Least Squares approach to structural equation modeling. In G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern Methods for Business Research* (pp. 295-358). Lawrence Erlbaum Associates.
- Corbin, J. M., & Strauss, A (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21. <https://doi.org/10.1057/s41303-017-0064-z>
- Fornell, C., & Larcker, D. F (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-35.
- Fullerton, S., & Merz, G. R. (2008). The four domains of sports marketing: A conceptual framework. *Sport marketing quarterly*, 17(2), 90-108.
- Moulin, H. (1983). *The Strategy of Social Choice. Series: Advanced textbooks in economics*. North-Holland. <https://www.amazon.com/Strategy-Social-AdvancedTextbooksEconomics/dp/0444863710>
- O'Reilly, N. J., & Nadeau, J. P (2006). Revenue generation in professional sport: A diagnostic analysis. *International Journal of Sport Management and Marketing*, 1(4), 311-330.
- Rottenberg, S (2000). Resource Allocation and Income Distribution in Professional Team Sports. *Journal of Sports Economics*, 1(1), 11-20. <https://doi.org/10.1177/152700250000100102>
- Shannon, J. R (1999). Sports marketing: an examination of academic marketing publication. *Journal of Services Marketing*, 13(6), 517-535. <https://doi.org/10.1108/08876049910298775>.
- Swart, J., Swanepoel, M., & Surujlal, J. (2014). A critical analysis of government spending on sport: Mass participation and school allocation. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, 20(2), 251-265.

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|---------------------|--|---------------------------------|
| 1. Swart | 7. Bergantiños and Moreno-Ternero | 13. Code Matrix Browser |
| 2. Andreff | 8. O'Reilly and Nadeau | 14. MAXMAP |
| 3. Moulin | 9. MAXQDA poro 12-3 | 15. Partial least Squares (PLS) |
| 4. Shannon | 10. Corbin and Strauss | 16. Fornell and Larcker |
| 5. Fullerton & Merz | 11. Structural Equation Modeling (SEM) | 17. Chin |
| 6. Rottenberg | 12. SMART PLS | 18. Goodness of Fit |

جستاری در کتب کهن اسرار التوحید و سیرت ابن خفیف با هدف بازیابی و رتبه‌بندی ویژگی‌های شخصیتی و روش‌های آموزشی معلمان سرآمد

■ فاطمه رمضانی*

چکیده:

هدف از این پژوهش استحصال و رتبه‌بندی ویژگی‌های شخصیتی و روش‌های تربیتی ابوسعید ابوالخیر و ابن خفیف شیرازی است. در بخش اول، با رویکرد کیفی و بهره‌گیری از روش تحلیل محتوای عرفی، دو کتاب کهن اسرار التوحید و سیرت ابن خفیف بررسی شد. در بخش دوم، با رویکرد کمی و روش نمونه‌گیری دردسترس، ۲۲ مدرس و عضو هیئت‌علمی رشته علوم تربیتی در شهر قم گزینش شدند و اهمیت و رتبه هر یک از مضامین به‌دست‌آمده را برای معلمان امروز مشخص کردند. این رتبه‌بندی با بهره‌گیری از آزمون فریدمن به نتیجه رسیده است.

از مطالعه حاضر، هجده مضمون فرعی به‌دست آمد: عشق به تعلم و آموختن، توجه به خودسازی، زهد و بی‌اعتنایی به دنیا، رفق و مدارا، شوخ‌طبعی، تواضع و فروتنی، هم‌سازی رفتار و گفتار، رفتار محبت‌آمیز با شاگردان، تربیت بدون چشمداشت، توجه به نیازها و سرگرمی شاگردان، توجه به فرص تربیت، آموزش به اشارت، بهره‌جویی از تشویق، بهره‌وری از حکایت و داستان، آموزش با تکیه بر تمثیل، استفاده از شعر، آموزش در عمل، موجز و خلاصه‌گویی. این هجده مضمون در پاسخ به دو سؤال اول پژوهش و در قالب سه مضمون اصلی منش فردی و تربیتی و تعلیمی خلاصه و تجمیع شد. در پاسخ به سؤال سوم، مشخص شد که مهم‌ترین خصلت‌های فردی و تربیتی‌ای که بهتر است معلمان امروز به آن‌ها توجه کنند بدین ترتیبند: هم‌سازی رفتار و گفتار، رفتار محبت‌آمیز با شاگردان، توجه به خودسازی و فروتنی، و بهره‌جویی از تشویق و تمثیل.

اسرار التوحید، سیرت ابن خفیف، روش‌ها، ویژگی‌های شخصیتی، معلم

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۴/۲۱ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۵/۱۰ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۹

* استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. E-mail: ramezani.f@lu.ac.ir

مقدمه

پیدایی پیشه و رسالت معلمی را نمی‌توان به تاریخ خاصی پیوند داد و دقیق عنوان کرد که از این زمان به بعد عده‌ای نقش معلمی را پذیرفته و تا به امروز نسل به نسل به امر مقدس تعلیم و تربیت اهتمام ورزیده‌اند. در سرزمین‌ها و دوره‌های گوناگون تاریخی، همواره افرادی با عناوین متفاوتی مانند معلم، مربی، استاد، مدرس، مراد، مرشد، پیر طریقت و امثال آن، برای تربیت انسان تلاش کرده و دغدغه ارتقا و کمال هم‌نوعان خویش را داشته‌اند. هرچند تفاوت در انگیزه و باور، برخورداری از خصلت‌های خاص، پی‌جویی اهداف متفاوت و کاربرد روش‌هایی ابتکاری در امر تعلیم و تعلم، سبب تمایز ظاهری این افراد از یکدیگر می‌شود، اما اشتراک در آرمان‌های والای تربیت و هدایت متعلمان در مسیر تکامل و شدن، تمام این نام‌ها و افراد را تحت لوای عنوانی محترم و متعالی یعنی «معلم» درآورده است (رمضانی و همکاران، ۱۳۹۶). در این باره راسل^۱ با نگاهی فراخ، سقراط و افلاطون را نیز در این کسوت دیده و چنین نگاشته است: «معلمی سابقه‌ای دراز و بس شریف دارد که از آغاز تاریخ تا ازمنه اخیر ادامه داشته است. در روزگار گذشته کسی را معلم می‌دانستند که از دانش و حکمت فوق‌العاده برخوردار بود و مردم نیز سعی داشتند تا در حلقه درس او حاضر شده و به گفته‌هایش گوش فرادهند. در زمان قدیم معلمان گروهی متشکلی نبودند و کسی بر کار آن‌ها و آنچه تعلیم می‌دادند نظارت نداشت. اما این موضوع درست است که معلمان مکرر به سبب عقایدی که اظهار می‌داشتند تنبیه می‌شدند. سقراط به مرگ محکوم شد و افلاطون به زندان افتاد. انسانی که ذاتاً معلم باشد، دوست دارد از طریق آثارش زنده بماند» (راسل، ۱۹۴۰). البته ذکر این نکته بدیهی در این مقال نیز بجاست که در طول تاریخ و در جوامع گوناگون، همه معلمان توفیق یکسانی در امر تعلیم و تربیت نداشته‌اند. بعضی از معلمان تأثیر عمیقی در شاگردان دارند و همیشه به منزله الگویی در ذهنشان باقی می‌مانند. آن‌ها ویژگی‌هایی دارند که دانش‌آموزان را عمیقاً جذب می‌کنند؛ در حالی که همه معلمان آن ویژگی‌ها را ندارند (مظفری پور، ۱۳۹۵). در توضیحی دقیق‌تر باید گفت برخی معلمان دغدغه‌مندانه تلاش می‌کنند که شاگردانشان را تربیت کنند و افزون بر علم، طریقه درست‌زیستن را نیز به فراگیرانشان بیاموزند. برخی به حداقل‌ها قناعت کرده و علم‌سپاری به شاگردان را نهایت هم و تلاش خویش قرار می‌دهند. تعداد معدودی از معلمان نیز بدون توجه به ارزشمندی و تأثیرگذاری جایگاهی که در آن قرار دارند، حدودمرزهای اخلاقی و اخلاق حرفه‌ای معلمی را زیر پا گذاشته و خاطرات و تأثیرات ناخوشایندی را در ذهن و جان شاگردانشان بر جای می‌گذارند و از این راه، نه فقط در مسیر رشد و تعالی و تربیت افراد تحت تعلیم خود حرکت نمی‌کنند، بلکه همچون مانعی در این راه عمل می‌کنند (رمضانی و همکاران، ۱۳۹۸).

گروهی از دسته نخست، یعنی معلمان دغدغه‌مند و صاحب شأن و منزلت، که محور تعلیم و تربیت در گذشته ایران بوده‌اند، شیوخ و پیران طریقت‌اند. معلمانی که چتر تربیتی و تأثیرگذاری‌شان افزون بر شاگردان، بر سر مردمان هم‌عصرشان پهن بوده و بسیاری از مردم متأثر از ایشان بوده‌اند. این شیوخ بر پایه

افکار و باورهایی که بسیاری از آن‌ها با شریعت اسلام تطابق کامل داشته‌اند، سعی کرده‌اند شاگردان را در مسیر درست رهنمون کنند و به سعادت برسانند. پیشه و تمرکز اصلی ایشان در کنار خودسازی، انسان‌سازی بوده است. بنابراین، باید اذعان داشت که آن‌ها و طریقه و آثارشان بخشی از حقیقت فرهنگ و تاریخ تعلیم و تربیت در سرزمین بزرگ و کهن ایران بوده‌اند و نمی‌توان آن‌ها را حذف و یا فراموش کرد. ابوسعید فضل‌الله بن احمد بن محمد بن ابراهیم میهنی معروف به ابوسعید ابوالخیر و ابوعبدالله محمد بن خفیف بن اسکفشاد مشهور به ابن خفیف شیرازی دو تن از این شیوخ شاگردپرورند که دو کتاب کهن و گران‌بهای سیرت الشیخ الکبیر ابی عبدالله بن الخفیف و اسرارالتوحید با محوریت شخصیت ایشان در قرن چهارم و ششم قمری نگارش شده است.

ابوسعید ابوالخیر در ۳۵۷ ق در میهنه دیده به جهان گشود و بعد از ۸۳ سال در همان‌جا از دنیا رفت (دهباشی و میرباقری فرد، ۱۳۸۶، ص. ۱۳۱). بیش از چهل سال از زندگی ابوسعید به مجاهده و سلوک (محمد بن منور، ۱۳۶۶، ص. ۵۰) یا به عبارت دیگر، به آماده‌سازی برای قرارگرفتن در جایگاه پیری خانقاه و هدایتگری مردمان گذشت؛ تا سرانجام در خانقاه سکنی گزید و تا پایان عمر در کسوت پیری و معلمی به تربیت و ارشاد شاگردان و مریدانش پرداخت. بسیاری ابوسعید را بنیان‌گذار تصوف در خراسان و نخستین واضع نظام و تربیت خانقاه می‌دانند و آداب‌ورسوم و عادات و تشکیلات اجتماعی صوفیه در خانقاه‌ها را به وی منسوب می‌کنند (دامادی، ۱۳۷۴، ص. ۳۰). همچنین آورده‌اند ابوسعید در فقه، کلام، منطق، حدیث، تفسیر و دیگر علوم رایج عصر از چهره‌های ممتاز بوده (ملک‌پور، ۱۳۸۶، ص. ۱۶۱) و اطلاع فراوان او از تفسیر و حدیث و فقه و آثار صوفیان بزرگ به حدی بوده که مایهٔ اعجاب معاصران خود می‌شده است (حلبی، ۱۳۷۷، ص. ۳۶۱).

از مشهورترین شاگردان ابوسعید می‌توان به این افراد اشاره کرد: عبدالصمد سرخسی، حسن مؤدب، ابونصر شروانی، احمد بن محمد میهنی مشهور به بابوفله، ابوسعید دوست دادا، امام‌الحرمین جوینی، ابوالقاسم سلمان بن ناصر انصاری، حسن بن ابی طاهر جیلی، شیرویی و ابوعبدالله فارسی (دایرةالمعارف بزرگ اسلامی، ج ۵، «مایل هروی»، ۱۳۹۹). ابن خفیف شیرازی نیز از قدمای مشایخ در فارس و یکی از پرنفوذترین آن‌هاست. وی در ۲۶۹ ق در شیراز به دنیا آمد و بعد از قریب به ۱۰۳ سال زندگی در همان شهر وفات یافت. ابن خفیف پس از سفرهای دور و دراز خویش و در روزگار اقامت در شیراز به ارشاد و تربیت روی آورد و احتمالاً در همین دوران آثار بسیاری نگاشت. اساساً او را یکی از پرنگارش‌ترین مشایخ دانسته‌اند (بشری، ۱۳۹۸). ابن خفیف در زادگاه خود اثری عظیم برجای نهاد و شاگردان و مریدان فراوانی گرد خود جمع کرد. برخی از مریدان و شاگردان شیخ شیرازی در تاریخ تصوف مرتبه‌ای کسب کرده‌اند؛ ابونعیم اصفهانی، ابونصر سراج طوسی، مقاریضی و ابوالعلاء الحضری از آن جمله‌اند (طاری، ۱۳۶۳، ص. ۲۱ و ۲۲). البته نه فقط صوفیان، بلکه فقها نیز در اعداد شاگردان ابن خفیف ذکر شده‌اند. مشهورترین چهرهٔ آنان، باقلانی است که آرای اشعری را نظم کلاسیک داد (طاری، ۱۳۶۳، ص. ۲۳).

همان گونه که هویداست، ابوسعید و ابن خفیف از کرسی تدریس و تربیت برخوردار بوده و شاگردان نامداری را تربیت کرده‌اند، اما تک‌بعدی دیدن این دو شخصیت بزرگ و تأکید بر طریقه‌ی تصوف و کرامات و بعد عرفانی ایشان، غفلت از شأن معلمی و هدایتگری و شاگردپروری ایشان را به دنبال داشته است. با جستاری در منابعی که درباره‌ی شخصیت این افراد به رشته‌ی تحریر درآمده است، مشخص می‌شود هیچ محقق در سازوکار آموزشی و ویژگی‌های شخصیتی شیوخ در نقش معلمانی قدیمی ورود نکرده و به منابع کهن درباره‌ی شخصیت تأثیرگذار ایشان مراجعه نکرده است. باوجوداین، برخی از مرتبط‌ترین تحقیقات به قرار زیر است:

شهید ثانی (۱۳۷۷) در فصل مجزایی از کتاب آداب تعلیم و تعلم در اسلام به آداب و ویژگی‌های ضروری برای معلمان پرداخته است. رضانی و همکاران (۱۳۹۳) به دو دسته ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای برای پیامبر اسلام در جایگاه معلمی اشاره کرده‌اند. قرائتی (۱۳۹۴) در کتاب اخلاق آموزش، بیش از پنجاه ویژگی برای معلمان آورده است. رضانی و همکاران (۱۳۹۶ و ۱۳۹۸) کوشیده‌اند، ضمن مطالعه درباره‌ی شخصیت معلمان مختلف در دوره‌ی معاصر، تعریف و الگویی جدید از معلمی را در تحقیق خود با عنوان «معلم الهام‌بخش» ارائه کنند. مؤمنی و همکاران (۱۳۹۶) مهم‌ترین ویژگی معلمان حمایت‌کننده را توانمندی معلم در روابط انسانی دانسته‌اند. همچنین، بر ویژگی‌های دیگری همچون روابط مقتدرانه، تشویق و تنبیه مناسب، آرامش‌داشتن، برگزاری آزمون هماهنگ، مشاوره‌ی اخلاقی و برگزاری کلاس تقویتی تأکید کرده‌اند. رزی و همکاران (۱۳۹۶) نیز مدلی برای معلم اثربخش ارائه کردند و در این الگو به ویژگی‌های شخصیتی، مدیریت کلاس، مهارت تدریس، ارزشیابی، صلاحیت حرفه‌ای و تخصصی و نظارت و پایش به همراه مضامین فرعی اشاره کرده‌اند. علاوه‌براین، رزی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی که برای شناسایی ویژگی‌های معلم اثربخش در دوره‌ی ابتدایی انجام دادند، ۶۵ ویژگی را شناسایی و در هفت بُعد دسته‌بندی کردند که بدین قرارند: ویژگی‌های شخصیتی، تربیت دینی اخلاقی، کاراندیشی (عمل فکورانه)، صلاحیت و شایستگی‌ها، تدریس مؤثر، مدیریت کارآمد کلاس، و نظارت.

از پژوهش‌های خارجی مرتبط با موضوع نیز می‌توان به این تحقیقات اشاره کرد: ترینا^۲ (۱۹۹۹) زندگی شخصی ۱۲۵ آمریکایی برجسته‌ی قرن ۱۹ و ۲۰ را بررسی کرد تا صفاتی را مشخص کند که این رهبران محبوب‌ترین معلمان خود را با آن‌ها توصیف می‌کنند. او به سه ویژگی مهم رسید: تسلط بر موضوع درسی، توجه و محبت عمیق به شاگردان، سبک و ویژگی ممتاز و فراموش‌نشدنی معلمان. مک ایوان^۳ (۱۳۸۶/۲۰۰۴) ده ویژگی را برای معلمان کارآمد بیان می‌کند: مسئول و عاشق، مثبت و واقعی، معلم و رهبر، دانایی، سبک منحصربه‌فرد، مهارت انگیزشی، کارایی آموزشی، دانش علمی، موقعیت‌شناسی، حیات فکری. لیو و منگ^۴ (۲۰۰۹) در تحقیق خود در چین و مطالعه‌ی تطبیقی با کشور آمریکا، ویژگی‌های معلم خوب را در چهار دسته‌ی اخلاق معلم، مهارت‌های حرفه‌ای، توسعه‌ی حرفه‌ای و تأثیرات آموزش بررسی کردند. تامبلین^۵ (۲۰۱۰) به این مهم دست یافت که در کیفیت آموزشی معلمان

مؤثر، ویژگی‌های شخصیتی و پاره‌ای از صلاحیت‌ها نقش اساسی دارند. در تحقیقی دیگر، لانوت^۶ (۲۰۱۲) صفات مدرسان تأثیرگذار را این‌گونه معرفی کرده است: همراه، صبور، مشوق، دارای قوه تطابق، پرشور و حرارت، اهل تعامل، جدی و دلسوز. گائو و لیو^۷ (۲۰۱۳) به این نتیجه رسیدند معلمان امریکایی از میان دوازده ویژگی شخصیتی معلمان مؤثر، برای سازگاری و حس شوخ‌طبعی و مسئولیت‌پذیری معلم اهمیت بیشتری قائل‌اند؛ درحالی‌که، چینی‌ها به صبر و سازگاری و مراقبت اهمیت بیشتری می‌دهند. افزون‌براین، براساس نتایج مطالعه بولکان و گودبوی^۸ (۲۰۱۴) مشخص شد ویژگی‌های شخصیتی بر بهبود مدیریت کلاس و روند تدریس معلم و در کل در اثربخشی معلم اثرگذار است. اشلیکر^۹ (۲۰۱۶) نیز بر همین نکته تأکید کرده که ویژگی‌های شخصیتی می‌تواند در اثربخشی معلم نقش داشته باشد.

با تمام این اوصاف، تاکنون در زمینه تتبع و پژوهش حول ویژگی‌های شخصیتی و روش‌های آموزشی معلمان آزمون‌پس‌داده غفلت شده است. از این‌رو، این مطالعه می‌تواند در الگوبرداری معلمان امروز و فردای ایران تأثیرگذار باشد؛ همچنین شناخت این پیشینه و الگوها و نمادهای تربیتی کهن برای دلدادگان تربیت ایرانی می‌تواند به باورمندی و حس غرور و مباحثات بینجامد و نیز مسیرهای تازه‌ای را برای تحقیق بگشاید. براین اساس، پی‌جویی پاسخ برای سؤالات زیر در پژوهش حاضر مطمح نظر قرار گرفته است:

۱. چه ویژگی‌های شخصیتی مشترکی برای ابوسعید و ابن خفیف در کتب اسرارالتوحید و سیرت ابن خفیف عنوان شده است؟
۲. بر مبنای کتاب اسرارالتوحید و کتاب سیرت ابن خفیف، ابوسعید و ابن خفیف در تعلیم و آموزش از چه روش‌های مشابهی بهره برده‌اند؟
۳. براساس نظر مدرسان و اعضای هیئت‌علمی گروه علوم تربیتی، ویژگی‌های استحصالی شده از نظر اهمیت برای معلمان امروز، چگونه اولویت‌بندی می‌شوند؟

روش

برای پاسخ به سؤالات ابتدایی پژوهش حاضر و به‌منظور شرح و دسته‌بندی ویژگی‌های مشترک معلمان شرکت‌کننده در این مطالعه و مشخص کردن روش‌های تربیتی این معلمان، با رویکرد کیفی، از روش تحلیل محتوای عرفی استفاده شده است. در روش تحلیل محتوای عرفی، بدون درنظرداشتن هیچ پیشینه‌تئوریک، رمزگذاری و مقوله‌بندی مطالب هم‌زمان با مطالعه متن یا مصاحبه آغاز می‌شود. با توجه به موضوع، مرحله به مرحله واحد معنا تعیین و فشرده می‌شود تا رموزها مشخص شود. در صورت داشتن زمینه‌ای مشترک، رموزها ادغام می‌شوند تا مقوله‌ها تعیین شوند و سپس مفهوم کلی مشخص می‌شود که حاصل جمع‌بندی این مقوله‌هاست. برای حفظ پایایی، بازبینی مطالب در دو مرحله انجام می‌شود: یکی پس از اینکه بین ۵۰ تا ۱۰۰ درصد مقوله‌بندی‌ها تکمیل شد و دیگری در پایان تحقیق (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰).

برپایه این روش تحقیق، کدها از منابع مکتوب مطالعه شده استخراج شد و به ترتیب در قالب مضامین فرعی و اصلی قرار گرفت. مطالب و مقوله‌های به‌دست‌آمده در سه مرحله بازبینی شد. در گام بعدی، با رویکرد کمی، پرسش‌نامه‌ای حاوی یافته‌های پژوهش بین ۲۲ مدرس و عضو هیئت‌علمی رشته علوم تربیتی توزیع شد. این ۲۲ نفر با روش نمونه‌گیری دردسترس از شهر قم گزینش شده بودند. از مدرسان درخواست شد که برای هر ویژگی برپایه طیف لیکرت امتیازی از یک تا پنج در نظر بگیرند. درنهایت، مضامین حاصل‌شده در این بخش، با بهره‌گیری از آزمون فریدمن رتبه‌بندی شدند.

■ یافته‌های پژوهش

در این بخش و در پاسخ به سؤال اول و دوم تحقیق، کدهای به‌دست‌آمده از دو کتاب اسرارالتوحید فی مقامات الشیخ ابی سعید و کتاب سیرت الشیخ الکبیر ابی عبدالله بن الخفیف و مضامین فرعی و اصلی منتج از آن‌ها در قالب جدول ۱ جمع‌بندی شد.

جدول ۱. مضامین		مضامین اصلی	مضامین فرعی	کدها
عشق به تعلیم و ترویج	ترویج به خودسازی	عشق به تعلیم و ترویج	ترویج به خودسازی	● در اسرارالتوحید آمده است: «شیخ ما گفت به نزدیک ابوبکر جوزقی در شدیم گفتیم ما را حدیث روایت کن» (محمدبن منور، ۱۳۶۶، ص. ۲۵۴) و همین‌طور «شیخ گفت ما شدیم که به حد کوهستان شویم، دهی بود که آن را طُرق گفتندی، آنجا فرود آمدیم، گفتیم اینجا هیچ‌کس بوده از پیران؟ گفتند مردی بوده که او را داد گفته‌اند. ما گفتیم کسی باید که داد را دیده بود تا از او سخنی پرسیم؛ پیری آوردند، پرسیدیم ای پیر تو داد را دیدی؟ از او چه شنیدی؟...» (محمدبن منور، ۱۳۶۶، ص. ۲۴۰). در سیرت ابن‌خفیف نیز چنین آمده است: «شیخ روزی مرا بگفت: چه می‌نویسی؟ گفتم فلان دفتر؛ گفت بر تو باد به طلب علم مشغول شوی و چیزی خوانی؛ کی من پیوسته محبره در جیب می‌نهدم و کاغذ در نیفه پنهان می‌کردم و به مجلس درس و حدیث می‌رفتم» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۳۵).
				● در اسرارالتوحید این ویژگی ابوسعید این‌گونه به نگارش درآمده است: «کنون تمام شد. به میهنه باید شد تا خلق را به خدای خوانی و پند دهی و بر راه حق دلالت کنی» (محمدبن منور، ۱۳۶۶، ص. ۳۳)؛ همان‌گونه که هویداست، ابوسعید به حکم استاد خویش به منطقه میهنه رفت؛ اما به آن حد از خودسازی بسنده نکرد؛ بلکه بر «آن ریاضت‌ها و مجاهدت‌ها بیفزود و بدان که پیر گفته بود که تمام شد، بسنده نکرد و هر روز در عبادت و مجاهدت می‌افزود و در این کثرت خلق شیخ را قبول کردند» (محمدبن منور، ۱۳۶۶، ص. ۳۳). درباره این ویژگی ابن‌خفیف نیز از زبان خودشان چنین آمده است: «وقات خود موزع کرده بودم از بام تا شام و از شام تا بام؛ چنان که یک لحظه ضایع نگشتی. در مبدأ روز چون صبح برآمدی، نماز فریضه بکردمی و به قرآن خواندن مشغول شدمی و بعد از آن به فریضه و سنت نماز دیگر مشغول شدمی و چون از نماز دیگر فارغ شدمی، به استماع حدیث رفتمی تا وقت شام. و چون از نماز شام فارغ شدمی به اوراد مشغول گشتم تا وقت نماز خفتن ...». شاگرد ایشان نیز درباره ابن‌خفیف چنین عنوان می‌کند: «از روی تحقیق مواظبت بر عبادت کردن و اوقات به طاعات موزع کردن تشبه به ملائکه است؛ کی ایشان پیوسته بر تسبیح و تهلیل مواظب‌اند و بر تمجید و تعظیم حق تعالی ملازم» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۱۵-۱۶).

جدول ۱. (ادامه)

مضامین اصلی	مضامین فرعی	کدها
منش فردی	زهد و تقوا	● از دیگر ویژگی‌های ابوالخیر بی‌اعتنایی ایشان به مادیات و لوازم دنیای مادی بوده است. در اسرارالتوحید از زبان ابوسعید چنین آمده است: «پاکیزه آن بود که با هیچ چیزش پیوند نباشد... نه با دنیا... نه با نفس» (محمدبن منور، ۱۳۶۶، ص. ۱۹۹). این باور او با تکرار دائمی این حدیث همراه بود: «حب الدنيا رأس کل خطیئه» (محمدبن منور، ۱۳۶۶، ص. ۲۲۹). نمونه‌ای دیگر، این حکایت از شیخ است: «شیخ به نیشابور در گرمابه بود. شیخ جویی در آمد و پیش شیخ نشست... شیخ گفت این گرمابه خوش هست از بهر آنکه با تو آزاری و سطلی بیش نیست، و آن نیز آن تو نیست» (محمدبن منور، ۱۳۶۶، ص. ۲۱۱). در کتاب سیرت ابن خفیف نیز درباره‌ی ایشان چنین نقل شده است: «شیخ در شبانه‌روز کمتر از نیم من طعم می‌خورد و جبه و دستار ساده می‌پوشید» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۲۵ و ۹۱). شیخ خود چنین می‌گوید: «در ترک دنیا منفعت بسیار است و بهترین منفعتی این کی نفس را از متابعت هوا بازدارد» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۱۲۰).
		● دو نمونه از مدارای ابوسعید در برخورد با مردم، حکایاتی است که در ادامه آمده است: «در راه شخصی از خانه بیرون آمد و شیخ را و جمع را بدید. بر شیخ لعنت کرد. جماعت قصد زخم او کردند. شیخ گفت آرام بگیرد، باشد که بدان لعنت بر وی رحمت کنند. جمع گفتند چگونه رحمت کنند بر کسی که بر چون تویی لعنت کند. شیخ گفت او لعنت بر ما نمی‌کند. چنان می‌داند که ما بر باطل هستیم و او بر حق، او لعنت بر باطل می‌کند، برای خدای را. آن مرد که این سخنان را شنید در پای اسب شیخ افتاد و گفت ای شیخ توبه کردم که بر حق تویی و بر باطل من» (محمدبن منور، ۱۳۶۶، ص. ۹۳). در حکایتی دیگر آمده است: «پیرزنی بود در نیشابور پهلوی خانقاه شیخ حجر گکی داشت. پیوسته هاون می‌کوفتی تهی و بی‌فایده؛ تا درویشان را خاطر می‌بشولیدی! درویشان با شیخ گله می‌کردند و شیخ هیچ نمی‌گفت...» (محمدبن منور، ۱۳۶۶، ص. ۲۱۱). مدارای ابن خفیف نیز در این حکایت‌ها نمودار است: «شیخ را ردایی بود که به یکی از خدمتکاران داد تا بشود؛ آن خدمتکار برگرفت و در جوی آب نهاد و غافل شد و آب برید؛ وی خدمت شیخ آمد و حال بگفت؛ جماعت مریدان او را متهم داشتند؛ شیخ گفت خاموش باشید...» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۱۹۹). شیخ خود به تعریف حکایتی پرداخته و برای شاگردان عنوان می‌کند: «ابوعلی به حلم مشهور بود، یک روز جمعی از فقرا و درویشان گفتند بیایید تا تجربه بکنیم با وی کی در مقام مدارا ثابت‌قدم است یا نه؛ در شبی قرب به هفتاد بار او را از خواب بیدار کرده بودند و ملالتی راه به وی نیافت... درویشان حال و قصه با وی بگفتند کی ما ترا آزمودیم کی ملول می‌گرددی و خشم می‌گیری! ابوعلی گفت اگر دانستی کی مراد شما این است، هم در ابتدا خشم گرفتمی تا مراد شما برآمدی. پس گفت خوش باشید و طریق مزاح در پیش گرفت» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۶۲).
	شوخی طبعی	● پاسخ آمیخته با طنز ابوسعید به شبهه‌ی شاگرد: «روزی شیخ ما ابوسعید در نیشابور مجلس می‌گفت. دانشمندی فاضل حاضر بود؛ با خود اندیشید که این سخن که این مرد می‌گوید در هفت سبب قرآن نیست. شیخ حالی روی بدان دانشمند کرد و گفت: ای دانشمند بر ما پوشیده نیست اندیشه‌ی خاطر تو. این سخن که ما می‌گوییم در سبب هشتم است!» (محمدبن منور، ۱۳۶۶، ص. ۱۰۲). نمونه‌ی دیگر در جایی است که شیخ از طنز برای به‌خودآوردن و هدایت مخالفان خویش بهره می‌برد: «روزی امام قشیری با جمعی و با شیخ ما به کویی فرومی‌شدند، سگی بیگانه به محله درآمد. سگان محله به یک‌بار بانگ در گرفتند و در آن سگ افتادند و او را مجروح کردند و از آن محله بیرون کردند. شیخ عنان بازکشید و گفت: ابوسعید در این شهر غریب است، با وی سگی نباید کرد... انکار و داوری از درون امام قشیری برخاست. بعد از آن میان امام و شیخ صفایی بود که هرگز هیچ کدورت نپذیرفت» (محمدبن منور، ۱۳۶۶، ص. ۲۰۴). درباره‌ی ابن خفیف نیز آمده است: «جماعتی کی خدمت و صحبت او یافته بودند، حکایت کردند کی شیخ چون پیش ما نشست بودی با ما مزاح کردی و خوش‌منش بودی و تبسم کردی...» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۲۲).

جدول ۱. (ادامه)

مضامین اصلی	مضامین فرعی	کدها
منش تربیتی	تواضع و فروتنی	- در اسرار التوحید درباره ابوسعید چنین آمده است: «شیخ در نیشابور به تعزیتی می‌شد، معارفان پیش شیخ آمدند و خواستند که آواز دهند و از مریدان شیخ پرسیدند که شیخ را چه لقب گوئیم. شیخ گفت دروید و آواز: دهید هیچ کس این هیچ کس را راه دهید» (محمد بن منور، ۱۳۶۶، ص. ۲۶۵). همچنین از ابوسعید در توصیه به تواضع این گفته نقل شده است: «منیت درخت لعنت است» (محمد بن منور، ۱۳۶۶، ص. ۳۰۴). «خشوع و تواضع که شرط تقوای حقیقی و سلوک در راه خدای تعالی است، در ابن خفیف موجود بوده است» (طاری، ۱۳۶۳، ص. ۳۸). وی در وصیت خود به شاگردانش عنوان می‌کند: «از کبر اجتناب کنید؛ کبر سبک‌داشتن قدر خلاق باشد و این از امراض قلب است و عیبی بس عظیم است» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۲۷۹).
	همسازی رفتار و گفتار	- خصوصیت دیگر ابوسعید آن است که آنچه را به شاگردان می‌گفته یا از ایشان می‌خواسته، خود پیش‌تر انجام داده است. از وی نقل شده است: «پیر باید خود آنچه به مرید می‌فرماید نخست به‌جا آورده باشد، و هر چیزی که از آتش بازدارد از آن بازایستاده بود» (محمد بن منور، ۱۳۶۶، ص. ۳۱۶). همچنین در ویژگی‌های پیر می‌آورد: «پیر باید راه سپرده باشد تا راه تواند نمود» (محمد بن منور، ۱۳۶۶، ص. ۳۱۵). - درباره وجود این ویژگی در ابن خفیف نیز آمده است: «در زمان او کسانی که متصف بودند به صفت علم و دین جمله معترف شدند و متفق گشتند به کمال فضل و تقوی او و مقرر گشتند بقرارت ورع و تقوی و فتوی او» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۸). بر هم‌سازی خود شیخ نیز تأکید کرده و عنوان می‌کند: «باید صوفی را علم و عمل یکی بود» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۳۰۵).
	رفتار محبت‌آمیز با شاگردان	- محمد بن منور حکایتی را درباره ابوسعید می‌آورد: «حمزه مرید و شاگرد ابوسعید بود. یک روز حمزه دیرتر می‌رسید... در میانه مجلس حمزه در رسید، شیخ روی سوی او کرد و گفت: درای حمزه! و این بیت بگفت: شادی و نشاط ما یکی شش کردی؛ عیشت خوش باد که عیش ما خوش کردی» (محمد بن منور، ۱۳۶۶، ص. ۲۴۴). - ابن خفیف: «شیخ در خاطر داشت کی به هیچ دعوت نرود؛ یکی از مریدان وی دعوتی بساخت و الحاح کرد تا شیخ موافقت کند؛ شیخ از بهر دل وی حاضر شد...» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۳۲).
	تربیت بدون چشمداشت	- ویژگی دیگر شیخ این بود که از کار خویش چشمداشت مالی نداشت و بدون طمع، به انجام وظیفه خویش مشغول بود. ابوسعید خود در این خصوص می‌گوید: «پیر باید از مال مرید آزاد باشد تا در راه خودش به‌کار نیاید داشت» (محمد بن منور، ۱۳۶۶، ص. ۳۱۵). درباره لزوم طمع‌نداشتن از کار می‌گوید: «طمع از کار بیرون باید کرد. اگر خواهی که عمل بر تو سبک گردد، در عمل بی طمع باید بود» (محمد بن منور، ۱۳۶۶، ص. ۳۱۳). - درباره ابن خفیف نیز چنین آمده است: «شیخ گفت کی بیشتر مشایخ به کسب مشغول بودند و قوت ایشان از کسب دست بود؛ من نیز به فلک‌گری بیاموختم و از آن قوتی به دست می‌آوردم» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۲۴).
توجه به نیازها و سرگرمی شاگردان		- درباره ابن خصلت ابوسعید چنین آمده است: «یک روز بارانی عظیم آمد. شیخ ما بیرون آمد و گفت: الصلای آب‌بازی! جمع جمله برفتم. در پیش شیخ می‌رفتیم تا لب رود. شیخ آنجا بایستاد و گفت آب‌بازی کنید. جمله جمع در آب بجستند...» (محمد بن منور، ۱۳۶۶، ص. ۱۶۹). این حکایت نیز التفات ابوسعید به نیازهای شاگردان را می‌رساند: «بر دکانی شلغم جوشیده نهاده بودند؛ درویشی را نظر بر آن افتاد و خاطرش مایل گشت بدان. شیخ به فراست بدانست و گفت به دکان آن مرد شو و چندان که آنجا شلغم است بخر و بیاور» (محمد بن منور، ۱۳۶۶، ص. ۸۱). - در همین موضوع برای ابن خفیف نیز نقل شده است: «شیخ گفت درویشان را برگزید تا به صحرا رویم. شیخ کیسه درم به حسن جوالیقی داد و گفت برو از بهر اصحابنا چیزی بخر...» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۲۰۱).

جدول ۱. (ادامه)

مضامین اصلی	مضامین فرعی	کدها
مفهوم تربیتی	آموزش به اشارت (غیر مستقیم)	● آموزش شیخ فقط محدود به چارچوب خانقاه نبود؛ وی هر موقعیتی را برای تربیت شاگردان غنیمت می‌دانست. نمونه توجه ابوسعید به فرصت‌های پیش آمده به قرار زیر است: «کناسان نجاست به خیک می‌آوردند و در گوی می‌ریختند. صوفیان نیز بینی می‌گرفتند و می‌گریختند. شیخ ایشان را بخواند و گفت این‌ها می‌گویند: ما آن طعام‌های خوشبوییم که شما سیم و زر بر ما می‌فشانید و جان‌ها از بهر ما نثار می‌کردید و هر سختی و مشقت که از آن حکایت نتوان کرد، در راه به‌دست آوردن ما تحمل می‌کردید به یک شب که با شما صحبت داشتیم به رنگ شما شدیم؛ از ما به چه سبب می‌گریزد و بینی فرا می‌گیرید که ما رنگ و بوی درون شما مییم» (محمدبن منور، ۱۳۶۶، ص. ۲۶۶-۲۶۵). این خفیف استفاده یکی از مشایخ از این روش، درباره خود را چنین حکایت می‌کند: «شیخ حکایت کرد که ابوطالب خرز صاحب جنید به شیراز آمد و رنجور بود؛ جماعت با یکدیگر گفتند کی کدام یکی از ما خدمت او خواهد کرد؛ گفتم من؛ و هر شبی شانزده هفده مجلس بنشستی و من طشت می‌نهادم و برمی‌گرفتم. یک شب خواب بر من غلبه کرد و در خواب شدم؛ تا به آواز وی از خواب درآمدم و برخاستم و طشت پیش وی بردم. گفت: ای پسر، تو کی خدمت مخلوق چون خود نمی‌توانی کرد، خدمت خالق چون می‌کنی!» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۱۶۷).
		● محمدبن منور درباره ابوسعید می‌نویسد: «شیخ ما هرگز هیچ کس را نگفته است که چنین کن یا چنان مکن» (محمدبن منور، ۱۳۶۶، ص. ۵۷). این گفته ابوسعید نیز نشان از این ویژگی دارد: «تا پیر به اشارت پند تواند داد، به عبارت ندهد» (محمدبن منور، ۱۳۶۶، ص. ۳۱۵). این روایت نیز مؤید این ویژگی شیخ است: «شیخ جمعی را دید که در آن موضع، گورستان، خمر می‌خورند و چیزی می‌زنند. صوفیان در اضطراب آمدند و خواستند که ایشان را برنجانند و بنزند؛ شیخ اجازت نداد. چون شیخ فرا نزدیک ایشان رسید گفت: خدا همچنین که در این جهان خوش‌دلتان می‌دارد، در آن جهان خوش‌دلتان دارد... آن جمع در پای اسب شیخ افتادند و توبه کردند و از نیک‌مردان شدند» (محمدبن منور، ۱۳۶۶، ص. ۲۳۷). نمونه‌ای از بهره‌گیری ابن‌خفیف از این روش، در این حکایت از شیخ دیده می‌شود: «غلامی خدمت شیخ می‌کرد؛ مدتی پای از خدمت وی بازگرفت، شیخ خبر وی پرسید؛ گفتند کی او این ساعت بازرگانی می‌کند و به تجارت مشغول است. روزی شیخ در راه آن غلام را بدید و گفت می‌خواهم از بهر من مرواریدی چند خرد بیاوری تا بخرم. غلام گفت حکم تراست؛ پس مرواریدی به خدمت وی برد... شیخ سه مروارید به غلام داد و گفت: هر سه در هاونی نه و خرد بکوب و به باد ده؛ غلام که غلامی بیدار بود دانست کی این اشارت بدان است کی دنیا و تجارت دنیا هیچ نیرزد و به عاقبت بر باد آید و به آخرت و تجارت آخرت مشغول می‌باید شد» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۱۲۶).
		● نمونه‌ای از تشویق و تحسین ابوسعید از مریدان و شاگردانش در این حکایت آمده است: «درویشی که هر کجا کار سختی بود، او بجا آوردی. یک روز فرا پیش شیخ آمد و گفت: ای شیخ، من این همه خدمت‌های سخت برای خدای نمی‌توانم کرد. طمع می‌دارم که شیخ احسنت و زهی بگوید و تحسینی مدد فرماید. شیخ را خوش آمد و تبسم کرد و گفت: بعد از آن چنان کنیم. بعد از آن هرگاه که آن درویش را دیدی که کار کردی، شیخ تحسین کردی او را و بر آن کار محمدتتش^{۱۰} گفتمی و آن درویش بدان دل خوش می‌گشتی و بدان قوت آن کار می‌کردی» (محمدبن منور، ۱۳۶۶، ص. ۱۹۲). شاگرد ابن‌خفیف نیز درباره این روش ابن‌خفیف چنین عنوان می‌کند: «چون من این سؤال بکردم، شیخ نگاه به من کرد و گفت: آنجا که نشست‌های نه جای تست؛ و مرا پهلوی خود نشانده» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۱۵۴). حکایتی دیگر را نیز دیلمی چنین نقل می‌کند: «حکایتی از جنید شنیدم، کی به مجلس جماعتی نشسته بودند؛ شیخ گفت: بگوید کی چه باشد کی خواب نبرد؟ یکی گفت گرسنگی یکی گفت تشنگی و... تا نوبت به من رسید و من گفتم: چون دل عالم باشد، بدان که خدای تعالی مطلع است بهر چه نفس می‌کند خواب نماند؛ گفت: ای پسر زیب گفتمی برخیز و پیش من آی؛ پیش وی رفتم و مرا با خود گرفت و از آن وقت من مقدم قوم» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۱۸۳).

پناه جویی از تشویق

جدول ۱. (ادامه)

مضامین اصلی	مضامین فرعی	کدها
منش تعلیمی	بهره‌وری از حکایت و داستان	● برخی از حکایات، که ابوسعید در کتاب اسرارالتوحید عنوان کرده است عبارت‌اند از: حکایت «بهترین کس از میان قوم بنی اسرائیل» (ص. ۲۶۰)، داستان «مور و زنبور» (ص. ۲۷۶)، «گفتگوی دهقان و وکیل» (ص. ۲۴۸)، «ماجرای درویش فقیر» (ص. ۲۴۹) و... نمونه‌ای از این حکایت که بر زبان شیخ رفته و در آن فریفته‌نشدن به مقامات و مطامع دنیایی ستایش شده است: «شیخ گفت وقتی جولاهای به وزیری رسیده بود، هر روز بامداد برخاستی و کلید برداشتی و در خانه‌ای باز کردی و تنها در آن شدی و ساعتی در آنجا بودی. امیر را خبر دادند که او چه می‌کند. امیر روزی ناگاه از پس وزیر بدان خانه در شد؛ وزیر را دید پای به گوی فرو کرده؛ امیر وی را گفت: این چیست؟ وزیر گفت: یا امیر، این همه دولت که هست از آن امیر است، ما ابتدای خویش فراموش نکرده‌ایم؛ آن بوده‌ایم؛ هر روز خود را از خود یاد می‌دهیم تا در خود به غلط نیفتیم. امیر انگشتی از انگشت بیرون کرد و گفت: بگیر در انگشت کن تا اکنون وزیر بودی و اکنون امیری» (محمد بن منور، ۱۳۶۶، ص. ۲۵۳). درباره این شیوه این خفیف نیز چنین آمده است: «شیخ در احوال مشایخ و بیان مقامات ایشان حکایت و سخن به‌نهایت رساندی و در تعلیم مریدان ترتیب ایشان سخن به بیان بردی و داد سخن بدادی» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۴۰).
	آموزش یا تکیه بر تمثیل	● نمونه‌ای از تمثیلاتی که ابوسعید به‌کار گرفته است: «روزی شیخ گفت: از در خانقاه تا بن خانقاه گوهر ریخته چرا برنجینید؟ جمع پنداشتند که گوهر است ریخته تا بگیرند. چون ندیدند، گفتند: ای شیخ کجاست که ما نمی‌بینیم؟ شیخ گفت: خدمت خدمت» (محمد بن منور، ۱۳۶۶، ص. ۲۱۰). ضرورت مشورت را این چنین بیان می‌کند: «خرمدمند مرد آن است که چون کارش پیش آید، همه رأی‌ها جمع کند و به بصیرت دل در آن نگرد تا آنچه صواب است از او بیرون کند و دیگر را یله کند؛ همچنان که کسی را دیناری گم شود، اندر میان خاک اگر زیرک باشد، همه خاک را بدان حوالی بوده جمع کند و به غربالی تنگ فروگذارد تا دینار از میان پدید آید» (محمد بن منور، ۱۳۶۶، ص. ۲۴۶). این خفیف نیز از این شیوه بهره برده است؛ شیخ در حکایتی که از مشایخ برای شاگردان نقل می‌کند، قدرت اساتید خویش را در پاسخ‌گویی به سؤالات و ابهام‌هایش به آب تشبیه کرده و عنوان می‌کند: «... چون بدیدم جواب‌های جنید، چون آب ناودان بود و جواب‌های رویم بر مثال رود روان» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۱۳۴). در جایی دیگر، با تمثیل نحوه اعتقاد خود به رؤیت خالق باری تعالی را در قیامت برای شاگردانش چنین عنوان می‌کند: «و اعتقاد کند که مؤمنان فردا روز قیامت حضرت خدای عزوجل را بینند همچنان که ماه را در شب چهارده می‌بینند» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۲۹۰).
	استفاده از شعر	● «نمونه‌ای از شعرخوانی ابوسعید با هدف تعلیم افراد، زمانی است که با خواندن تکبیت مرغی به سر کوهی نشست و برخاست، بنگر که از آن کوه چه افزود و چه کاست» مجلس درس و وعظ خویش را به پایان می‌برد» (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۵، ص. ۱۷۹). خود شیخ نیز درباره تأثیر این شیوه تربیتی بر خود می‌گوید: «در ابتدا کار پیش شیخ ابوالقاسم بودم. مرا گفت: خواهی که با خدای سخن گویی؟ من گفتم: چرا نخواهم. گفت هر وقت که در خلوت باشی، این بیت گوی: بی تو جانا قرار نتوانم کرد، احسان تو را شمار نتوانم کرد؛ گر بر تن من زبان شود هر مویی، یک شکر تو از هزار نتوانم کرد. و ما این همی گفتیم تا به برکات وی در کودکی راه سخن گفتن با حق تعالی بر ما گشاده گشت» (محمد بن منور، ۱۳۶۶، ص. ۱۱۷). این خفیف نیز از این روش بهره می‌برد و می‌گوید: «هر کس کی در مقام توحید است، می‌باید کی قطع نظر از ما سوی الله بکند و بشر در حال خود این بیت می‌خواند: اموت و ماتت الیک صابیتی، و لا رؤیت من صدق حبک اوطاری» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۱۲۸). شعر دیگری که ابن خفیف در توصیف حلاج برای شاگردان می‌خواند: «وحدنی واحدی بتوحید الصدق، ما الیه من المالك طراق و...» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۲۰).

جدول ۱. (ادامه)

مضامین اصلی	مضامین فرعی	کدها
منش تعلیمی	آفرین، در عمل	• «یک روز شیخ، حسن مؤدب را آواز داد و گفت: یا حسن، کواره بر باید گرفت و به سر چهار سوی کرمانیان باید شد و هر شکنجه و جگر که یابی بخرید و در آن کواره نهاد و در پشت گرفت و به خانقاه آورد. حسن کواره در پشت گرفت و رفت و آن حرکت بر وی سخت عظیم می‌آمد. او هر نفسی می‌مرد از تشویر و خجالت مردمان که او را در آن مدت نزدیک با چنان جامه‌های فاخر، و چندان نعمت دنیا دیده بودند و امروز برین صفت می‌دیدند... بعد از آن شیخ گفت: اکنون غسلی بیاید کرد و جامه‌ی نمازی معهود پوشید... و از همه اهل بازار می‌پرسید که هیچ‌مردی دیدید با کواره پر شکنجه در پشت؟ حسن از یک‌یک دکان‌دارها پرسید. هیچ‌کس نگفت که من چنین کسی دیده‌ام و آن کس تو بودی. چون پیش شیخ آمد، شیخ گفت: ای حسن، آن تویی که خود را می‌بینی و الا هیچ‌کس را پروای دیدن تو نیست. آن نفس توست که تو را در چشم تو می‌آراید؛ او را قهر می‌باید کرد و بمالید و چنان به حشش مشغول کرد که او را پروای خود و خلق نماند» (محمدبن منور، ۱۳۶۶، ص. ۱۹۵-۱۹۷). این‌خفیف نیز احترام و تواضع در برابر شیوخ و بزرگان را به‌شکل عملی این‌گونه به شاگرد می‌آموزد: «شیخ روزی به من گفت: برو آن درویش را سلام کن؛ کی از حال وی حکایتی پسندیده دارم و چون بازگردی با تو بگویم؛ برفتم و سلام کردم؛ شخصی دیدم کی اوقات خود مجموع داشته و باطن خود از آرایش دنیا پاک گردانیده...» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۵۲).
		• در اسرارالتوحید درباره‌ی این شیوه‌ی تعلیمی ابوسعید آمده است: «بامداد در خانقاه تخت بنهادند؛ چون شیخ بیرون آمد، مقرران قرآن برخواندند و مردم بسیار درآمدند؛ چنان که هیچ‌جای نبود. معرف بپا خواست و گفت خدایش بیامرز که هرکسی از آنجا که هست، یک گام فراتر آید. شیخ گفت: هرچه ما خواستیم گفت و همه پیغامبران بگفته‌اند او بگفت. از آنچه هستید یک قدم فراتر آید. کلمه‌ای نگفت و از تخت فرود آمد و برین ختم کرد مجلس را» (محمدبن منور، ۱۳۶۶، ص. ۲۰۰). در جایگاهی دیگر، در برابر شاگردان ایستاد و چنین گفت: «هرغی به سر کوهی نشست و برخواست، بنگر که از آن کوه چه افزود و چه کاست. مجلس همین بود و دست بر روی فرود آورد و فرو آمد» (شفیعی کدکنی، ۱۳۸۵، ص. ۱۷۹). این‌خفیف هم کوتاه سخن می‌گفته است؛ نمونه‌ی آن پاسخ‌هایی است که به سؤالات می‌داده و نمونه‌های متعددی از آن در کتاب دیلمی اشاره شده است: «از شیخ پرسیدند کی معنی ذکر چیست؟ گفت: بذل مجهود و صفا. از شیخ پرسیدند: کی حق تعالی بنده را یاد کند؟ گفت: چون بنده نام و نشان خود محو کند، آنکه خدای تعالی او را یاد کند» (دیلمی، ۱۳۶۳، ص. ۲۱۵).

مضامین رتبه‌بندی‌شده براساس نظر استادان

برای پاسخ‌گویی به سؤال سوم، مضامین استحصال‌شده فوق، در اختیار ۲۲ مدرس و عضو هیئت‌علمی دانشگاه قرار گرفت تا برپایه علم و تجربه خویش درباره رتبه و اهمیت هریک از ویژگی‌ها، برای معلمان امروز اظهارنظر کنند. هریک از اعضا، پس از توضیحات محقق و کسب اطلاع از هدف و روند و چگونگی پژوهش، برپایه طیف لیکرت، برای هر متغیر (مضمون) امتیازی از یک تا پنج در نظر گرفت. در جدول ۲، میانگین و انحراف استاندارد متغیرها ارائه شده است. دامنه میانگین از یک تا پنج است. در این رتبه‌بندی، مقدار مجذور کای به‌دست‌آمده برابر با ۲۵۳/۹۷۹ است که در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵ قرار دارد ($p < 0.05$) و این به معنای معنی‌دار بودن آزمون فریدمن است. به عبارت دیگر، این عدد نشان می‌دهد

که رتبه‌بندی ویژگی‌های معلمان از نظر استادان معنادار است و ایشان رتبه‌بندی متفاوتی از ویژگی‌های معلمان دارند. مقایسه میانگین ویژگی‌های استادان نشان می‌دهد که بالاترین میانگین متعلق به ویژگی هم‌سازی رفتار و گفتار و پایین‌ترین میانگین متعلق به استفاده از شعر است که در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. آمار توصیفی

مضمون (متغیر)	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
q۱	۲۲	۴/۷۲۷۳	۰/۴۵۵۸۴	۴/۰۰	۵/۰۰
q۲	۲۲	۴/۵۹۰۹	۰/۵۹۰۳۳	۳/۰۰	۵/۰۰
q۳	۲۲	۴/۷۲۷۳	۰/۴۵۵۸۴	۴/۰۰	۵/۰۰
q۴	۲۲	۴/۳۶۳۶	۰/۷۲۶۷۳	۳/۰۰	۵/۰۰
q۵	۲۲	۴/۶۳۶۴	۰/۴۹۲۳۷	۴/۰۰	۵/۰۰
q۶	۲۲	۴/۳۶۳۶	۰/۶۵۷۹۵	۳/۰۰	۵/۰۰
q۷	۲۲	۴/۵۴۵۵	۰/۵۰۹۶۵	۴/۰۰	۵/۰۰
q۸	۲۲	۴/۱۸۱۸	۰/۵۸۸۴۹	۳/۰۰	۵/۰۰
q۹	۲۲	۴/۵۴۵۵	۰/۵۹۵۸۰	۳/۰۰	۵/۰۰
q۱۰	۲۲	۴/۱۸۱۸	۰/۷۳۲۶۶	۳/۰۰	۵/۰۰
q۱۱	۲۲	۴/۰۹۰۹	۰/۶۱۰۱۶	۳/۰۰	۵/۰۰
q۱۲	۲۲	۳/۴۵۴۵	۰/۶۷۰۹۸	۳/۰۰	۵/۰۰
q۱۳	۲۲	۳/۷۷۲۷	۰/۹۷۲۵۷	۲/۰۰	۵/۰۰
q۱۴	۲۲	۳/۶۳۶۴	۰/۷۸۹۵۴	۲/۰۰	۵/۰۰
q۱۵	۲۲	۳/۲۷۲۷	۰/۷۶۷۳۰	۲/۰۰	۴/۰۰
q۱۶	۲۲	۲/۵۰۰۰	۱/۰۱۱۸۳	۱/۰۰	۴/۰۰
q۱۷	۲۲	۳/۰۴۵۵	۰/۸۴۳۸۷	۱/۰۰	۴/۰۰
q۱۸	۲۲	۲/۳۱۸۲	۱/۰۴۱۳۵	۱/۰۰	۴/۰۰

جدول ۳ نیز وضعیت رتبه‌بندی متغیرها (مضامین) را نشان می‌دهد. میانگین رتبهٔ مین رنک^{۱۱} هریک از ویژگی‌ها در جدول گزارش شده است. مقایسهٔ میانگین رتبه‌ها نشان می‌دهد که بالاترین میانگین رتبه (۱۳/۸۹) به ویژگی هم‌سازی رفتار و گفتار اختصاص دارد و بعد از آن، با توجه به اهمیت و رتبهٔ دریافتی، ویژگی‌ها به‌ترتیب مشخص شده‌اند.

جدول ۳. میانگین رتبه‌ها

ردیف	ویژگی معلمان	میانگین رتبه
۱	Q۱ هم‌سازی رفتار و گفتار	۱۳/۸۹
۲	Q۳ رفتار محبت‌آمیز با شاگردان	۱۳/۸۲
۳	Q۵ توجه به خودسازی	۱۳/۵۲
۴	Q۹ تواضع و فروتنی	۱۳/۰۲
۵	Q۲ عشق به تعلم و آموختن	۱۲/۸۴
۶	Q۷ توجه به نیازها و سرگرمی شاگردان	۱۲/۷۵
۷	Q۶ رفق و مدارا	۱۱/۸۴
۸	Q۴ تربیت بدون چشمداشت	۱۱/۷۷
۹	Q۱۰ شوخ‌طبعی	۱۰/۹۵
۱۰	Q۸ توجه به فرص تربیت	۱۰/۶۱
۱۱	Q۱۱ بهره‌جویی از تشویق	۱۰/۱۸
۱۲	Q۱۳ آموزش با تکیه بر تمثیل	۸/۳۹
۱۳	Q۱۴ آموزش در عمل	۷/۲۳
۱۴	Q۱۲ موجز و خلاصه‌گویی	۶/۰۷
۱۵	Q۱۵ بهره‌وری از حکایت و داستان	۵/۰۲
۱۶	Q۱۷ آموزش به اشارت	۴/۲۵
۱۷	Q۱۶ زهد و بی‌اعتنایی به دنیا	۲/۷۳
۱۸	Q۱۸ استفاده از شعر	۲/۱۱

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

ابوسعید ابوالخیر و ابن خفیف شیرازی، بنا بر اطلاعات مندرج در منابع مختلف و دو منبع کهن، اسرارالتوحید و سیرت ابن خفیف، دو شیخ و معلم برجسته ایرانی در سده‌های سوم و چهارم هجری بودند که پیشه و دغدغه اصلی‌شان تربیت و انسان‌سازی بوده است. این دو معلم برجسته، علاوه بر تربیت ویژه شاگردان خاص و خانقاه‌نشین، از آگاه‌سازی و تربیت مردمان هم‌عصر خویش غافل نبوده و به این مهم پرداخته‌اند. افزون بر صوفیان، فقها نیز پای درس این معلمان حاضر بودند و از خرمن گران‌سنگ ایشان خیل کثیری بهره و فیض بردند. پژوهش حاضر جستاری در دو کتاب کهن بود که احوالات این دو معلم بزرگ را در خویش جمع داشت؛ از این‌رو، تلاش شد تا با رجوع به منابع دست‌اول، دلایل توفیق و شاگردپروری این معلمان باز یابی شود و بر دوستداران تعلیم و تربیت این مهم آشکار شود که قرن‌ها قبل، این معلمان به چه ویژگی‌هایی آراسته بودند و از چه روش‌هایی برای تعلیم و تربیت بهره بردند که در میان سایرین سرآمد شدند و شاگردان بزرگی را تربیت کردند. تاجایی که بر عموم مردم نفوذ تربیتی داشتند. برای این منظور، از روش تحلیل محتوای عرفی بهره برده شد. با مطالعه‌ای دقیق، کدها از دو کتاب اسرارالتوحید و سیرت ابن خفیف استخراج شد و با چیدمان مکرر و اصلاح‌های چندباره، مضامین فرعی شکل گرفت و در نهایت این مضامین در قالب سه مضمون اصلی خلاصه و دسته‌بندی شد.

در پاسخ به سؤال اول پژوهش (چه ویژگی‌های شخصیتی مشترکی برای ابوسعید و ابن خفیف در کتب اسرارالتوحید و سیرت ابن خفیف عنوان شده است؟) ابتدا مضامین فرعی مشخص شد: عشق به تعلم و آموختن، توجه به خودسازی، زهد و بی‌اعتنایی به دنیا، رفق و مدارا، شوخ‌طبعی، تواضع و فروتنی، همسازی رفتار و گفتار، رفتار محبت‌آمیز با شاگردان، تربیت بدون چشمداشت، توجه به نیازها و سرگرمی شاگردان، توجه به فرص تربیت. سپس، این مضامین فرعی در قالب دو خوشه و قالب اصلی به نام‌های منش فردی و تربیتی جمع شد. محققان متعددی به‌شکل پراکنده به برخی از نتایج فراهم‌آمده در پاسخ به سؤال اول این تحقیق اشاره کرده‌اند. اشلیاکر (۲۰۱۶)، بولکان و گودبوی (۲۰۱۴)، تامبلین (۲۰۱۰)، رزی و همکاران (۱۳۹۶؛ ۱۳۹۷)، مؤمنی و همکاران (۱۳۹۶) بر تأثیر ویژگی‌های شخصیتی معلم در اثربخشی و کیفیت کار معلمان به‌طور کلی تأکید کرده‌اند. اما شهید ثانی، در کتاب ارزشمند آداب تعلیم و تعلم در اسلام، ویژگی‌های مشابهی را

برای معلمان ذکر می‌کند که بدین قرارند: حسن خلق و فروتنی معلم، انفاق علم، احراز صلاحیت و شایستگی برای معلمی، محبت و التفات به شاگردان. علاوه بر این، دیدگاه‌های تربیتی قرائتی در کتاب اخلاق آموزش نیز در این ویژگی‌ها با یافته‌های پژوهش حاضر قرابت دارد: معلم باید بی‌تکلف باشد، در کار آموزش اخلاص داشته باشد، اخلاق نیکو و تواضع داشته باشد، محبت کند و رابطه عاطفی با شاگردان داشته باشد، از خنده و گریه بهره بگیرد. تأکید ترین (۱۹۹۹) بر توجه و محبت عمیق به شاگردان، با یافته پژوهش حاضر که در آن معلمان شرکت‌کننده در تحقیق، رفتار محبت‌آمیزی با شاگردان داشتند، در یک راستاست. گائو و لیو (۲۰۱۳) نیز بر شوخ‌طبعی و دوستی و احترام تأکید کرده‌اند که در تحقیق پیش رو همین ویژگی‌ها و مضامین به‌دست آمده است. لانونث (۲۰۱۲) در پژوهشی برخی صفات مدرسان تأثیرگذار را چنین برشمرده است: همراه، صبور، مشوق، جدی و دلسوز که در تحقیق حاضر از مطالعه بر روی شخصیت دو معلم سرآمد این ویژگی‌ها نیز حاصل شده است. رمضانی و همکاران (۱۳۹۶؛ ۱۳۹۸) نیز در دو تحقیق متفاوت بر روی شخصیت معلمان معاصر، با هدف تعریفی جدید از معلمی و ارائه الگویی از معلمان الهام‌بخش، ویژگی‌هایی را برای معلمان الهام‌بخش مطرح کردند. ویژگی‌هایی مثل شوق فراگیری، مواظبت بر نفس، زهد و قناعت، پرهیز از کبر و غرور، خوش‌رفتاری و رفتار مهرآمیز، شوخ‌طبعی و شغل‌ندانستن معلمی که در این پژوهش هم به آن‌ها اشاره شد. اما در پژوهش حاضر، ویژگی‌هایی مانند توجه به خودسازی، رفق و مدارا، همسازی رفتار و گفتار، توجه به نیازها و سرگرمی شاگردان، توجه به فرصت تربیت از نتایج مهم و متفاوت با تحقیقات قبلی است.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش (بر مبنای کتاب اسرارالتوحید و کتاب سیرت ابن خفیف، ابوسعید و ابن خفیف در تعلیم و آموزش از چه روش‌های مشابهی بهره برده‌اند؟) مضامین فرعی تجمیع و مطرح شد: آموزش به اشارت، بهره‌جویی از تشویق، بهره‌وری از حکایت و داستان، آموزش با تکیه بر تمثیل، استفاده از شعر، آموزش در عمل، موجز و خلاصه‌گویی، که در نهایت این مضامین فرعی در دل مضمون اصلی به نام «منش تعلیمی» جای داده شد. درخصوص مشابهت و تفاوت یافته‌های این بخش با تحقیقات پیشین باید گفت: رعایت اعتدال در بیان و توضیح مطالب، که شهید ثانی بر آن تأکید داشت، در پژوهش حاضر به‌نوعی در مضمون موجز و خلاصه‌گویی عنوان شده است. شعرخوانی و بهره‌گیری از مثال و داستان‌سرایی در پژوهش رمضانی و همکاران (۱۳۹۶ و ۱۳۹۸) مطرح و تأکید شده

است. رزی و همکاران (۱۳۹۶؛ ۱۳۹۷) و مؤمنی و همکاران (۱۳۹۶) نیز به‌طور کلی بر ضرورت برخورداری معلمان از مهارت تدریس تأکید کرده‌اند. محققان قبلی به مفاهیمی مانند «آموزش به اشارت» و «آموزش در عمل» مشخصاً توجه نکرده‌اند؛ اما پژوهش حاضر، که حاصل مطالعه بر روی منش دو معلم سرآمد براساس منابعی دست‌اول است، نشان می‌دهد که هر دو معلم به این روش‌ها توجه و از آن‌ها استفاده کرده‌اند.

در گام بعدی و در پاسخ به سؤال سوم پژوهش (براساس نظر مدرسان و اعضای هیئت‌علمی گروه علوم تربیتی، ویژگی‌های استحصال‌شده از نظر اهمیت برای معلمان امروز چگونه اولویت‌بندی می‌شوند؟) نتایج زیر به دست آمد:

- ۱) آزمون فریدمن نشان داد که اهمیت و رتبه ویژگی‌های مطرح‌شده با یکدیگر متفاوت است ($p < 0.05$ ، $df = 17$ ، $253/979 = \chi^2$ مجذور کای دو)؛
- ۲) مقایسه میانگین رتبه‌ها نشان داد که، از میان ویژگی‌های استحصال‌شده، مهم‌ترین خصلت‌های فردی و تربیتی با میانگین ۱۳/۸۹، ۱۳/۸۲، ۱۳/۵۲ و ۱۳/۰۲ به‌ترتیب همسازی رفتار و گفتار، رفتار محبت‌آمیز با شاگردان، توجه به خودسازی و تواضع و فروتنی و بهترین ویژگی‌های تعلیمی با میانگین ۱۰/۱۸ و ۸/۳۹ به‌ترتیب بهره‌جویی از تشویق و تمثیل است؛
- ۳) از میان مضامین، میانگین کمترین رتبه ۲/۱۱ و مربوط به استفاده از شعر بود.

- ۴) اساتید به‌ندرت از امتیاز یک (تأثیر خیلی کم) استفاده کردند که می‌توان استنباط کرد غالباً مدرسان و اساتید درباره ارزش و اهمیت تمام ویژگی‌ها برای معلمان امروز توافق نظر داشته‌اند.

هدف از پژوهش حاضر از یک‌سو فراهم کردن امکان رجوع به معلمان آزمون‌پس‌داده و موفق این سرزمین است تا ویژگی‌هایی را که به موفقیت ایشان ختم شده به نمایش گذارد. از سوی دیگر، تحفه‌ای باشد برای معلمان و دغدغه‌مندان عرصه تربیت که خواهان آشنایی با راهنمایان و راهبران طی کرده مسیرند، تا در طریق این معلمان موفق گام زنند و بی‌راهنما و الگو این مسیر صعب و شیرین را طی نکنند. امید است نتیجه این پژوهش نگاه جدیدی را در معلمان موجب شود و مسیر اثربخشی و شاگردپروری را برای ایشان روشن سازد تا به‌سبب رشد و برکشی معلمان، فرزندان این مرزوبوم رشدی همه‌جانبه بیابند و به‌درستی تربیت شوند و ببالند.

منابع REFERENCES

- قرآن کریم
- ایمان، محمدتقی و نوشادی، محمود رضا. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. پژوهش، ۳(۲)، ۴۴-۱۵.
- بشری، جواد. (۱۳۹۸). آثار برجای مانده از ابن خفیف و دست‌نویسی از بخش ابتدایی کتاب الاقتصاد. آینه میراث، ۱۷(۶۴)، ۵۸-۴۱.
- حلبی، علی‌اصغر. (۱۳۷۷). مبانی عرفان و احوال عارفان. نشر اساطیر.
- دامادی، محمد. (۱۳۷۴). ابوسعید نامه. انتشارات دانشگاه تهران.
- دهباشی، مهدی و میرباقری فرد، علی‌اصغر. (۱۳۸۶). تاریخ تصوف: سیر تطور عرفان اسلامی از آغاز تا قرن ششم هجری. انتشارات سمت.
- الدیلمی، ابوالحسن. (۱۳۶۳). سیرت الشیخ الکبیر ابی عبدالله بن الخفیف الشیرازی (ترجمه رکن‌الدین یحیی بن جنید الشیرازی). انتشارات بابک.
- رزی، جمال، امام جمعه، محمدرضا و احمدی، غلامعلی. (۱۳۹۶). ارائه مدلی برای معلم اثربخش و بررسی تناسب آن با استانداردها و اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش ایران. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲(۲۸)، ۱-۱۴.
- رزی، جمال، امام جمعه، محمدرضا، احمدی، غلامعلی و صالح صدقیپور، بهرام. (۱۳۹۷). شناسایی و اعتبارسنجی ویژگی‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۶(۱۲)، ۹۳-۱۲۶.
- رضائی، فاطمه، بختیار نصرآبادی، حسنعلی و نوروزی، رضا علی. (۱۳۹۳). واکاوی ویژگی‌های مربی، در خطابات مستقیم قرآن کریم به پیامبر اکرم (ص). پژوهش‌های اجتماعی اسلامی، ۱۰۳، ۸۳-۱۰۶.
- رضائی، فاطمه، حیدری، محمدحسین و نوروزی، رضا علی. (۱۳۹۶). معلم الهام‌بخش: جست‌وجویی در سلوک و منش چهار معلم برجسته ایران در دوره معاصر. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۵(۳۷)، ۵۷-۷۷.
- رضائی، فاطمه، حیدری، محمدحسین و نوروزی، رضا علی. (۱۳۹۸). بازشناسی الگوی معلم الهام‌بخش مبتنی بر احوالات سه معلم برجسته ایران معاصر محمدحسین نایینی، محمدحسین طباطبایی و مرتضی مطهری. تربیت اسلامی، ۱۴(۳۰)، ۱۵۵-۱۷۶.
- شفیع کدکنی، محمدرضا. (۱۳۸۵). چشیدن طعم وقت (مقامات کهن و نویافته ابوسعید). نشر سخن.
- حجتی، محمدباقر. (۱۳۷۷). آداب تعلیم و تعلم در اسلام. دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- طاری، آن ماری شیمل. (۱۳۶۳). تصحیح سیرت الشیخ الکبیر ابی عبدالله بن الخفیف الشیرازی. انتشارات بابک.
- قرائتی، محسن. (۱۳۹۴). اخلاق آموزش. انتشارات مرکز فرهنگی درس‌هایی از قرآن.
- محمدبن محمدبن منور. (۱۳۶۶). اسرار التوحید فی مقامات الشیخ ابی سعید. نشر آگاه.
- مایل هروی، نجیب. (۱۳۹۹). مدخل ادیان و عرفان. دایرةالمعارف بزرگ اسلامی: دانش‌نامه بزرگ اسلامی. ج ۵.
- مظفری‌پور، روح‌الله. (۱۳۹۵). تبیین ویژگی‌های معلم کارزماتیک به‌عنوان الگویی از معلم اثربخش. نوآوری‌های آموزشی، ۱۵(۵۸)، ۱۳۵-۱۵۰.
- مک ایوان، الین. (۱۳۸۶). ده ویژگی معلمان کارآمد (ترجمه ژاله حساس‌خواه و عباس صادقی). انتشارات دانشگاه گیلان. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۴ چاپ شده است)
- ملک‌پور، زهرا. (۱۳۸۶). خورشیدسواران. نشر آریابان.
- مؤمنی، آزاده، خامسان، احمد، راستگو، مقدم، میترا و طالب‌زاده شوشتری، لیلا. (۱۳۹۶). شناسایی ویژگی‌ها و کنش‌های معلم حمایت‌کننده از دیدگاه دانش‌آموزان: تحلیل کیفی. پژوهش‌های تربیتی، ۴(۳۵)، ۷۱-۵۱.

■ Bolkan, S., & Goodboy, A. K. (2014). Communicating charisma in instructional settings: Indicators and effects of charismatic teaching. *College teaching*, 62(4), 136-142.

- Gao, M. & Liu, Q. (2013). Personality Traits of Effective Teachers Represented in the Narratives of American and Chinese Preservice Teachers: A Cross Cultural Comparison. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(2), 84-95.
- Lanouette, M. (2012). Ten Traits of Highly Effective Instructors. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 87(6), 52-54.
- Liu, S. & Meng, L. (2009). Perceptions of teachers, students and parents of the characteristics of good teachers: A cross-cultural comparison of China and the United States. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 313-328.
- Russell, B. (1940). The functions of a teacher. *Harper's Magazine*, 181(1081), 11-16.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform. Lessons from Around the World*. The Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)
- Tamblyn, P. (2010). Qualities of success: Lessons from a teacher career. *Education Canada*, 54(1), 16-19.
- Traina, R. (1999). What makes a teacher good? *Education Week*, 34, 18-19.

پی‌نوشت‌ها.....

1. Russell
2. Traina
3. Mc Ewan
4. Liu & Meng

5. Tamblyn
6. Lanouette
7. Gao & Liu
8. Bolkan & Goodboy

9. Schleicher
11. Mean Rank

۱۰. {استناد}

فراوانی شاخص‌های انسجام خرد در سطوح مختلف بازنمایی متن در چارچوب الگوی ساخت-تلفیق کینچ: شواهدی از کتاب‌های فارسی دوره‌های ابتدایی، متوسطه اول و دوم

■ سمیه نیک تخسمی* ■ مریم دانای طوس** ■ محمدامین صراحی***

چکیده:

خواندن مهارت زبانی مهمی است؛ زیرا بخش عظیمی از یادگیری از این طریق است. برای بهبود مهارت خواندن باید نوع و سطح متنی که آموزش داده می‌شود با دانش آموزان متناسب باشد. به همین دلیل، محققان از دیرباز به تعیین سطح دشواری متن (خوانش پذیری متن) توجه داشته‌اند. یکی از شاخص‌های خوانش پذیری متن، انسجام در سطح خرد است. هدف پژوهش حاضر، بررسی معناداری فراوانی انواع شاخص‌های انسجام خرد در سطوح مختلف بازنمایی متن (روساختی و متن پایه و الگوی موقعیتی) کتاب‌های فارسی دوره‌های ابتدایی (پایه ششم) و متوسطه اول (پایه نهم) و متوسطه دوم (پایه دوازدهم) در چارچوب الگوی ساخت تلفیق کینچ (۱۹۹۸-۱۹۸۸) است. این مطالعه پژوهشی ترکیبی است. در بخش کیفی، انواع شاخص‌های انسجام خرد در سطوح گوناگون بازنمایی متن این کتاب‌ها مشخص شدند. سپس، در بخش کمی، فراوانی این شاخص‌ها در متن این کتاب‌ها تعیین شده و معناداری فراوانی آن‌ها با مجذور کا محاسبه شد. نتایج حاکی از تفاوت معنادار میان فراوانی شاخص‌های انسجام خرد در سطوح مختلف بازنمایی متن کتاب‌های فارسی در هر سه دوره تحصیلی است. با طولانی‌تر شدن متن کتاب‌ها از پایه ششم به پایه‌های نهم و دوازدهم، فراوانی بیشتر شاخص‌ها افزایش یافت؛ اما این افزایش قاعده‌مند نبود. ظاهراً رویکرد آموزشی این کتاب‌ها، رویکردی مهارتی است؛ به این معنا که بر آموزش و تقویت مهارت‌های زبانی (خواندن) تأکید دارد؛ ولی با توجه به نتایج این مطالعه شاید بتوان گفت در عمل و به‌ویژه در تدوین متن کتاب‌های فارسی به این مهارت چندان توجه نشده است.

خوانش پذیری، الگوی ساخت تلفیق کینچ، دوره‌های مختلف تحصیلی، کتاب‌های فارسی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۵/۲ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۵/۱۰ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۲۵

* دانشجوی کارشناسی ارشد زبان‌شناسی دانشگاه گیلان، رشت، ایران. E-mail: nik.somayeh9@gmail.com
 ** (نویسنده مسئول) دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه گیلان، رشت، ایران. E-mail: maryam.dana@gmail.com
 *** دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه گیلان، رشت، ایران. E-mail: aminsorahi@hotmail.com

مقدمه

خواندن از دیرباز جزء مهارت‌های مهم زبانی به‌شمار می‌رفته است؛ زیرا بخش عظیمی از درک و یادگیری دانش‌آموزان در مدرسه از طریق خواندن است (وود^۱ و وود، ۱۹۸۸). برای آموزش بهینه مهارت خواندن باید نوع و سطح متنی که آموزش داده می‌شود متناسب دانش‌آموزان باشد؛ یعنی اگر متن آموزشی به‌گونه‌ای تنظیم شود که دانش‌آموزان قادر به درک آن نباشند، یادگیری صورت نمی‌گیرد. به همین دلیل، از دیرباز محققان به تعیین سطح دشواری متن، که اصطلاحاً خوانش‌پذیری^۲ نامیده می‌شود، توجه کرده و برای تعیین آن به راهکارهای گوناگونی اندیشیده‌اند. خوانش‌پذیری متنی، اندازه دشواری درک آن را نمایش می‌دهد. البته، نتایج تحقیقات پژوهشگرانی همچون کِلر^۳ (۱۹۷۶) نشان می‌دهد خوانش‌پذیری تنها عامل تعیین‌کننده اندازه دشواری متن نیست و عواملی مانند دانش پیشین خواننده نیز در دشواری متن نقش دارند. به عبارت دیگر، افرادی که دانش پیشین بیشتری درباره متن مطالعه‌شده دارند آن را با سهولت بیشتری می‌خوانند و درک می‌کنند. این درحالی است که با کاهش دانش پیشین، تأثیر خوانش‌پذیری در این زمینه پررنگ‌تر می‌شود. به همین سبب، تعیین سطح خوانش‌پذیری متن از لحاظ قابلیت درک برای مخاطب بسیار اهمیت داشته و برای تعیین آن فرمول‌های متعددی طراحی شده است. فرمول‌های خوانش‌پذیری نخست در دهه‌های ۱۹۲۰ و ۱۹۳۰ مطرح شدند و به سرعت به ابزاری برای بررسی اندازه خوانش‌پذیری متن تبدیل شدند. رایج‌ترین این فرمول‌ها بدین قرارند: فرمول جدید فلش (گراسر^۴ و همکاران، ۲۰۰۴)، شاخص فلش کینکید (۱۹۷۵)، نمودار خوانش‌پذیری فرای^۵ (۱۹۶۸)، شاخص اسموگ^۶ (مک لافلین^۷، ۱۹۶۹)، شاخص فاگ^۸ (گانینگ^۹، ۱۹۵۲)، فرمول فلش^{۱۰} (۱۹۴۸) و فرمول دیل‌چل^{۱۱} (۱۹۴۸). این فرمول‌ها، دشواری متن در سطح جمله را از لحاظ عواملی مانند طول جمله و تعداد کلمات بررسی می‌کنند و به ساختار گفتمانی و سطح کلان متن ورود نمی‌کنند. اما باید دانست در بررسی کلی خوانش‌پذیری متن، گفتمان^{۱۲} در سطحی کلان‌تر از جمله قرار دارد و چگونگی سازمان‌دهی آن در اندازه خوانش‌پذیری مهم است. به این صورت که متن برای خوانندگان صرفاً مجموعه‌ای از جملات پی‌درپی نیست، بلکه همواره ارتباطی منطقی میان جملات و بخش‌های مفروض آن است که انسجام^{۱۳} و پیوستگی^{۱۴} نامیده می‌شوند. بسیاری از پژوهشگران مانند ون دایک و کینچ^{۱۵} (۱۹۸۳)، ژیون^{۱۶} (۱۹۹۳)، مک نامارا^{۱۷} و کینچ (۱۹۹۶) و لوورس^{۱۸} (۲۰۰۲) انسجام و پیوستگی را به دو مقوله خرد^{۱۹} و کلان^{۲۰} تقسیم می‌کنند؛ به این معنی که از نگاه آن‌ها انسجام و پیوستگی هر دو به صورت خرد و کلان شکل می‌گیرند. زمانی که شاهد ارتباط عبارات و جملات نزدیک به یکدیگر باشیم، انسجام در سطح خرد، و زمانی که شاهد انسجام در بین پاراگراف‌های متنی باشیم، انسجام در سطح کلان ظاهر می‌شود. طبق پژوهش‌های کینچ (۱۹۷۵)، وجود سطح بالایی از پیوستگی بین یک جفت جمله مرتبط، زمان خواندن آن‌ها را کاهش می‌دهد و یادآوری آن‌ها را نیز بهبود می‌بخشد. انسجام و پیوستگی عواملی تعیین‌کننده در سطح خوانش‌پذیری متن هستند که گاه به جای یکدیگر نیز به کار می‌روند؛ درحالی که به‌طور کلی از یکدیگر متمایزند.

از دیدگاه هلیدی و حسن^{۲۱} (۱۹۷۶) انسجام عاملی است که نشان می‌دهد جملات و عبارات متن با یکدیگر ارتباط معنایی دارند یا ندارند و از طریق ویژگی‌ها و عناصر صوری زبانی مانند واژگان و عناصر دستوری نمود می‌یابند؛ درحالی‌که پیوستگی نشان‌دهنده بازنمایی ذهنی خواننده از متن و فعل و انفعالات حاصل از خواندن متن بر ذهن خواننده است (به نقل از گلشائی، ۱۳۹۲). مک نامارا و همکاران (۲۰۰۲) پیوستگی را حاصل ارتباط متن و دانش پیشین خواننده می‌دانند و آن را امری ذهنی و بررسی‌ناپذیر می‌شمارند. آنان خوانش‌پذیر تر بودن متن را با انسجام بیشتر متن مرتبط می‌دانند؛ از این رو شاخص‌های مؤثر در انسجام متن را معرفی می‌کنند و برای این منظور، الفاظ انسجام و پیوستگی را به شکل تبدیلی به کار می‌برند.

هرساله کتاب‌های درسی با هدف بهبود کیفیت آموزش و ارتقای سطح یادگیری و دانش دانش‌آموزان تدوین می‌شوند. دانش‌آموزان با مطالعه کتاب‌های مناسب سطح خود دانش بیشتری کسب می‌کنند. بررسی و تعیین سطح مناسب این کتاب‌ها با مسائلی همراه بوده که همواره در سطح جهانی بحث‌برانگیز بوده است. با گذشت زمان و بررسی‌های بیشتر، ناکارآمدی فرمول‌های سنتی تعیین خوانش‌پذیری مشخص شد (وانگ^{۲۲} و همکاران، ۲۰۱۳؛ اینستون^{۲۳}، ۲۰۱۱؛ کِلر، ۱۹۷۶). بنابراین، پژوهشگران درصد برآمدند تا راه‌های جدیدی برای بررسی سطح دشواری متون کتاب‌های منتشر شده پیدا کنند که نتیجه تلاش آن‌ها در ابداع چندین نرم‌افزار خلاصه شد. نرم‌افزار کومتریکس^{۲۴} یکی از آن نرم‌افزارهاست که با کمک علوم روان‌شناسی زبان، زبان‌شناسی، علم رایانه و... برای زبان انگلیسی طراحی شد. مک نامارا و همکاران (۲۰۰۲) این نرم‌افزار را در چارچوب نظریه ساخت تلفیق کینچ (۱۹۸۸-۱۹۹۸) برای ارزیابی سطح خوانش‌پذیری متن‌های انگلیسی طراحی کردند؛ به‌طوری‌که متون را در بیش از ۵۰ نوع رابطه انسجامی و بیش از ۲۰۰ مقیاس زبانی و متنی و خوانش‌پذیری تجزیه و تحلیل می‌کند؛ از این رو جایگزین مناسبی برای فرمول‌های پیشین تعیین خوانش‌پذیری متن است. برخلاف فرمول‌های خوانش‌پذیری، کومتریکس به مشخصات گسترده‌ای از ویژگی‌های زبانی و انسجامی متن حساس است. در بخش‌هایی از این نرم‌افزار از مؤلفه‌هایی مثل واژگان، دسته‌بندی‌کننده‌های اجزای کلام، تجزیه‌کننده‌های نحوی، الگوها، پیکره‌ها، بازنمایی‌های آماری دانش دایرةالمعارفی و... استفاده می‌شود که به‌طور گسترده نیز در زبان‌شناسی رایانشی استفاده می‌شوند. متأسفانه در زبان فارسی هیچ پژوهش جامعی درباره شاخص‌های خوانش‌پذیری متن براساس روابط انسجام و پیوستگی متن انجام نشده است. همچنین معیار مشخصی برای ارزیابی اندازه خوانش‌پذیری متن در سطحی کلان‌تر از جمله و از منظر این نوع روابط تعریف نشده است.

از آنجاکه در پژوهش حاضر، از میان شاخص‌های خوانش‌پذیری نرم‌افزار کومتریکس، مؤلفه‌هایی انتخاب شدند که قابلیت مطالعه به‌صورت دستی و نه نرم‌افزاری را داشتند و این نرم‌افزار را مک‌نامارا و همکاران (۲۰۰۲) با الهام از نظریه ساخت تلفیق کینچ (۱۹۸۸-۱۹۹۸) طراحی کرده‌اند، در ادامه نظریه مذکور به اختصار تشریح می‌شود.

نظریه ساخت تلفیق کینچ الگویی درباره درک و تولید متن ارائه می‌دهد. کینچ (۱۹۸۸) درک متن

را تابعی از متغیرهای متنی می‌داند و در کنار آن‌ها عواملی نظیر دانش پیشین خواننده درباره موضوع متن را هم اثرگذار می‌داند. تاجایی که نگارندگان می‌دانند این الگو در زمینه درک متن بسیار اثرگذار بوده و هنوز الگوی بهتر و کامل‌تر در این باره ارائه نشده است. علاوه بر این، بسیاری از محققان که درباره خوانش‌پذیری متن و نرم‌افزارهای تعیین سطح متن کار می‌کنند، از این الگو استفاده می‌کنند (مک‌نامارا و گراسر، ۲۰۱۲؛ گراسر و همکاران، ۲۰۱۱؛ مک‌نامارا، ۲۰۱۴؛ کیم و لیم^{۲۵}، ۲۰۱۹).

نظریه ساخت تلفیق‌کننده (۱۹۸۸-۱۹۹۸) به چگونگی بازنمایی متن در حافظه و چگونگی تلفیق آن با دانش پیشین و عمومی خواننده اشاره دارد. براساس این نظریه، متن در سه سطح روستاختی^{۲۶}، متن پایه^{۲۷} و الگوی موقعیتی^{۲۸} در ذهن بازنمایی می‌شود. بازنمایی روستاختی به متنی صریح و دستور و قواعد و جمله‌های آن اشاره دارد. خواننده این سطح را فقط برای مدت کوتاهی به یاد می‌آورد؛ مگر آنکه بخش‌های خاصی از آن اهمیت ویژه‌ای داشته باشد. سطح بازنمایی متن پایه، به گزاره‌های آشکاری اشاره دارد که معنای متن را نشان می‌دهند؛ هرچند که از واژگان و دستور متن بادقت پیروی نمی‌کنند. از سطح بازنمایی متن پایه استنباط‌های محدودی درخصوص ساخت انسجام کلان برداشت می‌شود. این سطح معمولاً برای چند ساعت در حافظه نگاه داشته می‌شود و بعد از چند روز از بین می‌رود. الگوی موقعیتی (الگوی ذهنی) محتوا و آن جهان کوچکی است که در متن توضیح داده می‌شود. این جهان کوچک از طریق استنباط ناشی از اثر متقابل متن صریح و دانش پیشین و اهداف یادگیری خواننده حاصل می‌شود (کینچ، ۱۹۹۴-۱۹۹۸؛ گراسر و همکاران، ۱۹۹۴؛ جانسون لرد^{۲۹}، ۱۹۸۳). الگوی موقعیتی پایین‌ترین میزان فراموشی از حافظه را دارد و تا ساخت تلفیق‌کننده (۱۹۸۸-۱۹۹۸) متن در دو مرحله پردازش می‌شود. در مرحله اول، که بر ساخت^{۳۰} نامیده می‌شود، سطح متن پایه بر پایه درون‌داد زبانی و دانش عمومی خواننده به صورت شبکه گزاره‌ای ساخته می‌شود. به دنبال آن در مرحله تلفیق^{۳۱}، الگوی موقعیتی بر پایه سطح ایجاد شده و تلفیق با اطلاعات دیگر الگوی کاملی از موقعیت توصیف‌شده در متن پدید می‌آورد. طی این روند، استنباط‌های گوناگونی شکل می‌گیرد که می‌توانند باعث خلق متنی نامنسجم شوند. استنباط‌های شکل گرفته براساس بی‌ربط بودن حذف شده و در نهایت با کمک اطلاعاتی که در مرحله تلفیق اضافه می‌شود، آن دسته از استنباط‌هایی نگاه داشته می‌شوند که برای شکل‌گیری الگوی نهایی موقعیتی و درک متن ضروری‌اند.

در زمینه تعیین سطح خوانش‌پذیری کتاب‌های درسی، پژوهش‌هایی در خارج از کشور انجام شده است. ریو و جئون^{۳۲} (۲۰۲۰) در پژوهشی در کره جنوبی خوانش‌پذیری متن کتاب‌های درسی انگلیسی دوره متوسطه اول را با نرم‌افزار کومتریکس بررسی می‌کنند. همچنین امین‌الحکیم^{۳۳} و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی، خوانش‌پذیری متن کتاب درسی انگلیسی دوره متوسطه کشور اندونزی را با کومتریکس بررسی کردند. علاوه بر این، سایر پژوهش‌های خارجی در این زمینه در قالب مقایسه‌ای بوده است؛ مثلاً کیم و لیم (۲۰۱۹) متون انگلیسی‌ای را که افراد کره‌ای نوشته و گوگل ترنسلیت^{۳۴} به زبان انگلیسی ترجمه کرده است، بررسی و خوانش‌پذیری این متن‌ها را به صورت کمی و با استفاده از نرم‌افزار کومتریکس

مطالعه کرده‌اند. شریسوناکرو و چامووراتایی^{۳۵} (۲۰۱۹) پژوهش‌های مشابهی به زبان تایلندی انجام دادند. در پژوهش سولریشکینا^{۳۶} و همکاران (۲۰۱۴)، متون انگلیسی استفاده‌شده در آزمون سراسری روسیه، از نظر شاخص‌های خوانش‌پذیری در نرم‌افزار کومتریکس بررسی شد. گفتنی است نزدیک‌ترین پژوهش به مطالعه حاضر بر روی داده‌های زبان فرانسه است. تودیراسکو^{۳۷} و همکاران (۲۰۱۳) به صورت دستی داده‌های زبان فرانسه را جمع‌آوری و بررسی کردند. طی این پژوهش، تعداد زیادی شاخص خوانش‌پذیری بر روی متون فرانسوی و مستخرج از ویکی‌پدیای فرانسوی با سطوح دشواری متفاوت بررسی شد و شاخص‌های مؤثر در پیش‌بینی خوانش‌پذیری در زبان فرانسه مشخص شدند.

درخصوص پژوهش‌های انجام‌شده در داخل کشور، نزدیک‌ترین مطالعات بدین قرارند: عبداللهی گیلانی (۱۴۰۱)، موسوی (۱۳۹۷)، محبی و همکاران (۱۳۹۶)، میرزایی حصاریان و همکاران (۱۳۹۵)، شکبیا و اسدزاده (۱۳۹۲)، نجفی‌پازوکی و همکاران (۱۳۹۲)، فلاح و پوراکیبر کسمایی (۱۳۹۱) و نوروزی و غلامحسین‌زاده (۱۳۸۸). عبداللهی گیلانی (۱۴۰۱) خوانایی و دشواری متن کتاب‌های انگلیسی دبیرستان (متوسطه دوم) موسوم به ویژن را بررسی کرد. او متون را از نظر پیچیدگی واژگانی و نحوی و نیز انسجام (شامل روایی، سادگی نحوی، ملموس بودن واژگان، انسجام ارجاعی و انسجام عمیق) ارزیابی کرد. موسوی (۱۳۹۷) روایی و سازگاری فرمول‌های تعیین خوانش‌پذیری را با توجه به ویژگی‌های متون فارسی بررسی کرد و به این نتیجه رسید که این فرمول‌ها برای بررسی متون فارسی چندان مناسب نیست و نتایج قابل‌اعتمادی به دست نمی‌دهند. محبی و همکاران (۱۳۹۶) برخی از کتاب‌های زبان تخصصی دانشگاهی را بررسی کردند و دریافتند که اکثر متون از دشوار تا بسیار دشوار بوده و در نتیجه برای دانشجویان ایرانی پس از دوره متوسطه نامناسب‌اند. میرزایی حصاریان و همکاران (۱۳۹۵) عوامل مؤثر در سطح دشواری متون پزشکی فارسی برای خارجی‌ها را بررسی کردند. در این پژوهش، از رویکرد نظام‌مند نقش‌گرای هلیدی استفاده شد و انگاره سطح‌بندی متون پزشکی برای خارجی‌ها در قالب همین رویکرد ارائه شد. شکبیا و اسدزاده (۱۳۹۲)، به منظور بهبود درک مطلب دانش‌آموزان مقطع متوسطه، انسجام متن را در دو سطح خرد و کلان بررسی کردند و نتیجه گرفتند متونی که بیشترین انسجام خرد و کلان را دارند بیشترین تأثیر مثبت را در درک متن دانش‌آموزان می‌گذارند. نجفی‌پازوکی و همکاران (۱۳۹۲) رابطه درک نحوی جملات و درک متن را با در نظر گرفتن نقش حافظه فعال بررسی کردند و نتیجه گرفتند که درک نحوی عامل معناداری در درک متن است. فلاح و پوراکیبر کسمایی (۱۳۹۱) نقش عوامل ربط غیرزمانی را در انسجام متن فارسی بررسی کردند. نوروزی و غلامحسین‌زاده (۱۳۸۸) نیز عوامل ربط زمانی را در انسجام متون فارسی براساس نظریه هلیدی بررسی کردند، اما در میان پژوهش‌های انجام‌شده در کشور، تاکنون پژوهشی درباره خوانش‌پذیری متن کتاب‌های فارسی دبستان تا دبیرستان براساس شاخص‌های انسجام خرد در سطوح مختلف بازنمایی متن (شامل سطوح روستاختی، متن پایه و الگوی موقعیتی) انجام نشده است و این خلأ در پیشینه، مسئله پژوهش حاضر

را شکل می‌دهد. با توجه به اهمیت خوانش‌پذیری متن کتاب‌های فارسی در نظام آموزش مدرسه‌ای، مطالعه حاضر با هدف پرکردن این خلأ پژوهشی و آگاهی‌بخشی و کمک به دست‌اندرکاران برای حل این مسئله برنامه‌ریزی شده است. پرسش اصلی این پژوهش عبارت است از:

آیا میان فراوانی شاخص‌های انسجام خرد در سطوح گوناگون بازنمایی متن کتاب‌های درسی دوره‌های ابتدایی و متوسطه اول و دوم در چارچوب الگوی ساخت تلفیق کینچ تفاوت معناداری است؟ با توجه به شاخص‌های انسجام خرد در سطوح روساختی (انسجام واژگانی و ترکیب نحوی) و متن پایه (پیوستگی ارجاعی) و الگوی موقعیتی (پیوستگی سببی و زمانی و مکانی) این سؤال به شش سؤال فرعی تقسیم می‌شود:

- ۱) آیا میان فراوانی شاخص‌های انسجام خرد (انسجام واژگانی) در سطح روساختی متن کتاب‌های درسی یادشده در چارچوب الگوی ساخت تلفیق کینچ تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۲) آیا میان فراوانی شاخص‌های انسجام خرد (ترکیب نحوی) در سطح روساختی متن کتاب‌های درسی یادشده در چارچوب الگوی ساخت تلفیق کینچ تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۳) آیا میان فراوانی شاخص‌های انسجام خرد (پیوستگی ارجاعی) در سطح متن پایه در متن کتاب‌های درسی یادشده در چارچوب الگوی ساخت تلفیق کینچ تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۴) آیا میان فراوانی شاخص‌های انسجام خرد (پیوستگی سببی) در سطح الگوی موقعیتی متن کتاب‌های درسی دوره‌های یادشده در چارچوب الگوی ساخت تلفیق کینچ تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۵) آیا میان فراوانی شاخص‌های انسجام خرد (پیوستگی زمانی) در سطح الگوی موقعیتی متن کتاب‌های درسی یادشده در چارچوب الگوی ساخت تلفیق کینچ تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۶) آیا میان فراوانی شاخص‌های انسجام خرد (پیوستگی مکانی) در سطح الگوی موقعیتی متن کتاب‌های درسی یادشده در چارچوب الگوی ساخت تلفیق کینچ تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر پژوهشی ترکیبی است. در بخش کیفی، شاخص‌های مؤثر در خوانش‌پذیری در سطوح گوناگون بازنمایی متن (در چارچوب کینچ ۱۹۹۸-۱۹۸۸)، برگرفته از مک نامارا و همکاران (۲۰۰۲) مشخص شد و انواع آن‌ها در سه کتاب درسی فارسی در دوره‌های ابتدایی و متوسطه اول و دوم تعیین شدند. در این پژوهش، از میان بیش از ۵۰ نوع رابطه انسجامی و بیش از ۲۰۰ مقیاس زبانی و متنی و خوانش‌پذیری نرم‌افزار کومتریکس، مؤلفه‌هایی انتخاب شدند که قابلیت مطالعه به صورت دستی (نه نرم‌افزاری) را داشتند. در بخش کمی، فراوانی این شاخص‌ها در متن کتاب‌های یادشده به تفکیک پایه تحصیلی در قالب جدول خلاصه شدند و معناداری فراوانی آن‌ها با آمار استنباطی (مجذور کا^{۳۸})

محاسبه شد. متغیرهای بخش کمی عبارت‌اند از: شاخص‌های خوانش‌پذیری متن در سطوح روستا و متن پایه و الگوی موقعیتی و کتاب‌های درسی فارسی سه دوره تحصیلی (ابتدایی و دوره اول و دوم متوسطه).

در چارچوب این مطالعه، خوانش‌پذیری متن با شاخص‌های انسجام خرد در سطوح روستا و متن پایه و الگوی موقعیتی تعریف می‌شود. انسجام خرد در میان گزاره‌های متوالی و نزدیک به هم، داخل متن شکل می‌گیرد (کینچ، ۱۹۸۸-۱۹۹۸). شاخص‌های مطرح‌شده در این پژوهش، با توجه به الگوی نرم‌افزار کومتریکس (مک‌نامارا و همکاران، ۲۰۰۲) تعریف شدند که خود با الهام از الگوی ساخت تلفیق کینچ طراحی شده است. شاخص‌های انسجام خرد از این قرارند: ۱. در سطح روستا: انسجام واژگانی و ترکیب نحوی؛ ۲. در سطح متن پایه: پیوستگی ارجاعی؛ ۳. در سطح الگوی موقعیتی: پیوستگی سببی و زمانی و مکانی. تعریف این شاخص‌ها در ادامه مطرح می‌شود.

◆ **انسجام واژگانی:** انسجام واژگانی در قالب یکی از شاخص‌های انسجام خرد در سطح روستا شامل تضاد و ترادف و شمول معنایی است. دو واژه با معنای مخالف هم متضاد نامیده می‌شوند؛ واژه‌های متضاد درجه‌پذیر یا درجه‌ناپذیرند. به واژه‌هایی که صورت تفضیلی دارند (پیرتر و جوان‌تر، تازه‌تر و کهنه‌تر) و صورت منفی یکی ضرورتاً به معنای دیگری نیست، واژه‌های متضاد درجه‌پذیر می‌گویند؛ مثلاً کسی که پیر نیست ضرورتاً جوان نیست و می‌تواند میان سال باشد. واژه‌های متضاد درجه‌ناپذیر صورت تفضیلی ندارند (*زنده‌تر/مرده‌تر) و صورت منفی یکی ضرورتاً به معنای دیگری است (زنده و مرده، درست و غلط و...). مثلاً کسی که زنده نیست ضرورتاً مرده است (هرفورد و هیزلی، ۲۰۰۷). شاخص دیگر انسجام واژگانی ترادف است. دو یا چند واژه با معنای نزدیک به هم مترادف نامیده می‌شوند (مثل زیبا و قشنگ، ناراحت و غمگین) (هرفورد و هیزلی، ۲۰۰۷). در اینجا نزدیکی معنایی به معنی یکسان بودن کامل معنا نیست و گاهی در جمله‌ای یکی از جفت واژه‌های مترادف مناسب است، اما مترادف آن نمی‌تواند در همان بافت موقعیت به کار برود (یول، ۲۰۱۷). مثلاً «برادر» و «داداش» دو واژه مترادف‌اند، اما یکی در موقعیت‌های رسمی و دیگری در موقعیت‌های غیررسمی به کار می‌رود. شمول معنایی به منزله شاخص دیگر انسجام واژگانی، رابطه معنایی بین دو یا چند واژه است؛ به گونه‌ای که معنای یک واژه در معنای واژه دیگر گنجانده شده است و معمولاً بین واژه‌ها رابطه سلسله‌مراتبی وجود دارد (یک واژه در سطح کلان و دیگری ذیل آن قرار می‌گیرد) مثل چای و نوشیدنی، رز و گل (هرفورد و هیزلی، ۲۰۰۷).

◆ **ترکیب نحوی:** یکی دیگر از شاخص‌های انسجام خرد در سطح روستا است که شامل جمله‌های ساده و مرکب می‌شود و حضور آن‌ها در متن در اندازه خوانش‌پذیری آن مؤثر است. از دیدگاه مک‌نامارا و همکاران (۲۰۰۲) جمله مرکب در قالب هم‌پایه و ناهم‌پایه تعریف می‌شود. در زبان فارسی جملات به دو گروه ساده و مرکب تقسیم می‌شوند. جمله ساده دارای نهاد و گزاره (خبری درباره نهاد) است.

مثال جمله ساده: (من) دیروز کتابی خواندم (نهاد: من، گزاره: دیروز کتابی خواندم).

جملات مرکب به دو دسته هم‌پایه و ناهم‌پایه تقسیم می‌شوند. جملات مرکب هم‌پایه از دو یا چند جمله مستقل تشکیل می‌شوند که از طریق پیوندهای هم‌پایه‌ساز به هم مرتبط شده‌اند (لازار،^{۴۱}، ۲۰۰۱؛ ۱۳۸۴). در مثال زیر، پیوند هم‌پایه‌ساز «ولی» دو جمله مستقل (به خانه او رفتم و او را ندیدم) را در قالب یک جمله مرکب به هم مرتبط کرده است:

مثال: هفته گذشته به خانه او رفتم؛ ولی او را ندیدم.

جملات مرکب ناهم‌پایه دست‌کم از دو جمله تشکیل می‌شوند که به لحاظ معنایی به یکدیگر وابسته‌اند. در این جملات، جمله پایه یا هسته منظور را بیان می‌کند و جمله پیرو یا وابسته جمله ناکاملی است که در کنار جمله پایه برای کامل کردن معنای آن به کار می‌رود. این گونه جملات را یک حرف ربط وابسته‌ساز به هم مرتبط می‌کند. حرف ربط بخشی از جمله پیرو است (لازار، ۲۰۰۱؛ ۱۳۸۴).

مثال: بسیار تلاش کردم که در امتحان قبول شوم.

♦ **پیوستگی ارجاعی:** شاخص انسجام خرد در سطح متن پایه است که از طریق استفاده از ضمائر، تکرار واژگان، حروف تعریف معرفه و تکرار مفهوم برقرار می‌شود (گرنش‌باخر و رابرتسون،^{۴۲}، ۲۰۰۲؛ هاوی‌لند و کلارک^{۴۳}، ۱۹۷۴) و خود به چهار شاخص فرعی تقسیم می‌شود: هم‌پوشی مرجع، هم‌پوشی اسمی، هم‌پوشی مفهومی و هم‌پوشی ستاک. هم‌پوشی مرجع به معنای هم‌پوشی ضمیر و مرجع آن در جملات متوالی است. درواقع این نوع هم‌پوشی پاسخی برای پرسش «چه کسی» فراهم می‌آورد (گرنش‌باخر و رابرتسون، ۲۰۰۲؛ هاوی‌لند و کلارک، ۱۹۷۴).

مثال: علی دیروز به مدرسه رفت. او بسیار بیمار بود.

هم‌پوشی اسمی یکی دیگر از انواع پیوستگی ارجاعی است و در شرایطی اتفاق می‌افتد که اسم در جملات متوالی و یا در پاراگراف‌ها هم‌پوشی داشته باشد. این نوع هم‌پوشی باعث افزایش هم‌پوشی ارجاعی می‌شود و خوانش‌پذیری متن را افزایش می‌دهد (مک نامارا و همکاران، ۲۰۰۲).

مثال: علی هر روز اتاقش را مرتب می‌کند. مرتب‌بودن اتاقش برای او خیلی مهم است.

نوع دیگر پیوستگی ارجاعی هم‌پوشی مفهومی است. تفاوت این نوع هم‌پوشی با هم‌پوشی اسمی در اشاره به مفهوم است؛ زیرا در هم‌پوشی اسمی یک اسم باید عیناً با اسم همانند خود هم‌پوشی داشته باشد و نمی‌تواند تغییراتی همچون افزودن پسوند تصریفی جمع‌ساز (-ها، -ان و...) داشته باشد؛ درحالی‌که در هم‌پوشی مفهومی، هم‌پوشی دو مفهوم در نظر گرفته می‌شود که بین چند اسم با پسوندهای تصریفی یا بین دو یا چند مفهوم مطرح‌شده بین گزاره‌ها شکل می‌گیرد (مک نامارا و همکاران، ۲۰۰۲).

مثال: مریم دیروز آخرین امتحان خود را تمام کرد. امسال امتحان‌هایش خیلی سخت بودند.

عجب در این است که فرورفتن لقمه‌های پی‌درپی ابداً جلوی صدایش را نمی‌گرفت.

هم‌پوشی ستاک نیز نوع دیگری از پیوستگی ارجاعی است و زمانی که جملات متوالی و یا پاراگراف‌ها دارای واژه‌هایی ساخته‌شده از ستاک مشابهی باشند هم‌پوشی ستاک در متن وجود دارد.

مثال: علی بسیار تیزهوش است. درواقع تیزهوشی ویژگی بارز او است.

◆ **پیوستگی سببی، زمانی، مکانی:** شاخص‌های تعریف‌شده برای انسجام خرد در سطح الگوی موقعیتی است (ژیون، ۱۹۹۵ و لوورس، ۲۰۰۲). این شاخص‌ها به پرسش‌های متن نظیر «چه کسی، کجا، چرا، چه زمانی و چه چیزی» پاسخ می‌دهند و در نتیجه پردازش متن را آسان‌تر می‌کنند (گرنش‌باخر و همکاران، ۱۹۹۰؛ زوان و رادوانسکی^{۴۴}، ۱۹۹۸؛ گراسر و همکاران، ۲۰۰۱).

پیوستگی سببی یکی از شاخص‌های الگوی موقعیتی متن است که شامل حروف ربط و فعل‌های نشان‌دهنده علیت است. این نوع پیوستگی با برقراری ارتباط سببی بین دو واقعه از طریق کلمات ربط مانند «زیرا، باعث شد، تا اینکه» شکل می‌گیرد (ون‌دن بروک^{۴۵}، ۱۹۹۴؛ گراسر و همکاران، ۱۹۹۴؛ مایرز^{۴۶} و همکاران، ۱۹۸۷؛ کینان^{۴۷} و همکاران، ۱۹۸۴). کلمات ربطی، که رابطه علیت را برقرار می‌کنند، به چهار دسته تقسیم می‌شوند (هلیدی و حسن، ۱۹۷۶):

(۱) عوامل ربط افزایشی^{۴۸} شامل «و، همچنین، به‌علاوه، که»؛

(۲) عوامل ربط تقابلی^{۴۹} شامل «ولی، اما، با وجود این»؛

(۳) عوامل ربط علی^{۵۰} شامل «چون، زیرا، پس، بنابراین»؛

(۴) عوامل ربط زمانی^{۵۱} شامل «وقتی که، آن وقت، در آن زمان» و کلمات ترتیبی نظیر «اول، سپس».

علاوه‌براین، افعالی که نشان‌دهنده رابطه علیت‌اند در این گروه قرار می‌گیرند. طی پژوهش‌های انجام‌شده درباره ساخت‌های سببی فارسی، سه گروه افعال سببی در ابعاد نحوی و ساخت‌واژی و معنایی مشخص شده‌اند (دبیر مقدم ۱۳۸۴؛ طبیب زاده ۱۳۹۱). سببی‌های تحلیلی نخستین گروه افعال سببی‌اند. در این جملات، فعلی مجزا برای نشان‌دادن مفهوم علیت و سببی بودن است.

مثال: رضا باعث شد که شیشه بشکند.

سببی‌های ساخت‌واژی دومین گروه افعال سببی‌اند. در این جملات، برای نشان‌دادن مفهوم سببی از گونه‌های دیگر ریشه یک فعل استفاده می‌شود؛ مانند خوردن و خوراندن، نشستن و نشاندن، پریدن و پراندن. سببی‌های واژگانی سومین گروه افعال سببی‌اند که شامل افعالی می‌شود که در آن‌ها واژگان متفاوتی برای نشان‌دادن مفهوم غیرسببی و سببی به کار می‌رود؛ افعالی نظیر مردن و کشتن، افتادن و انداختن.

پیوستگی زمانی یکی دیگر از شاخص‌های الگوی موقعیتی متن است که به پیوستگی بازه زمانی متن اشاره می‌کند. این پیوستگی را کلماتی که نشان‌دهنده روند زمان جملات‌اند برقرار می‌کنند (فری‌بادی^{۵۲} و همکاران، ۱۹۸۳؛ اتسوکا و بروور^{۵۳}، ۱۹۹۲؛ زوان، ۱۹۹۶؛ مگلیانو و شیلیخ^{۵۴}، ۲۰۰۰).

پیوستگی زمانی از طریق زمان دستوری فعل جمله ایجاد می‌شود. هر قدر روند زمان افعال یکنواخت باشد و تغییر خاصی به زمان‌های دیگر نداشته باشد (مثال: حال ساده به گذشته ساده یا گذشته استمراری)، دنبال کردن زمان وقوع رویدادها تسهیل و در نتیجه متن زودتر درک می‌شود (استرانک و وایت^{۵۵}، ۱۹۷۲؛ گرنش‌باخر، ۱۹۹۷). این شاخص به زمان‌های گذشته و حال و آینده تقسیم شده است.

پیوستگی مکانی شاخص دیگر الگوی موقعیتی متن است که با قیدهای مکان (اینجا و آنجا) و عبارت‌های قیدی حرف اضافه‌ای (مثل کنار، بالای) در متن ایجاد می‌شود (بلک و ویلنسکی^{۵۶}، ۱۹۷۹؛ دووگا^{۵۷}، ۱۹۹۵).

جامعه و نمونه آماری پژوهش

جامعه آماری این پژوهش را متن کتاب‌های فارسی درسی دوره‌های ابتدایی (شش کتاب)، اول و دوم متوسطه (شش کتاب) سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ تشکیل می‌دهند. نمونه پژوهش شامل کتاب‌های درسی فارسی پایه‌های ششم (فاسم‌پورمقدم و همکاران، ۱۳۹۹) و نهم (اکبری شلدره و همکاران، ۱۳۹۹) و دوازدهم (فاسم‌پورمقدم و همکاران، ۱۳۹۹) است. به گفته مؤلفان هر سه کتاب در بخش پیش‌گفتار، محتوای هیچ‌یک از سه کتاب تا پایان سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ تغییر نخواهد کرد. نمونه آماری شامل پاراگراف‌هایی از متن کتاب‌های فارسی، از پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم است، که به‌صورت هدفمند انتخاب شدند. در روند انتخاب متن کتاب‌ها، با بررسی فراوانی واژگانی دو پایه آخر در هر مقطع، مشخص شد کتاب‌های پایان هر مقطع متن بیشتر و پاراگراف‌های طولانی‌تری دارند؛ بنابراین قسمت‌هایی از متن پایه آخر هر دوره تحصیلی انتخاب شدند تا واژه‌های بیشتر و متون طولانی‌تر و به‌نسبت پایه‌های پایین‌تر هر دوره تحصیلی، از نظر محتوا جامع‌تر باشند. از آنجاکه به علت منظوم‌بودن بخش‌هایی از هر کتاب بررسی آن‌ها امکان‌پذیر نبود، از هر کتاب فقط درس‌های نثر با بیشترین پاراگراف در نظر گرفته شد.

جدول ۱. درس‌های بررسی‌شده در هر پایه

درس‌های انتخاب‌شده از کتاب پایه ششم	درس‌های انتخاب‌شده از کتاب پایه نهم	درس‌های انتخاب‌شده از کتاب پایه دوازدهم
۲	۲	۷
۳	۸	۸
۹	۹	۹
۱۰	۱۱	۱۱
۱۷	۱۴	۱۶

● ابزار پژوهش

ابزار پژوهش حاضر استنباط‌های پژوهشگر بر مبنای چارچوب نظری و سیاهه تهیه‌شده از شاخص‌های انسجام خرد در سه سطح روستا، محله و متن پایه و الگوی موقعیتی بود. به عبارت دیگر، پژوهشگر سیاهه‌ای تنظیم کرده و انواع و فراوانی هریک از شاخص‌ها را در سطح خرد در نمونه پژوهش جمع‌آوری کرد.

● روایی و پایایی

بدان سبب که بخش کیفی این مطالعه بر بخش کمی آن برتری دارد، مبحث روایی و پایایی به صورت کیفی مطرح می‌شود. در این مطالعه، پژوهشگر برای تضمین روایی محتوایی، شاخص‌های خوانش‌پذیری متن را چندبار با دو استاد متخصص بررسی کرده و پس از بارها بحث در این باره و حذف بعضی از مؤلفه‌ها، شاخص‌های مدنظر را انتخاب کرد. برای تضمین روایی یافته‌ها از راهبرد همسوسازی^{۵۸} استفاده شد. برای همسوسازی یافته‌ها از دیدگاه چند بررسی‌کننده استفاده شد؛ یعنی بخش‌هایی از متن‌های بررسی‌شده برای دو متخصص زبان‌شناس ارسال و از آن‌ها خواسته شد براساس سیاهه موجود، شاخص‌های خوانش‌پذیری آن متن‌ها را بررسی کنند. در پایان، از دیدگاه‌های آن‌ها نیز برای اصلاحاتی در شاخص‌ها بهره گرفته شد. علاوه بر این، در این مطالعه از راهبرد بررسی همتایان^{۵۹} یا بازبینی همتایان^{۶۰} نیز استفاده شد. بر این اساس، یکی از همتایان (آشنا به موضوع و روش‌شناسی) مقداری از داده‌های خام را پویش کرد تا بررسی کند که با توجه به داده‌ها، یافته‌ها پذیرفتنی‌اند یا خیر. از نظر میریام و تیسدل^{۶۱} (۲۰۱۶) پایایی یا ثبات^{۶۲} به اندازه تکرارپذیری یافته‌های پژوهش کیفی اشاره دارد؛ یعنی در صورت تکرار پژوهش، آیا همان نتایج قبلی حاصل می‌شود یا نه. پایایی در علوم انسانی مسئله پیچیده‌ای است؛ زیرا ذهنیات و رفتار بشر هرگز ثابت و ایستا نیست و تکرار مطالعه‌ای کیفی به همان نتیجه منجر نمی‌شود؛ اما این امر از ارزش آن مطالعه نمی‌کاهد. مسئله دیگر به تعمیم‌پذیری یافته‌های مطالعه کیفی مربوط می‌شود. اگرچه تعمیم‌پذیری در مفهوم آماری نمی‌تواند در پژوهش کیفی مطرح شود؛ اما معنایش این نیست که نمی‌توان از پژوهش کیفی چیزی یاد گرفت؛ بلکه باید درباره تعمیم‌پذیری به شیوه‌هایی متناسب با پایه‌های فلسفی پژوهش کیفی فکر کرد (ایزنر^{۶۳}، ۱۹۹۸). لینکلن و گوبا^{۶۴} (۱۹۸۵) در این باره مفهوم انتقال‌پذیری^{۶۵} را پیشنهاد می‌دهند که براساس آن، مسئولیت تأیید یافته‌ها به جای اینکه بر دوش پژوهشگر اصلی باشد، بر دوش فردی گذاشته می‌شود که تلاش می‌کند از یافته‌ها در جای دیگر استفاده کند.

■ نتایج

پژوهش ترکیبی حاضر به خوانش‌پذیری متن کتاب‌های فارسی پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم در چارچوب نظریه ساخت تلفیق کینچ (۱۹۸۸-۱۹۹۸) پرداخته است. پس از تعیین شاخص‌های انسجام خرد، متن کتاب‌های ذکرشده از لحاظ انواع این شاخص‌ها و فراوانی آن‌ها به دقت بررسی شد. توصیف و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار اس‌پی‌اس‌اس^{۶۶} نسخه ۲۵ انجام شد. برای پاسخ به پرسش اصلی

پژوهش و پرسش‌های فرعی ذیل آن، ابتدا داده‌ها در قالب جدول‌های فراوانی خلاصه شدند. سپس با استفاده از آزمون مجذور کا تحلیل استنباطی شدند.

در این قسمت، ابتدا فراوانی شاخص‌های انسجام خرد (انسجام واژگانی و ترکیب نحوی) در سطح روساختی متن کتاب‌های فارسی دوره‌های ابتدایی و اول و دوم متوسطه (پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم) به تفکیک و نیز مجموع فراوانی شاخص‌های انسجام واژگانی در هریک از پایه‌ها و نیز مجموع هر سه پایه در قالب جدول ۲ (توزیع فراوانی) مطرح شد و سپس نتیجه آزمون مجذور کا برای بررسی معناداری تفاوت در فراوانی آن‌ها در جدول ۳ بیان شد. در ادامه، همین روند برای شاخص‌های انسجام خرد در سطح متن پایه (پیوستگی ارجاعی) و نیز شاخص‌های انسجام خرد در سطح الگوی موقعیتی (پیوستگی سببی و زمانی و مکانی) به تفکیک مطرح شد.

جدول ۲. توزیع فراوانی شاخص‌های انسجام خرد (انسجام واژگانی) شامل ترادف، تضاد، شمول معنایی و ترکیب نحوی (جمله‌های ساده و مرکب) در سطح روساختی در کتاب‌های فارسی دوره‌های ابتدایی و اول و دوم متوسطه (پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم)

انواع شاخص انسجام واژگانی	فراوانی در فارسی پایه ششم	فراوانی در فارسی پایه نهم	فراوانی در فارسی پایه دوازدهم	مجموع فراوانی شاخص‌های انسجام واژگانی (ترادف و تضاد و شمول معنایی) در مجموع سه پایه
ترادف	۱۹	۴۹	۴۶	۱۱۴
تضاد	۱۴	۳۰	۳۴	۷۸
شمول معنایی	۱۱	۳۴	۱۳	۵۸
مجموع فراوانی شاخص‌های انسجام واژگانی در هر پایه	۴۴	۱۱۳	۸۸	۲۴۵
انواع شاخص ترکیب نحوی	فراوانی در فارسی پایه ششم	فراوانی در فارسی پایه نهم	فراوانی در فارسی پایه دوازدهم	مجموع فراوانی شاخص‌های ترکیب نحوی (جمله‌های ساده و مرکب) در مجموع سه پایه
جمله ساده	۵۰	۳۱	۵۲	۱۳۳
جمله مرکب	۳۱۷	۴۱۱	۱۰۸۴	۱۸۱۲
مجموع فراوانی شاخص‌های ترکیب نحوی (جمله‌های ساده و مرکب) در هر پایه	۳۶۶	۴۴۲	۱۱۳۶	۱۹۴۴
مجموع فراوانی شاخص‌های انسجام واژگانی و ترکیب نحوی	۷۳۳	۸۸۴	۲۲۷۲	۳۸۸۹

با توجه به جدول ۲، مشخص شد در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی (پایه ششم) و دوره اول متوسطه (پایه نهم) و دوره دوم متوسطه (پایه دوازدهم) فراوانی ترادف بیش از سایر انواع انسجام واژگانی است (۱۹، ۴۹ و ۴۶ به تفکیک). در مقابل، کمترین اندازه برای فراوانی شمول معنایی است (۱۱، ۳۴ و ۱۳ به تفکیک). در مقایسه کتاب‌های سه پایه، فراوانی ترادف و شمول معنایی در کتاب فارسی پایه نهم (۴۹)

و ۳۴) بیشتر از پایه‌های ششم (۱۹ و ۱۱) و دوازدهم (۴۶ و ۱۳) است. همچنین فراوانی تضاد در کتاب پایه دوازدهم (۳۴) بیشتر از پایه‌های ششم (۱۴) و نهم (۳۰) است. علاوه بر این، در نمونه‌های مطالعه شده از کتاب‌های مدنظر، در مجموع ۱۱۳ جمله ساده و ۱۸۱۲ جمله مرکب استفاده شده است. به عبارت دیگر، در متن هر سه کتاب فارسی فراوانی جمله مرکب بسیار بیشتر از جمله ساده بوده است. بیشترین فراوانی جمله ساده (۵۲ جمله) در کتاب فارسی پایه دوازدهم و کمترین فراوانی (۳۱ جمله) در کتاب فارسی پایه نهم بوده است. همچنین بیشترین فراوانی جمله مرکب (۱۰۸۴ جمله) در کتاب فارسی پایه دوازدهم و کمترین فراوانی (۳۱۷ جمله) در کتاب فارسی پایه ششم بوده است.

نتیجه آزمون مجذور کا برای تعیین معناداری تفاوت در فراوانی این شاخص‌ها در سطح ساختی متن کتاب‌های مذکور در جدول ۳ ارائه شده است. در جدول ۳، ابتدا فراوانی هریک از سه زیرشاخص انسجام واژگانی (ترادف و تضاد و شمول معنایی به تفکیک) در سه پایه ششم و نهم و دوازدهم با هم مقایسه شدند. سپس مجموع فراوانی‌های ترادف و تضاد و شمول معنایی در این سه پایه با هم مقایسه شدند و آماره مجذور کا برای آن‌ها به تفکیک بیان شد. برای شاخص ترکیب نحوی نیز همین مقایسه‌ها انجام می‌شود؛ یعنی ابتدا فراوانی هریک از دو زیرشاخص ترکیب نحوی (جمله ساده و جمله مرکب به تفکیک) در سه پایه ششم و نهم و دوازدهم با هم مقایسه می‌شوند و در نهایت مجموع فراوانی‌های جمله ساده و جمله مرکب در این سه پایه با هم مقایسه می‌شود و آماره مجذور کا برای آن‌ها به تفکیک مطرح می‌شود.

جدول ۳. نتیجه آزمون مجذور کا برای بررسی معناداری تفاوت در فراوانی شاخص‌های انسجام خرد (انسجام واژگانی و ترکیب نحوی) در سطح ساختی متن کتاب‌های درسی دوره‌های ابتدایی و متوسطه اول و دوم (پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم)

انواع شاخص انسجام واژگانی (ترادف، تضاد، شمول معنایی)	مجذور کا	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
آماره آزمون برای ترادف	۱۴/۳۶۸	۲	۰/۰۰۱
آماره آزمون برای تضاد	۸/۶۱۵	۲	۰/۰۱۳
آماره آزمون برای شمول معنایی	۱۶/۷۹۳	۲	۰/۰۰۰
آماره آزمون برای انسجام واژگانی به‌طور کلی	۲۹/۸۸۶	۲	۰/۰۰۰
انواع شاخص ترکیب نحوی (جمله ساده و جمله مرکب)	مجذور کا	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
آماره آزمون برای جمله ساده	۶/۰۶۰	۲	۰/۰۴۸
آماره آزمون برای جمله مرکب	۵۷۹/۵۰۰	۲	۰/۰۰۰
آماره آزمون برای مجموع فراوانی شاخص‌های ترکیب نحوی (جمله‌های ساده و مرکب) به‌طور کلی	۵۵۵/۷۱۶	۲	۰/۰۰۰
آماره آزمون برای مجموع فراوانی شاخص‌های انسجام واژگانی و ترکیب نحوی	۵۰۷/۶۷۳	۲	۰/۰۰۰۰

با توجه به جدول ۳، مشخص می‌شود که نتیجه آزمون مجذور کا برای شاخص انسجام واژگانی (و زیرشاخص‌های آن) و نیز برای شاخص ترکیب نحوی (و زیرشاخص‌های آن) معنادار است ($Sig = 0.00 < 0.05$). بنابراین، تفاوت معناداری در فراوانی تک‌تک زیرشاخص‌های انسجام واژگانی (اعم از ترادف و تضاد و شمول معنایی) و نیز فراوانی مجموع آن‌ها در قالب شاخص انسجام واژگانی در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی (پایه ششم) و دوره اول متوسطه (پایه نهم) و دوره دوم متوسطه (پایه دوازدهم) وجود دارد. همچنین، تفاوت معناداری در فراوانی هریک از زیرشاخص‌های ترکیب نحوی (جمله‌های ساده و مرکب) و فراوانی مجموع آن‌ها در قالب شاخص ترکیب نحوی در کتاب‌های یادشده وجود دارد. درنهایت، با توجه به جدول ۳، میان فراوانی مجموع هر دو شاخص انسجام خرد در سطح روستاختی (انسجام واژگانی و ترکیب نحوی) در کتاب‌های فارسی سه پایه تفاوت معناداری وجود دارد. در جدول ۴، توزیع فراوانی شاخص‌های انسجام خرد (پیوستگی ارجاعی) در سطح متن پایه در کتاب‌های فارسی پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم ارائه شده است. در جدول ۴، فراوانی هریک از چهار زیرشاخص پیوستگی ارجاعی (هم‌پوشی مرجع، اسمی، مفهومی و ستاک به تفکیک) در سه پایه ششم و نهم و دوازدهم آمده است؛ همچنین مجموع فراوانی‌های این چهار نوع هم‌پوشی در قالب پیوستگی ارجاعی به‌صورت کلی در این سه پایه در جدول ۴ مطرح می‌شود.

جدول ۴. توزیع فراوانی شاخص‌های انسجام خرد از نوع پیوستگی ارجاعی در سطح متن پایه در کتاب‌های فارسی دوره‌های ابتدایی و اول و دوم متوسطه (پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم)

انواع شاخص	فراوانی در فارسی پایه ششم	فراوانی در فارسی پایه نهم	فراوانی در فارسی پایه دوازدهم	مجموع فراوانی شاخص‌های پیوستگی ارجاعی (هم‌پوشی مرجع، اسمی، مفهومی و ستاک) در هر سه پایه
هم‌پوشی مرجع	۱۱۹	۱۶۲	۲۸۱	۵۶۲
هم‌پوشی اسمی	۷۶	۱۰۲	۲۷۲	۴۵۰
هم‌پوشی مفهومی	۶۴	۴۰	۹۳	۱۹۷
هم‌پوشی ستاک	۸۷	۱۰۷	۲۳۳	۴۲۷
مجموع فراوانی زیرشاخص‌های پیوستگی ارجاعی در هر پایه	۳۴۶	۴۱۱	۸۷۹	۱۶۳۶

با توجه به جدول ۴، مشخص می‌شود که در نمونه‌های مطالعه‌شده از کتاب فارسی در دوره‌های ابتدایی و اول و دوم متوسطه (پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم) درمجموع بیشترین میزان (۵۶۲ مورد) برای فراوانی هم‌پوشی مرجع و کمترین میزان (۱۹۷ مورد) برای فراوانی هم‌پوشی مفهومی بوده است. همچنین، فراوانی شاخص‌های هم‌پوشی مرجع اسمی و ستاک در متن کتاب فارسی پایه

دوازدهم بیشترین میزان و در متن کتاب فارسی پایه ششم کمترین میزان بوده است. علاوه بر این، فراوانی هم‌پوشی مفهومی در متن کتاب فارسی در پایه دوازدهم بیشترین میزان و در متن کتاب فارسی پایه نهم کمترین میزان بوده است.

نتیجه آزمون مجذور کا برای تعیین معناداری تفاوت در فراوانی این شاخص‌ها در سطح متن پایه کتاب‌های مذکور در جدول ۵ ارائه شده است. در جدول ۵، فراوانی هریک از چهار زیرشاخص پیوستگی ارجاعی (هم‌پوشی مرجع، اسمی، مفهومی و ستاک به تفکیک) در سه پایه ششم و نهم و دوازدهم با هم مقایسه شده است. همچنین مجموع فراوانی‌های هم‌پوشی مرجع، اسمی، مفهومی و ستاک در این سه پایه با هم مقایسه شده و آماره مجذور کا برای آن‌ها به تفکیک ارائه شده است.

جدول ۵. نتیجه آزمون مجذور کا برای بررسی معناداری تفاوت در فراوانی شاخص‌های انسجام خرد (پیوستگی ارجاعی) شامل هم‌پوشی مرجع، اسمی، مفهومی و ستاک در سطح متن پایه در کتاب‌های فارسی دوره‌های ابتدایی و اول و دوم متوسطه (پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم)

انواع شاخص پیوستگی ارجاعی	مجذور کا	درجه آزادی	سطح معنی داری
آماره آزمون برای هم‌پوشی مرجع	۷۵/۱۸۵	۲	۰/۰۰۰
آماره آزمون برای هم‌پوشی اسمی	۱۵۱/۰۹۳	۲	۰/۰۰۰
آماره آزمون برای هم‌پوشی مفهومی	۲۱/۴۵۲	۲	۰/۰۰۰
آماره آزمون برای هم‌پوشی ستاک	۸۸/۰۳۷	۲	۰/۰۰۰
آماره آزمون برای پیوستگی ارجاعی به‌طور کلی	۳۱۰/۱۰۹	۲	۰/۰۰۰

با توجه به جدول ۵، مشخص می‌شود نتیجه آزمون مجذور کا برای هریک از چهار زیرشاخص پیوستگی ارجاعی (هم‌پوشی مرجع، اسمی، مفهومی و ستاک) و نیز برای شاخص پیوستگی ارجاعی به‌طور کلی معنادار است ($\text{Sig} = ۰/۰۰۰ < ۰/۰۵$)؛ بنابراین، در فراوانی تک‌تک زیرشاخص‌های پیوستگی ارجاعی اعم از هم‌پوشی مرجع، اسمی، مفهومی و ستاک و نیز مجموع آن‌ها در قالب شاخص پیوستگی ارجاعی در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی (پایه ششم) و دوره اول متوسطه (پایه نهم) و دوره دوم متوسطه (پایه دوازدهم) تفاوت معناداری وجود دارد.

در جدول ۶، توزیع فراوانی شاخص‌های انسجام خرد در سطح الگوی موقعیتی شامل پیوستگی سببی (از انواع تحلیلی و ساخت‌واژی-واژگانی و پیوندی) و پیوستگی زمانی (از انواع زمان‌های گذشته و حال و آینده) و پیوستگی مکانی در کتاب‌های فارسی پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم ارائه شده است. در جدول ۶، فراوانی هریک از سه زیرشاخص پیوستگی سببی (پیوستگی تحلیلی، ساخت‌واژی-واژگانی و

پیوندی به تفکیک) در سه پایه ششم و نهم و دوازدهم ارائه می‌شود. همچنین، مجموع فراوانی‌های آن‌ها در قالب شاخص پیوستگی سببی به صورت کلی در این سه پایه آورده می‌شود. علاوه بر این، فراوانی هریک از سه زیرشاخص پیوستگی زمانی (گذشته و حال و آینده به تفکیک) در سه پایه ششم و نهم و دوازدهم و مجموع فراوانی‌های آن‌ها در قالب شاخص پیوستگی زمانی به صورت کلی در این سه پایه ارائه می‌شود. همچنین، فراوانی شاخص پیوستگی مکانی (در سه پایه ششم و نهم و دوازدهم) و مجموع فراوانی‌های شاخص‌های پیوستگی سببی و زمانی و مکانی در این سه پایه مطرح می‌شود.

جدول ۶. توزیع فراوانی شاخص‌های انسجام خرد (پیوستگی سببی) شامل پیوستگی تحلیلی و ساخت‌وازی-واژگانی و پیوندی؛ پیوستگی زمانی شامل زمان‌های گذشته و حال و آینده؛ پیوستگی مکانی در سطح الگوی موقعیتی در کتاب‌های فارسی دوره‌های ابتدایی و اول و دوم متوسطه (پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم)

انواع شاخص	فراوانی در فارسی پایه ششم	فراوانی در فارسی پایه نهم	فراوانی در فارسی پایه دوازدهم	مجموع فراوانی شاخص‌های پیوستگی سببی (تحلیلی و ساخت‌وازی-واژگانی و پیوندی)
پیوستگی سببی از نوع تحلیلی	۰	۳	۴	۷
پیوستگی سببی از نوع ساخت‌وازی-واژگانی	۱	۱	۴	۶
پیوستگی سببی از نوع پیوندی	۲۱۹	۲۷۶	۵۴۵	۱۰۴۰
مجموع فراوانی شاخص‌های پیوستگی سببی	۲۲۰	۲۸۰	۵۵۳	۱۰۵۳
پیوستگی زمانی از نوع زمان گذشته	۲۳۹	۲۰۸	۷۱۵	۱۱۶۲
پیوستگی زمانی از نوع زمان حال	۱۳۶	۲۴۹	۵۰۵	۸۹۰
پیوستگی زمانی از نوع زمان آینده	۳	۶	۸	۱۷
مجموع فراوانی شاخص‌های پیوستگی زمانی (زمان‌های گذشته و حال و آینده)	۳۷۸	۴۶۲	۱۲۲۶	۲۰۶۶
پیوستگی مکانی	۵۶	۶۲	۱۸۳	۳۰۱
مجموع فراوانی شاخص‌های پیوستگی سببی و زمانی و مکانی	۶۵۴	۸۰۴	۱۹۶۲	۳۴۲۰

با توجه به جدول ۶، مشخص می‌شود که در نمونه‌های مطالعه‌شده از کتاب فارسی دوره‌های ابتدایی و اول و دوم متوسطه (پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم) در مجموع هفت پیوستگی سببی از نوع تحلیلی و شش پیوستگی سببی از نوع ساخت‌واژی-واژگانی و ۱۰۴۰ پیوستگی سببی از نوع پیوندی استفاده شده است. فراوانی هر سه نوع پیوستگی سببی در متن کتاب فارسی پایه دوازدهم به نسبت کتاب‌های پایه‌های ششم و نهم بیشترین میزان بوده است. همچنین، فراوانی پیوستگی سببی از نوع پیوندی در هر سه کتاب بسیار بیشتر از دو نوع دیگر بوده و کمترین فراوانی هر سه شاخص پیوستگی مربوط به متن کتاب فارسی پایه ششم بوده است (صفر مورد پیوستگی تحلیلی). ذکر این نکته ضروری است که فراوانی شاخص پیوستگی سببی از نوع ساخت‌واژی-واژگانی در کتاب‌های فارسی پایه‌های ششم و نهم به یک میزان (یک مورد) بوده است. کمترین فراوانی در پایه ششم مربوط به شاخص پیوستگی سببی از نوع تحلیلی و در پایه نهم مربوط به شاخص پیوستگی سببی از نوع ساخت‌واژی-واژگانی و در پایه دوازدهم مربوط به هر دو شاخص پیوستگی سببی از نوع تحلیلی و ساخت‌واژی-واژگانی به یک اندازه (هر دو چهار مورد) بوده است. علاوه بر این، جدول ۶ نشان می‌دهد به جز شاخص زمان گذشته، فراوانی دو شاخص دیگر پیوستگی زمانی (حال و آینده) در متن کتاب‌های فارسی پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم به ترتیب زیاد می‌شود. از میان شاخص‌های پیوستگی زمانی، زمان آینده کمترین فراوانی را در هر سه پایه داشت. در پایه نهم شاخص زمان حال بیشترین فراوانی را داشت؛ ولی در پایه‌های ششم و دوازدهم، شاخص زمان گذشته بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داد. درباره شاخص پیوستگی مکانی هم با توجه به جدول ۶، گفتنی است با افزایش پایه فراوانی شاخص پیوستگی مکانی به ترتیب افزایش می‌یابد. مجموع فراوانی شاخص‌های پیوستگی سببی و زمانی و مکانی نیز با افزایش پایه به ترتیب زیاد می‌شود. نتیجه آزمون مجذور کا برای تعیین معناداری تفاوت در فراوانی این شاخص‌ها در سطح الگوی موقعیتی متن کتاب‌های مذکور در جدول ۷ ارائه شده است. در جدول ۷، فراوانی هریک از سه زیرشاخص پیوستگی سببی (پیوستگی تحلیلی و ساخت‌واژی-واژگانی و پیوندی به تفکیک) در سه پایه ششم و نهم و دوازدهم با هم مقایسه می‌شود. سپس، مجموع فراوانی‌های آن‌ها در قالب شاخص پیوستگی سببی به صورت کلی در این سه پایه با هم مقایسه می‌شود و آماره مجذور کا برای آن‌ها مطرح می‌شود. در ادامه، فراوانی هریک از سه زیرشاخص پیوستگی زمانی (گذشته و حال و آینده به تفکیک) در سه پایه ششم و نهم و دوازدهم با هم مقایسه شده و مجموع فراوانی‌های آن‌ها نیز در قالب شاخص پیوستگی زمانی به صورت کلی در این سه پایه با هم مقایسه می‌شوند و آماره مجذور کا برای آن‌ها مطرح می‌شود. همچنین، فراوانی شاخص پیوستگی مکانی (در سه پایه ششم و نهم و دوازدهم با هم مقایسه می‌شود و آماره مجذور کا برای آن‌ها ارائه می‌شود. در نهایت، مجموع فراوانی‌های شاخص‌های پیوستگی سببی و زمانی و مکانی در این سه پایه با هم مقایسه شده و آماره مجذور کا در این خصوص هم ارائه می‌شود.

جدول ۷. نتیجه آزمون مجذور کا برای بررسی معناداری تفاوت در فراوانی شاخص‌های پیوستگی سببی (انواع تحلیل و ساخت‌واژی-واژگانی و پیوندی)، پیوستگی زمانی (زمان‌های گذشته و حال و آینده) و پیوستگی مکانی در سطح الگوی موقعیتی در کتاب‌های فارسی دوره‌های ابتدایی و اول و دوم متوسطه (پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم)

انواع شاخص پیوستگی سببی	مجذور کا	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
آماره آزمون برای پیوستگی سببی از نوع تحلیلی	۰/۱۴۳	۱	۰/۷۰
آماره آزمون برای پیوستگی سببی از نوع ساخت‌واژی-واژگانی	۳	۲	۰/۲۲
آماره آزمون برای پیوستگی سببی از نوع پیوندی	۱۷۴/۸۹۰	۲	۰/۰۰۰
آماره آزمون برای پیوستگی سببی به‌طور کلی	۱۷۹/۵۰۴	۲	۰/۰۰۰
آماره آزمون برای پیوستگی زمانی از نوع گذشته	۴۱۷/۰۲۸	۲	۰/۰۰۰
آماره آزمون برای پیوستگی زمانی از نوع حال	۲۴۰/۹۷۳	۲	۰/۰۰۰
آماره آزمون برای پیوستگی زمانی از نوع آینده	۲/۲۳۵	۲	۰/۳۲
آماره آزمون برای پیوستگی زمانی به‌طور کلی	۶۳۴/۰۰۶	۲	۰/۰۰۰
آماره آزمون برای پیوستگی مکانی	۱۰۲/۳۴۶	۲	۰/۰۰۰
آماره آزمون برای پیوستگی سببی و زمانی و مکانی به‌طور کلی	۶۴۱/۲۳۹	۲	۰/۰۰۰

با توجه به جدول ۷، مشخص می‌شود که نتیجه آزمون مجذور کا برای دو شاخص پیوستگی سببی (پیوستگی تحلیلی و پیوستگی ساخت‌واژی-واژگانی) معنادار نبوده است ($P = ۰/۷$ و $P = ۰/۲۲$)؛ اما نتیجه این آزمون برای شاخص پیوستگی سببی از نوع پیوندی و نیز برای مجموع شاخص‌های پیوستگی سببی (به‌طور کلی) معنادار بوده است ($P = ۰/۰۰۰ < ۰/۰۵$). بنابراین، میان فراوانی زیرشاخص‌های پیوستگی سببی از انواع تحلیلی و نیز ساخت‌واژی-واژگانی در پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم تفاوت معناداری وجود ندارد، اما میان فراوانی شاخص پیوستگی سببی از نوع پیوندی و نیز مجموع آن‌ها در قالب شاخص پیوستگی سببی (مجموع فراوانی‌های شاخص‌های سببی از نوع تحلیلی و ساخت‌واژی-واژگانی و پیوندی) در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی (پایه ششم) و دوره اول متوسطه (پایه نهم) و دوره دوم متوسطه (پایه دوازدهم) تفاوت معناداری دیده می‌شود. این تفاوت‌ها به سود پایه دوازدهم بوده است (یعنی فراوانی آن‌ها در پایه دوازدهم به‌طرز معناداری بیشتر از پایه‌های ششم

و نهم بوده است). همچنین، با توجه به جدول ۷، مشخص می‌شود که نتیجهٔ آزمون مجذور کا برای یکی از شاخص‌های پیوستگی زمانی (آینده) معنادار نبوده است ($P = 0/32$)، اما نتیجهٔ این آزمون برای دو شاخص دیگر پیوستگی زمانی (گذشته و حال) و نیز برای مجموع شاخص‌های پیوستگی زمانی (به‌طور کلی) معنادار بوده است ($P = 0/000 < 0/05$) و می‌توان نتیجه گرفت که در فراوانی مجموع شاخص‌های پیوستگی زمانی اعم از گذشته و حال و آینده در کتاب‌های فارسی پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم تفاوت معناداری دیده می‌شود و این تفاوت به سود پایهٔ دوازدهم بوده است. درنهایت، نتیجهٔ آزمون مجذور کا برای شاخص پیوستگی مکانی معنادار بوده است ($\text{Sig} = 0/000 < 0/05$). بنابراین در فراوانی شاخص پیوستگی مکانی در کتاب‌های فارسی پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم تفاوت معناداری دیده شده و این تفاوت به سود پایهٔ دوازدهم بوده است.

■ پاسخ به پرسش پژوهش

در این قسمت، پاسخ پرسش اصلی پژوهش در چارچوب نظریهٔ ساخت تلفیق کینچ (۱۹۸۸-۱۹۹۸) مطرح می‌شود. پاسخ به پرسش اصلی (آیا میان فراوانی شاخص‌های انسجام خرد در سطوح مختلف بازنمایی متن کتاب‌های درسی دوره‌های ابتدایی و متوسطهٔ اول و دوم در چارچوب الگوی ساخت تلفیق کینچ تفاوت معناداری است؟) مستلزم پاسخ به شش پرسش فرعی ذیل آن است که در ادامه مطرح می‌شود.

نتایج آزمون مجذور کا نشان داد به‌طور کلی در فراوانی شاخص انسجام واژگانی شامل مترادف و تضاد و شمول معنایی و نیز شاخص ترکیب نحوی شامل جمله‌های ساده و مرکب در سطح روساختی در کتاب‌های فارسی سه دورهٔ ابتدایی (پایهٔ ششم) و اول متوسطه (پایهٔ نهم) و دوم متوسطه (پایهٔ دوازدهم) تفاوت معناداری وجود دارد. مترادف و تضاد و شمول معنایی به‌منظور گسترش یافتن متن و با توجه به موضوع و سبک نویسنده استفاده می‌شوند و هر سه آن‌ها، دایرهٔ واژگان خواننده را گسترش می‌دهند. کتاب‌های ذکرشده موضوع و روند نگارشی یکسانی دارند؛ زیرا در همهٔ آن‌ها مترادف بیشترین فراوانی را از میان شاخص‌های انسجام واژگانی دارد (به‌ترتیب پایه‌ها ۱۹ و ۴۹ و ۴۶). در متن این کتاب‌ها تلاش شده تا با استفاده از مترادف در نقش پرکاربردترین شاخص زیرمجموعهٔ انسجام واژگانی، دایرهٔ واژگان خواننده گسترش یابد. همچنین، شمول معنایی در دو پایهٔ ششم و دوازدهم کمترین فراوانی شاخص انسجام واژگانی را دارد؛ درحالی‌که در پایهٔ نهم (با فراوانی ۳۴ مورد) پس از مترادف قرار می‌گیرد. پس‌از آن، تضاد (با فراوانی ۳۰ مورد) کمترین فراوانی را در متن کتاب فارسی این پایه دارد. گفتنی است روش اصلی در گسترش متن و دایرهٔ لغات در کتاب‌های فارسی پایه‌های ششم و دوازدهم به‌کارگیری مترادف و تضاد است. همچنین، با توجه به اینکه تشخیص و درک شمول معنایی سریع‌تر از مترادف است (اندرسون^{۶۷}، ۱۹۸۳؛ گلاس و هولیاک^{۶۸}، ۱۹۷۵)، شاید متن کتاب پایهٔ نهم بیش از متن

دو پایه دیگر به سمت افزایش خوانش‌پذیری حرکت کرده باشد؛ البته در همین پایه، ترادف بیشترین فراوانی (۴۹) را دارد و اظهارنظر دقیق‌تر در این باره به پژوهش‌های تجربی دقیق و متمرکز بر شاخص انسجام واژگانی نیاز دارد.

با توجه به آمار موجود، می‌توان از تفاوت آشکار در فراوانی‌ها در سه پایه ششم و نهم و دوازدهم دو نتیجه گرفت: اول، فراوانی سه نوع شاخص انسجام واژگانی و روند رشد این فراوانی‌ها در سه پایه نامتناسب بوده و نظم مشخصی را دنبال نمی‌کند؛ به عبارت دیگر، صرفاً با افزایش فراوانی جملات و طول متن و بدون داشتن توضیح خاصی افزایش یافته‌اند. همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، ترادف در هر سه پایه ششم و نهم و دوازدهم بیشترین فراوانی را دارد؛ پس از ترادف، تضاد در پایه‌های نهم و دوازدهم بیشترین فراوانی را دارد (در پایه ششم در حد وسط قرار دارد)؛ در نهایت شمول معنایی در پایه‌های ششم و دوازدهم کمترین فراوانی را دارد (در پایه نهم در حد وسط قرار دارد). دوم، فراوانی زیاد ترادف در متن هر سه کتاب نشان می‌دهد نخستین و اصلی‌ترین روش آموزش و گسترش دایره واژگان دانش‌آموزان در کتاب‌های فارسی هر سه پایه، استفاده از ترادف است. با توجه به اینکه شمول معنایی سریع‌تر از ترادف تشخیص داده می‌شود و در شمول معنایی رابطه ساده‌تری (بین واژه‌ها) به نسبت ترادف برقرار است، می‌توان گفت تشخیص شمول معنایی به‌طور کلی راحت‌تر از تشخیص ترادف است و با کاهش فراوانی واژه‌هایی با شمول معنایی، متن به سمت دشواری میل می‌کند (اندرسون، ۱۹۸۳؛ گلاس و هولیاک، ۱۹۷۵). در نتیجه، می‌توان ادعا کرد مؤلفان کتاب‌های مذکور با بی‌توجهی (و شاید ناآگاهی) درباره انتخاب متون با خوانش‌پذیری بیشتر (قابلیت درک بهتر) غفلت کرده‌اند. به عبارت روشن‌تر، آن‌ها به‌هنگام انتخاب یا تدوین متن، به فراوانی بیشتر واژه‌هایی با رابطه شمول معنایی (به نسبت ترادف و تضاد) توجهی نداشته‌اند.

همچنین باید دانست هرچه تعداد جملات مرکب متن بیشتر و تعداد جملات ساده کمتر باشد، زمان خواندن و درک آن‌ها افزایش یافته و خوانش‌پذیری کاهش می‌یابد (مک نامارا و همکاران، ۲۰۰۲). فراوانی جمله‌های ساده در سه پایه ششم و نهم و دوازدهم به ترتیب ۵۰ و ۳۱ و ۵۲ است؛ یعنی فراوانی آن‌ها از پایه ششم به پایه نهم کاهش و سپس از پایه نهم به پایه دوازدهم افزایش یافته است. فراوانی جملات مرکب نیز از پایه ششم تا پایه دوازدهم روند صعودی داشته است؛ اما اندازه افزایش فراوانی آن‌ها با روند تغییر فراوانی جملات ساده هم‌خوانی ندارد. زمانی که فراوانی جملات ساده در پایه نهم به ۳۱ می‌رسد، فراوانی جملات مرکب ۴۱۱ است. در مقابل، فراوانی جملات ساده پایه دوازدهم ۵۲ و فراوانی جملات مرکب در همین پایه با تفاوت عظیمی به ۱۰۸۴ می‌رسد. بنابراین، گفتنی است بخش عظیمی از متون کتاب هر پایه را جملات مرکب تشکیل می‌دهند و این امر خود بر دشواری متن هر پایه می‌افزاید. به علاوه فراوانی جمله مرکب از پایه ششم به پایه دوازدهم روند صعودی چشمگیری داشته است؛ به‌طوری که فراوانی آن در پایه دوازدهم بیش از سه‌برابر آن در پایه

ششم و بیش از دو برابر در پایه نهم است. این تغییر و افزایش نامنظم در فراوانی جمله‌های مرکب در متن کتاب‌های فارسی، نشان می‌دهد که شاخص ترکیب نحوی به‌منزله عاملی در افزایش دشواری و کاهش خوانش‌پذیری در تدوین متون کتاب‌های فارسی سه پایه ششم و نهم و دوازدهم مدنظر قرار نگرفته است. درواقع، افزایش فراوانی جملات مرکب با توجه به بالاتر رفتن پایه تحصیلی به‌صورت ناآگاهانه و یا دلبخواهی انجام شده است.

همچنین براساس نتایج آزمون مجذور کا، تفاوت معناداری میان فراوانی شاخص پیوستگی ارجاعی در سطح متن پایه در متن کتاب فارسی پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم وجود دارد. به عقیده کینچ (۱۹۸۸-۱۹۹۸)، آنچه باعث مرتبط‌بودن و پیوستگی و در نتیجه افزایش خوانش‌پذیری متن می‌شود وجود هم‌پوشی در میان گزاره‌های متن است. فراوانی هم‌پوشی‌ها با افزایش تعداد جمله‌ها و طول متن افزایش می‌یابد؛ چراکه در متن‌های طولانی‌تر نیاز به حضور انواع هم‌پوشی و فرصت استفاده از آن‌ها بیشتر است. فراوانی سه نوع شاخص پیوستگی ارجاعی (هم‌پوشی مرجع و هم‌پوشی اسمی و هم‌پوشی ستاک) در پایه‌های ششم تا نهم و دوازدهم روند صعودی دارد؛ به‌طوری که کتاب پایه ششم کمترین و کتاب پایه دوازدهم بیشترین فراوانی انواع این هم‌پوشی‌ها را دارند؛ البته روند افزایش فراوانی هم‌پوشی مفهومی از پایه ششم تا نهم و بعد دوازدهم همین نظم را دنبال نمی‌کند. به عبارت دیگر، فراوانی این نوع هم‌پوشی در پایه نهم از دو پایه ششم و دوازدهم کمتر است. هم‌پوشی مرجع بیشترین فراوانی را در میان انواع هم‌پوشی‌ها در کتاب‌های فارسی پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم دارد. درحقیقت، در متن کتاب‌های فارسی هر سه پایه، برای منسجم کردن بیشتر متن از ضمیر و مرجع ضمیر (هم‌پوشی مرجع) استفاده شده است. پس از هم‌پوشی مرجع، فراوان‌ترین نوع هم‌پوشی در کتاب‌های سه پایه ششم و نهم و دوازدهم هم‌پوشی اسمی است. گفتنی است تکرار یک اسم در طول متن در قالب هم‌پوشی اسمی، باعث کاهش سرعت خواندن و افزایش خوانش‌پذیری آن می‌شود.

هم‌پوشی ستاک پس از دو هم‌پوشی مرجع و اسمی، فراوان‌ترین نوع هم‌پوشی در کتاب‌های هر سه پایه است. فراوانی این نوع هم‌پوشی در کتاب‌های فارسی پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم به ترتیب ۸۷ و ۱۰۷ و ۲۳۳ است. هم‌پوشی ستاک به معنای حضور واژه‌هایی از یک ستاک در متن کتاب است. این موضوع مانند انواع دیگر هم‌پوشی‌ها باعث کاهش زمان خواندن و افزایش خوانش‌پذیری متن می‌شود. فراوانی این نوع از شاخص پیوستگی ارجاعی در متن کتاب‌های هر سه پایه روند صعودی دارد، اما فراوانی این شاخص از متن کتاب پایه نهم تا متن کتاب پایه دوازدهم بیش از دو برابر می‌شود؛ درحالی که این روند افزایش برای پایه ششم به نهم (به ترتیب ۸۷ و ۱۰۷) بسیار کمتر است.

هم‌پوشی مفهومی در میان چهار نوع هم‌پوشی کمترین فراوانی را دارد (با فراوانی ۴۰ و ۶۴ و ۹۳ به ترتیب در پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم). هم‌پوشی مفهومی تکرار یک واژه یا یک مفهوم (که می‌تواند بیشتر از یک واژه باشد) در طول یک متن است. به‌طور کلی اینکه هم‌پوشی مفهومی کمترین

فراوانی را در مقایسه با سایر انواع هم‌پوشی دارد توجیه‌پذیر است؛ چراکه گاهی برای ایجاد هم‌پوشی مفهومی چند جمله به یک مفهوم اشاره می‌کنند. در نتیجه برای برقراری هم‌پوشی مفهومی، عموماً به تعداد جملاتی بیشتر از سه نوع دیگر هم‌پوشی نیاز است و این موضوع می‌تواند کم‌بودن فراوانی هم‌پوشی مفهومی را در مقایسه با دیگر انواع هم‌پوشی تبیین کند. با در نظر گرفتن اینکه افزایش تعداد جملات و طول متن می‌تواند در افزایش هم‌پوشی مفهومی تأثیرگذار باشد، فراوانی هم‌پوشی مفهومی با افزایش فراوانی جملات (ساده و مرکب) در متن کتاب‌های سه پایه ششم و نهم و دوازدهم روند افزایشی یکنواختی ندارد و با وجود افزایش فراوانی جملات مرکب از پایه ششم به پایه‌های نهم و دوازدهم، فراوانی هم‌پوشی مفهومی در پایه نهم به نسبت فراوانی آن در دو پایه دیگر کاهش یافته است. همچنین با افزایش بیش از دو برابر فراوانی جملات مرکب، فراوانی هم‌پوشی مفهومی در پایه دوازدهم به نسبت پایه نهم بیش از دو برابر افزایش می‌یابد. به طور کلی، با بررسی توزیع و روند تغییر فراوانی چهار نوع شاخص پیوستگی ارجاعی این نتیجه به دست می‌آید که با افزایش فراوانی جملات، فراوانی انواع هم‌پوشی نیز افزایش می‌یابد، اما این افزایش تابع نظم و تعریف مشخصی نیست.

با توجه به نتایج آزمون مجذور کا، به طور کلی تفاوت معناداری میان فراوانی شاخص‌های پیوستگی سببی در سطح الگوی موقعیتی در متن کتاب‌های فارسی پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم وجود دارد. سببی تحلیلی، سببی ساخت‌واژی-واژگانی و سببی پیوندی از انواع شاخص پیوستگی سببی‌اند. از طریق واژه‌های سببی تحلیلی و ساخت‌واژی-واژگانی سببیت و علت در متن مشخص می‌شود. سببی‌های پیوندی عناصر پیوندی هستند که گزاره‌ها و درنهایت متن را به هم مرتبط می‌کنند. همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، میان فراوانی سببی‌های تحلیلی و ساخت‌واژی-واژگانی در کتاب‌های سه پایه نهم و ششم و دوازدهم تفاوت معناداری وجود ندارد. کمترین فراوانی شاخص پیوستگی سببی مربوط به سببی تحلیلی در پایه ششم (صفر مورد) و بیشترین فراوانی این شاخص مربوط به سببی پیوندی (۵۴۵ مورد) در پایه دوازدهم است. در کل، سببی تحلیلی و سببی ساخت‌واژی-واژگانی در متن کتاب فارسی هر سه پایه فراوانی بسیار کمی دارند و تفاوت معناداری میان فراوانی آن‌ها و فراوانی سببی پیوندی وجود دارد. کم‌بودن فراوانی آن‌ها ممکن است به دلیل موضوع کتاب‌های فارسی باشد که در آن‌ها نیاز چندانی به انسجام از طریق برقراری رابطه علت نیست. در مقابل، فراوانی زیاد سببی‌های پیوندی در هر سه پایه، حاکی از وابستگی متون کتاب‌های مدنظر به ربط یا پیوند بین واژه‌ها و جمله‌ها برای ایجاد انسجام است. فراوانی سببی‌های پیوندی از پایه ششم به نهم و دوازدهم روند صعودی یکنواختی دارد؛ به طوری که فراوانی آن‌ها در پایه دوازدهم بیش از دو برابر فراوانی آن‌ها در پایه ششم است (فراوانی پیوندی‌ها در پایه دوازدهم ۵۴۵ مورد و در پایه ششم ۲۷۶ مورد). افزایش فراوانی سببی‌های پیوندی از پایه ششم تا پایه‌های نهم و دوازدهم با افزایش فراوانی جملات نیز تبیین‌پذیر است.

براساس نتایج آزمون مجذور کا، میان فراوانی شاخص پیوستگی زمانی در سطح الگوی موقعیتی متن کتاب‌های فارسی پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم تفاوت معناداری وجود دارد. زمان‌های گذشته و حال و آینده سه نوع شاخص پیوستگی زمانی‌اند. همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، فراوانی دو شاخص زمان حال و آینده در متن کتاب‌های فارسی پایه‌های ششم (۱۳۶ مورد زمان حال و سه مورد زمان آینده)، نهم (۲۴۹ مورد زمان حال و شش مورد زمان آینده) و دوازدهم (۵۰۵ مورد زمان حال و هشت مورد زمان آینده) به‌ترتیب زیاد می‌شود، اما درباره شاخص زمان گذشته وضع این‌گونه نیست. فراوانی فعل‌های زمان گذشته در پایه نهم (۲۰۹ مورد)، کمتر از دو پایه ششم (۲۳۹ مورد) و دوازدهم (۵۴۵ مورد) است. شاخص زمان آینده با وجود افزایش فراوانی از پایه ششم به پایه دوازدهم کمترین فراوانی را در هر سه پایه دارد (به‌ترتیب ۳ و ۶ و ۸) و شاخص زمان حال بیشترین فراوانی را در میان سه شاخص پیوستگی زمانی در کتاب‌های فارسی پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم (به‌ترتیب ۱۳۶ و ۲۴۹ و ۵۰۵) دارد. میزان فراوانی این سه شاخص پیوستگی زمانی در کتاب‌های سه پایه نیز نظم خاصی را دنبال نمی‌کند. در توزیع فراوانی فعل‌های گذشته و حال و آینده، در هر پایه نیز فراوانی زمان گذشته به‌نسبت زمان حال در پایه ششم تقریباً ۵۰ درصد بیشتر است. همچنین فراوانی زمان گذشته در پایه دوازدهم ۴۲ درصد بیشتر از زمان حال است؛ در مقابل در پایه نهم، فراوانی زمان گذشته ۲۰ درصد کمتر از زمان حال است. هر قدر روند زمان افعال متنی یکنواخت باشد و تغییر خاصی در زمان‌های دیگر نداشته باشد (مثلاً از حال ساده به گذشته ساده یا گذشته استمراری)، دنبال کردن زمان وقایع تسهیل می‌شود و در نتیجه خوانش‌پذیری متن افزایش می‌یابد (استرانک و وایت، ۱۹۷۲؛ گرنش‌باخر ۱۹۹۷). در کل گفتنی است توزیع زمان‌های گذشته و حال و آینده در کتاب‌های هر پایه تابع روند مشخصی نیست. تفاوت به‌نسبت زیاد فراوانی در زمان‌های گذشته و حال در پایه‌های ششم و دوازدهم (۵۰ درصد و ۴۲ درصد) و تفاوت کمتر در فراوانی آن‌ها در پایه نهم (۲۰ درصد) نشان می‌دهد متن کتاب فارسی پایه نهم کمترین تغییر را در شاخص زمان (۲۰ درصد) و بیشترین میزان یکنواختی زمان وقوع اتفاقات (از میان کتاب‌های فارسی سه پایه ششم و نهم و دوازدهم) را دارد و نویسنده متن تلاش کرده است تا با افزایش پیوستگی زمانی و کاهش زمان خواندن متن، خوانش‌پذیری را افزایش دهد؛ البته اظهار نظر دقیق در این باره به پژوهش میدانی نیاز دارد و نمی‌توان صرفاً براساس موارد نظری (و نه شواهد تجربی) با قطعیت سخن گفت.

در نهایت، با توجه به نتایج آزمون مجذور کا، تفاوت معناداری میان فراوانی شاخص پیوستگی مکانی در سطح الگوی موقعیتی در کتاب‌های فارسی پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم دیده شد. پیوستگی مکانی شامل قیدهای مکان است که با دادن اطلاعات درباره مکان وقوع حوادث باعث انسجام مکانی می‌شوند و دنبال کردن حوادث متن را آسان‌تر می‌کنند و در مجموع خوانش‌پذیری متن را افزایش می‌دهند. پیوستگی مکانی از پایه ششم به پایه دوازدهم به‌طور کلی روند افزایشی

دارد. در میان متن کتاب‌های سه پایه ششم و نهم و دوازدهم بیشترین فراوانی آن در پایه دوازدهم و کمترین فراوانی آن در پایه ششم گزارش شده است (به ترتیب ۵۶ و ۶۲ و ۱۸۳). باید دانست افزایش پیوستگی مکانی در متن کتاب‌های سه پایه متعادل نیست؛ چراکه فراوانی آن از ۵۶ مورد در پایه ششم با حدود ۱۲ درصد افزایش به ۶۲ مورد در پایه نهم می‌رسد؛ این در حالی است که این فراوانی در پایه دوازدهم سه‌برابر شده و به ۱۸۳ مورد می‌رسد. درحقیقت، با افزایش چشمگیر فراوانی جملات مرکب در متن کتاب پایه دوازدهم در مقایسه با دو پایه قبل، فراوانی پیوستگی مکانی نیز افزایش داشته است. درنتیجه با توجه به جدول فراوانی‌ها، روند افزایش شاخص پیوستگی مکانی نیز در سه کتاب متعادل نیست.

مقایسه یافته‌های پژوهش‌های پیشین با یافته‌های پژوهش حاضر تشابهات و تفاوت‌های جالبی را به نمایش می‌گذارد. در این پژوهش، مانند پژوهش ریو و جئون (۲۰۲۰) تفاوت معناداری در فراوانی هم‌پوشی مرجع و سببی‌های زمانی و مکانی یافت شد. در پژوهش شریسوناکروا و چاموورتایی (۲۰۱۹) بر روی متن کتاب زبان انگلیسی پایه دوازدهم در تایلند، پیوستگی ارجاعی و پیوستگی زمانی متن این کتاب بسیار زیاد گزارش شده بود. در پژوهش کیم و لیم (۲۰۱۹) پیچیدگی نحوی کمتری در متون مطالعه‌شده مشاهده شد. سولیشکینا و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهش خود روی متون آزمون سراسری زبان انگلیسی روسیه، به این نتیجه رسیدند که متن این آزمون در مقایسه با متن آزمون کمبریج تنوع کمتر نحوی (سادگی نحوی بیشتر) و پیوستگی ارجاعی کمتری دارد. در پژوهش حاضر، با بیشترشدن پایه تحصیلی فراوانی جملات ساده کاهش و فراوانی جملات مرکب افزایش می‌یابد؛ برخلاف یافته‌های پژوهش کیم و لیم (۲۰۱۹) و سولیشکینا و همکاران (۲۰۱۴) که در آن‌ها متون مطالعه‌شده پیچیدگی نحوی چندانی ندارند. همچنین در پژوهش تودیراسکو و همکاران (۲۰۱۳) بر روی متون فرانسوی، که نزدیک‌ترین پژوهش به پژوهش حاضر است، پژوهشگران دریافتند که پیوستگی ارجاعی از مؤثرترین عوامل انسجام متن است و به‌هنگام استفاده از آن‌ها، کاربرد هم‌پوشی مرجع اهمیت دارد. این پژوهش نشان داد ضمائر شخصی و گروه‌های اسمی نکره بیشترین کاربرد را در ساخت متون ساده دارد؛ به عبارت دیگر، متون ساده‌تر ضمائر و گروه‌های اسمی نکره بیشتری دارد. این موضوع در نتایج پژوهش حاضر نیز مشهود است: هم‌پوشی مرجع، که همان حضور ضمیر و مرجع ضمیر در متن است، بیشترین فراوانی را از میان شاخص‌های پیوستگی ارجاعی دارد. یافته‌های پژوهش حاضر در زمینه پیوستگی ارجاعی و به‌ویژه هم‌پوشی مرجع با پژوهش شریسوناکروا و چاموورتایی (۲۰۱۹) نیز هم‌خوانی دارد. پژوهش آنان نشان داد پیوستگی ارجاعی از اصلی‌ترین شاخص‌های انسجام بوده است و انواع آن بیشترین فراوانی را داشته‌اند و این عامل در کنار سایر شاخص‌ها سبب شد که متن کتاب‌های درسی تایلند آسان‌تر از متن آزمون سراسری این کشور در نظر گرفته شوند. باید دانست از آنجاکه پژوهش مشابهی درباره موضوع این پژوهش در ایران انجام

نشده است، یافته‌های این پژوهش می‌تواند چراغ راه پژوهشگران بعدی برای بررسی متن کتاب‌های فارسی و سایر کتاب‌های درسی از منظر اندازه شاخص‌های انسجام خرد در متن این کتاب‌ها و تأثیر احتمالی آن‌ها در خوانش‌پذیری متن باشد.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف پژوهش حاضر، بررسی معناداری توزیع فراوانی انواع شاخص‌های انسجام خرد (به‌مثابه نوعی از شاخص خوانش‌پذیری متن) در سطوح مختلف بازنمایی متن کتاب‌های فارسی دوره‌های ابتدایی (پایه ششم) و اول متوسطه (پایه نهم) و دوم متوسطه (پایه دوازدهم) در چارچوب الگوی ساخت تلفیق کینچ بود. همان‌طور که نتایج نشان داد، به‌طور کلی میان فراوانی شاخص‌های انسجام خرد در متن کتاب‌های درسی دوره‌های ابتدایی و متوسطه اول و دوم در چارچوب الگوی ساخت تلفیق کینچ تفاوت معناداری وجود دارد. براساس نتایج، فقط به‌لحاظ فراوانی دو نوع شاخص پیوستگی سببی (سببی‌های تحلیلی و سببی‌های ساخت‌واژی-واژگانی) تفاوت معناداری یافت نشد. نتایج آشکارا نشان داد که با افزایش فراوانی جملات و طولانی‌تر شدن متن کتاب‌های فارسی از پایه ششم به پایه نهم و دوازدهم، اکثر شاخص‌ها افزایش می‌یابند، اما این افزایش نظم مشخصی را دنبال نمی‌کند. در برخی از شاخص‌ها فراوانی‌ها در پایه نهم کاهش می‌یابد یا افزایش چندین‌برابری را در کتاب پایه دوازدهم به‌نسبت دو پایه قبل دارند. درباره شاخص انسجام واژگانی، فراوانی ترادف بسیار بیشتر از فراوانی شمول معنایی است؛ درحالی‌که پردازش ترادف به‌نسبت شمول معنایی فرایند فکری پیچیده‌تری می‌طلبد.

با توجه به پیشگفتار کتاب‌های فارسی پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم می‌توان دریافت که رویکرد آموزشی در فارسی‌آموزی، رویکردی مهارتی است؛ به این معنا که بر آموزش و تقویت مهارت‌های زبانی و ادبی تأکید دارد. این کتاب بر بنیاد رویکرد عام «برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران» و با هدف رشد و شکوفایی زبان و ادب فارسی تدوین شده است. معناداری تفاوت موجود میان شاخص‌های خوانش‌پذیری در کتاب‌های پایه‌های ششم و نهم و دوازدهم و افزایش و کاهش‌های بی‌قاعده آن‌ها در متن این کتاب‌ها نشان می‌دهد به‌هنگام تألیف کتاب‌های فارسی سه پایه مذکور، عوامل مؤثر بر خوانش‌پذیری متن تا حدود زیادی نادیده گرفته شده است که البته می‌تواند ناشی از ناآگاهی درباره آن‌ها باشد. هدف این کتاب‌ها تقویت مهارت‌های نوشتن، خواندن، سخن‌گفتن و گوش‌دادن و یادگیری فرهنگ و

آداب و رسوم اسلامی ایرانی در غالب آموزش متون ادبی با موضوعات گوناگون اعم از ادبیات غنایی، تعلیمی، حماسی و ادبیات جهان است و درباره معیارهای انتخاب متن کتاب‌ها به‌ویژه از لحاظ عوامل مؤثر بر خوانش‌پذیری متن کتاب‌ها متناسب با سطح ذهنی دانش‌آموزان توضیحی ارائه نمی‌شود. کوتاه سخن اینکه بی‌توجهی به مسئله خوانش‌پذیری در تدوین متن کتاب‌های درسی مدارس می‌تواند به تدوین کتاب به‌صورتی پیچیده و با قابلیت درک کمتر برای دانش‌آموزان منجر شود. در نظام آموزش و پرورش ایران، شاخص‌های خوانش‌پذیری متن کتاب‌های درسی تعریف شده نیست. با توجه به پیشینه مفهوم خوانش‌پذیری متن در ایران می‌توان دریافت دانش‌اندکی در این زمینه در ایران وجود دارد و این مطلب لزوم انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه را، به‌ویژه برای تدوین انواع شاخص‌های خوانش‌پذیری متن کتاب‌های درسی در نظام آموزش و پرورش ایران برجسته می‌کند.

منابع REFERENCES

- اکبری شلدره، فریدون، چنگیزی، علیرضا، سنگری، محمدرضا و وفاپی، عباسعلی. (۱۳۹۹). فارسی پایه نهم دوره اول متوسطه. چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- دبیرمقدم، محمد. (۱۳۸۴). پژوهش‌های زبان‌شناختی فارسی. مرکز نشر دانشگاهی.
- شکیب، ابولقاسم و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۲). بررسی تاثیر انسجام متن در سطح خرد و کلان بر بهبود درک مطلب. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۱۷ (۳۰)، ۵۰-۶۶.
- طبیب‌زاده، امید. (۱۳۸۵). ساخت‌های اسنادی و سببی در زبان فارسی. نامه فرهنگستان، ۸ (۴)، ۶۱-۶۸.
- عبداللهی گیلانی، محمد. (۱۴۰۱). شاخص خوانایی و پیچیدگی متنی در کتاب‌های زبان انگلیسی دبیرستان. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۲ (۲)، ۳۷-۵۹.
- فلاح، غلامعلی و پوراکبر کسمایی، صدیقه. (۱۳۹۱). نقش عوامل ربط غیرزمانی در انسجام متن. مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه خوارزمی، ۲۰ (۷۳)، ۱۲۹-۱۵۲.
- قاسم‌پورمقدم، حسین، اکبری شلدره، فریدون، بهروان، نازیلا، میرایی آشتیانی، مهتاب، سجودی، مرجان، محمدی، راحله، ذوالفقاری، حسین و سنگری، محمدرضا. (۱۳۹۹). فارسی ششم دبستان. شرکت افست.
- قاسم‌پور مقدم، حسین، عبادتی، شهناز، سنگری، محمدرضا و تمیم‌داری، احمد. (۱۳۹۹). فارسی (۳) پایه دوازدهم دوره دوم متوسطه. چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- گلشانی، رامین. (۱۳۹۲). ارزیابی نظریه‌های انسجام و پیوستگی متنی: به سوی چارچوبی برای ارزیابی خوانش‌پذیری در سطح گفتمان. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۱۷ (۳۱)، ۳۱-۵۷.
- لازار، ژیلبر. (۱۳۸۴). دستور زبان فارسی معاصر (ترجمه مهستی بحرینی و هرمز میلانیان). هرمس. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۱ چاپ شده است).
- موسوی، ندا. (۱۳۹۷). روایی و سازگاری فرمول‌های خوانش‌پذیری در ارزیابی متون فارسی. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۲ (۴۳)، ۲۱-۴۱.
- میرزایی حصاریان، محمداقصر، آقاگل زاده، فردوس، کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالییه، و ارسلان، گلفام. (۱۳۹۵). سطح بندی متون پزشکی فارسی برای غیرفارسی زبانان: انگاره‌ای برپایلی دستور نظام‌مند-نقش‌گرای هلیدی. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان (علمی-پژوهشی)، ۵ (۲)، ۴۸-۷۴.
- نجفی پاژوکی، معصومه، درزی، علی، دستجردی، مهدی، سعادت‌ی شامیر، ابوطالب و دانای طوسی، مریم. (۱۳۹۲). درک نحوی، حافظه فعال و درک متن. نوآوری‌های آموزشی، ۱۲ (۴۵)، ۶۱-۸۳.
- نوروزی، حامد، و غلامحسین‌زاده، غلامحسین. (۱۳۸۸). نقش عوامل ربط زمانی در انسجام متن. کاوش‌نامه زبان و ادبیات فارسی (کاوش نامه)، ۱۰ (مسلسل ۱۹)، ۹۷-۱۲۱.
- نیک تخسیمی، سمیه. (۱۴۰۱). خوانش‌پذیری کتاب‌های درسی فارسی در چارچوب نظریه ساخت-تلفیق کیچ: شواهدی از پایه‌های ششم، نهم و دوازدهم [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشگاه گیلان.

- Anderson, J. R. (1983). A spreading activation theory of memory. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22(3), 261-295.
- Black, J. B., & Wilensky, R. (1979). An evaluation of story grammars. *Cognitive science*, 3(3), 213-229.
- Chall, J. S. & H. E. Dial (1948). Predicting listener understanding and interest in newscasts. *Educational Research Bulletin*, 27(6), 141-153.
- de Vega, M. (1995). Backward updating of mental models during continuous reading of narratives. *Journal of*

- Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(2), 373-385.
- Eisner, E. W. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement?. *Arts Education Policy Review*, 100(1), 32-40.
 - Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of applied psychology*, 32(3), 221-233.
 - Freebody, P. & R. C. Anderson (1983). Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension. *Reading research quarterly*, 18(3), 277-294.
 - Fry, E. (1968). A readability formula that saves time. *Journal of reading*, 11(7), 513-578.
 - Fry, E. (2002). Readability versus leveling. *The reading teacher*, 56(3), 286-291.
 - Gernsbacher, M. A. (1997). Coherence cues mapping during comprehension. In J. Costermans and M. Fayol (Eds), *Processing interclausal relationships. Studies in the production and comprehension of text* (pp. 3-22). Lawrence Erlbaum Associates.
 - Gernsbacher, M. A., Varner, K. R., & Faust, M. E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16(3), 430- 445.
 - Gernsbacher, M.A., & Robertson, R.W. (2002). The definite article the as a cue to map thematic information. In M. Louwerse & W. Van Peer (Eds.), *Thematics: Interdisciplinary studies* (pp. 119-136). John Benjamins Publishing Company
 - Givón, T. (1993). *English grammar: A function-based introduction*. John Benjamins Publishing.
 - Glass, A. L., & Holyoak, K. J. (1974). Alternative conceptions of semantic theory. *Cognition*, 3(4), 313-339.
 - Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Kulikowich, J. M. (2011). Coh-Metrix: Providing Multilevel Analyses of Text Characteristics. *Educational*, 40(5), 223-234.
 - Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
 - Graesser, A. C., Wiemer-Hastings, P., & Wiemer-Hastings, K. (2001). Constructing inferences and relations during text comprehension. *Text representation: Linguistic and psycholinguistic aspects*, 8, 249-271.
 - Graesser, A.C., McNamara, D.S., Louwerse, M.M. (2004). Coh-Metrix: Analysis of text on cohesion and language. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(2), 193-202.
 - Gunning, R. (1952). *The Technique of Clear Writing*. McGraw-Hill.
 - Hakim, A. A., Setyaningsih, E., & Cahyaningrum, D. (2021). Examining the readability level of reading texts in English textbook for Indonesian senior high school. *Journal of English Language Studies*, 6(1), 18-35.
 - Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in english*. Longman.
 - Haviland, S. E., & Clark, H. H. (1974). What's new? Acquiring new information as a process in comprehension. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 13(5), 512-521.
 - Hurford, J. R., Heasley, B., & Smith, M. B. (2007). *Semantics: a coursebook*. Cambridge University Press.
 - Instone, E. A. (2011). *The variance amongst the results of readability formulas regarding us history textbooks*. Bowling Green State University.
 - Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Harvard University Press.
 - Keenan, J. M., Baillet, S. D., & Brown, P. (1984). The effects of causal cohesion on comprehension and memory. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 23(2), 115-126.
 - Kim, J., & Lim, K. (2019). A comparative analysis of Koreans' English writings and Google translations using Coh-Metrix 3.0. *영어학*, 19(3), 452-474.
 - Kincaid, J. P., Fishburne Jr, R. P., Rogers, R. L., & Chissom, B. S. (1975). *Derivation of new readability formulas (automated readability index, fog count and flesch reading ease formula) for navy enlisted personnel*. Naval Technical Training Command Millington TN Research Branch.
 - Kintsch, W. & C. Walter Kintsch (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

- Kintsch, W. (1979). On modeling comprehension. *Educational psychologist*, 14(1), 3-14.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American psychologist*, 49(4), 294-303.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85(5), 363-394.
- Kintsch, W., Kozminsky, E., Streby, W. J., McKoon, G., & Keenan, J. M. (1975). Comprehension and recall of text as a function of content variables. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 14(2), 196-214.
- Kintsch, W., Welsch, D., Schmalhofer, F., & Zimny, S. (1990). Sentence memory: A theoretical analysis. *Journal of Memory and language*, 29(2), 133-159.
- Klare, G. R. (1976). A second look at the validity of readability formulas. *Journal of reading behavior*, 8(2), 129-152.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage.
- Louwerse, M. (2002). An analytic and cognitive parameterization of coherence relations. *Cognitive Linguistics*, 12(3), 291-315. <https://doi.org/10.1515/cogl.2002.005>
- Magliano, J. P., & Schleich, M. C. (2000). Verb aspect and situation models. *Discourse processes*, 29(2), 83-112.
- McLaughlin, G. H. (1969). SMOG grading-a new readability formula. *Journal of reading*, 12(8), 639-646.
- McNamara, D. S., & Graesser, A. C. (2012). Coh-Metrix: An automated tool for theoretical and applied natural language processing. In *Applied natural language processing: Identification, investigation and resolution* (pp. 188-205). IGI Global.
- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse processes*, 22(3), 247-288.
- McNamara, D. S., Graesser, A. C., McCarthy, Ph. M., & Cai, Zh. (2014). *Automated evaluation of text and discourse with Coh-Metrix*. Cambridge University Press.
- McNamara, D. S., Louwerse, M. M., & Graesser, A. C. (2002). *Coh-Metrix: Automated cohesion and coherence scores to predict text readability and facilitate comprehension*. Technical report, Institute for Intelligent Systems. University of Memphis, Memphis, TN.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Designing your study and selecting a sample. *Qualitative research: A guide to design and implementation*, 67(1), 73-104.
- Mohebbi, H., Nayernia, A., Nemati, M., & Mohebbi, B. (2017). Readability of ESP textbooks in Iran: A neglected issue or a taken-for-granted one? *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 4(3), 641-654.
- Myers, J. L., Shinjo, M., & Duffy, S. A. (1987). Degree of causal relatedness and memory. *Journal of Memory and Language*, 26(4), 453-465.
- Ohtsuka, K., & Brewer, W. F. (1992). Discourse organization in the comprehension of temporal order in narrative texts. *Discourse Processes*, 15(3), 317-336.
- Ryu, J., & Jeon, M. (2020). An analysis of text difficulty across grades in Korean middle school English textbooks using Coh-Metrix. *Journal of Asia TEFL*, 17(3), 921-936.
- Smith, D. A., & Graesser, A. C. (1981). Memory for actions in scripted activities as a function of typicality, retention interval, and retrieval task. *Memory & Cognition*, 9(6), 550-559.
- Solnyshkina, M. I., Harkova, E. V., & Kiselnikov, A. S. (2014). Comparative Coh-Metrix Analysis of Reading Comprehension Texts: Unified (Russian) State Exam in English vs. Cambridge First Certificate in English. *English Language Teaching*, 7(12), 65-76.
- Srisunakrua, T., & Chumworatayee, T. (2019). Readability of reading passages in english textbooks and the thai national education English test: A comparative study. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 10(2), 257-269. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no2.20>

- Strunk, W., Jr., & White, E. B. (1972). *The Elements of Style: illustrated*. The macmillan company.
- Todirascu, A., François, T., Gala, N., Fairon, C., Ligozat, A. L., & Bernhard, D. (2013, October). Coherence and cohesion for the assessment of text readability. In *Proceedings of 10th International Workshop on Natural Language Processing and Cognitive Science (NLPCS 2013)* (pp. 11-19). https://hal.science/hal-00860796/file/Todirascuetal_NLPCS2013.pdf
- van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539–588). Academic Press.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Wang, L. W., Miller, M. J., Schmitt, M. R., & Wen, F. K. (2013). Assessing readability formula differences with written health information materials: application, results, and recommendations. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 9(5), 503-516.
- Wood, T. L., & Wood, W. L. (1988). Assessing Potential Difficulties in Comprehending Fourth Grade Science Textbooks. *Science education*, 72(5), 561-74.
- Yule, G. (2017). *The study of language*. Cambridge University Press.
- Zwaan, R. A. (1996). Processing narrative time shifts. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory, and cognition*, 22(5), 1196-1207. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.22.5.1196>
- Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological bulletin*, 123(2), 162-185. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.123.2.162>.

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|--|----------------------------------|-------------------------|
| 1. Wood | 23. Instone | 46. Myers |
| 2. readability | 24. Coh-metrix | 47. Keenan |
| 3. Klare | 25. Kim & Lim | 48. Additive |
| 4. Graesser | 26. Surface code | 49. Adversative |
| 5. Fry | 27. Text-base | 50. Casual |
| 6. SMOG (Simple Meseasure Of Gobbledygook) | 28. Situation model | 51. Temporal |
| 7. McLaughlin | 29. Johnson- Laird | 52. Freebody |
| 8. Fog index | 30. construction | 53. Ohtsuka & Brewer |
| 9. Gunning | 31. integration | 54. Magliano & Schleich |
| 10. Flesch | 32. Ryu & Jeon | 55. Strunk & White |
| 11. Dale-Chall | 33. Aminul Hakim | 56. Black & Wilensky |
| 12. Discourse | 34. Google Translate | 57. De Vega |
| 13. cohesion | 35. Srisunakruea & Chumworatayee | 58. triangulation |
| 14. Coherence | 36. Solnyshkina | 59. Peer examination |
| 15. Van Dijk & Kintsch | 37. Todirascu | 60. peer review |
| 16. Givo'n | 38. Chi Square | 61. Merriam & Tisdell |
| 17. MacNamara | 39. Hurford & Heasley | 62. dependability |
| 18. Louwerse | 40. Yule | 63. Eisner |
| 19. local | 41. Lazar | 64. Lincoln & Guba |
| 20. Global | 42. Gernsbacher & Robertson | 65. transferrability |
| 21. Halliday & Hassan | 43. Haviland & Clark | 66. SPSS |
| 22. Wang | 44. Zwaan & Radvansky | 67. Anderson |
| | 45. Van den Broek | 68. Glass & Holyoak |

طراحی الگوی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله

■ یوسف گلی* ■ کوروش فتحی واجارگاه** ■ سعید صفایی موحد*** ■ کامبیز پوشنه****

چکیده:

پژوهش حاضر، با هدف طراحی الگوی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله انجام شده است. از نظر روش، این پژوهش کیفی و از نوع سنتز پژوهی است که براساس مدل روبرتس انجام شده است. ابزار جمع آوری داده‌ها، مصاحبه عمیق و بررسی اسناد و مقاله‌هاست. مقاله‌هایی که پس از چهار مرحله پالایش از میان ۵۹۵ مطالعه، ۴۹۳ تحقیق حذف و ۱۰۲ مقاله برای تجزیه و تحلیل اطلاعات انتخاب و با استفاده از نرم افزار ان ویوو دسته بندی و سازمان دهی شده‌اند. نتایج نشان داد در الگوی پیشنهادی، مؤلفه‌های اصلی در مرکز قرار گرفته‌اند و فعالیت‌های یاددهی یادگیری با مضامین سازمان دهی محیط کار، ساختار محیط کار، تفکر آموزشی محیط کار و فراگیری آموزش محیط کار مشخص شده‌اند. تمامی عوامل اجرایی براساس اصول حاکم و مفروضات مشخص شده‌اند. اصول حاکم بر برنامه درسی را نیازسنجی، فهم مشترک فردی و سازمانی، بازبینی و بازاندیشی مشخص می‌کند که از پایه‌های اصلی الگوی برنامه درسی‌اند. همچنین مؤلفه‌های انسان محوری، ارزیابی، توانمندسازی و مشارکت مشخص کننده مفروضات‌اند که بدون لحاظ کردن مفروضات، نمی‌توان به الگوی برنامه درسی رسید. این الگو غیر خطی طراحی شده است. همچنین تمامی ابعاد فردی و سازمانی را بررسی و مؤلفه‌های مؤثر و ارزیابی کننده را مشخص کرده است. علاوه بر ویژگی‌های مشترک، به تفاوت‌های ناشی از محیط کار، فرهنگ، شهر و تفاوت‌های فردی مدیران (استعدادها، توانایی، نیازها و علایق) توجه کرده و از انعطاف لازم برخوردار بوده است.

برنامه درسی محیط کار، توسعه رهبری مدیران متوسطه، رویکرد حل مسئله، سنتز پژوهی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۹/۲۷ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۱۰/۱۴ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۲۵

* دانشجوی دکتری گروه تربیت و مشاوره واحد تهران مرکزی دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. E-mail: yousef_goli@yahoo.com
 ** (نویسنده مسئول) استاد گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران، ایران. E-mail: kouroushfathi2@gmail.com
 *** مشاور آموزش و توسعه منابع انسانی شرکت ملی نفت، تهران، ایران. E-mail: s_s_movahed@yahoo.com
 **** استادیار گروه تربیت و مشاوره واحد تهران مرکزی دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. E-mail: poushaneh@hotmail.com

مقدمه

امروزه دگرگونی‌های سریع و پرشتاب دانش بشری و نفوذ گسترده فناوری‌های نوین ارتباطی موجب پیچیدگی‌های بیشتری در حوزه‌های سازمانی شده است (جاهد^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). تغییرات و دگرگونی‌ها هم از درون سازمان‌ها و هم از بیرون به آن‌ها هجوم برده‌اند. این امر و تقاضاهای جدید برای خدمات باکیفیت و محدودیت منابع پاسخ‌گویی سریع سازمان‌ها را می‌طلبد (رویر^۲، ۲۰۱۱). این موضوع سازمان‌ها را با مسائل بسیاری مواجه کرده و موجب شده است تا سرعت فرایند ایجاد نگرش، تولید دانش و شکل‌گیری مهارت‌ها و به‌ویژه شایستگی‌ها افزایش یابد (یاسین^۳ و همکاران، ۲۰۱۲). یکی از شایستگی‌ها، توانمندی مدیران است. بی‌شک رهبری و مدیریت، موتور توسعه هر نظامی است و یافته‌های جهانی بر این باورند که کیفیت هر سازمان به کیفیت رهبران و مدیران آن وابسته است (فونگسکول^۴ و همکاران، ۲۰۱۷). در این میان و از بین نهادهای اجتماعی، آموزش و پرورش در جامعه نقش مهمی را ایفا می‌کند و «مدیریت آموزشی» با موضوع انسان از بااهمیت‌ترین و مؤثرترین و ظریف‌ترین نوع مدیریت است؛ انسانی که تحت‌عنوان «دانش‌آموز» در مدرسه حضور می‌یابد و نیازمند تعلیم و تربیت و پرورش ابعاد جسمانی، عاطفی، اجتماعی، عقلانی و اخلاقی است (نجفی و همکاران، ۱۳۹۷).

در نظام مدرسه، مدیریت بیش از نیاز به توسعه، به توانمندسازی و تحول نیاز دارد و به نظر می‌رسد این کار نیازمند طرح‌ریزی برنامه‌ای مشخص و جامع است (اداره آموزش و مهارت‌ها^۵، ۲۰۱۸). در سازمان‌های آموزشی توانمند، ساختار سازمانی به‌گونه‌ای طراحی شده است که کارکنان با کمترین پیچیدگی می‌توانند برای رسیدن به نتایج مدنظر کار کنند تا از این راه، فراگیران مطالب و مهارت‌های لازم را با سهولت بیشتری و همراه با سبک‌های متنوع یادگیری بیاموزند (جاکرمی و همکاران، ۱۴۰۰). بنابراین، توسعه رهبری مدیران در سازمان‌های آموزشی و به‌ویژه نظام مدرسه نیازمند توانمندسازی آنان است (شوت^۶ و همکاران، ۲۰۲۰). رهبر توانمند می‌تواند مشارکت درون و بیرون مدرسه را با ذی‌نفعان ایجاد کند، انگیزه‌های لازم را برای مشارکت در طراحی برنامه درسی به مدرسان و فراگیران ارائه دهد؛ همچنین استفاده از روش‌های خلاقانه تدریس و فعالیت‌های متنوع را نشان دهد. علاوه بر این، چشم‌اندازی از توسعه مداوم محیطی و انسانی را ترسیم و عملیاتی کند (ابساپاپ^۷ و همکاران، ۲۰۲۱). توسعه حرفه‌ای مدیران آموزشی به بهبود شایستگی و توانمندی‌های رهبری آموزش‌دیده منجر و در نتیجه باعث اثربخشی مدرسه و نظام آموزشی می‌شود (یزدانی و همکاران، ۱۳۹۸). توسعه رهبری مدیران، نوعی توسعه تحول‌آفرین بوده که براساس آن مدیر در پی آن است تا از طریق نفوذ آرمانی، انگیزش الهام‌بخش، تحریک ذهنی و فکری و ملاحظات فردی، در مسیری فراتر از منافع گذرای شخصی قدم بگذارد. توسعه رهبری بر روحیه همکاری، تعاون و تشکیل گروه‌های کاری و همکاری تأکید دارد. برخی از صاحب‌نظران معتقدند این شیوه از رهبری مجموعه‌ای از قابلیت‌ها و ظرفیت‌های فردی و جمعی را بارور کند؛ بدین‌صورت که با باز کردن فضای نقد و انتقاد و دریافت پیشنهادها سازنده به‌دست

فراگیران و مدرسان، زمینه‌های خلاقیت و نوآوری و شناسایی فرصت‌های بیشتر برای مدرسه را فراهم می‌کند؛ همچنین موجب بهبود اعتمادبه‌نفس و افزایش تعهد عاطفی به مدرسه می‌شود؛ علاوه‌براین، عملکرد و بهره‌وری فردی و مدرسه‌ای را افزایش می‌دهد (مهمان‌دوست و همکاران، ۱۴۰۰).

مدیران مدارس با توسعه دانش خود درباره برنامه درسی، نقش رهبری خویش را به نحو احسن انجام می‌دهند (پارک و لی^۸، ۲۰۱۸). مطالعات درباره رهبری مدارس، بر نقش اصلی مدیر مدرسه به‌منزله رهبر یادگیری دلالت دارد. چهار حوزه مهم و ضروری در مسئولیت رهبران حرفه‌ای مدارس عبارت‌اند از: ۱. حمایت و ارزیابی و توسعه کیفیت معلمان مدرسه؛ ۲. تنظیم اهداف، هدف‌گذاری، ارزیابی و پاسخ‌گویی مدیران؛ ۳. سرمایه‌گذاری راهبردی و مدیریت منابع انسانی؛ ۴. تعامل با سایر مدارس (خاوری، ۱۳۹۸). توسعه رهبری بیش‌ازپیش نیازمند تأمل، بازتعریف موقعیت، حل مسئله و برنامه‌ریزی است؛ درواقع نظام مدرسه بهتر است رهبری با مهارت‌های حل مسئله و تأمل و ژرف‌نگری داشته باشد تا مدیریت تحول‌گرا و اثربخش را به‌خوبی در مدرسه اجرا کند. توانمندسازی و توسعه رهبری مدیران بر توانایی بازتعریف موقعیت‌های تجربی و تأمل روی آن‌ها متمرکز است؛ چراکه این بازتعریف و بازاندیشی موقعیت می‌تواند با شناسایی وضعیت موجود، احساس اعتمادبه‌نفس و یافتن راه‌حل‌های مناسب را تقویت کند (سابان^۹، ۲۰۲۱).

درواقع، تفکر و تأمل درباره محیط، کنش‌های اجتماعی و فرایندها، توانمندی بی‌واسطه مقید به تجربه زیسته مدیر و بازتعریف دوباره موقعیت و کنش‌هاست. تأمل روشن و عمیق، تسهیل‌کننده یادگیری و یاددهی است. اگر مهارت‌های تفکر تأملی مدیران جدی گرفته شود، شاهد پویایی‌ها و توانمندی‌های نوین و بسیاری در حوزه فرایند برنامه‌ریزی و تدریس و ارتباطات معلم و دانش‌آموز خواهیم بود (جمشیدی‌توانا و امام‌جمعه، ۱۳۹۵). تأمل فرایندی عقلانی برای حل مسئله یا مشکل است؛ در این فرایند وقتی فرد با مسئله‌ای مثل تحقیق علمی مواجه می‌شود، به حل مسئله می‌پردازد و مانند محققان مرحله‌ای را طی می‌کند. این مراحل عبارت‌اند از: تعریف مسئله، جمع‌آوری اطلاعات و منابع، تدوین فرضیه، آزمایش فرضیه و نتیجه‌گیری. تفکر تأملی از منظر جان دیوئی عبارت است از: «بررسی فعال و مداوم و دقیق یا هر شکل فرضی دانش، با توجه به دلایلی که آن عقیده را تأیید می‌کند و نتایج بیشتری که این عقیده به آن‌ها گرایش دارد» (رونک، ۲۰۱۶). به زبان ساده، تفکر تأملی یعنی گاهی پندار و گفتار و رفتارمان را با نگاهی نقادانه ارزیابی کنیم؛ همچنین تجربه‌های گذشته را به یاد آوریم تا فرصتی برای بازبینی افکارمان باشد. به عبارت دیگر، نوعی خودکاوی آگاهانه و منصفانه و بدون عذر و بهانه است، بی‌آنکه قصد توجیه خود یا محکوم کردن دیگران را داشته باشیم (یاسین و همکاران، ۲۰۱۲). شاید وجه بارز و برجسته تفکر تأملی در نقش و وظایف مدیر، نقش برنامه‌ریزی، هماهنگی، سازمان‌دهی، کنترل رویه‌ها، ارتباطات و رویدادهای داخل مدرسه است. یکی از نگرانی‌های بارز مدیر، اداره کردن محیط پیچیده مدرسه است. مدیر در معرض انواع تقاضاها و مطالبه‌هاست. بر همین اساس،

مدیر باید مجموعه‌ای از برنامه‌ریزی‌ها و راهبردها و اقدام‌های خود را به گونه‌ای به کار گیرد که آموزش‌های معلمان اثربخش‌تر و تعاملات مدرسه‌ای پایدار و مبتنی بر اعتماد شود. تجربه زیسته مدیر اغلب با تعامل، هماهنگی، سازمان‌دهی و رهبری، کنترل فرایندهای کاری و آموزشی در چارچوب تفکری عمیق و تأمل‌برانگیز درک‌کردنی است (رادولسکو^{۱۰}، ۲۰۱۳).

بعد دوم مسئله، که بر اهمیت توسعه رهبری تأکید می‌کند، بعد حل مسئله کارکرد و نقش مدیر است؛ زیرا حل مسئله هم رویکرد و دیدگاهی کاربردی است که می‌تواند در بطن نظام آموزشی جای گیرد و هم یکی از مهارت‌های ضروری برای مدیران است، اما حل مسئله در محیط مدرسه کاری انفرادی نیست؛ بلکه مدیر با بهره‌گیری از ظرفیت‌ها و منابع کنشگران درون و بیرون مدرسه مسائل را حل می‌کند. در محیط مدرسه، مدیر از دو رویکرد حل مسئله استفاده می‌کند. در رویکرد اول، سعی می‌کند از بروز مسئله پیشگیری کند. با توجه به تعامل مدرسه با بیرون و ورود برخی از مسائل بیرونی به داخل مدرسه، اتخاذ چنین رویکردی بیش از پیش نیازمند قدرت پیش‌بینی و اشراف به موضوع‌های گوناگون و نیز کنشگران داخل و خارج مدرسه است. در رویکرد دوم، مدیر درصدد کاهش پیامدها یا حل واقعی مسئله است. این رویکرد در اغلب اوقات مدیر را به عنوان فردی جستجوگر، تعاملگر و ارتباطی برای شناسایی مشکل مطرح می‌کند. مدیرانی که در رویکرد حل مسئله حضوری فعال دارند و در تأمل در تجربه‌های گذشته درگیر می‌شوند، به احتمال قوی بینش‌های جدیدی به دست می‌آورند؛ همین‌طور استفاده مدیر از رویکرد حل مسئله مهارت‌هایی را تقویت می‌کند که عبارت‌اند از: مشاهده کردن، گردآوری و سازمان‌دهی داده، تعیین متغیرها، بررسی فرضیه‌ها، تبیین و استنباط کردن. علاوه بر این، تقویت رویکرد حل مسئله ژرف‌اندیشی و تفکر تأملی مدیر را نیز ارتقا می‌دهد. بر همین اساس، مدیران فکور مدیرانی دوراندیش و مسئله‌نگر به‌شمار می‌روند (ریوفی‌نژاد و فضلی، ۱۳۹۷؛ دهواری و همکاران، ۱۳۹۷). مطابق با مدل رهبری اصیل (تری^{۱۱}، ۱۹۹۳) مدیر مؤثر شخصی است که مسائل و مشکلات را در چارچوبی مشخص بررسی می‌کند و راه‌حل‌هایی برای آن‌ها می‌یابد. درواقع، طبق مدل رهبری اصیل، مهارت حل مسئله یکی از اساسی‌ترین توانمندی‌های مدیری اثربخش است (ملکی و همکاران، ۱۳۹۷).

در محیط‌های کار کنونی، به مدیرانی نیاز است که درست تصمیم بگیرند و راه‌حل‌های خلاقانه‌ای برای مسائل ارائه کنند و پاسخ‌گوی کار خود باشند. علاوه بر این، گسترش همه‌جانبه سازمان‌های آموزشی، لزوم برخورداری از مدیران ماهر و توانمند را در به کارگیری دانش و تجربه تخصصی دوچندان کرده است، اما از یک سو وجود مسائل فراوان در نظام آموزش و پرورش ایران مانع شده است که اهمیت مدیر در رهبری مدرسه نقش برجسته‌ای در حیطه آموزشی داشته باشد و اغلب مسائل و مشکلات مدرسه‌ای به ارتباط بین معلم و دانش‌آموز تقلیل یافته است. از سوی دیگر، سبک رهبری و اساساً رهبری، توسعه لازم را نداشته است. همچنین ساختار بوروکراتیک نظام آموزش و پرورش و بخش‌نامه‌زدگی و تغییرات متعدد در محتوای درس‌ها سبب شده است اساساً مدیران مدرسه، به‌ویژه در مقطع متوسطه، چندان توانایی

تفکر تأملی و به‌کارگیری رویکرد حل مسئله را نداشته باشند.

درخصوص انتخاب موضوع این پژوهش گفتنی است که پژوهش‌های گوناگون نشان داده‌اند که میان مدیر متفکر و ژرف‌نگر و توسعه برنامه درسی رابطه‌ای معنادار وجود دارد. از نظر اریکسون^{۱۲} و همکاران (۱۹۹۳) تخصص خصلتی نیست که به‌سادگی و در زمان کوتاهی محقق شود؛ بلکه دست‌کم ده سال زمان نیاز است تا فردی به سطح بالایی از کارکرد مؤثر برسد و به‌صورت اندیشمندانه عمل کند و به متخصص بدل شود. همچنین او مهم‌ترین ویژگی مدیر متفکر را کار یا عمل فکورانه^{۱۳} می‌داند. افزون‌براین، تخصص از دیدگاه اریکسون (۲۰۰۶) امری پایان‌پذیر یا نهایی نیست، بلکه ادامه‌دار یا تکوینی است. از همین‌رو، مدیران در آموزش و پرورش درباره اهمیت قدرت تفکر و تأمل بازاندیشانه و حل مسئله آگاهی چندانی ندارند و به سوابق و پدیدارشناسی موضوع واقف نیستند. بر همین اساس، اگر مدیر سبک رهبری متناسب با نیازهای دانش‌آموزان و معلمان و سایر کنشگران ذی‌نفع مدرسه را با محوریت حل مسئله توسعه ندهد، قادر نیست برنامه درسی پویا و فعالی ارائه دهد. نظام آموزش و پرورش ایران به‌علت چندپارگی ناشی از تنوع مدارس و بخش‌نامه‌زدگی و بوروکراتیک‌بودن، فرصت کافی به مدیر نمی‌دهد تا از ظرفیت‌ها و پتانسیل‌های خود استفاده کند (عباسی و همکاران، ۱۳۹۷).

امروزه دوره‌های رهبری ضعف‌های اساسی دارد که باعث می‌شود مدیران نتوانند پتانسیل‌ها و ظرفیت‌های خود را به‌درستی بشناسند و شکوفا سازند. از مهم‌ترین ضعف‌های این دوره‌ها، نبود ارتباط بین فراگیران است. اساساً فراگیر در طی دوره فقط با آموزش‌های مستقیم نظری آشنا می‌شود و مهارت‌های ارتباطی وی تقویت نمی‌شود. همچنین در این دوره‌ها تجارب خود فراگیران تأمل و بازتعریف نشده است؛ بلکه نظری‌محور بودن و آشنایی با تجارب که با زمینه و بافت فرهنگی اجتماعی کشور چندان سنخیتی ندارد دیده می‌شود. از دیگر نقاط ضعف دوره‌ها این است که همه فراگیران وظایف مشابهی دارند و مسئولیت به‌صورت عملی واگذار نمی‌شود و اعتمادسازی و شبکه‌سازی بین افراد برای آشنایی با تجربه‌های همدیگر انجام نمی‌شود. اساساً توسعه حرفه‌ای مدیران زمانی به حل مسائل آموزشی و ارتقای تفکر تأملی و بازاندیشی منجر می‌شود که زمینه مساعد برای تفکر و تعامل و مشارکت فراهم شود. متأسفانه در سال‌های اخیر، روند خصوصی‌شدن مدارس در کشور تشدید شده است و مسائل این حوزه برای مدارس دولتی، باعث ناتوانی مدیران در ارائه پاسخ‌های مناسب به برنامه‌ریزی آموزشی شده است. بر همین اساس، نقش مدیر به هدایت منابع مالی و مادی و انسانی به‌منظور دستیابی مؤثر به اهداف آموزشی و سازمان‌دهی و هماهنگی فعالیت‌ها و دستیابی به بهترین خروجی آموزشی محدود شده است. درحالی‌که مسائل حادث‌شده به مدیر اجازه نمی‌دهند فکر کند. برای نمونه، مسائل و مشکلات مادی مدارس به همراه مشخص‌نشدن وضعیت بسیاری از معلمان حق‌التدریس، سبب بروز مشکلات فراوانی در حوزه آموزشی می‌شود. این مشکل ضرورت و نیاز به تفکر بازاندیشانه و حل مسئله‌ای مدیر را ایجاب می‌کند، اما در حیطه اختیارات مدیر معمولاً این عمل

اتفاق نمی‌افتد؛ زیرا مسائل ساختاری حوزه آموزش و گاهی چشمداشت‌های غیرواقعی دانش‌آموزان و والدین و بی‌انگیزگی مدیران در عمل مانع می‌شود مدیر به رهبری خلاق و فکور تبدیل شود. بر همین اساس، پژوهش حاضر به دنبال این است تا الگویی مناسب برای برنامه درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله ارائه دهد.

■ اهداف پژوهش

هدف اصلی پژوهش حاضر، طراحی الگوی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله است.^{۱۴}

● اهداف فرعی

اهداف فرعی پژوهش بدین قرارند:

- ۱) شناسایی مفروضه‌ها و اصول حاکم بر برنامه درسی توسعه رهبری مدیران مدارس متوسطه براساس رویکرد حل مسئله؛
- ۲) شناسایی فعالیت‌های یاددهی یادگیری برنامه درسی توسعه رهبری مدیران مدارس متوسطه براساس رویکرد حل مسئله؛
- ۳) شناسایی مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران مدارس متوسطه براساس رویکرد حل مسئله؛
- ۴) اعتباربخشی نظری مدل برنامه درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله.^{۱۵}

■ سؤال‌های پژوهش

سؤال‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. براساس رویکرد حل مسئله، مفروضه‌ها و اصول حاکم بر برنامه درسی توسعه رهبری مدیران مدارس متوسطه کدام‌اند؟
۲. براساس رویکرد حل مسئله، فعالیت‌های یاددهی یادگیری برنامه درسی توسعه رهبری مدیران مدارس متوسطه چگونه است؟
۳. براساس رویکرد حل مسئله، مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران مدارس متوسطه چگونه است؟
۴. براساس رویکرد حل مسئله، اعتباربخشی نظری مدل برنامه درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه چگونه است؟

■ روش پژوهش

در پژوهش حاضر، از روش سنتزپژوهشی استفاده شده است. سنتزپژوهی شکل خاصی از مرور پژوهش^{۱۶} است که فقط توصیفی و آگاهی‌دهنده یا ارزش‌یابانه نیست، بلکه ارتباط‌دهنده^{۱۷} نیز هست. سنتز به ساخت کلی درون‌چیزی و فراتر از دلالت بخش‌های مجزا اشاره دارد. هدف از سنتزپژوهی تولید دانش جدید از طریق روشن‌ساختن روابط و تنش‌ها و اختلاف‌های بین گزارش‌های مطالعات منفردی است که پیش از این دیده نشده‌اند. این روش، شامل انتخاب هدفمند، مرور، تحلیل و ترکیب گزارش‌های پژوهشی دست‌اول^{۱۸} در موضوعی مشابه است. معمولاً سنتزپژوهی به نظریه‌های مرتبط توجه دارد و پژوهش‌های تحت پوشش خود را تحلیل انتقادی می‌کند؛ همچنین برای حل تناقضات در ادبیات و شناسایی مسائل محوری پژوهش آتی تلاش می‌کند (چالمز^{۱۹} و همکاران، ۲۰۰۲).

در پژوهش حاضر، سنتزپژوهشی مضمونی از یافته‌های پژوهشی حول برنامه درسی محیط کار برای مدیران مدارس و با رویکرد حل مسئله از زمان مطرح‌شدن این مفهوم (۱۹۹۳) تا سال ۲۰۲۲ ارائه می‌شود. از این‌رو، پژوهش‌های مرتبط در ۲۹ سال اخیر را مدنظر قرار داده است. مراحل انجام سنتزپژوهی در جدول ۱ نشان داده شده است

جدول ۱. مراحل سنتزپژوهی روبرتس

توضیحات	مراحل سنتزپژوهی روبرتس
از آنجا که براساس تحقیقات متعدد، راه‌های گوناگونی برای برنامه درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله وجود دارد، برای اجرای آن هم فقط یک رویکرد منحصربه‌فرد وجود ندارد؛ بنابراین، با توجه به گستردگی تحقیقات و تنوع روش‌های انجام‌شده، در این پژوهش سعی می‌شود براساس روش سنتز پژوهی و ترکیب تحقیقات مرتبط، طراحی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله ارائه شود.	مرحله اول: شناسایی نیاز و اجرای جست‌وجوی مقدماتی و شفاف‌سازی نیاز
این مرحله به جست‌وجوی منابع مرتبط با نیاز اصلی پژوهش اختصاص دارد. ابتدا در پایگاه‌های اطلاعاتی داخل و خارج کشور، همه مقالات علمی معتبر با کلیدواژه‌هایی مثل آموزش برنامه درسی محیط کار، رویکرد آموزش رهبران سازمانی، برنامه درسی محیط کار با رویکرد حل مسئله جست‌وجو و بررسی شد. پایگاه‌های اطلاعاتی مثل مگ‌ایران^{۲۰}، نورمگز^{۲۱}، سید^{۲۲}، گوگل، پرتال جامع علوم انسانی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران^{۲۳}، جویشگر فارسی علم نت و همچنین پایگاه‌های اطلاعاتی خارجی مثل امرلد^{۲۴}، اسکوپوس^{۲۵}، ساینس دایرکت^{۲۶} و... بعد از شناسایی منابع، با توجه به هدف تحقیق، منابع مرتبط حفظ و منابع غیرمرتبط حذف شد. به‌منظور بالا بردن کیفیت کار، از یک سو جست‌وجوی مقالات را دو نفر جداگانه انجام دادند که آشنایی کامل به روش‌های جست‌وجو در منابع اطلاعاتی داشتند و از سوی دیگر، دو نفر خبره در زمینه طراحی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله بر تمامی روند اجرای کار نظارت داشتند. همچنین این پژوهش با تکیه بر شناسایی منابع داخلی و خارجی بوده که در زمینه پژوهش‌های داخلی فقط یک منبع یافت شد که در باب شیوه اجرای این روش، تعریف عملیاتی ارائه داده بود.	مرحله دوم: اجرای پژوهش به‌منظور بازایی مطالعات

جدول ۱. (ادامه)

مراحل سنتز پژوهی روبرتس	توضیحات
مرحله سوم: گزینش و پالایش و سازمان‌دهی مطالعات	این مرحله به داوری درباره تعیین مطالعات مرتبط با نیازهای دانشی اختصاص دارد. با توجه به این‌که داوری نیازمند تدوین ملاک‌هایی برای گزینش و دسته‌بندی مطالعات بود، معیار اصلی انتخاب مقاله برای ورود در این پژوهش شرح داده می‌شود: ۱. مقاله‌ها و پژوهش‌های چاپ‌شده در حوزه رویکرد برنامه درسی محیط کار با رویکرد حل مسئله؛ ۲. از آنجاکه روش سنتزپژوهی صرفاً با داده‌های کیفی سروکار دارد، مقاله‌ها و پژوهش‌هایی با روش‌های کیفی مناسب مثل مصاحبه، مشاهده، مرور نظام‌مند و کتابخانه‌ای و سایر روش‌های کیفی بررسی شدند. همچنین مقاله‌های کمی پیمایشی و تجربی و همبستگی بررسی شدند که نتایج کیفی داشتند و تعریف عملیاتی از شیوه برنامه درسی رهبری ارائه داده بودند؛ ۳. تحقیقات باید داده‌ها و اطلاعات کافی را در ارتباط با اهداف پژوهش گزارش کرده باشند از این‌رو، پذیرش یک پژوهش برای بررسی در این مقاله مستلزم ارائه تعریفی عملیاتی از شیوه اجرای طراحی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله است. با توجه به جست‌وجوهای انجام‌شده و ملاک‌های ورود این پژوهش، ۱۰۲ مطالعه یافت شد که تعدادی از آن‌ها مناسب ورود به تحلیل نهایی نبودند و براساس ملاک‌های خروج، از فرایند تحلیل این پژوهش خارج شدند.
مرحله چهارم: چارچوب ادراکی و متناسب‌ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل	این مرحله چارچوبی پیونددهنده است که اطلاعات به‌دست‌آمده در پیرامون آن ترکیب می‌شود. از این‌رو، چارچوب ادراکی شکل گرفته در این پژوهش، حول دو مفهوم اصلی است: ۱. تعریف عملیاتی از روش اجرای برنامه درسی محیط کاری رهبران؛ ۲. ارائه الگوی جامع که براساس طراحی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه طبق رویکرد حل مسئله انجام می‌شود.
مرحله پنجم: پردازش ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده‌های ملموس	با توجه به یافته‌های حاصل از تحقیقات مرتبط با هدف پژوهش، ابتدا کلیه مؤلفه‌ها با روش فرایند کدگذاری باز استخراج می‌شوند و سپس با روش فرایند کدگذاری گزینشی، کلیه مؤلفه‌ها براساس مفاهیم مشترک دسته‌بندی می‌شوند؛ از این‌رو، با توجه به فرایند کدگذاری حاصل از مرحله اول، در این بخش به هریک از سؤال‌ها پاسخ داده می‌شود.
مرحله ششم: ارائه نتایج	در این بخش، با توجه به فرایند و فرآورده‌های سنتزپژوهی و در نمایی کلی، طراحی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله بررسی می‌شود؛ ابتدا در فرایند سنتزپژوهی تعاریف استخراج می‌شوند؛ به این شکل که ابتدا در فرایند کدگذاری کلیه توصیف‌های تعاریف بازشناسایی می‌شوند. سپس در فرایند کدگذاری محوری مصادیق هریک از تعاریف استخراج و در بخش یافته‌ها گزارش می‌شوند. از آنجاکه هدف سنتزپژوهی ترکیب کلیه یافته‌های علمی در موضوعی خاص و رسیدن به انسجامی واحد است، در قسمت فرآورده سنتزپژوهی و در بخش ارائه نتایج ترکیب، مجدداً داده‌های اولیه مرور و کدگذاری می‌شوند تا مؤلفه‌هایی که هم‌پوشی و قرابت معنایی دارند با هم ترکیب و به‌صورت یک کل جدید و انسجام‌یافته ارائه شوند. در نهایت، با توجه به یافته‌های مرحله قبل، نتایج کلی پژوهش در قالب الگویی در کلی مسنجم و جامع ارائه می‌شود

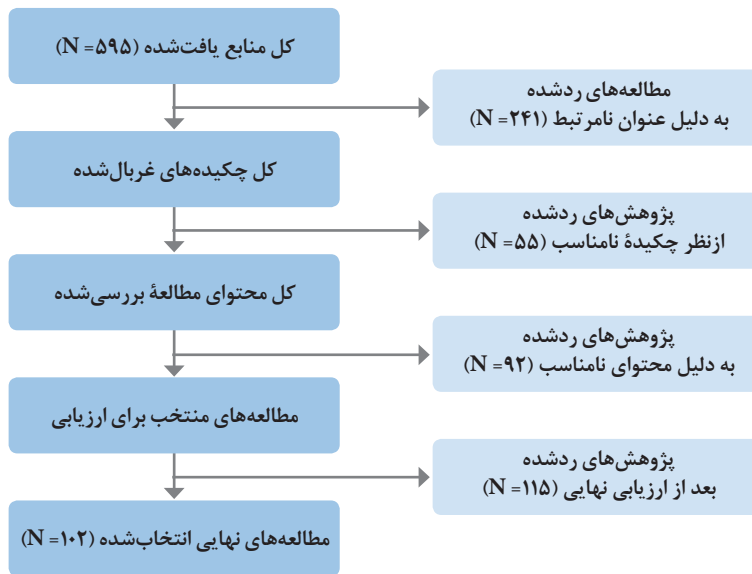
همان‌گونه که مراحل فوق نشان می‌دهند، سنتزپژوهی با نگارش سنتی مرور پیشینه تفاوت‌های منحصربه‌فردی دارد؛ تاحدی که آن را در سطح روش پژوهشی مستقل درمی‌آورد. مهم‌ترین تفاوت روش سنتزپژوهی با الگوی سنتی مرور پیشینه این است که در الگوی سنتی مرور پیشینه، محقق پژوهش‌ها را براساس سلیقه و انگاشت خود و با توجه به ارتباط پژوهش‌ها با موضوع نگارش شده

انتخاب می‌کند؛ به‌طوری‌که دلیل انتخاب و بررسی تحقیقی و انتخاب‌نکردن تحقیق دیگر ناگفته می‌ماند. اما در سنتز پژوهی مفهوم «مرور نظام‌مند» تأکید می‌کند که روش و پارامترهای انتخاب باید مرئی باشند و تلفیق‌ها و ترکیب‌ها از نظامی قابل دفاع پیروی کنند. به عبارت دیگر، نحوه فرایند متولدشدن این خروجی مرئی، قابل دفاع و بی‌نقص باشد.

مدیران مدارس هر روز با مسائل و مشکلات فراوانی روبه‌رو می‌شوند که باید درباره آن‌ها تصمیم بگیرند. تصمیم‌گیری یعنی یافتن راه‌حلی مناسب برای مشکلی که مطرح شده است. برای یافتن راه‌حلی مناسب باید بتوان عوامل یا متغیرهای یک پدیده را بررسی و مطالعه کرد. مدیر باید بتواند مراحل حل مسئله، از تشخیص و تعریف تا پیدا کردن راه‌حل و به اجرا درآوردن تصمیم و ارزشیابی نتایج را، طی کند. قدرت تصمیم‌گیری از یک طرف، با ادراک عمومی و توان تجزیه و تحلیل فرد و از طرف دیگر، به قدرت خلاقیت و ابتکار او بستگی دارد. مدیر آموزشی باید درباره هر مسئله‌ای از اطلاعات و آگاهی نسبتاً وسیعی برخوردار باشد تا بتواند علل و عوامل به‌وجود آورنده آن را تشخیص دهد. سپس با استفاده از نیروی ابتکار و خلاقیت خود و با تکیه بر واقعیات و عللی که شناخته است راه‌های گوناگون حل مسئله را بررسی کند و با در نظر گرفتن همه‌ی شرایط و مقایسه‌ی همه‌ی راه‌حل‌ها اولویت راه‌حل‌ها را تعیین و یک راه‌حل بهتر را برگزیند؛ بنابر این جریان آموزش، مدیر مدرسه باید قادر باشد دائماً از موقعیتی وارد موقعیت جدید شود و به بیان دیگر، به حل مسئله بپردازد. استفاده از رویکرد حل مسئله به‌منظور توسعه مهارت‌هایی مثل مهارت‌های یادگیری خودگردان و مهارت‌های کار گروهی، به قالب‌بندی‌های آموزشی درخور توجهی نیاز دارد. آنچه دانستنش راهگشاست، روش‌های فعال‌شدن کار گروهی در مدرسه است. برخی از این روش‌ها عبارت‌اند از: درک اعضای گروه، توجه به نیازهای مادی و معنوی آنان، محبت و صداقت‌داشتن به آن‌ها، شتاب‌داشتن در رسیدن به نتیجه، برداشتن گام‌های آهسته و پیوسته، توجه به دیدگاه‌های کارکنان، خلق محیطی صمیمانه برای یادگیری گروهی، اداره خوب و فعال جلسات.

با دیدگاه رویکرد حل مسئله، نیاز است برنامه درسی فراگیر و جامع ایجاد شود. همچنین، باید تمامی ابعاد درون و برون مدرسه‌ای بررسی شود و تمامی عوامل سازمانی در ایجاد برنامه مشارکت و نقش‌آفرینی کنند. بنابراین، با راهکارهایی مانند دیدگاه کارآفرینانه در تدوین برنامه درسی، درگیر کردن معلمان و فراگیران در تدوین برنامه درسی محیط کار، تدوین برنامه‌های واقع‌بینانه عملی شفاف و ساختاریافته، ارتباط آموزه‌های دانشگاهی و مدرسه، توجه به مسائل اقتصادی و اجتماعی در تدوین برنامه درسی، استفاده از متخصصان موضوعی در تدوین برنامه درسی، عقلانیت عملی شکل گرفته در محیط کار، توجه به تحولات فناوری در برنامه درسی رهبری مدیران، همگامی با تغییرات جهانی و توجه به مسائل سیاسی و اقتصادی منطقه‌ای و عوامل برون‌مدرسه‌ای در تدوین برنامه درسی می‌توان مسائل را خلاصانه حل کرد.

در مرحله بعد، پژوهشگر به منظور انتخاب مقاله‌های مرتبط، آن‌ها را به دقت بررسی و بازبینی می‌کند. در هر بازبینی، تعدادی از مقاله‌ها را حذف می‌کند که این مقاله‌ها در فرایند سنتز پژوهی بررسی نمی‌شوند. خلاصه فرایند بازبینی و انتخاب این پژوهش در نمودار ۱ نشان داده شده است.



نمودار ۱. فرایند بازبینی و انتخاب مقاله‌ها

براساس نمودار ۱، ۵۹۵ مطالعه یافت شده است که با دقت طی چند مرحله بازبینی شده‌اند تا مطالعاتی که با سؤال‌های پژوهش متناسب نیستند، حذف شوند و مرتبط‌ترین مطالعات برای استخراج پاسخ سؤال‌ها مشخص شوند. فرایند بازبینی شامل بررسی عنوان و چکیده و محتوای پژوهش‌ها همراه روش تحقیق مطالعات است. مراحل فرایند بازبینی در این پژوهش به شرح زیر است:

۱. در مرحله اول، عنوان مطالعات بررسی شد و ۲۴۱ مطالعه به دلیل مرتبط نبودن عنوانشان با سؤال‌های پژوهش حذف شدند و ۳۵۴ مطالعه برای بررسی بیشتر وارد مرحله بعد شدند.
۲. در مرحله دوم، چکیده مطالعات بررسی شد و ۵۵ مطالعه به دلیل مرتبط نبودن چکیده با سؤال‌های پژوهش حذف شدند و ۲۹۹ مطالعه برای بررسی بیشتر وارد مرحله بعد شدند.
۳. در مرحله سوم، محتوای مطالعات یا به عبارتی کل پژوهش مطالعه شد و با بررسی محتوای مطالعات، ۹۲ مطالعه غیرمرتبط با سؤال‌های پژوهش حذف شدند و ۲۰۷ مطالعه برای بررسی بیشتر وارد مرحله بعد شدند.

۴. در مرحله چهارم، هیچ مطالعه‌ای به دلیل روش تحقیق حذف نشده است؛ زیرا این پژوهش قصد

دارد با استفاده از ترکیب مطالعات گذشته، چارچوب برنامه درسی محیط کار را استخراج کند و مطابق با نظر متخصصان سنتز پژوهی، مطالعات را با روش تحقیق‌های کیفی و کمی بررسی کند.

جدول ۲. اسناد بررسی‌شده در حوزه بررسی برنامه محیط کار با رویکرد حل مسئله

ردیف	نویسندگان	سال	عنوان
پژوهش‌های داخلی			
C۱	امام‌جمعه و مهرمحمدی	۱۳۸۵	● نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به‌منظور ارائه برنامه درسی تربیت‌معلم فکور
C۲	عبادی و قائمی	۱۳۸۵	● ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش مهارت‌های حرفه‌ای مدیران دوره متوسطه استان خوزستان
C۳	عارفی و همکاران	۱۳۸۸	● دانش نظری و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی از نظریه یادگیری: معلمان دوره ابتدایی شهر همدان
C۴	علمی و برزی	۱۳۸۸	● بررسی رابطه بین سبک مدیریت مدیران و تعهد سازمانی دبیران متوسطه آموزش و پرورش شهر بوکان
C۵	غلامحسینی	۱۳۸۹	● بررسی شیوه مدیریت و رهبری آموزشی
C۶	کاظمی و مهرام	۱۳۹۰	● تأثیر ایفای نقش رهبری مدیران آموزشی بر تحول نظام ارزشی با تأکید بر رویکرد تکنگاشت روایی
C۷	زین‌آبادی	۱۳۹۰	● رهبری تحولی و رفتار شهروندی سازمانی در مدرسه: بازآزمون و تغییر یک الگوی آزمون‌شده در صنعت
C۸	صادقی و همکاران	۱۳۹۱	● بررسی سبک‌های رهبری مدیران مدارس ابتدایی شهر تهران از دیدگاه مدیران و معلمان
C۹	عبدالهی و همکاران	۱۳۹۱	● رابطه کارکردهای رهبری آموزشی مدیران مدارس با تدریس مؤثر معلمان ابتدایی
C۱۰	حبیبی و همکاران	۱۳۹۲	● بررسی ج «یادگیری محور» مدرسه و ارتباط آن با اثربخشی مدرسه
C۱۱	حیدری فرد و همکاران	۱۳۹۴	● تأملی بر رهبری نوآورانه در مدرسه: مطالعه‌ای پدیدارنگارانه
C۱۲	عبدالهی و همکاران	۱۳۹۴	● شایستگی‌های مدیران آموزش و توسعه منابع انسانی
C۱۳	رضانیان و همکاران	۱۳۹۴	● ارائه مدلی برای رهبری بازگشت به مسیر اصلی نظام آموزش عالی ایران
C۱۴	فرزانه و همکاران	۱۳۹۴	● ارائه الگوی صلاحیت حرفه‌ای مدیران مدارس متوسطه

جدول ۲. (ادامه)

ردیف	نویسندگان	سال	عنوان
C۱۵	زین آبادی و پیرالقر	۱۳۹۴	• مدیران به عنوان رهبران فناوری در مدرسه: یافته‌های یک پژوهش ترکیبی اکتشافی در مدارس هوشمند شهر تهران
C۱۶	حیات و همکاران	۱۳۹۴	• مطالعه کیفی نیازها و روش‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس
C۱۷	حاجی‌پور عبایی و همکاران	۱۳۹۴	• تبیین مدل بومی مدیریت مدارس متوسطه استان کرمان
C۱۸	کلانتری خاندانی و فرخی	۱۳۹۵	• نگاهی به توسعه حرفه‌ای معلمان فکور و تبیین درس‌پژوهی و فعالیت یادگیری
C۱۹	جمشیدی توانا و امام‌جمعه	۱۳۹۵	• بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت‌معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجومعلمان
C۲۰	قنبری و محمدی	۱۳۹۵	• ارائه الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس دوره متوسطه: یک تحقیق کیفی
C۲۱	نصیری و همکاران	۱۳۹۵	• کاوش بالندگی مدیران مدارس، نظریه‌ای داده‌بنیاد
C۲۲	کلانتری خاندانی و فرخی	۱۳۹۵	• نگاهی به توسعه حرفه‌ای معلمان فکور و تبیین درس‌پژوهی و فعالیت یادگیری
C۲۳	آویژگان و همکاران	۱۳۹۵	• طراحی ابزار توسعه رهبری برنامه درسی در دوره تحصیلات تکمیلی
C۲۴	جهان	۱۳۹۶	• بررسی عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه در دانشگاه فرهنگیان از منظر اساتید
C۲۵	امین‌بیدختی و همکاران	۱۳۹۶	• تحلیل ساختاری مؤلفه‌های مدیریت مدرسه‌محور مبتنی بر نظریه پردازی تطبیقی
C۲۶	عبدالهی و همکاران	۱۳۹۶	• تحلیل اکتشافی نقش مدیران مدارس در تشکیل و تثبیت گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاران معلمان
C۲۷	مرد و همکاران	۱۳۹۶	• نشانگرهای یک رهبر آموزشی موفق؛ یافته‌های یک مطالعه پدیدارشناسانه
C۲۸	حاجی‌پور عبایی و ابوالقاسمی	۱۳۹۶	• بررسی و مقایسه مدیریت مدارس متوسطه کرمان براساس الگوهای مدیریتی تونی بوش
C۲۹	صمدی	۱۳۹۶	• الگوی تدوین برنامه درسی مدرسه‌محور
C۳۰	جهان و همکاران	۱۳۹۶	• تبیین و تحلیل عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی عمل فکورانه (عمل‌گرای شوابی) (براساس منابع و اسناد معتبر علمی)

جدول ۲. (ادامه)

ردیف	نویسندگان	سال	عنوان
۳۱	دوستی حاجی آبادی و همکاران	۱۳۹۶	● مفهوم‌پردازی گفتمان برنامه درسی محیط کار؛ گفتمان نوظهور یا مغفول؟
۳۲	فتحی واجارگاه و همکاران	۱۳۹۶	● برنامه درسی محیط کار
۳۳	یادگارزاده	۱۳۹۶	● بررسی مؤلفه‌های مبتنی بر شغل و شاغل در برنامه درسی
۳۴	رحیمیان و همکاران	۱۳۹۷	● طراحی و اعتباریابی الگوی رهبری خدمتگزار برای دانشگاه فرهنگیان با رویکرد مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد
۳۵	بنیادی و همکاران	۱۳۹۷	● طراحی و تبیین الگوی شایستگی مدیران مدارس بر مبنای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و دیگر اسناد بالادستی
۳۶	نظری و همکاران	۱۳۹۷	● رهبری مراقبتی مدیران مدارس: تحلیل اکتشافی
۳۷	ملکی و همکاران	۱۳۹۷	● الگویی برای رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی ایران
۳۸	نجفی و همکاران	۱۳۹۷	● طراحی و تبیین الگوی صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران مراکز پیش‌دبستان
۳۹	عباسی و همکاران	۱۳۹۷	● طراحی مدلی برای سنجش میزان مهارت‌های مدیران در سطوح مختلف سازمانی
۴۰	شیخ‌محمدی و خلخالی	۱۳۹۷	● تجربه زیسته مدیران از رهبری برنامه درسی مدارس متوسطه
۴۱	شبابی و همکاران	۱۳۹۷	● ارائه الگوی شایستگی برای مدیران دوره ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران
۴۲	صفایی‌موحد	۱۳۹۷	● الگویی برای برنامه درسی محیط کار بر مبنای رویکرد هیوتاگوژی
۴۳	نجفی و همکاران	۱۳۹۷	● تأملی بر یادگیری محیط کار: مطالعه موردی
۴۴	سلمانی و همکاران	۱۳۹۷	● رهبری برنامه درسی، راهکاری مؤثر در تغییر و اجرای پویای برنامه‌های درسی
۴۵	مهمان‌دوست و همکاران	۱۳۹۷	● شناسایی و اعتبارسنجی عوامل مؤثر بر استقرار الگوی برنامه‌ریزی درسی محیط کار با تأکید بر پیامدهای توسعه اقتصادی
۴۶	شیرازی‌نژاد و همکاران	۱۳۹۸	● مطالعه کیفی عوامل توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ایران
۴۷	همت‌پار و همکاران	۱۳۹۸	● شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های رفتاری رهبران آموزشی بینش‌مند در مدارس ابتدایی؛ پژوهشی کیفی و پدیدارشناسانه

جدول ۲. (ادامه)

ردیف	نویسندگان	سال	عنوان
C۴۸	خاوری	۱۳۹۸	• عرصه‌های اساسی برنامه درسی در محیط کار واقعی
C۴۹	رنجبر و همکاران	۱۳۹۹	• الگوی فرایندی توسعه مهارت‌های رهبران آموزشی؛ پژوهش کیفی
C۵۰	جاجرمی و همکاران	۱۴۰۰	• طراحی الگوی تربیت مدیر برای آینده
C۵۱	مهمان دوست و همکاران	۱۴۰۰	• طراحی الگوی برنامه درسی محیط کار: یک مطالعه سنتز پژوهی

پژوهش‌های خارجی

C۵۲	لی ^{۲۷}	۱۹۹۹	• یادگیری مبتنی بر مسئله، الگوی تصمیم‌گیری برای انتخاب مسئله
C۵۳	لی و همکاران	۱۹۹۹	• رهبری و مدیریت برنامه درسی در مدارس متوسطه
C۵۴	بیل ^{۲۸}	۲۰۰۱	• یادگیری در طول زندگی کاری: وابستگی‌های متقابل در کار
C۵۵	میلر ^{۲۹}	۲۰۰۳	• یادگیری در محل کار با یادگیری عملی: مثالی عملی
C۵۶	اسمیت ^{۳۰}	۲۰۰۳	• یادگیری در محل کار و تحویل انعطاف‌پذیر
C۵۷	برونل و جامسون ^{۳۱}	۲۰۰۴	• یادگیری مبتنی بر مسئله در آموزش مدیریت تحصیلات تکمیلی: مدلی یکپارچه و کاربرد میان‌رشته‌ای
C۵۸	ایرات ^{۳۲}	۲۰۰۴	• یادگیری غیررسمی در محیط کار
C۵۹	لی و همکاران	۲۰۰۴	• یادگیری به‌عنوان کار: آموزش و فرایندهای یادگیری در سازمان کار معاصر
C۶۰	کوبیکس و کوبیکس ^{۳۳}	۲۰۰۵	• یادگیری در محل کار از دیدگاه یادگیری نهاده‌شده
C۶۱	هیلینگر ^{۳۴} و همکاران	۲۰۰۷	• رویکرد مبتنی بر مسئله برای آموزش مدیریت
C۶۲	اسنیدونگ ^{۳۵} و همکاران	۲۰۰۷	• رویکرد مسئله‌محور برای آموزش مدیریت
C۶۳	راودن ^{۳۶}	۲۰۰۷	• اصول و شیوه‌های یادگیری در محل کار
C۶۴	وسکو ^{۳۷} و همکاران	۲۰۰۸	• مروری بر تحقیقات در زمینه تأثیر جوامع یادگیری حرفه‌ای بر تمرین تدریس و یادگیری دانش‌آموزان
C۶۵	بیل ^{۳۸} و همکاران	۲۰۰۸	• دیدگاه‌های نوظهور یادگیری در محل کار

جدول ۲. (ادامه)

ردیف	نویسندگان	سال	عنوان
C۶۶	والوو ^{۳۸}	۲۰۰۸	● رهبر در نقش تسهیل‌کننده یادگیری در محل کار
C۶۷	کیندت ^{۳۹} و همکاران	۲۰۰۸	● شرایط یادگیری برای یادگیری غیررسمی در محل کار
C۶۸	فنیوک ^{۴۰}	۲۰۰۸	● یادگیری در محل کار: روندهای نوظهور و دیدگاه‌های جدید
C۶۹	سازمان همکاری اقتصادی و توسعه ^{۴۱}	۲۰۰۹	● رهبری برای یادگیری: سبک‌های رهبری و مدیریت مدرسه
C۷۰	ون‌دن‌اکر ^{۴۲}	۲۰۱۰	● ساختن پل‌ها: چگونه پژوهش سیاست‌های برنامه درسی و شیوه‌های کلاس درس را بهبود می‌بخشد؟
C۷۱	عبدالحمید و همکاران ^{۴۳}	۲۰۰۹	● نوآوری در مدیریت آموزشی و رهبری: تأثیر صلاحیت خوب برای دانش‌آموزان مدارس مالزی
C۷۲	دیلن و گرولینگ ^{۴۴}	۲۰۱۰	● یادگیری محل کار، موضوعی حساس
C۷۳	چیشلوم و فنوس ^{۴۵}	۲۰۱۰	● توسعه شایستگی به‌منزله یادگیری در محل کار در آسیا و اروپا: مقدمه
C۷۴	لتمایر ^{۴۶} و همکاران	۲۰۱۱	● یادگیری در حین کار: داستان‌های موفقیت‌آمیز در زمینه یادگیری در محل کار در اروپا
C۷۵	وانوگان ^{۴۷} و همکاران	۲۰۱۱	● یادگیری موفق در محل کار: نحوه یادگیری در محل کار
C۷۶	یاسین و همکاران	۲۰۱۲	● چارچوبی برای یادگیری انعکاسی با استفاده از نمونه‌کارها در آموزش معلمان قبل از خدمت
C۷۷	هان و کاپوتو ^{۴۸}	۲۰۱۲	● یادگیری در محل کار: مروری بر ادبیات
C۷۸	مک‌کوید ^{۴۹} و همکاران	۲۰۱۲	● مشارکت‌دادن کارکنان کم‌مهارت در یادگیری در محل کار
C۷۹	رادولسکو	۲۰۱۳ (الف)	● الگوی بازتابی برای برانگیختن دانش و خلاقیت در تربیت معلم
C۸۰	رادولسکو	۲۰۱۳ (ب)	● ابداع مجدد روش‌های یادگیری بازتابی در تربیت معلم
C۸۱	وونگ‌وانیچ ^{۵۰} و همکاران	۲۰۱۴	● نیازهای معلمان تایلندی برای تبدیل‌شدن به معلمی انعکاسی: تحقیق نیازسنجی با روش‌های ترکیبی
C۸۲	دیمیتو ^{۵۱}	۲۰۱۴	● نحوه بهبود رهبری برنامه درسی: تلفیق تئوری رهبری و استراتژی‌های مدیریت

جدول ۲. (ادامه)

ردیف	نویسندگان	سال	عنوان
C۸۳	میلیگان ^{۵۲} و همکاران	۲۰۱۴	یادگیری محل کار در شبکه‌های غیررسمی
C۸۴	آلن ^{۵۳} و همکاران	۲۰۱۴	بدانید، ببینید، برنامه‌ریزی کنید و انجام دهید: مدلی برای طراحی برنامه درسی در توسعه رهبری
C۸۵	آیدیشه و غریبی ^{۵۴}	۲۰۱۵	اثربخشی روش تدریس سازه‌گرایی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در رشته ریاضی
C۸۶	اولجنس و ییلیماکی ^{۵۵}	۲۰۱۵	• به‌سوی چارچوبی گفتمانی و غیرتأییدی برای مطالعات برنامه درسی استقرایی ^{۵۶} و رهبری آموزشی
C۸۷	کلادیل ^{۵۷}	۲۰۱۵	• انگیزه‌های کارکنان برای یادگیری در محل کار و نقش یادگیری الکترونیکی در محل کار
C۸۸	بارکمن ^{۵۸}	۲۰۱۵	• ویژگی‌های مدیر مدرسه مؤثر
C۸۹	پیترز ^{۵۹} و همکاران	۲۰۱۶	• طراحی برنامه درسی مشارکتی برای نوآوری پایدار و یادگیری معلم
C۹۰	اولجنس و ییلیماکی	۲۰۱۷	• پل‌زدن رهبری آموزشی، نظریه برنامه درسی و آموزش
C۹۱	فونگسکول و همکاران	۲۰۱۷	• توسعه مدل یادگیری مبتنی بر مسئله از طریق محیط یادگیری مجازی
C۹۲	سورتهال ^{۶۰} و همکاران	۲۰۱۷	• آموزش رسمی بین حرفه‌ای برای آماده‌سازی مدیران حرفه‌ای آینده
C۹۳	بارت	۲۰۱۸	• متولیان مدیریت مدارس متوسطه، جامعه و جامع و مدیران ارشد هیئت‌های آموزشی و پرورشی
C۹۴	لندل ^{۶۱} و همکاران	۲۰۰۵	• ساختن پل‌هایی برای دسترسی و موفقیت از دبیرستان تا دانشگاه
C۹۵	بارت و جویس	۲۰۱۸	• رهبری و مدیریت در مدارس پس از دبستان
C۹۶	پارک و لی	۲۰۱۸	• اقدامات یادگیری در محل کار برای توسعه منابع انسانی: بررسی و خلاصه
C۹۷	مایلز و اسکات ^{۶۲}	۲۰۱۹	• مدل جدید توسعه رهبری برای آموزش پرستاری
C۹۸	شوت و همکاران	۲۰۲۰	• رهبری معلم: بررسی نظام‌مند و ارزیابی کیفیت روش‌شناختی و چارچوب مفهومی
C۹۹	ماکلا و همکاران ^{۶۳}	۲۰۲۱	• چارچوب طراحی و اصول برای طراحی مشترک محیط یادگیری: ترکیبی از ادبیات و سه مطالعه تجربی

جدول ۲. (ادامه)

ردیف	نویسندگان	سال	عنوان
C100	سابان	۲۰۲۱	● توسعه برنامه درسی از طریق اقدام پژوهی: مدلی پیشنهادی برای شاغلان
C101	ابساپاپ و همکاران	۲۰۲۱	● ترکیب مؤلفه و فرایند توسعه شایستگی‌های عملکردی رؤسای گروه‌های مدارس متوسطه عمومی زیر نظر دفتر کمیسیون آموزش پایه تایلند
C102	جاهد و همکاران	۲۰۲۲	● ابعاد و مؤلفه‌های پویای مدارس ابتدایی به روش سنتز تحقیق

همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شده است، به‌منظور پاسخ‌گویی به سؤال‌های پژوهش در مرحله واکاوی عمیق، از تحلیل سنتز استفاده شد. ابتدا همه منابع در دو مرحله بررسی شد؛ پس از بررسی منابع مرتبط با موضوع باقی ماندند. سپس فرایند کدگذاری آغاز شد. پس از فرایند کدگذاری اولیه با استفاده از نرم‌افزار ان‌ویو^۴، فرایند تعیین مضامین آغاز شد. در مرحله ابتدایی کدهای مشابه در کنار یکدیگر قرار گرفتند و مضامین سطح اول را تشکیل دادند. در حین این مرحله، برخی از کدها بازبینی شدند و فرایند تعیین مضامین مدام در حال تغییر و شکل‌گیری بود. پس از آن، با توجه به محتوای مضمون شکل گرفته، نامی برای هر مضمون تعیین شد. در ادامه، مضامینی که با هم هم‌پوشانی زیادی داشتند، تلفیق شدند و یک مضمون را شکل دادند. فرایند تعیین مضمون تا سطح سوم ادامه یافت و به سؤال‌های پژوهش یک‌به‌یک پاسخ داده شد.

■ یافته‌های پژوهش

براساس سؤال‌های تحقیق، مقاله‌ها کدگذاری و دسته‌بندی شدند:

۱. براساس رویکرد حل مسئله مفروضه‌ها و اصول حاکم بر برنامه درسی توسعه رهبری مدیران در مدارس متوسطه کدام‌اند؟

امروزه پیچیدگی روزافزون محیط کار، نیاز به مهارت‌های نرم مانند کار تیمی، ارتباطات، رهبری و حل مسائل را بیش از هر زمان دیگری برجسته کرده است. مدیران هنگام استخدام نیروی انسانی به این مهارت‌ها توجه می‌کنند؛ چراکه منابع انسانی به‌طور فزاینده‌ای به سازمان‌ها مزیت رقابتی می‌دهند. برنامه درسی در نقش طرح یادگیری یا در معنای عمیق‌تر به‌منزله طرح تربیت، یکی از مهم‌ترین موضوعات وزارت آموزش و پرورش است. اصول و رویکرد و... حاکم بر برنامه درسی و تربیتی در سند برنامه درسی ملی تبیین شده است تا براساس آن‌ها و با تأکید بر راهنمای حوزه‌های تربیت و یادگیری، محتوای مناسب تدوین و در بستر مدرسه و با تأکید بر نقش‌آفرینی معلمان و مربیان زمینه‌تکوین و تعالی هویت همه‌جانبه دانش‌آموزان در شش ساحت تعلیم و تربیت فراهم شود. مسئله چیزی است که تعادل شناختی فرد را بر هم می‌زند و تلاش وی را ب می‌انگیزد تا از طریق حل آن، مجدداً تعادل شناختی خود را باز یابد. تنوع و گستردگی و پیچیدگی در وظایف مدیران مدارس به‌گونه‌ای است که با گذشت زمان و پیشرفت

فناوری، این وظایف گسترده‌تر و علمی‌تر و پیچیده‌تر شده و لازم است در جریان آموزش، مدیر مدرسه قادر باشد مرتب از موقعیتی وارد موقعیت جدید شود. به بیان دیگر، به حل مسئله بپردازد. مدیر مدرسه نقشی بی‌بدیل در روند یادگیری و تفکر دانش‌آموزان دارد. اگر نظام آموزشی به دنبال خلاقیت و تحول اندیشه‌هاست، ناگزیر است دوباره تفکرات و نقش‌ها و وظایف مدیران مدارس را پایه‌ریزی کند. بنابراین، در این قسمت کدهای مرتبط با مفروضه‌ها و اصول حاکم بر برنامه درسی توسعه رهبری مدیران مدارس متوسطه براساس رویکرد حل مسئله بیان شده‌اند.

جدول ۳. مضمون‌های مرتبط با مفروضه‌ها و اصول حاکم بر برنامه درسی توسعه رهبری مدیران در مدارس متوسطه براساس

رویکرد حل مسئله

مضمون سطح سوم	مضمون سطح دوم	مضمون سطح اول	منبع
اصول حاکم	نیازسنجی	• شناخت ماهیت فردی	C۱-C۷۹-C۹۱-C۶۴
		• تحلیل آرمان‌های مدرسه	C۱۴-C۹-C۲۶-C۸۰
		• تطبیق نیازها و برنامه‌ریزی درسی	C۶۳-C۱-C۳-C۶۴
		• اولویت‌بندی نیازهای فردی و مدرسه	C۶-C۲۴-C۹۱
		• باهم نگرانی‌ها و یکپارچه‌سازی آن‌ها	C۹-C۲۲-C۲-C۱-C۸۰
اصول حاکم	فهم مشترک فردی و سازمانی	• طراحی و اجرای برنامه درسی	C۱۴-C۹-C۳۵
		• یادگیری فردی و یادگیری تیمی	C۳۴-C۵۷-C۳۶-C۱۳-C۲۵-C۸۵-C۹۱
		• سامان‌دهی ساختار مدرسه	C۹-C۶۴
		• شکل‌گیری فرهنگ سازمانی	C۲۹-C۳۹-C۱۸-C۳۴-C۵۷-C۹-C۲۶
		• خرد جمعی و تصمیم‌گیری جمعی	C۴۶-C۳۰-C۲۰-C۶۹-C۹-C۲۱-C۱
اصول حاکم	بازبینی و بازاندیشی	• فضای تعاملی مدیران	C۱۶-C۵-C۳۴-C۶۹-C۶۱-C۱۴-C۳۵-C۶-C۲۴-C۶۴
		• عمل‌گرایی فکری	C۳-C۴۶-C۱۶-C۲۸-C۱۹-C۹۳-C۵۲-C۲۱-C۲۵-C۲-
		• تفکر راهبردی	C۱۸-C۳۴-C۲۷-C۱۴
		• تفکر انتقادی	C۵۷-C۹-C۲۱-C۲۲
		• کیفیت نگرش	-C۱۶-C۲۸-C۱۹-C۹۳-C۵۲-C۲۱-C۲۵-C۲-C۷۹ C۳-C۴۶
		• الگوهای ذهنی	C۳۳-C۹۶-C۶۳-C۳۲-C۳۱-C۱۷-C۱۰

جدول ۳. (ادامه)

منبع	مضمون سطح اول	مضمون سطح دوم	مضمون سطح سوم
C۴-C۱۰-C۴۷-C۲۰	● شکوفایی فردی	انسان‌محوری	مفروضه‌ها
C۵۲-C۲۶-C۱۳-C۱۲	● دانش فردی		
C۴۱-C۴۷-C۴۰-C۲۰	● گرایش‌های فردی		
C۸۶-C۴۶-C۸۲-C۴۰	● رفتار فردی		
C۸۱-C۱۹-C۲۷-C۲	● خودشناسی		
C۲۸-C۳۸-C۲۷-C۲۶	● استعدادیابی		
C۸۹-C۹۳-C۲۲-C۶۴	● توجه به اصل حقیقت‌جویی انسانی		
C۸۲-C۱۶-C۳۹-C۳۶	● برآورد نیازهای متعالی آموزشی		
C۹۸-C۹۰-C۴۶-C۱۳	● خودارزیابی	ارزیابی	مفروضه‌ها
C۸-C۴۷-C۳۹-C۱۵	● دگرارزیابی		
-C۶۰-C۸۳-C۹۰-C۱۱-C۸-C۴۷-C۱۶-C۱۳-C۳۵	● توجه به بازخورد		
C۲۸-C۳۴-C۲۱-C۱	● توسعه حرفه‌ای	توانمندسازی	مفروضه‌ها
C۸۲-C۲۰-C۱۶-C۳۹	● بهسازی مستمر فردی		
C۴۶-C۱۱-C۱۰-C۳۸	● خلاقیت و نوآوری فردی		
C۹۶-C۳۳-C۶۳-C۴۵-C۵۰-C۷۷-C۷۱-C۸۶-C۳۶	● شبکه‌سازی	مشارکت	مفروضه‌ها
C۹۸-C۹۰-C۴۶-C۱۳	● تعامل‌های بین افراد		
C۵۸-C۹۲-C۸۸-C۹۰-C۸۱-C۵	● ارتباط‌های جمعی		
C۹۹-C۲۸-C۳۵	● انتقال دانش		
C۷۲-C۸۳-C۹۰	● گفت‌وگو		

۲. براساس رویکرد حل مسئله، فعالیت‌های یاددهی یادگیری برنامه درسی توسعه رهبری مدیران در مدارس متوسطه چگونه است؟

در این بخش، به فعالیت‌های یاددهی یادگیری برنامه درسی توسعه رهبری مدیران در مدارس متوسطه براساس رویکرد حل مسئله پرداخته شده است. رویکرد یاددهی یادگیری فرایندی زمینه‌ساز

برای ابراز گرایش‌های فطری و شناخت موقعیت یادگیرنده و اصلاح مداوم آن است. یادگیری حاصل تعامل خلاق و هدفمند و فعال یادگیرنده با محیط‌های متنوع یادگیری است. برنامه‌ریزی درسی مفهومی هنجاری با توجه به هدف و فرایند آموزش و انعکاس ایده‌های رهبری در مدیریت مدارس است؛ بنابراین آموزش مدارس را هدایت می‌کند.

وظیفه آموزش و پرورش این است از فرایند خودسازی حمایت کند (سورکین^{۶۵}، ۱۹۸۳). در نتیجه، ارتباط بین رهبری مدرسه و فرایند آموزشی از طریق فعالیت‌های یاددهی و یادگیری و همچنین قابلیت‌های آن برای مدیران مدارس تحقق می‌یابد. با توجه به تازگی این مفهوم، نواحی خاکستری و مبهمی در رهبری مدرسه و برنامه درسی محیط کاری مدیران وجود دارد. در این قسمت، براساس متون اهمیت فعالیت‌های برنامه‌های درسی رهبری مدیران با رویکرد حل مسئله شرح داده شده است.

جدول ۴. فعالیت‌های یاددهی یادگیری برنامه درسی توسعه رهبری مدیران مدارس متوسطه براساس رویکرد حل مسئله

مضمون سطح سوم	مضمون سطح دوم	مضمون سطح اول	منبع
فعالیت‌های یاددهی یادگیری	سازمان‌دهی محیط کار	• مدیریت مناسب آموزش محیط کار	C۳۰-C۳۹-C۱۴-C۲۱-C۱
		• تأثیر توسعه محصول یا خدمات جدید	C۶۰-C۲۸-C۲۰-C۳۸
		• حمایت‌های سازمانی	C۷۰-C۶۲-C۸۲-C۸
		• حمایت از برنامه‌ها و گروه‌های آموزشی (فراگیران مدیران)	C۴۵-C۱۰۱-C۱۰۲-C۹۸-C۶۹-C۲۶ C۸۵-C۵۱
		• حمایت‌های مالی	C۲۳-C۹۶
		• هماهنگ‌شدن برنامه‌ریزان با محدودیت‌های محیط کار	C۳۳-C۹۶-C۶۳
		• ادراک مناسب و نگرش مثبت به برنامه درسی	C۹۸-C۷۸
		• ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری برنامه‌ریز	C۴۶-C۱۷-C۱۰-C۱۸
		• توجه به نیازهای آموزشی کارکنان تازه کار و باتجربه	C۲۸-C۶۱-C۲۲
		• داشتن تفکر نظام‌مند	C۹-C۲۶-C۱
		• آشنایی با عناصر مهم برنامه درسی محیط کار	C۶۳-C۴۵-C۱۰۲-C۷۳
		• استفاده از روش‌های به‌روز برنامه‌ریزی	C۳۲-C۳۱
		• تفکر پژوهش درباره برنامه درسی	C۵۴-C۶۷-C۳۰

جدول ۴. (ادامه)

مضمون سطح سوم	مضمون سطح دوم	مضمون سطح اول	منبع
فعالیت‌های یاددهی یادگیری	فراگیری آموزش محیط کار	● دیدگاه کارآفرینانه در تدوین برنامه درسی	C۵۴-C۵۸-C۱۴
		● درگیر کردن معلمان و فراگیران در تدوین برنامه درسی محیط کار	C۶۸-C۶۶-C۲۰
		● تدوین برنامه‌های واقع‌بینانه عملی شفاف و ساختاریافته	C۴۲-C۳۴-C۵۷
		● ارتباط آموزه‌های دانشگاهی و مدرسه	C۳۳-C۹۶
		● توجه به مسائل اقتصادی و اجتماعی در تدوین برنامه درسی	C۸۲-C۲۹-C۴۰
		● استفاده از متخصصان موضوعی در تدوین برنامه درسی	C۷۱-C۵۳-C۸۹
		● عقلانیت عملی شکل گرفته در محیط کار	C۴-C۱۰-C۵۷-C۲۱-C۱
		● توجه به تحولات فناوری در برنامه درسی رهبری مدیران و کاربست فناوری‌های نوین در محیط کار	C۱۵-C۶۳-C۵۶-C۳۲-C۵۴
		● همگامی با تغییرات جهانی	C۱۰۲-C۷۴-C۶۵-C۸۳
		● توجه به مسائل سیاسی و اقتصادی منطقه‌ای و عوامل برون‌مدرسه‌ای در تدوین برنامه درسی	C۸۷-C۵۹-C۶۷-C۶۶-C۸۳-C۹۴
ساختار محیط کار	● امکانات و تجهیزات	C۹۹-C۶۷-C۷۲	
	● زمان مناسب برای آموزش	C۹۲-C۴-C۸	
	● مکان آموزش محیط کار	C۳۳-C۵۶	
	● پاسخ‌گویی	C۶۳-C۵۶-C۷۸-C۴	
	● تعامل مدرس و فراگیر	C۳۱-C۴۱	
	● آموزش مداوم	C۹۴-C۶۲-C۹۰	
	● راهنمایی همکاران باتجربه	C۵۸-C۷۴-C۲۳-C۴۲	
	● درک جامعه محیط کار	C۷۰-C۷۸-C۴-C۹	
		● ارتباط فراگیران با محققان مؤسسه	C۹۸-C۵۹-C۴۴-C۸۲-C۲۹-C۳۹

۳. براساس رویکرد حل مسئله مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران در مدارس متوسطه چیست؟

بی‌تردید، برنامه‌های درسی آینده تمام‌نمای پیشرفت و انعکاسی از پاسخ‌گوبودن دانشگاه‌ها به نیازهای درحال تغییر جوامع است. ولی متأسفانه علی‌رغم اهمیت و حساسیت برنامه‌های درسی در مؤسسات آموزش عالی، به آن‌ها توجه کافی نمی‌شود. برنامه درسی محیط کار برای توسعه رهبری مدیران موضوع جدیدی است. با توجه به مغفول ماندن جایگاه برنامه درسی محیط کار، اهمیت آموزش مدیران و برنامه درسی توسعه رهبری مدیران نیز نادیده گرفته شده است.

یکی از موضوعات مهم در برنامه‌ریزی درسی محیط کار، اهمیت‌دادن به نوسازی و تجدیدنظر در برنامه‌های درسی و هماهنگ‌ساختن محتوا و روش‌های تدریس با شرایط درحال تغییر است. محیط کار پیوسته درحال تغییر است. بنابراین، آموزش‌های متناسب با محیط کار هم نیازمند تغییر و بازنگری است. درنتیجه برنامه‌ریزان درسی باید در طراحی برنامه درسی نقاط قوت و فرصت‌ها، نقاط ضعف و کاستی‌ها، و تنگناهای نظام آموزشی را مدنظر قرار بدهند. ارائه الگوی جدید یا بازنگری و اصلاح برنامه‌های درسی باید با اهداف کلان و راهبردی نظام آموزشی سنخیت داشته باشد.

در برنامه درسی محیط کار، تقدم با تجربه‌های بالینی و محیط کار است؛ همچنین محتوای کلاسی درخصوص تجربه‌ها و مسائل محیط کار است که بر محتوای کاربردی تأکید می‌شود؛ البته محتوا از قبل تعیین نشده است. در این نوع برنامه درسی دانش نظری به دانش عملی برتری ندارد، بلکه ارزش دانش نظری مدیون ذهنی آمیخته با مسئله است که مستعد بهره‌برداری از آن دانش است.

جاهد و همکاران بیان می‌کنند: «در عصر جدید به یادگیری تجربی و عمل فکورانه باید بیشتر توجه شود؛ زیرا یادگیری تجربی فاصله و شکاف بین یادگیری دانشگاهی و یادگیری محیط کار را پر می‌کند و بر این نوع یادگیری تأکید می‌کند که منعکس‌کننده ویژگی‌های جهان کار است. ریشه عمل فکورانه در تجربه فردی یادگیرنده است و بر این واقعیت تمرکز می‌کند که شکلی از دانش (معرفت‌شناسی عمل) وجود دارد که با انتزاعات نظریه‌ای تدریس شده در دانشگاه کاملاً متفاوت است» (جاهد و همکاران، ۲۰۲۲، ص. ۱۶۲-۱۸۳). اسمیت نظر خود را درباره برنامه درسی محیط کار این‌گونه بیان می‌کند: «ساخت و کاربرد دانش در آموزش حرفه‌ای بسیار متفاوت است. و نقش آموزش عالی فراتر از این است که دانش را تولید و انتقال دهد. بلکه باید ظرفیت تولید دانش را در افراد و اجتماعات حرفه‌ای تقویت کند؛ بنابراین، به تبادل بیشتر بین آموزش عالی و آموزش حرفه‌ای نیاز دارد. برنامه درسی وارونه با پیوند تجربه‌های محیط کار و کلاس درس و مطرح کردن مسائل واقعی و اصیل محیط کار موجب ارتباط آموزش عالی و جامعه و حرفه و مشاغل می‌شود؛ حتی در شناسایی قابلیت‌های جدید رشته‌ها و نقاط قوت و ضعف آن‌ها مؤثر است» (اسمیت، ۲۰۰۳، ص. ۵۳-۸۸). براساس بررسی‌های انجام‌شده، جدول ۵ مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران در مدارس متوسطه را براساس رویکرد حل مسئله نشان می‌دهد.

جدول ۵. مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران در مدارس متوسطه براساس رویکرد حل مسئله

مضمون سطح سوم	مضمون سطح دوم	مضمون سطح اول	منبع
مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی	تفکر	● تعیین اهداف یادگیری	C۵۴-C۹۸-C۸۲-C۱۰
		● انعطاف‌پذیری در اهداف	C۶۳-C۸۲-C۸-C۱۰
		● شناسایی عناصر مهم برنامه درسی رهبری مدیران	C۵۵-C۷۸-C۷۷-C۴۶
		● نیازسنجی مدیران	C۱۱-C۸۲-C۸-C۲۸
		● عمل‌گرایی در برنامه آموزشی و نظریه آموزش	C۸۳-C۸۹-C۲۹-C۲
	مطالعه	● دقت در انتخاب محتوا	C۹۸-C۵۵-C۷۸-C۶۰
		● تدوین محتوای مفید	C۶۳-C۳۳-C۳۲-C۴۵-C۱۰۱
		● ضرورت تفکر حل مسئله در محتوای آموزشی	C۳۱-C۹۲-C۸۹-C۱
		● متناسب‌سازی برنامه درسی با نیاز مدرسه	C۱۰۲-C۷۵-C۵۵
		● استفاده از دانش تجربی در برنامه درسی محیط کار	C۸۷-C۵۵-C۶۰-C۸۳-C۹۷
	تفکر آموزش‌گیرندگان	● تغییر برنامه درسی با تغییر ماهیت محیط کار	C۸۴-C۵۸-C۳۴
		● مشارکت فراگیران در برنامه درسی	-C۵۵-C۴۶-C۸۲-C۴۲-C۳۴-C۹۳-C۵۲ -C۹۶-C۶۳-C۵۶
		● مشارکت در یادگیری گروهی و مشارکتی	C۵۶-C۶۸
		● یادگیری عمل‌گرا	C۶۳-C۵۶-C۵۴-C۱۰۱-C۸۴-C۱۰۲-C۹۸
		● یادگیری مبتنی بر تجربه محیط کار	-C۵۴-C۱۰۱-C۸۴-C۱۰۲-C۹۸-C۶۷ C۶۳-C۵۶
		● خودمدیریتی	-C۵۵-C۴۶-C۸۲-C۴۲-C۳۴-C۹۳-C۵۲ -C۹۶-C۶۳-C۵۶
		● علاقه یادگیرنده	-C۵۴-C۱۰۱-C۸۴-C۱۰۲-C۹۸-C۶۶ C۳۳-C۵۶
		● احساس تعلق به محیط کاری	C۳۱-C۹۲-C۸۹-C۱
		● مهارت گفتاری فردی	C۶۳-C۵۶-C۹۲-C۸۹-C۲۶
		● کاربردی‌سازی آموزش در امور روزانه کار	-C۵۵-C۴۶-C۸۲-C۴۲-C۳۴-C۹۳-C۵۲ C۳۳-C۹۶-C۶۳-C۵۶
		● مهارت در انواع تفکر	-C۵۴-C۱۰۱-C۸۴-C۱۰۲-C۹۸-C۶۷ C۶۳-C۵۶
		● خلاقیت و نوآوری فرد	C۶۳-C۵۶-C۹۸
		● مهارت‌های فراشناختی فرد	C۵۴-C۸۴-C۷۷-C۳۹
		● انگیزه و علاقه آموزش‌گیرنده	C۵۱-C۹۸-C۵۵-C۱۴

جدول ۵. (ادامه)

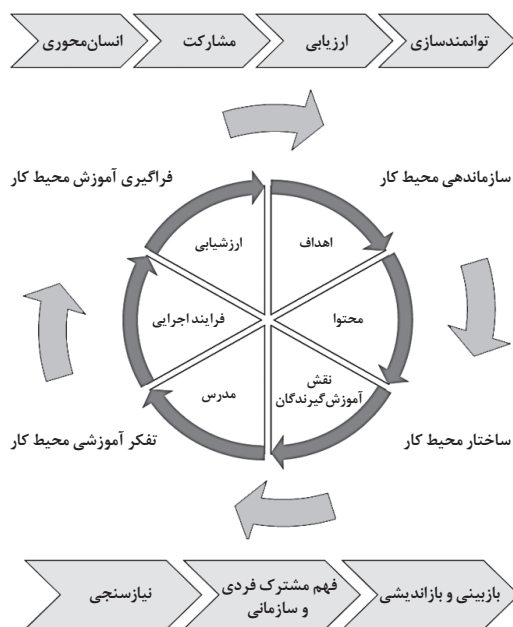
مضمون سطح سوم	مضمون سطح دوم	مضمون سطح اول	منبع
مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی	مدرس	• اعتبار مدرس	C۳۳-C۹۶
		• به‌روزر بودن دانش مدرس	C۶۳-C۵۶-C۹۸
		• تناسب عملکرد مدرس با مدرسه	C۳۱-C۶۶-C۹۵
		• تفکر حل مسئله در روند آموزش مدرس	C۶۳-C۵۶-C۹۲-C۸۹-C۲۶
		• عمل‌گرایی مدرس	C۶۳-C۴۹-C۸۲-C۲۶
		• درگیری مدرس در تمامی مراحل برنامه درسی	C۹۵-C۹۷-C۸۹-C۱۰
		• نقش پویایی مدرس در ایجاد تفکر سازنده	C۳۲-C۴۹-C۳۱-C۴۸-C۱۰۲-C۹۸
	فرایند اجرای	• هم‌سویی بین برنامه‌های یادگیری با راهبرد مدرسه	C۳۳-C۵۶-C۱۰۰-C۸
		• اجرای دستورالعمل‌ها و رویه‌ها	C۶۳-C۸۴-C۷۵-C۵۵-C۶۷
		• برنامه‌ریزی سنتی و معکوس هم‌زمان	C۵۴-C۹۹
		• رویکرد حل مسئله براساس عوامل میان‌رشته‌ای و چندرشته‌ای	C۵۰-C۵۵-C۶۷
		• شبیه‌سازی در مدل آموزشی	C۱۰۱-C۸۴-C۸-C۱۵
	ارزشیابی	• ایجاد الگوی ارزشیابی براساس مدرسه	C۶۳-C۵۶-C۹۲-C۸۹-C۲۶
		• بررسی روایی و پایایی آموزش و کیفیت‌سنجی	C۵۶-C۳۲
		• ارزشیابی تکوینی	C۹۶-C۵۶-C۵۰
		• استفاده از مدل‌های ارزشیابی نوین محیط کار	C۳۱-C۸۴-C۹۹-C۵۸-C۱

۴. براساس رویکرد حل مسئله اعتباربخشی نظری الگوی برنامه درسی توسعه رهبری در مدیران مدارس متوسطه چیست؟

اعتباریابی داده‌های کیفی از زمان جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها چندین بار انجام می‌شود و مرحله مجزا و گسسته‌ای ندارد. یکی از فعالیت‌های اعتباریابی، بازخورد به مشارکت‌کنندگان بود (ممیزی اعضا و بازبینی با کمک همکار، ممیزی همگانه) تا دقت علمی تحقیق (مثل همکاران تحقیق و مشاوران مطالعه) را در زمینه راهنمایی برای طرح تحقیق و جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها افزایش دهد. همچنین بازبینی‌های مکرر و موضع‌گیری پژوهشگر در اعتباریابی تأثیر داشت. بررسی‌های پژوهشگر به دستیابی شواهد نظری و میدانی منجر شد. به‌منظور اعتباریابی نهایی از روش همسوسازی

(سه‌سویه‌سازی) استفاده شد. با کنار هم گذاشتن و تطبیق شواهد میدانی (مصاحبه) و کتابخانه‌ای با یافته‌های پژوهشی و شواهد نظری گرفته‌شده از منابع علمی به توجیه هم‌گرایی مضامین پرداخته شد. سه‌سویه‌سازی داده‌ها به کاربرد منابع گوناگون داده‌ها اشاره دارد. دنزین سه‌سویه‌سازی داده‌ها را بسط داده و آن را شامل زمان و فضا می‌کند؛ فرض او این است که فهم پدیده‌ای اجتماعی باید در شرایط گوناگون بررسی شود. دنزین از سه‌سویه‌سازی‌ای نام می‌برد که مستلزم وجود بیش از یک محقق در فرایند پژوهش است که این نوع از سه‌سویه‌سازی بیشتر با فرایند پژوهش ارتباط دارد؛ زیرا در بیشتر مطالعات به بیش از یک نفر برای اتمام گردآوری داده‌ها نیاز است. البته تصمیم‌گیری درباره نقش هریک از محققان در فرایند تحقیق مشکل‌زاست. اینکه پژوهشگر ارشد برای تجزیه و تحلیل داده‌ها به چه تعداد گردآورنده نیاز دارد و اینکه چقدر از تجزیه و تحلیل داده‌ها به سطح پیمایشگران واگذار شود، هر دو پرسش‌هایی بسیار مهم، اما بی‌پاسخ‌اند.

در این تحقیق، از هم‌سوسازی در سه روش مصاحبه گروهی و مشاهده مشارکتی و مصاحبه‌های عمیق استفاده شده است. همچنین، محقق نقش پژوهشگر عضو فعال را دارد. این نقش مربوط به پژوهشگرانی است که با فعالیت‌های اصلی محیط تحت‌مشاهده سروکار بیشتری دارند. براساس مضامین شناسایی‌شده و تطبیق مباحث با الگوهای صاحب‌نظران، الگویی برای برنامه درسی توسعه رهبری در مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. الگوی پیشنهادی برنامه درسی توسعه رهبری در مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله

در الگوی پیشنهادی، مؤلفه‌های اصلی در مرکز قرار گرفته‌اند. همان‌طور که ملاحظه می‌کنید جهت‌گیری کلی و مشخص و منسجم درباره ماهیت و چگونگی مواجهه با موضوع برنامه درسی محیط کار، با توجه به مجموعه‌ای از مفروضات سازگار تعیین می‌شود که التزام به آن موجب هم‌گرایی و هماهنگی از یک‌طرف با مبانی انتخاب اصول معیارها و روش‌های خاص مرتبط با فلسفه تعلیم و تربیت خواهد شد و از طرف دیگر، موجب هم‌گرایی و هماهنگی در زمینه جهت‌گیری عناصر برنامه درسی در مرحله تدوین معیارها و روش‌های خاص عملی خواهد شد. براساس مبانی نظری، سند تحول رویکرد زیر نظام برنامه درسی، موقعیت‌محور و یکپارچه‌نگر است. هسته اصلی برنامه درسی شامل کلیه فعالیت‌های یادگیری فراگیرنده، انواع وسایل آموزشی، پیشنهادهایی درباره راهبردهای یادگیری و شرایط اجرایی برنامه است. مؤلفه‌های اصلی در سایه فعالیت‌های اصلی یاددهی یادگیری با مضامین سازمان‌دهی محیط کار، ساختار محیط کار، تفکر آموزشی محیط کار و فراگیری آموزش محیط کار قرار دادند. تمامی عوامل اجرایی براساس اصول حاکم و مفروضات مشخص شده‌اند. از این‌رو، بازبینی و بازاندیشی اصول حاکم بر الگوی برنامه درسی را نیازسنجی و فهم مشترک فردی و سازمانی مشخص می‌کند که این دو مؤلفه از پایه‌های اصلی مدل برنامه درسی به شمار می‌آیند. مفروضات نیز شامل انسان‌محوری، ارزیابی، توانمندسازی و مشارکت است که بدون لحاظ کردن مفروضات نمی‌توان به مدل برنامه درسی دست یافت.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

رشد و توسعه کارکنان متعاقب با برنامه‌ریزی صحیح و شناسایی کلیه عوامل آموزشی و تفکر مسئولان در محیط‌های کاری به‌دست می‌آید. درواقع، برنامه درسی محیط کار در پیمودن مسیر پیشرفت و ارتقای کلیه عملکردها نقش بارزی دارد؛ همچنین در مشخص کردن فعالیت‌های لازم در زمینه نیل به اهداف سازمانی و پیشبرد و تحقق شایستگی‌های مدنظر در محیط‌های کاری نقش مهمی دارد، اما اینکه چه عواملی به‌منزله مؤلفه‌های برنامه درسی محیط کار شناخته می‌شوند و کارآمدی بیشتر آن را به همراه می‌آورند، سؤال مدنظر پژوهشگر است.

معنای نهفته در برداشت‌های مختلف از برنامه درسی نوعی تحول و پیشرفت مفهومی است؛ اما درعین حال برنامه درسی قالب‌های سنتی خود را با عنوان‌های محتوا، موضوع درسی، هدف، طرح و غیره شکسته و به‌سمت تفکرات نوین گرویده است. این امر مبین تأکید بر فهم و درک پیچیدگی‌ها و ظرافت‌های موجود در این رشته است. هر برنامه درسی در پاسخ به نیاز افراد مخاطب آن شکل می‌گیرد. به عبارت دیگر، مبانی، رویکرد، اهداف و فرایندهای آموزشی در پاسخ به نیازمندی‌های

مدیران در مسیر رشد و تعالی آنان تبیین شده است. براساس این فرایند، می‌توان بیان داشت وجه عمده‌ی نیازها در برنامه‌ی درسی محیط کار براساس شرایط کار تعیین می‌شود.

برنامه‌ی درسی به‌منزله‌ی طرح یادگیری یا در معنای عمیق‌تر به‌مثابه‌ی طرح تربیت، یکی از مهم‌ترین موضوعات وزارت آموزش و پرورش است. اصول و رویکرد و غیره حاکم بر برنامه‌ی درسی و تربیتی در سند برنامه‌ی درسی ملی تبیین شده است تا براساس آن‌ها و با تأکید بر راهنمای حوزه‌های تربیت و یادگیری، محتوای مناسب تدوین شود و نیز در بستر مدرسه و با تأکید بر نقش‌آفرینی معلمان و مربیان زمینه‌ی تکوین و تعالی هویت همه‌جانبه‌ی دانش‌آموزان در شش ساحت تعلیم و تربیت فراهم شود. مسئله‌ی چیزی است که تعادل شناختی فرد را به هم زده و تلاش وی را برمی‌انگیزد تا با حل آن، مجدداً تعادل شناختی خود را بازابد. تنوع و گستردگی و پیچیدگی در وظایف مدیران مدارس به‌گونه‌ای است که با گذشت زمان و پیشرفت فناوری این وظایف گسترده‌تر و علمی‌تر و پیچیده‌تر می‌شوند و لازم است در جریان آموزش، مدیر مدرسه قادر باشد از موقعیتی وارد موقعیت جدید شود و به حل مسئله بپردازد.

مدرسه‌ی ایدئال در نقش سازمان یادگیرنده باید فضایی تعاملی میان مربیان و مدیران فراهم کند تا امکان به‌هم‌پیوستن تجربه‌های آن‌ها برای شناخت نقاط قوت و ضعف و راه‌های مواجهه متناسب با تفاوت‌های فردی مدیران فراهم شود. در چنین فضایی برنامه‌ها (برنامه‌های درسی و فرهنگی و ...)، در عین سازمان‌یافتگی مملو از فرصت‌های گزینش، ترجیح، انتخاب آزادانه و آگاهانه‌اند؛ به‌گونه‌ای که هریک از مدیران براساس استعداد و توانایی خویش از فرصت‌های متنوع تربیتی برای درک و اصلاح مداوم موقعیت خود برخوردار خواهند شد.

از منظری کلی، می‌توان ادعا کرد نیازهای مدیران در محیط کار و در ساحت‌های آموزشی با تأکید بر اهداف و مسئولیت‌های محوله پوشش داده شده است. بنابراین، می‌توان ادعا کرد در صورت طراحی و اجرای درست برنامه‌ی درسی توسعه‌ی رهبری در مدیران متوسطه براساس رویکرد حل مسئله تا حدود زیادی به نیازهای مدیران در ابعاد گوناگون پاسخ داده می‌شود. برنامه‌ی درسی پیشنهادی، جهت‌گیری کلان برنامه‌های درسی مدیران در مدارس را مشخص کرده است. در برنامه‌های درسی بومی‌سازی متناسب با محیط براساس اصول این سند طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی انجام می‌شود. این الگوی غیرخطی طراحی شده و به‌تمامی ابعاد فردی و

سازمانی پرداخته است. همچنین مؤلفه‌های مؤثر و ارزیابی‌کننده را مشخص کرده است.

برنامه درسی پیشنهادی به نیازهای گوناگون مدیران در سطوح محلی و منطقه‌ای و ملی و بر کلیه ساحت‌های تعلیم و تربیت تأکید می‌کند. این برنامه درسی ضمن تأکید بر ویژگی‌های مشترک به تفاوت‌های ناشی از محیط کار، فرهنگ، شهر و تفاوت‌های فردی مدیران (استعدادها، توانایی، نیازهای و علایق)، توجه کرده و از انعطاف لازم بهره‌مند است. در برنامه درسی محیط کار، تقدم با تجربه‌های بالینی و محیط کار است. همچنین محتوای کلاسی در راستای تجربه‌ها و مسائل محیط کار است و بر محتوای کاربردی تأکید می‌شود. علاوه بر این، محتوا از قبل تعیین نشده است. در این نوع برنامه درسی، دانش نظری از دانش عملی برتری ندارد، بلکه حتی ارزش خود را مدیون ذهن آمیخته با مسئله و مستعد بهره‌برداری از آن می‌داند.

شیخ‌محمدی و خلخالی (۱۳۹۷) نشان دادند رهبری برنامه درسی ناظر بر مسئولیت‌ها و نقش‌های مدیران مدارس است، اما سازه‌ای است که کمتر با رویکرد مدیران مدارس نظر صاحب‌نظران این حیطه را به خود جلب کرده است. بنابراین، باید به نقش مدیران مدارس در رهبری برنامه درسی توجه کرد. جاهد و همکاران (۲۰۲۲) عنوان کرده‌اند در عصر جدید، باید به یادگیری تجربی و عمل فکورانه بیشتر متوجه شود. نجفی و همکاران (۱۳۹۷) نیز اهمیت برنامه درسی محیط کار را برای ارتقای صلاحیت حرفه‌ای مدیران تأیید کرده‌اند. امین‌بیدختی و همکاران (۱۳۹۶) نیز اهمیت به‌روزرسانی مدیریت مدرسه را براساس به‌روزرسانی علوم و یادگیری نشان دادند. نظر اسمیت (۲۰۰۳) درباره برنامه درسی محیط کار این است که ساخت و کاربرد دانش در آموزش حرفه‌ای بسیار متفاوت است. ون‌دی‌آکر (۲۰۱۰) بر ارتباطات ضعیف میان سطوح مختلف سیستم (ملی، منطقه‌ای، مدرسه و کلاس درس) و نبود هماهنگی درونی در طراحی برنامه درسی و همکاری ناکافی بین تصمیم‌گیران مختلف در توسعه آموزشی تأکید کرده است. فتحی و اجارگاه (۱۳۹۴) نیز عناصر برنامه درسی محیط کار را هدف، محتوا، توالی، یادگیرندگان، فرایندهای یادگیری، منابع آموزشی، ارزشیابی و اصلاح و تعدیل شناسایی کردند. بلفیور^{۶۶} (۱۹۹۶) مؤلفه‌های نیازسنجی، تدوین اهداف، انتخاب محتوا و روش‌های مناسب را در تدوین برنامه درسی محیط کار پیشنهاد داده است.

صفایی‌موحد (۱۳۹۷) بیان کرده است برنامه درسی محیط کار سبب به‌کارگیری صلاحیت‌ها در زمان مناسب، خودکارآمدی، ارتباط خلاقیت و افزایش

ارزش‌های مثبت می‌شود. به باور سورکین (۱۹۸۳) ارتباط بین رهبری مدرسه و فرایند آموزشی از طریق فعالیت‌های یاددهی و یادگیری و همچنین قابلیت‌های آن برای مدیران مدارس تحقق می‌یابد. آیزنر^{۶۷} (۲۰۰۲) نیز بر مکتوب‌بودن برنامه درسی برای فراهم کردن فرصت‌های یادگیری مخاطبان و تعاملات فرد با محیط فیزیکی و فرهنگی و محیط کار تأکید کرده است.

مایلز و اسکات (۲۰۱۹) نشان دادند در برنامه درسی، الگوی توسعه رهبری از انتخاب راهبرد و تحقیق پشتیبانی می‌کند و مدل توسعه رهبری جدید دانش‌محور و عمل‌گرا و واقع‌گراست. سورتهاال و همکاران (۲۰۱۸) بیان کردند در حوزه آموزش، مدیران نیازمند آموزش‌های شغلی‌اند و گفت‌وگو و همکاری میان مربیان حرفه‌ای و مدیران آموزشی ضروری است. عبدالحمید و همکاران (۲۰۱۰) نیز بر اهمیت شایستگی و توانمندسازی مدیران با رویکرد آموزشی تأکید کردند.

چنان‌که ملاحظه می‌شود، الگوی به‌دست‌آمده در مقایسه با سایر الگوها کامل‌تر و جامع‌تر است؛ به‌گونه‌ای که تمامی جوانب اشاره‌شده از نظر صاحب‌نظران را داراست. تحقیقات بررسی‌شده و مرتبط با تدوین الگوی برنامه درسی محیط کار، نشان داد که اولاً تحقیقات انجام‌شده جامع نبوده است؛ به این معنی که نظریات کارشناسان و مبانی نظری و تئوری‌های الگوی برنامه درسی محیط کار تجمیع و ذکر نشده است؛ ثانیاً، به موضوع الگوی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران در مدارس متوسطه براساس رویکرد حل مسئله، از همه جوانب اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی، فیزیکی و غیره نگاه نکرده‌اند؛ درحالی‌که همه‌ی جوانب پیش‌گفته در پژوهش حاضر بررسی و برای هریک شاخص‌ها و مؤلفه‌هایی شناسایی شد که جامعیت الگو را نشان می‌دهد. اما به‌طور کلی تحقیقات انجام‌شده در این زمینه تا حدودی مؤید شاخص‌ها و مؤلفه‌های به‌دست‌آمده در این پژوهش بوده‌اند. با توجه به همه جوانب بحث و تحولات فناوری، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی الگوی برنامه درسی توسعه رهبری مدیران در مدارس متوسطه براساس رویکرد حل مسئله را باید پدیده‌ای پویا و متناسب با شرایط جهانی دانست و دائماً درخصوص بازتولید فرهنگی و اجتماعی این مؤلفه توجه و اهتمام خاص داشت.

بنابراین، براساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان استفاده از نتایج پژوهش را به برنامه‌ریزان و مدیران منابع انسانی و دست‌اندرکاران آموزش سازمانی پیشنهاد داد. پیرو نقش تسهیل‌کنندگی عوامل شغلی در برنامه درسی محیط کار، پیشنهاد می‌شود حمایت‌های مدیریتی و مالی و آموزشی مستمر در سازمان برقرار باشد.

علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود قبل از هر اقدام آموزشی، ملزومات اولیه مانند زمان، مکان، امکانات و تجهیزات در اختیار نظام آموزشی محیط کار قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود سازمان به این منابع انسانی توجه ویژه داشته باشد و تدوین برنامه درسی محیط کار را براساس مشارکت و تعامل مدرس و فراگیر و برنامه ریز درسی انجام دهد و در انتخاب و گزینش هر سه منبع انسانی معیارهای دقیق تری را در نظر داشته باشد. در پایان پیشنهاد می‌شود که تدوین برنامه درسی با توجه به تعاملات و ارتباطات محیط کار با جامعه و دانشگاه و با توجه به شرایط اقتصادی و اجتماعی جامعه انجام شود.

منابع

REFERENCES

- امام جمعه، سیدمحمدرضا و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارایه برنامه درسی تربیت معلم فکور. *مطالعات برنامه درسی*، ۳۰(۳)، ۶۶-۳۰.
- امین بیدختی، علی اکبر، فتحي واجارگاه، کوروش و مرادی، سعید. (۱۳۹۶). تحلیل ساختاری مولفه‌های مدیریت مدرسه محور مبتنی بر نظریه پردازی تطبیقی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۸(۲۹)، ۲۷-۵۱.
- آویژگان، مریم، میرشاه جعفری، سیدابراهیم، نصر، احمدرضا و چنگیز، طاهره. (۱۳۹۵). طراحی ابزار توسعه رهبری برنامه درسی در دوره تحصیلات تکمیلی. *مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، ۱۱(۱)، ۲۶-۱۱.
- بنیادی، حجت اله، فانی، علی اصغر و سیدجوادین، سیدرضا. (۱۳۹۷). طراحی و تبیین الگوی شایستگی مدیران مدارس بر مبنای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و دیگر اسناد بالادستی. *مطالعات آموزش و آموزشگاه‌ها*، ۷(۱۹)، ۱۱۳-۱۴۴.
- جاجرمی، هدی، پورعزت، علی اصغر و درانی، کمال. (۱۴۰۰). طراحی الگوی تربیت مدیر برای آینده. *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۸(۳۱)، ۱۷۷-۲۰۸.
- جمشیدی توانا، اعظم و امام جمعه، محمدرضا. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجومعلم. *مجله پژوهش‌های برنامه درسی*، ۶(۱)، ۲۰-۱.
- جهان، جواد. (۱۳۹۶). بررسی عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه در دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش‌های اخلاقی*، ۸(۱)، ۲۳۳-۲۵۸.
- جهان، جواد، ادیب‌منش، مرزبان و پاک‌سرشت، محمد. (۱۳۹۶). تبیین و تحلیل عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی عمل فکورانه عمل‌گرای شوابی (براساس منابع و اسناد معتبر علمی). *فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی*، ۲(۶)، ۱-۴۲.
- حاجی‌پور عباسی، نجمه و ابوالقاسمی، محمود. (۱۳۹۷). بررسی و مقایسه مدیریت مدارس متوسطه کرمان براساس الگوهای مدیریتی تونی بوش. *دوفصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه*، ۶(۱)، ۶۲-۸۱.
- حاجی‌پور عباسی، نجمه، ابوالقاسمی، محمود، قهرمانی، محمد و ساکی، رضا. (۱۳۹۴). تبیین مدل بومی مدیریت مدارس متوسطه استان کرمان (مطالعه موردی شهر کرمان). *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹(۳۰)، ۲۷-۶۲.
- حبیبی، حمدا، پرداختچی، محمدحسن، ابوالقاسمی، محمود و قهرمانی، محمد. (۱۳۹۲). بررسی جو «یادگیری محور» مدرسه و ارتباط آن با اثربخشی مدرسه. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)*، ۲۰(۳)، ۱۰۱-۱۱۸.
- حیات، علی اصغر، عبداللهی، بیژن، زین‌آبادی، حسن‌رضا و آراسته، حمیدرضا. (۱۳۹۴). مطالعه کیفی نیازها و روش‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷(۲)، ۴۱-۶۲.
- حیدری‌فرد، رضا، زین‌آبادی، حسن‌رضا، بهرنگی، محمدرضا و عبداللهی، بیژن. (۱۳۹۴). تأملی بر رهبری نوآورانه در مدرسه، *مطالعه‌های پدیدارنگارانه. نشریه مدیریت بر آموزش سازمان‌ها*، ۴(۲)، ۳۳-۶۲.
- خاوری، سیدعبدالله. (۱۳۹۸). عرصه‌های اساسی برنامه درسی در محیط کار واقعی. *فصلنامه علمی مهارت‌آموزی*، ۷(۲۸)، ۵۱-۷۲.
- دوستی حاجی آبادی، هومن، فتحي واجارگاه، کوروش، خراسانی، اباصلت و صفایی‌موحد، سعید. (۱۳۹۶). مفهوم‌پردازی گفتمان برنامه درسی محیط کار، گفتمان نوظهور یا مغفول. *پژوهش در برنامه درسی*، ۱(۲۵)، ۲۸-۳۵.
- دهواری، سیف، حسینی، سیدعبدالرزاق، مرادی، مسلم و شیخ‌الاسلامی کندلوسی، علی. (۱۳۹۷). نقش آموزش مبتنی بر یادگیری مغزمحور در پرورش مهارت حل مسئله دانش‌آموزان ابتدایی [مقاله ارائه شده]. ششمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار، مؤسسه آموزش عالی مهر ارون، تهران.
- رحیمیان، حمید، عباس‌پور، عباس، طاهری، مرتضی و سبحانی جو، سبحان. (۱۳۹۷). طراحی و اعتبار یابی الگوی رهبری خدمتگزار برای دانشگاه فرهنگیان با رویکرد مبتنی بر نظریه داده بنیاد. *مجله علوم تربیتی*، ۲۵(۱)، ۸۷-۱۰۸.
- رمضانیان‌فهندری، هادی، آراسته، حمیدرضا، بهرنگی، محمدرضا و نوه ابراهیم، عبدالرحیم. (۱۳۹۴). ارائه مدلی برای رهبری بازگشت به مسیر اصلی نظام آموزش عالی ایران. *دو فصلنامه اندیشه مدیریت راهبردی*، ۹(۲)، ۱۵۷-۱۸۲.
- رنجبر، حامد، سلیمانی، نادر و شفیع‌زاده، حمید. (۱۳۹۹). الگوی فرایندی توسعه مهارت‌های رهبران آموزشی: پژوهش کیفی. *فصلنامه علمی مدیریت مدرسه*، ۸(۳)، ۵۰۸-۴۸۴.
- ربوفی‌نژاد، حمیرا و فضلی، رخساره. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش برنامه حل مسئله بین‌فردی بر کاهش رفتارهای مشکل‌ساز و افزایش

- سازگاری اجتماعی کودکان دیرآموز [مقاله ارائه شده]. ششمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین، تهران.
- زین‌آبادی، حسن‌رضا. (۱۳۹۰). رهبری تحولی و رفتار شهروندی سازمانی در مدرسه با آزمون و تغییر یک الگوی آزمون‌شده در صنعت. فصلنامه مدیریت دولتی دانشکده مدیریت دانشگاه تهران، ۳(۷)، ۶۳-۸۰.
- زین‌آبادی، حسن‌رضا و محمدوندپیرالقر، مریم. (۱۳۹۴). مدیران به عنوان رهبران فناوری در مدرسه: یافته‌های یک پژوهش ترکیبی اکتشافی در مدارس هوشمند شهر تهران. رهیاقتی نو در مدیریت آموزشی، ۶(۴)، ۱-۲۱.
- سلمانی، بابک، ملکی، حسن، عباس‌پور، عباس، حکیم‌زاده، رضوان و امیر تیموری، محمدحسن. (۱۳۹۷). رهبری برنامه درسی، راهکاری مؤثر در تغییر و اجرای پویای برنامه‌های درسی. فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی، ۶(۴)، ۶۰۱-۶۲۱.
- شبانی، راضیه، خورشیدی، عباس، عباسی، لطفاله و فتحی‌اجارگاه، کوروش. (۱۳۹۷). ارائه الگوی شایستگی برای مدیران دوره ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی دانشگاه فرهنگیان، ۷(۱۹)، ۱۴۵-۱۷۶.
- شیخ‌محمدی، زهرا و خلخالی، علی. (۱۳۹۷). تجربه زیسته مدیران از رهبری برنامه درسی مدارس متوسطه. مدیریت مدرسه، ۶(۱)، ۲۲-۴۲.
- تورانی، حیدر، آقایی، امیر، نوه ابراهیم، عبدالرحیم و صادقی، زینب. (۱۳۹۱). بررسی سبک‌های رهبری مدیران مدارس ابتدایی شهر تهران از دیدگاه مدیران و معلمان. نشریه مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، ۱(۱)، ۱۵۷-۱۸۸.
- صفایی‌موحد، سعید. (۱۳۹۷). الگویی برای برنامه درسی محیط کار بر مبنای رویکرد هیوتاگوژی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۲(۵۱)، ۵-۲۶.
- صمدی، پروین. (۱۳۹۶). الگوی تدوین برنامه درسی مدرسه‌محور، دانشنامه ایرانی برنامه درسی.
[http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D9%87%20%D9%85%D8%AD%D9%88%D8%B1\).pdf](http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D9%87%20%D9%85%D8%AD%D9%88%D8%B1).pdf)
- فتحی‌اجارگاه، کوروش. (۱۳۹۴). گفت‌وگوهای حاکم بر برنامه درسی محیط کار در آموزش و بهسازی منابع انسانی [مقاله ارائه شده]. سومین کنفرانس ملی آموزش و توسعه منابع انسانی، برج میلاد، تهران.
- فتحی‌اجارگاه، کوروش، خراسانی، اباصلت و دوستی، هومن. (۱۳۹۶). برنامه درسی محیط کار. انتشارات مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.
- فرزانه، محمد، پورکریم، جواد و نوروزی، میترا. (۱۳۹۴). ارائه الگوی صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران مدارس متوسطه. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ۹(۲)، ۸۳-۹۵.
- عارفی، محبوبه، فتحی‌اجارگاه، کوروش و نادری، رحیم. (۱۳۸۸). دانش نظری و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی از نظریه یادگیری معلمان دوره ابتدایی شهر همدان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۸(۳۰)، ۳۱-۵۲.
- عبادی، غلامحسین و قائمی، ناصر. (۱۳۸۵). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش مهارت‌های حرفه‌ای مدیران دوره متوسطه استان خوزستان. پژوهش در برنامه درسی، ۳(۹)، ۱-۲۶.
- عباسی، عباس، علی‌محمدلو، مسلم و کریمی، زهرا. (۱۳۹۷). طراحی مدلی برای سنجش میزان مهارت‌های مدیران در سطوح مختلف سازمانی. مطالعات مدیریت (بهبود و تحول)، ۲۷(۸۷)، ۴۵-۷۳.
- عبداللهی، بیژن، زین‌آبادی، حسن‌رضا و آراسته، حمیدرضا. (۱۳۹۴). مطالعه کیفی نیازها و روش‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۷(۲)، ۴۳-۶۲.
- عبداللهی، بیژن و سادین، علی‌اکبر. (۱۳۹۱). رابطه کارکردهای رهبری آموزشی مدیران مدارس با تدریس مؤثر معلمان ابتدایی. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۶(۱۹)، ۵۱-۷۴.
- عبداللهی، بیژن، خباز، کبری و شیرزادگان، مریم. (۱۳۹۶). تحلیل اکتشافی نقش مدیران مدارس در تشکیل و تثبیت گروه‌های رشد حرفه‌ای مبتنی بر همکاری معلمان. نشریه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۳(۳)، ۵۹-۸۸.
- علمی، محمود و برزی، عزیزمحمد. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین سبک مدیریت مدیران و تعهد سازمانی دبیران متوسطه آموزش و پرورش شهر بوکان. مجله مطالعات جامعه‌شناسی، ۲(۳)، ۲۷-۵۰.
- غلامحسینی، لیلیا. (۱۳۸۹). بررسی شیوه‌های مدیریت و رهبری. مجله دانشکده پیراپزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، ۱۵(۱)، ۸.

- کاظمی، صدیقه ومهرام، بهروز. (۱۳۹۰). تأثیر ایفای نقش رهبری مدیران آموزشی بر تحول نظام ارزشی با تأکید بر رویکرد تکنگاشت روایی. *پژوهش‌نامه مدیریت تحول*، ۳(۵)، ۱۲۵-۱۴۷.
- کلاتری‌خاندانی، عزت‌اله و فرخی، محمدحسن. (۱۳۹۵). نگاهی به توسعه حرفه‌ای معلمان فکور و تبیین درس‌پژوهی و فعالیت یادگیری. *راهبردهای نوین تربیت معلمان*، ۲(۳)، ۷۳-۹۶.
- مرد، سیدمحمد، زین‌آبادی، حسن‌رضا و آراسته، حیدررضا. (۱۳۹۶). نشانگرهای یک رهبر آموزشی موفق: یافته‌های یک مطالعه پدیدارشناسانه. *دوفصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه*، ۵(۲)، ۱۰۹-۱۲۸.
- ملکی، حسن، سلمانی، بابک، عباس‌پور، عباس، حکیم‌زاده، رضوان و امیر تیموری، محمدحسن. (۱۳۹۷). الگویی برای رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی ایران. *مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱۳(۴۸)، ۵-۳۸.
- مهمان‌دوست‌قمصری، زهراسادات، فتحی‌اجارگاه، کوروش، خراسانی، اباصلت و صفایی‌موحد، سعید. (۱۳۹۷). شناسایی و اعتبارسنجی عوامل مؤثر بر استقرار الگوی برنامه درسی محیط کار با تأکید بر پیامدهای اقتصادی. *فصلنامه علمی پژوهشی اقتصاد و مدیریت شهری*، ۱۷(۲۵)، ۷۷-۹۴.
- مهمان‌دوست‌قمصری، زهراسادات، فتحی‌اجارگاه، کوروش، خراسانی، اباصلت و صفایی‌موحد، سعید. (۱۴۰۰). طراحی الگوی برنامه درسی محیط کار: یک مطالعه سنتزپژوهی. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۹(۱۷)، ۵-۴۰.
- نجفی، مینا، قهرمانی، محمد، ابوالقاسمی، محمود و عارفی، محبوبه. (۱۳۹۷). طراحی و تبیین الگوی صلاحیت‌های حرفه‌ای مدیران مراکز پیش‌دبستان، فصلنامه علمی پژوهشی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۹(۳۴)، ۳۴۴-۳۲۱.
- نجفی، علی، رحیمیان، حمید، عباس‌پور، عباس و طاهری، مرتضی. (۱۳۹۷). تأملی بر یادگیری محیط کار: مطالعه موردی. *فصلنامه فرایند مدیریت و توسعه*، ۳(۳)، ۸۵-۱۱۰.
- نصیری‌ولیک، بنی‌فخرالسادات، قنبری، سیروس و سرچهانی، زهرا. (۱۳۹۵). کاوش بالندگی مدیران مدارس، نظریه‌ای داده‌بنیاد، فصلنامه علمی پژوهشی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۷(۲۸)، ۱-۲۶.
- نظری، علی، حسینی، رفیق و شیرینی، ناصر. (۱۳۹۷). رهبری مراقبتی مدیران مدارس: تحلیل اکتشافی. *فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه*، ۶(۲)، ۳۰۵-۳۲۴.
- همت‌یار، زهرا، عبداللهی، بیژن، نوه ابراهیم، عبدالرحیم و زین‌آبادی، حسن‌رضا. (۱۳۹۸). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های رفتاری رهبران آموزشی بینش‌مند در مدارس ابتدایی، پژوهشی کیفی و پدیدارشناسانه. *فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه*، ۷(۳)، ۱۴۳-۱۶۰.
- یادگارزاده، غلامرضا. (۱۳۹۶). بررسی مؤلفه‌های مبتنی بر شغل و شاغل در برنامه درسی. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۸(۵۱)، ۱۳۵-۱۷۸.
- یزدانی، زهره، کرمی، مرتضی و قرونه، داوود. (۱۳۹۸). توسعه رهبری آموزشی: الگوها و روش‌ها و اثرات توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس [مقاله ارائه‌شده]. *ششمین کنفرانس بین‌المللی دستاوردهای نوین پژوهشی در علوم اجتماعی و علوم تربیتی و روان‌شناسی، دبیرخانه دائمی کنفرانس، اصفهان*.

■ Abdul Halim, R. A., Senin, A., & Manaf, A. R. (2009). *Innovation in educational management and leadership: High impact competency for Malaysian school leaders*. Dimuat turun daripada <http://www.seameo.org/vl/library/dlwelcome/projects/jasper/jasper09/fullpaper.pdf>.

■ Aepsapap, T., pariyaporn, T., & boonchan, S. (2021). Synthesis of component and process of the development of functional competencies of heads of Department of Secondary Schools under Office of the Basic Education Commission, Thailand. *Revista Espacios*, 42(15). <https://www.revistaespacios.com/a21v42n15/a21v42n15p01.pdf>

■ Allen, S. J., Miguel, R. F., & Martin, B. A. (2014). Know, see, plan, do: A model for curriculum design in leadership development. *SAM Advanced Management Journal*, 72(2), 26-38

■ Aydisheh, F. H., & Gharibi, H. (2015). Effectiveness of Constructivist Teaching Method on Students' Mathematic Academic Achievement. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(6), 572-579.

■ Barkman, C. (2015). The Characteristics of an Effective School Leader. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 7(1), 14-18.

- Belfiore, M. E. (1996). *Understanding Curriculum Development in the Workplace: A Resource for Educators*. ABC Canada.
- Billett, S. (2001). Learning throughout working life: Interdependencies at work. *Studies in continuing education*, 23(1), 19-35.
- Billett, S., Harteis, C., & Eteläpelto, A. (Eds). (2008). *Emerging Perspectives of Workplace Learning*. Sense Publishers.
- Brownell, J., & Jameson, D. A. (2004). Problem-based learning in graduate management education: An integrative model and interdisciplinary application. *Journal of Management Education*, 28(5), 558-577.
- Caudill, J. G. (2015). Employee motivations for workplace learning and the role of eLearning in the workplace. *Journal of Online Learning Research and Practice*, 4(2), 37-48. <https://jolrap.scholasticahq.com/article/26908.pdf>
- Chalmers, I., Hedges, L. V., & Cooper, H. (2002). A brief history of research synthesis. *Evaluation & the health professions*, 25(1), 12-37.
- DeMatthews, D. E. (2014). How to improve curriculum leadership: Integrating leadership theory and management strategies. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(5), 192-196.
- Department of Education and Skills. (2018). *leadership and management in post- primary schools* (Circular Letter 0003/2018). <https://circulars.gov.ie/pdf/circular/education/2018/03.pdf>
- Eisner, E. W. (2002). *The Educational Imagination, On the Design and Evaluation of School Programs*. Prentice Hall.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247-273.
- Ericsson, K. A. (2006). The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, and R. R. Hoffman (Eds.), *The cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 685-705). Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363-406.
- Fenwick, T. (2008). Workplace learning: Emerging trends and new perspectives. *New directions for adult and continuing education*, 2008(119), 17-26.
- Haan, M., & Caputo, S. M. (2012). *Learning in the workplace: a literature review*. Department of Post-Secondary Education, Training and Labour, the University of New Brunswick.
- Hallinger, P., Bridges, E. M., Snidvongs, K., Shannon, R., Vathanophas, V., Kantabutra, S., Hunt, B. (2007). *A Problem-based Approach for Management Education, Preparing Managers for Action*. Summerer.
- Jahed, H., Rezaeyan, T., Nourian, M., & Shahmohammadi, N. (2022). Dimensions and Components of Dynamics in Primary Schools with Synthesis Research. *Journal of school administration*, 9(4), 162-182.
- Kubix, P.B., Kubix, B.C. (2005). Workplace learning from the perspective of institutionalized learning.
- Kyndt, E., Dochy, F., & Nijs, H. (2009). Learning conditions for non-formal and informal workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 21(5), 369-383.
- Lee, J. (1999). Problem-based learning: A decision model for problem selection. In *Proceedings of selected research and development*. In *Proceedings of Selected Research and Development papers presented at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology* (pp. 341- 348). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436162.pdf>
- Lee, J. C. K., & Dimmock, C. (1999). Curriculum leadership and management in secondary schools: A Hong Kong case study. *School Leadership & Management*, 19(4), 455-481.
- Lee, P. T., Fuller, A., Ashton, D., Butler, P., Felstead, A., Unwin, L., & Walters, S. (2004). *Learning as Work: Teaching and Learning Processes in the Contemporary Work Organisation*. Centre for Labour Market Studies University of Leicester. <https://core.ac.uk/reader/237461860>
- Lettmayr, C., & Riihimäki, T. (2011). *Learning while working. Success stories on workplace learning in Europe*. Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/3060_en.pdf
- Lundell, D. B., Higbee, J. L., & Hipp, S. (2005). *Building Bridges for Access and Success from High School to*

- College: *Proceedings of the Metropolitan Higher Education Consortium's Developmental Education Initiative*. General College and the Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy. <http://www.gen.umn.edu/research/crdeul/>
- Mäkelä, T., & Leinonen, T. (2021). Design framework and principles for learning environment co-design: Synthesis from literature and three empirical studies. *Buildings*, 11(12), 581. <https://doi.org/10.3390/buildings11120581>
 - McQuaid, R., Raeside, R., Canduela, J., Egde, V., Lindsay, C., & Berry, C. (2012). *Engaging low skilled employees in workplace learning*. UK Commission for Employment and Skills. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/304874/Engaging_low_skilled_employees_executive_summary.pdf
 - Miles, J. M., & Scott, E. S. (2019). A new leadership development model for nursing education. *Journal of Professional Nursing*, 35(1), 5-11.
 - Miller, P. (2003). Workplace learning by action learning: a practical example. *Journal of Workplace Learning*, 15(1), 14-23.
 - Milligan, C., Littlejohn, A., & Margaryan, A. (2014). Workplace learning in informal networks. *Journal of Interactive Media in Education*, 2014(1). <https://eprints.gla.ac.uk/185802/1/185802.pdf>
 - Park, S., & Lee, J. Y. (2018). Workplace learning measures for human resource development: review and summary. *Industrial and commercial training*, 50(7/8), 420-431.
 - Phungsuk, R., Viriyavejakul, C., & Ratanaolarn, T. (2017). Development of a problem-based learning model via a virtual learning environment. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38(3), 297-306. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2452315116300613>
 - Pieters, J., Voogt, J., & Roblin, N. P. (Eds). (2019). *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning*. Summerer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-20062-6>
 - Rădulescu, C. (2013). A reflective model to stimulate knowledge and creativity in teacher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 695-699.
 - Rădulescu, C. (2013). Reinventing Reflective Learning Methods in Teacher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 11-15.
 - Rong, G. Y. (2016). Correlation of psychological empowerment and job burnout of nurses in the cancer hospital. *Journal of Nursing Administration*, 7, 460-462.
 - Rowden, R. W. (2007). *Workplace learning: Principles and practice*. Krieger Pub.
 - Royer, L. (2011). Empowerment and commitment perceptions of community/public health nurses and their tenure intention. *Public Health Nursing*, 28(6), 523-532.
 - Saban, A. (2021). Curriculum development through action research: A model proposal for practitioners. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 299-354.
 - Schott, C., van Roekel, H., & Tummers, L. G. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31, 100352. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X20302086>
 - Smith, P. J. (2003). Workplace learning and flexible delivery. *Review of educational research*, 73(1), 53-88.
 - Sorkin, D. (1983). Wilhelm Von Humboldt: The theory and practice of self-formation (Bildung), 1791-1810. *Journal of the History of Ideas*, 44(1), 55-73.
 - Sortedahl, C., Watson, A. C., & Sminkey, P. V. (2017). Formal interprofessional education needed to prepare professional case managers of the future. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 7, 43-46.
 - Terry, R.W. (1993). *Authentic Leadership: courage in Action*. Jossey-Bass
 - The Organisation for Economic Cooperation and Development. (2009). Leading to learn: school leadership and management styles. In *Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results from TALIS* (pp. 189 - 217). <https://doi.org/10.1787/9789264068780-8-en>
 - Uljens, M., & Ylimaki, R. (2015). Towards a discursive and non-affirmative framework for curriculum studies,

- Didaktik and educational leadership. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(3), 30177. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30177>
- Uljens, M., & Ylimaki, R. M. (2017). *Bridging educational leadership, curriculum theory and Didaktik: Non-affirmative theory of education*. Summerer Nature.
- van den Akker, J. (2010). Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices. In S. M. Stoney (Ed.), *Beyond lisbon 2010: Perspectives from research and development for education policy in Europe* (pp. 175–196). National Foundation for Educational Research.
- Vaughan, K., O'Neil, P., & Cameron, M. (2011). *Successful workplace learning: How learning happens at work*. Industry Training Federation.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.
- Wallo, A. (2008). *The leader as a facilitator of learning at work: a study of learning-oriented leadership in two industrial firms* [Doctoral dissertation, Linköping University]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:126458/COVER01>
- Wongwanich, S., Sakolrak, S., & Piromsombat, C. (2014). Needs for Thai teachers to become a reflective teacher: Mixed methods needs assessment research. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1645-1650.
- Yasin, R. M., Rahman, S., & Ahmad, A. R. (2012). Framework for reflective learning using portfolios in pre-service teacher training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3837-3841.

پی‌نوشت‌ها.....

- | | | |
|---|--|------------------------|
| 1. Jahed | 23. IRANDOC | 45. Chishlom |
| 2. Royer | 24. Emerlad | 46. Lettmayr |
| 3. Yasin | 25. Scopus | 47. Vaughan |
| 4. Phungsuk | 26. Science Direct | 48. Haan & Caputo |
| 5. Department of Education and Skills | 27. Lee | 49. McQuaid |
| 6. Schott | 28. Billett | 50. Wongwanich |
| 7. Aebsapap | 29. Miller | 51. DeMatthews |
| 8. Park & Lee | 30. Smith | 52. Miigan |
| 9. Saban | 31. Brownell & Jameson | 53. Allen |
| 10. Rădulescu | 32. Eraut | 54. Aydisheh & Gharibi |
| 11. Terry | 33. Kubix | 55. Uljens & Ylimaki |
| 12. Ericsson | 34. Hallinger | 56. deductive |
| 13. Deliberate Practice/ Deliberate inquiry | 35. Snidvong | 57. Caudill |
| 14. Jefferies | 36. Rowden | 58. Barkman |
| 15. David Boud and Nicky Solomon | 37. Vescio | 59. Pieters |
| 16. Research review | 38. Wallo | 60. Sortedahl |
| 17. Connective | 39. Kyndt | 61. Lundell |
| 18. primary research | 40. Fenwick | 62. Miles & Scott |
| 19. Chalmers | 41. Organization for Economic Cooperation and Development (OCED) | 63. Mäkelä & Leinonen |
| 20. Magiran | 42. van den Akker | 64. Nvivo |
| 21. Normags | 43. Abdul Halim | 65. Sorkin |
| 22. Sid. | 44. Dellen | 66. Belfiore |
| | | 67. Eisner |

شناسایی عناصر برنامه درسی استم (علوم، فناوری، مهندسی، ریاضیات) در دوره ابتدایی کشور ایران: رویکردی سنتزپژوهانه

■ فرزانه عسکری* ■ محمد جواد پور**

چکیده:

هدف پژوهش حاضر شناسایی عناصر برنامه درسی استم در دوره ابتدایی است. داده‌ها براساس پژوهشی کیفی از نوع سنتزپژوهی و با استفاده از گام‌های هفت‌گانه نیومن و گاف (۲۰۲۰) جمع‌آوری شده‌اند. قلمرو پژوهش شامل همه مقالات علمی معتبر مرتبط با موضوع در بازه زمانی ۲۰۰۱-۲۰۲۳ است که در پایگاه‌های تخصصی و علمی داخل و خارج کشور ثبت شده‌اند و از میان آن‌ها، پس از چند مرحله غربالگری و معیار مهارت‌های ارزیابی حیاتی، ۴۰ منبع به‌صورت هدفمند انتخاب و کدگذاری و تحلیل شدند. همچنین، عناصر برنامه درسی استم براساس الگوی تارعنکبوتی اگر بررسی شد. نتایج پژوهش نشان داد که منطق رویکرد استم یادگیرنده‌محور و همسو با نظریه سازنده‌گرایی است که به دنبال ساختن دیدی کل‌نگر در دانش‌آموز به‌منظور درک و فهم ارتباط بین چهار حوزه علوم، فناوری، مهندسی و ریاضیات است. هدف این رویکرد، کسب مهارت‌های قرن ۲۱ و پرورش دانش‌آموزانی است که با مهارت تفکر و حل مسئله بتوانند بر مسائل واقعی دنیای کنونی فائق آیند و راهکارهای مؤثر ارائه دهند. اجرای این روش، نیازمند تغییر نگرش معلمان از رویکردهای سنتی به نوین و آموزش و آماده‌سازی معلمان است. افزون‌براین، اجرای گام‌به‌گام و تدریجی این رویکرد، حتی در ساختار کنونی، امکان‌پذیر است. درنهایت، پس از معرفی عناصر برنامه درسی، پیشنهادهایی برای اجرای آن در دوره ابتدایی ارائه شد.

رویکرد استم، سنتزپژوهی، دوره ابتدایی، عناصر برنامه درسی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۷/۱۵ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۸/۱۹ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۳۰

* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. E-mail: farzanehaskary@ut.ac.ir

** (نویسنده مسئول) دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. E-mail: javadipour@ut.ac.ir

مقدمه

به موازات پیشرفت علم و فناوری، رقابت در سطح جهانی نیز شتاب روزافزونی گرفته است که به موجب آن کشورها تغییراتی را در سیاست‌های آموزشی خود لحاظ کرده‌اند و کیفیت برنامه‌های آموزشی خود را با بازنگری و اصلاح ارتقا بخشیده‌اند. به همین منظور، حوزه‌های علوم، فناوری، ریاضیات و مهندسی در سال‌های اخیر دستخوش تغییراتی شده‌اند؛ بنیاد ملی علوم^۱ کشور آمریکا ترکیب این حوزه‌ها را به صورت مهندسی، علوم، ریاضیات، فناوری (اسمت)^۲ در اوایل دهه ۱۹۹۰ به کار گرفت. برای نخستین بار، در ۲۰۰۱ جودیت رامالی^۳، مدیر اسبق بخش منابع انسانی بنیاد ملی علوم^۴، اصطلاح مهندسی، علوم، فناوری، و ریاضیات (اسمت)^۵ را مطرح کرد (۶، ۲۰۱۶)، به نقل از ویز^۶ و همکاران، (۲۰۱۶) و این روش آموزشی به سرعت در کشور آمریکا و تعدادی از کشورها به کار گرفته شد. بنیاد ملی علوم (۲۰۰۹) دلایل عمده استقبال از طرح اسمت در کشور آمریکا را از یک سو، عملکرد متوسط دانش‌آموزان در دو حوزه ریاضی و علوم در آزمون روند بین‌المللی مطالعات ریاضیات و علوم (تیمز)^۸ و از سوی دیگر، استقبال کمتر از یک سوم دانشجویان آمریکایی از رشته‌های اسمت به نسبت کشورهایمانند چین و ژاپن مطرح کرده است.

امروزه تعداد زیادی از صنایع، برای تولید محصولات هوشمند و به تبع آن رشد اقتصاد، نیازمند رشد دانش در حوزه اسمت‌اند. نیاز به نیروی کار ماهر و پیشرفت سریع فناوری‌ها دو نیروی محرک برای گسترش اسمت به شمار می‌روند (واترز و ارنج^۹، ۲۰۲۲). از این رو، شورای تحقیقات مل^{۱۰} کشور آمریکا در ۲۰۱۱، اسمت را به مثابه دستاوردهای فرهنگی بشریت، قدرت اقتصاد و جنبه‌های اساسی زندگی شهروندان و کارگران و مصرف‌کنندگان تعریف کرد. در تعریفی دیگر، براون^{۱۱} و همکاران (۲۰۱۷) آموزش رویکرد اسمت را وسیله‌ای برای افزایش درک دانش‌آموزان از یک دوره، واحد یا درس با تلفیق دو یا چند حوزه اسمت و فهم ارتباط آن‌ها معرفی کرده‌اند (کوکاباس^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین کلی و ناولز^{۱۳} (۲۰۱۶) تعریف جامع‌تری از اسمت ارائه داده‌اند: «رویکردی برای آموزش دو یا چند محتوا در برنامه درسی که علوم، فناوری، ریاضیات و مهندسی را در زمینه‌های مرتبط با مشکلات زندگی واقعی به هم متصل می‌کند تا تجربیات یادگیری دانش‌آموزان را افزایش دهد».

درواقع اسمت الگو، روش آموزشی یا راهبردی نیست؛ بلکه رویکردی است که در پی آموزش سازنده‌گرا، برای تمامی دانش‌آموزان، از پیش‌دبستان تا دانشگاه، مطرح شده است (تانک و باگسی^{۱۴}، ۲۰۲۱). قبل از درک چگونگی تلفیق حوزه‌های اسمت، باید به این نکته توجه کرد که هر رشته، مفروضات معرفت‌شناختی و ویژگی خاص خود را دارد. علوم به دنبال توصیف و پیش‌بینی جهان طبیعی از طریق جمع‌آوری شواهد تجربی است. ریاضی، علم الگوها و روابط است. فناوری ایده‌های نوین در علوم و ریاضیات را به منظور طراحی‌های جدید به کار می‌گیرد و مهندسی بر استفاده از دانش و مهارت ریاضیات و علوم برای ایجاد راه‌هایی با هدف استفاده اقتصادی از مواد و نیروهای طبیعت

به نفع بشریت تأکید دارد. در تلفیق این چهار حوزه، علوم و ریاضیات مکانیسم‌های طبیعی جهان را کشف می‌کنند و مهندسی و فناوری از این دانش، برای تأثیرگذاری و طراحی در دنیای مدرن استفاده می‌کنند (ویز و همکاران، ۲۰۱۶).

تجربه‌های یادگیری در کلاس درس، باید دانش‌آموزان را برای رویارویی با چالش‌های واقعی زندگی روزمره و دنیای کار آماده کند. رویکرد استم با این هدف شکل گرفته است که دانش‌آموزان با درک ارتباط چهار حوزه علوم، فناوری، مهندسی و ریاضی به صورت تلفیقی و به روش علمی، مهارت‌های قرن ۲۱ را کسب کنند (گالوپ^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۱). سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^{۱۶} (۲۰۱۷) مهارت‌های قرن ۲۱ را تحت عنوان مهارت‌های نرم یا کاربردی^{۱۷} معرفی کرده است که عبارت‌اند از: مهارت‌های یادگیری و نوآوری (تفکر انتقادی، حل مسئله، ارتباطات و همکاری، خلاقیت و نوآوری)، مهارت‌های سواد دیجیتالی (سواد اطلاعاتی، سواد رسانه‌ای، سواد اطلاعاتی و ارتباطی) و مهارت‌های شغلی و زندگی (انعطاف‌پذیری و سازگاری، ابتکار عمل، تعامل اجتماعی و فرهنگی، بهره‌وری و پاسخ‌گویی). این مهارت‌ها برای موفقیت دانش‌آموزان در جامعه‌ای که به سرعت در حال تغییر است حیاتی است و هرچه این مهارت‌ها در سنین پایین‌تری شکل بگیرد، یادگیری عمیق‌تری را به دنبال خواهد داشت (لانگ^{۱۸} و همکاران، ۲۰۲۲). مک‌کلور^{۱۹} و همکاران (۲۰۱۷) دوره ابتدایی را مهم‌ترین زمان برای شکل‌گیری علاقه دانش‌آموزان به رویکرد استم مطرح کرده‌اند و معتقدند شروع رویکرد استم در دوره ابتدایی، باعث تفاوت در یادگیری کودکان و انتخاب مسیرهای شغلی آن‌ها در آینده می‌شود. همچنین، باعث می‌شود برخی دختران که علاقه کمتری به ادامه تحصیل و کار در رشته‌های استم دارند، به تدریج به این حوزه علاقه‌مند شوند. افزون‌براین، توانایی استدلال فضایی در دانش‌آموزان ابتدایی، مهارت ارزشمندی است که در آینده شغلی و حرفه‌ای دانش‌آموزان تأثیر بسزایی دارد. مهندس برای ساختن پل، شیمی‌دان برای دیدن ساختار سه‌بعدی مولکول، معمار برای طراحی ساختمان و پزشکان در جراحی لاپاراسکوپی همه به توانایی استدلال فضایی نیاز دارند. این توانایی از طریق آموزش استم در دانش‌آموزان ابتدایی رشد و توسعه می‌یابد و آن‌ها را برای مشاغل آینده آماده می‌سازد (کینگ^{۲۰}، ۲۰۱۵).

به کارگیری آموزش استم در دوره ابتدایی از دو جنبه اهمیت و ضرورت دارد. جنبه اول اینکه استم رویکردی اجتماعی است و سواد استم برای پرداختن و حل مشکلات واقعی دنیای امروز اهمیت فراوانی دارد و جنبه دوم اینکه استم رویکردی اقتصادی است که به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد تا در آینده در برابر رقابت جهانی مقاومت کنند و به بهره‌وری ملی باری رسانند (کروکو و کاباک^{۲۱}، ۲۰۲۱). در آمریکا در زمینه آموزش استم در مدارس ابتدایی سرمایه‌گذاری بسیاری شده است؛^{۲۲} زیرا شورای مشاوران کار و فناوری^{۲۳} (۲۰۱۲) اعلام کرده بود نوآوری استم نه فقط بر اقتصاد کشور، بلکه بر استاندارد زندگی شهروندان تأثیر می‌گذارد و بی‌توجهی به آن در نظام آموزشی، اقتصاد را مختل خواهد کرد و باید آموزش

استم از دوره ابتدایی در دستور کار آموزشی قرار گیرد. اداره آمار کار^{۲۴} امریکا (۲۰۲۰) پیش‌بینی کرده است که بین سال‌های ۲۰۱۶ تا ۲۰۲۶ مشاغل مربوط به استم حدود ۹۰۰ هزار شغل افزایش می‌یابد و باید در حوزه آموزش استم به کودکان، سرمایه‌گذاری بیشتری شود تا در آینده، جایگاه اقتصادی کشور در جهان حفظ شود (رازی و ژو^{۲۵}، ۲۰۲۲).

علاوه‌براین، پیاده‌سازی رویکرد استم در مقطع ابتدایی از مقاطع دیگر کارآمدتر است؛ زیرا معمولاً یک معلم همه موضوعات را تدریس می‌کند و همین امر، آماده‌سازی معلمان را دست‌یافتنی‌تر می‌کند. همچنین، در دوره ابتدایی از لحاظ ارزشیابی فشار کمتری وارد می‌شود؛ به همین دلیل، تلفیق درس‌ها برای برنامه‌ریزان و معلمان و دانش‌آموزان به امری دشوار تبدیل نخواهد شد (پارک^{۲۶} و همکاران، ۲۰۱۶). همچنین، تحقیقات نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که در دوره ابتدایی با رویکرد استم آموزش دیده‌اند، در دوره متوسطه نمرات بالاتری در ریاضی و علوم به‌نسبت دیگران کسب کرده‌اند (لانگ و همکاران، ۲۰۲۲ و گالاتنی و هالینچگ^{۲۷}، ۲۰۲۲).

در حال حاضر، نظام‌های آموزشی کشورهایی مانند امریکا، سنگاپور، استرالیا، نیوزیلند، انگلستان و بسیاری از کشورهای پیشرو در تمامی مقاطع، به‌ویژه مقطع ابتدایی، رویکرد استم را به کار می‌گیرند و به‌شدت حمایت مالی می‌کنند؛ به‌طوری‌که اغلب مدارس دولتی و خصوصی این برنامه را اجرا می‌کنند؛ در حالی‌که این رویکرد کاملاً در کشور ایران مغفول مانده و در هیچ‌یک از مدارس دولتی یا غیردولتی اجرا نمی‌شود و هر یک از حوزه‌های استم جداگانه و مجزا آموزش داده می‌شود. در صورتی‌که نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد آموزش علوم و ریاضی به‌روش سنتی و به‌صورت مجموعه‌ای جدا از هم، باعث می‌شود دانش‌آموزان نتوانند ارتباط بین آن‌ها و کاربردشان در زندگی واقعی را به‌خوبی درک کنند (هارلن^{۲۸}، ۲۰۱۵؛ گالاتنی و هالینچگ، ۲۰۲۲). این مشکل در نظام آموزشی ما کاملاً مشهود است؛ به‌طوری‌که تلفیق‌نکردن و انسجام‌بخشی در آموزش علوم و ریاضی موجب می‌شود یادگیری معنی‌دار شکل نگیرد، بلکه باعث نوعی یادگیری ساختارمند در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین، مهارت‌های فراشناختی در دانش‌آموزان افزایش نمی‌یابد (طهماسب‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸؛ احمدی، ۱۳۹۹). علاوه‌براین، لین^{۲۹} و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند به‌منظور رغبت بیشتر دانش‌آموزان به ادامه تحصیل و انتخاب شغل در رشته‌های استم، باید از دوران ابتدایی کنجکاو و ذهنیت مثبت و علاقه‌مندی به رشته‌های استم در دانش‌آموزان به وجود آید که این امر، نیازمند تدوین و اجرای برنامه درسی هدفمند و باکیفیت و دانش‌آموزمحور است.

آنچه ضرورت به‌کارگیری رویکرد استم را در نظام آموزشی ایران به‌ویژه در دوره ابتدایی نشان می‌دهد، نتایج ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در آزمون بین‌المللی تیمز (۲۰۱۹) در پایه چهارم و هشتم است؛ هرچند دانش‌آموزان ایرانی در آزمون تیمز ۲۰۱۹ نسبت به آزمون سال ۲۰۱۵ (به‌جز علوم پایه هشتم) پیشرفت داشته‌اند؛ اما همچنان نمرات دانش‌آموزان ایرانی به نقطه معیار بین‌المللی (۴۷۵) و

نمرهٔ میانی آزمون (۵۰۰) نرسیده است. در گزارشی که پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش از عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در مطالعهٔ تیمز ۲۰۱۹ منتشر کرد، اعلام شد متوسط درصد پاسخ دانش‌آموزان ایرانی به سؤالات، از میانگین کشورهای شرکت‌کننده، ۲۰ تا ۳۰ درصد پایین‌تر بوده است. در صورتی که، بین ۸۰ تا ۹۰ درصد سؤالات از برنامهٔ درسی اجرا شده در مدارس بود. این نسبت برای سایر کشورها حدود ۴۵ درصد و برای کشور سنگاپور حدود ۷۵ درصد بوده است. از عوامل تأثیرگذار بر این نتایج می‌توان روش‌های تدریس سنتی و ناکارآمد و عقب‌ماندن از سایر کشورهایی که روش‌های نوین و کارآمدی مانند استم را در نظام آموزشی خود به‌کار گرفته‌اند، نام برد. به‌طور مثال سنگاپور در آزمون تیمز ۲۰۱۹ رتبهٔ نخست را در بین کشورهای شرکت‌کننده کسب کرده است (مولیس^{۳۰} و همکاران، ۲۰۲۰). این کشور از سال ۲۰۰۵ آموزش استم را آغاز کرده و به‌سرعت در مدارس خود گسترش داده است. رویکرد استم در این کشور به‌شدت تحت حمایت مالی و نظارت و پشتیبانی دولت و بخش خصوصی قرار دارد (تئو^{۳۱}، ۲۰۲۱) و این یکی از دلایلی است که موفقیت دانش‌آموزان سنگاپوری را در آزمون بین‌المللی تیمز تضمین کرده است.

اصلاح این وضعیت، ضروری و نیازمند فرایندی برنامه‌ریزی شده است؛ به‌طوری که در طراحی برنامهٔ درسی دورهٔ ابتدایی، کلیهٔ عناصر برنامهٔ درسی همسو با یکدیگر تعیین شوند. جامع‌ترین دسته‌بندی از عناصر برنامهٔ درسی را اگر^{۳۲} (۲۰۰۳) ارائه داده است که شامل منطقی، مقاصد و اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مواد و منابع، گروه‌بندی، مکان، زمان و ارزشیابی است. اگر با مرکز قراردادن عنصر منطقی، الگویی به شکل تار عنکبوت ارائه کرده است که نشان می‌دهد همهٔ عناصر باید همسو با یکدیگر حول محور منطقی تعیین شوند و کیفیت هریک از عناصر در کل برنامهٔ درسی تأثیرگذار است. طراحی و اجرای رویکرد استم، مستلزم شناخت ویژگی‌های هریک از عناصر و نقش آن‌ها در برنامهٔ درسی است. بنابراین، با توجه به اینکه در حال حاضر از یک‌سو، رویکرد نوین استم در نظام آموزشی کشور مغفول مانده است و از سوی دیگر، استم این ظرفیت را دارد که با آموزش از دورهٔ ابتدایی خلاقیت و تفکر حل مسئله و تولید ایده‌های نو را در دانش‌آموزان پرورش دهد و به‌تبع آن، موجبات رونق صنعت و اقتصاد را در آینده فراهم کند، در پژوهش حاضر سعی شده است ویژگی‌های این رویکرد بررسی شود. از زمان شکل‌گیری رویکرد استم (۲۰۰۱) پژوهش‌های خارجی فراوانی در این حوزه انجام شده است. در سال‌های اخیر نیز پژوهش‌های اندکی در ایران انجام شده که سنتز پژوهی یافته‌های این پژوهش‌ها می‌تواند اطلاعات مفیدی را در اختیار سیاست‌گذاران آموزشی و برنامه‌ریزان درسی قرار دهد. بنابراین، با توجه به فقدان مطالعه‌ای سنتز پژوهانه در این حوزه، در پژوهش حاضر سعی شده است دستاوردهای پژوهش‌های داخلی و خارجی با هدف شناسایی عناصر برنامهٔ درسی استم در دورهٔ ابتدایی بررسی شود. مطالعهٔ حاضر به‌منظور پاسخ‌گویی به این سؤال تدوین شده است که: یافته‌های پژوهشی عناصر برنامهٔ درسی استم را در دورهٔ ابتدایی چگونه تبیین می‌کنند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر در زمره پژوهش‌های کیفی و مبتنی بر روش سنتزپژوهی است که ترکیب ویژگی‌ها و عوامل خاص ادبیات پژوهش را دربر می‌گیرد. چالمرز^{۳۳} و همکاران (۲۰۰۲) معتقدند علم قابلیت جمع یا تراکم نظام‌مند دانش‌های تولیدشده پیشین را دارد و سنتزپژوهی یکی از روش‌هایی است که قابلیت جمع علم را ممکن می‌سازد. این نوع پژوهش براساس حقایق و یافته‌های جدید نیست؛ بلکه براساس بررسی، غربالگری، طبقه‌بندی و سنتز اطلاعات موجود در نشریات پیشین است (کوپر^{۳۴} و همکاران، ۲۰۰۹). در پژوهش حاضر، از گام‌های هفت‌گانه نیومن و گاف^{۳۵} (۲۰۲۰) استفاده شده است.

♦ **گام اول: سؤالات و چارچوب مفهومی پژوهش:** در اولین گام، باید با توجه به هدف و سؤال پژوهش، ساختار، چارچوب و یا اصول پژوهش مشخص و درباره پاسخ به سؤالات چه و کجا و چگونه تصمیم‌گیری شود.

♦ **گام دوم: معیارهای انتخاب:** در این گام، مطالعاتی که با توجه به هدف و سؤالات پژوهش مناسب تشخیص داده شوند وارد فرایند انتخاب و مطالعات غیرمرتبط از فرایند خارج می‌شوند. به‌همین دلیل، به این گام «معیار ورود و خروج» نیز گفته می‌شود (گاف و نیومن، ۲۰۲۰). جدول ۱ معیارهای انتخاب در پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.

جدول ۱. معیارهای انتخاب پژوهش‌ها	
جغرافیای پژوهش	سراسر دنیا
زبان پژوهش	● فارسی و انگلیسی
نوع پژوهش	● مقالات مروری و پژوهشی با روش کیفی
سال انتشار	● بازه زمانی بیست‌و دو سال اخیر، از آغاز به‌کارگیری استم تاکنون (۲۰۰۱-۲۰۲۳)
معیار انتخاب مقالات	● پژوهش‌های کیفی چاپ‌شده در مجلات معتبر با دسترسی باز به متن کامل، مرتبط با کلیدواژه‌ها و ویژه دوره ابتدایی

♦ **گام سوم: تدوین راهبرد جست‌وجو:** در این گام، به جست‌وجوی نظام‌مند مقالات منتشرشده درزمینه رویکرد استم در نشریه‌های معتبر پرداخته شده است. جدول ۲ فرایند جست‌وجوی مطالعات را نشان می‌دهد.

جدول ۲. فرایند جست‌وجو و انتخاب مطالعات

پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی	پرتال جامع علوم انسانی، بانک اطلاعات نشریات ایران (مگیران)، پایگاه مجلات تخصصی نور (نورمگز)، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی
پایگاه‌های اطلاعاتی خارجی	• اریک ^{۳۶} ، اسکوپوس ^{۳۷} ، ساینس دایرکت ^{۳۸} ، اسپرینگر ^{۳۹} ، گوگل اسکولار ^{۴۰} ، الزویر ^{۴۱} و پروکوئست ^{۴۲}
کلیدواژه‌های جست‌وجو	• استم، رویکرد تلفیقی استم

♦ **گام چهارم: فرایند انتخاب مقالات (غربالگری):** در این گام، پژوهشگر به مطالعه مقالات یافته‌شده می‌پردازد و به دنبال پاسخ این سؤال است که آیا متون یافته‌شده متناسب با هدف و سؤال پژوهش است یا خیر؟ بدین منظور، مجموعه مقالات بازبینی می‌شوند و در هر مرحله، تعدادی مقاله حذف می‌شوند (جدول ۳).

جدول ۳. نتایج جست‌وجو و انتخاب مقالات (غربالگری)

مرحله اول: بررسی عنوان مقالات یافت‌شده

تعداد مقالات: ۱۱۲۰	مقالات حذف‌شده: ۸۶۰	مقالات باقی‌مانده: ۲۶۰
--------------------	---------------------	------------------------

مرحله دوم: بررسی چکیده مقالات باقی‌مانده

تعداد مقالات: ۲۶۰	مقالات حذف‌شده: ۱۴۸	مقالات باقی‌مانده: ۱۱۲
-------------------	---------------------	------------------------

مرحله سوم: بررسی محتوای مقالات باقی‌مانده

تعداد مقالات: ۱۱۲	مقالات حذف‌شده: ۵۹	مقالات باقی‌مانده: ۵۳
-------------------	--------------------	-----------------------

مرحله چهارم: ارزیابی کیفی

تعداد مقالات: ۵۳	مقالات حذف‌شده: ۳	مقالات باقی‌مانده: ۵۰
------------------	-------------------	-----------------------

در مرحله چهارم و آخرین مرحله، به منظور ارزیابی کیفی مقالات، از شاخص برنامه مهارت‌های ارزیابی حیاتی (کسپ^{۴۳}، ۲۰۱۸) استفاده شد. این ابزار با ده پرسش به پژوهشگر کمک می‌کند که دقت و اعتبار و اهمیت مقاله‌ها را با پرسش‌هایی درباره مناسب بودن روش، واضح بودن اهداف، مناسب بودن روش تحلیل داده‌ها و ارزشمند بودن پژوهش بررسی کنند. براین اساس، بعد از بررسی ۵۳ مقاله انتخاب‌شده، سه مقاله به دلیل نداشتن حداقل معیارهای علمی حذف و ۵۰ مقاله برای بررسی و تجزیه و تحلیل انتخاب شدند.

♦ **گام پنجم: کدگذاری مطالعات:** در این گام، پژوهش‌های غربال‌شده مرتب می‌شوند تا از اطلاعات به‌دست‌آمده برای ترکیب در گام هفتم استفاده شود. بدین‌منظور، تمامی عوامل استخراج‌شده به‌منزله کد اولیه در نظر گرفته می‌شوند و سپس با در نظر گرفتن مفهوم هریک از کدها، براساس شباهت موضوعی دسته‌بندی و کدگذاری نهایی می‌شوند.

♦ **گام ششم: ارزیابی کیفیت:** در این گام، پژوهش‌ها براساس دو معیار کلی کیفیت و مرتبط‌بودن، واکاوی انتقادی می‌شوند. گاف^{۴۴} (۲۰۲۱) ابزار ارزیابی کیفیت کسپ را به‌منزله روشی مناسب برای سنجش کیفیت در پژوهش‌های کیفی توصیه می‌کند که در گام چهارم توضیح داده شد. برای تعیین روایی پژوهش نیز از روایی محتوایی استفاده شد و روایی در دو مرحله تأیید شد: در مرحله اول، پژوهشگر از روش خودبازبینی^{۴۵} استفاده کرد؛ به این روش که مجدداً کل فرایند جمع‌آوری و غربالگری و کدگذاری را بازبینی کرد و در مرحله دوم دو تن از کارشناسان حوزه برنامه درسی فرایند پژوهش را تأیید کردند.

♦ **گام هفتم: سنتز:** در این گام، یافته‌های پژوهش‌های منتخب در ترکیب با یکدیگر در هویتی جدید بازآفرینی می‌شوند. در پژوهش حاضر، از رویکرد سنتزپژوهی ترکیبی^{۴۶} استفاده شده که فرایندی استقرایی است و در آن مفاهیم به‌منظور تولید سطح بیشتری از تبیین‌ها تفسیر می‌شوند.

یافته‌های پژوهش

با توجه به مراحل هفت‌گانه سنتزپژوهی، در این بخش به سؤال پژوهش پرداخته می‌شود. یافته‌های پژوهشی، عناصر برنامه درسی استم در دوره ابتدایی را چگونه تبیین می‌کنند؟ با توجه به تحلیل منابع منتخب و معیارهایی که در گام پنجم توضیح داده شد، کدگذاری اولیه انجام شد (جدول ۴).

جدول ۴. نتایج کدگذاری اولیه براساس منابع منتخب

ردیف	منبع	کدهای اولیه
۱	سجادی (۱۳۹۶)	● پرورش شهروند باسواد آماده برای چالش‌های قرن ۲۱، افزایش کارآمدی و اعتمادبه‌نفس، تربیت افراد متخصص و خلاق، استفاده از اورپیگامی در آموزش ریاضیات
۲	رضایی و همکاران (۱۳۹۹)	● ایجاد انگیزه در زمینه علاقه‌مندی به پژوهش علمی، همیاری گروهی در بستری تلفیقی، توجه به دست‌ورزی همراه ذهن‌ورزی در تهیه برنامه‌ها، راهبردهای یادگیری مسئله‌محور، پژوهش‌محور، پروژه‌محور و طراحی‌محور، همسو با سازنده‌گرایی، نقش تسهیلگری معلم، محتوا و زمان انعطاف‌پذیر، فعالیت در گروه‌های کوچک

جدول ۴. (ادامه)

ردیف	منبع	کدهای اولیه
۳	اصغری و همکاران (۱۴۰۱)	ارتباط‌گرایی و سازنده‌گرایی، رشد خلاقیت و مهارت‌های کارآفرینانه، یادگیری واقعی، تربیت یادگیرنده دائمی، محتوا منطبق بر نیازها و علائق دانش‌آموزان، فعالیت‌محور، پرورش مهارت‌های عالی ذهنی، راهبردهای ترکیبی و خلاقانه، تأکید بر آموزش تفکر مستقل، منابع متنوع، درگیری شناختی، نیروی انسانی متخصص، فعالیت گروهی، زمان انعطاف‌پذیر، اختصاص زمان بیشتر به فعالیت‌های عملی، محیط مشارکتی و فناورانه، خلاقیت جمعی، ارزشیابی فرایندمحور و مبتنی بر شواهد
۴	لوکه ^{۴۷} (۲۰۰۹)	پیاپی‌سازی از ساده و پیچیده، از آسان به دشوار، از گسترده به عمیق، از عمومی به ویژه به صورت افزایشی، منطقی، نظام‌مند و منسجم، تناسب محتوا و زمان منعطف با سن و مهارت‌های پیش‌بینی‌شده برای سطوح گوناگون، ایده‌پردازی برای محصولات ساده مانند صندلی و کیف در دوره ابتدایی و طراحی‌های پیچیده‌تر مانند چرخ‌دنده برای مقطع بالاتر، استفاده از کیت‌های طراحی، تمرکز فعالیت‌ها بر مسائل زندگی روزمره و حل مشکلات واقعی در زندگی، ارزشیابی از نوآوری، تعاملات کلاسی و تولیدات
۵	سیرینترلکسی ^{۴۸} و همکاران (۲۰۰۹)	تفکر سطح بالا و به تبع آن مسئولیت‌پذیری، استفاده از حواس چندگانه، تعامل با دیگران در پاسخ به مسئله و به تبع آن تقویت مهارت‌های ارتباطی و رفع استرس ناشی از شکست احتمالی، طراحی فعالیت‌های یادگیری سرگرم‌کننده و حمایتی مانند برگزاری نمایشگاه بین دو مدرسه و انتخاب مدرسه منتخب، رقابت سالم بین گروه‌های کلاسی
۶	کارپ و مالونی ^{۴۹} (۲۰۱۳)	محتوای انعطاف‌پذیر و چالش‌برانگیز، ارزشیابی فردی و گروهی، استفاده از رباتیک به دلیل هیجان‌انگیز و کاربردی بودن در تقویت مفاهیم علمی و بهبود مهارت‌های حل مسئله
۷	آلبیون و اسپنس ^{۵۰} (۲۰۱۳)	به کارگیری پنج فعالیت درگیرشدن در مسئله، کاوش، توضیح، بسط و ارزیابی در استم، محتوایی با فعالیت‌های مرتبط با مسائل واقعی و روزمره، استفاده از معلمان باتجربه، تسلط معلم بر دانش استم و مهارت‌های فناورانه
۸	لی و مک اینتایر ^{۵۱} (۲۰۱۴)	نقش دانشگاه‌ها در آماده‌سازی معلمان حرفه‌ای در حوزه استم برای آموزش جنبه‌های نوآورانه علم
۹	آدامز ^{۵۲} و همکاران (۲۰۱۴)	لزوم مهارت پرسشگری معلم به دلیل افزایش تفکر انتقادی و رشد فکری دانش‌آموزان، آموزش مبتنی بر مکان به‌ویژه مکان‌های خارج از مدرسه مانند اردوگاه‌ها، فضاهای سازنده با امکانات ویژه
۱۰	سوکولاسکا ^{۵۳} و همکاران (۲۰۱۴)	نیاز به معلمانی با سواد فناورانه در سطح بالا به دلیل نبود نگرانی حرفه‌ای و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، تعامل معلمان تازه‌کار با معلمان باتجربه
۱۱	سهین ^{۵۴} و همکاران (۲۰۱۴)	افزایش علاقه دانش‌آموزان به مشاغل حوزه استم و انتخاب راحت‌تر شغل در آینده، تحقق مهارت‌های قرن ۲۱ شامل تفکر انتقادی، حل مسئله، همکاری، سازگاری، ابتکار و کارآفرینی، ارتباط مؤثر، تجزیه و تحلیل اطلاعات و کنجکاوی و تخیل، آشنایی دانش‌آموزان از نقاط قوت یکدیگر در کار مشارکتی با هدایت معلم (به‌طوری‌که در زمینه برنامه‌نویسی و طراحی و تولید مکمل یکدیگر باشند)، فعالیت‌ها شامل رباتیک، طراحی، برنامه‌نویسی، فعالیت‌های حل مسئله از طریق نرم‌افزارهای رایانه‌ای و شرکت در نمایشگاه‌ها و موزه‌ها و المپیادهای ریاضی و علوم، رقابت سالم در گروه‌های کوچک کلاسی، خودسنجی و هم‌سال‌سنجی
۱۲	هادسون ^{۵۵} و همکاران (۲۰۱۵)	در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، مهارت پرسشگری معلم و پرسیدن سؤالاتی مانند چرا؟ چگونه؟ چه خواهد شد؟ در آغاز و پایان و حین فعالیت به‌منظور تفکر عمیق، لزوم ارزشیابی تکوینی در حین فعالیت، تعیین زمان و آگاهی دانش‌آموزان از زمان آغاز و پایان فعالیت، مواد آموزشی شامل فیلم و پاورپوینت تا تجهیزات آزمایشگاهی، ترغیب به ایده‌پردازی و تقلید نکردن از یکدیگر در طراحی‌ها

جدول ۴. (ادامه)

رديف	منبع	کدهای اولیه
۱۳	کینگ (۲۰۱۵)	• توانایی خلق استدلال فضایی و تفکر هندسی، به کارگیری تلفن هوشمند و لپ‌تاپ برای کدنویسی و برنامه‌نویسی و طراحی بازی‌های گروهی سرگرم‌کننده تحت نظارت معلم
۱۴	پانتوا ^{۵۶} و همکاران (۲۰۱۵)	• در نظر گرفتن محتواهایی درباره مشاغل استثم، ارتباط با وقایع زندگی روزمره، علاقه‌مندی و تأثیر در انتخاب رشته و شغل در آینده، مهارت پرسشگری معلم و طرح پرسش‌هایی در دوره ابتدایی مانند آیا مهندسی را می‌شناسید؟ مهندس چه کارهایی انجام می‌دهد؟ اگر مهندس شوید چه کارهایی انجام می‌دهید؟
۱۵	مادن ^{۵۷} و همکاران (۲۰۱۶)	• علاقه‌مندی و پایه‌ای برای ادامه تحصیل و شغل آینده، پرورش نگرش مثبت به مهندسی و فناوری، تعادل محتوا و سازمان‌دهی از ساده به پیچیده، تقویت تفکر سطح بالا و ماندن در رقابت جهانی فراگیر شدن فناوری
۱۶	بلکلی ^{۵۸} و همکاران (۲۰۱۷)	• فضای سازنده ^{۵۹} شامل امکانات چاپگرهای سه‌بعدی، رباتیک و برنامه‌های مدل‌سازی مبتنی بر وب، یادگیری مبتنی بر دانش آموزمحوری و سازندگی اجتماعی، نیاز به آموزش‌های ضمن خدمت تخصصی
۱۷	گاردنر ^{۶۰} (۲۰۱۷)	• تغییر نقش معلم از دانای مطلق به تسهیلگر، در نظر گرفتن مشکلات به‌منزله فرصت و تشویق دانش‌آموزان به تفکر و ارائه راهکارهای خلاقانه، تدریس مشترک معلمان کم‌تجربه و باتجربه
۱۸	روتشلید ^{۶۱} و همکاران (۲۰۱۸)	• استفاده از اورینگامی برای ایجاد تفکر فضایی در ریاضی، درک معلم از سنین رشد کودک و تناسب انتظارات او متناسب با سطح کودک و محتوای متناسب، تعیین زمان متناسب با سطح و توانایی دانش‌آموزان، ارزیابی از طریق مشاهده بدون قضاوت و بدون برچسب‌زدن به دانش‌آموز، ارزیابی هم‌سالان
۱۹	اکران و اسیراواکلو ^{۶۲} (۲۰۱۸)	• آموزش مبتنی بر سازنده‌گرایی، یادگیری مسئله‌محور و پروژه‌محور، کمک به حل چالش‌های قرن ۲۱، طراحی آموزشی مبتنی بر مسائل روزمره زندگی، افزایش روحیه کارآفرینی، نقش راهنمایی و تسهیلگری معلم، تدریسی جذاب و سرگرم‌کننده با ترغیب کنجکاوی دانش‌آموزان
۲۰	زیمیر ^{۶۳} و همکاران (۲۰۱۸)	• خلق مسیرهای پویا برای انتخاب شغل در آینده، آمادگی برای نوآوری و رقابت ملی و بین‌المللی، نقش نگرش مثبت معلمان در به کارگیری این روش، تعامل معلمان خبره و تازه‌کار، محتوایی متناسب با مسائل روزمره و واقعی، مشاهده معلم تعاملات گروهی با کمک معلم و ترغیب دانش‌آموزان به همکاری در گروه
۲۱	آلتان ^{۶۴} و همکاران (۲۰۱۹)	• توسعه کار گروهی در گروه‌های کوچک، دستیابی به مهارت‌های قرن ۲۱، یادگیری مسئله‌محور، راه‌حل برای مسائل روزمره و تعمیم آموخته‌ها در زندگی واقعی، بحث و گفت‌وگو، تمرکز بر بیش از یک راه‌حل و تصمیم‌گیری درباره بهترین راه‌حل، آگاهی از مشاغل گوناگون، افزایش همکاری به دلیل کار گروهی، ارزیابی از آگاهی‌های شغلی، مکان‌های یادگیری شامل مکان‌های داخل مدرسه و خارج از مدرسه شامل موزه‌ها، طبیعت‌گردی، باغ‌های گیاه‌شناسی و اردوهای با محتوای برنامه‌ریزی شده و عملی
۲۲	گنزالز و استورتی ^{۶۵} (۲۰۱۹)	• نیروی کار ماهر، نقش نگرش مثبت معلمان در به کارگیری این روش و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، جلب حمایت مالی و معنوی والدین، برگزاری نمایشگاه‌های علم و فناوری برای ارائه آثار دانش‌آموزان و ایجاد رقابت سازنده

جدول ۴. (ادامه)

ردیف	منبع	کدهای اولیه
۲۳	ریچل کرامب ^{۶۶} و همکاران (۲۰۱۹)	• پرورش نیروی کار خلاق مجهز به دانش و مهارت‌های استم با هدف حل چالش‌های انرژی، محیط‌زیست، بهداشت و ایمنی، عقب‌نماندن از رقابت جهانی و اهداف اقتصادی و اجتماعی، تغییر از فلسفه آموزش سنتی مبتنی بر نمرات آزمون استاندارد به تمرکز بر فرایند یادگیری (ارزشیابی فرایندمحور) و ارزیابی با مشاهدات دقیق و خودارزیابی، روش تدریس مبتنی بر پرسش شامل مدل‌سازی، تفکر محاسباتی و استدلال فضایی و حل مسئله
۲۴	کاتالانو ^{۶۷} و همکاران (۲۰۱۹)	• نقش باور و خودکارآمدی معلم در اختصاص زمان آموزش به استم، تسلط معلم بر فناوری‌های آموزشی، لزوم آموزش و آماده‌سازی معلمان
۲۵	دیزا ^{۶۸} (۲۰۱۹)	• شیوه تدریس حل مسئله براساس واقعیت‌های عینی، نقش باورهای معلم در استقبال از تغییر، روش تدریس مبتنی بر پرسشگری، آگاه‌سازی و جلب حمایت والدین مخالف استم، تناسب اندازه کلاس و چیدمان مناسب
۲۶	کایسی و اورنک ^{۶۹} (۲۰۱۹)	• فائق آمدن بر مشکلات پیچیده دنیای کنونی و تربیت نیروی ماهر و مجهز به مهارت‌های قرن ۲۱، ارزیابی شامل خلاقیت، توانایی حل مسئله و تعامل، درک ارتباط بین فعالیت انجام‌شده با واقعیات زندگی
۲۷	لین و همکاران (۲۰۲۰)	• کاهش بی‌علاقگی دانش‌آموزان ابتدایی به رشته‌های استم برای ادامه تحصیل در این رشته‌ها و تأثیر در انتخاب شغل در آینده
۲۸	کوکاباس و همکاران (۲۰۲۰)	• کسب مهارت‌های متعددی مانند حل مسئله با افزایش انگیزه از طریق یادگیری پروژه‌محور و دانش‌آموز‌محور، تدارک آموزش ضمن خدمت ویژه برای معلمان، تأثیر مثبت در آزمون تمیز
۲۹	آیدین ^{۷۰} (۲۰۲۰)	• تقویت مهارت‌های قرن ۲۱، تربیت افرادی خلاق، محتوای تلفیقی و انعطاف‌پذیر، نیاز به تجربه بیشتر معلم با طرح درسی مشخص، تدارک مواد و منابع لازم با کمک معلم
۳۰	هونگ ^{۷۱} و همکاران (۲۰۲۰)	• ارائه راه‌حل برای مشکلات دنیای امروز، کاربرد برای همه مقاطع، فعالیت‌ها شامل ربانیک، کدنویسی و برنامه‌نویسی، راهبرد آموزش مبتنی بر پرسش و تحقیق و آزمایش، روش تدریس مبتنی بر پرسشگری
۳۱	ستین ^{۷۲} (۲۰۲۰)	• توسعه اقتصادی و افزایش رقابت‌پذیری کشورها و برآورده ساختن انتظارات دنیای تجارت با تربیت نیروی کار تحصیل کرده، لذت‌بردن از خلق طراحی‌های نوآورانه و خلاقانه و علاقه به علم‌آموزی، تقویت مهارت‌های سطح بالا، دشوار برای اغلب معلمان، لزوم تناسب مساحت کلاس با تعداد، لزوم مهارت پرسشگری، گروه‌بندی و تقسیم کار دقیق معلم
۳۲	احمد و مویسیو ^{۷۳} (۲۰۲۱)	• ترغیب کنجکاوی دانش‌آموزان به کشف فرصت‌ها و چالش‌ها و به تبع آن ایجاد انگیزه، تقویت مهارت دست‌ورزی دانش‌آموزان و به تبع آن تمرکز و دقت
۳۳	ساریکام و ییلدریم ^{۷۴} (۲۰۲۱)	• آموزش کارآفرینی، ارائه مسائلی مرتبط با زندگی روزمره با طرح سؤال از طرف معلم و حل آن به صورت گروهی و انتخاب بهترین راه‌حل، استفاده از بازی‌های رایانه‌ای برای ارائه راه‌حل برای مشکلات زندگی واقعی، استفاده از نقاشی با شروع از طرح‌های ساده به طرح‌های پیچیده و دقیق

جدول ۴. (ادامه)

ردیف	منبع	کدهای اولیه
۳۴	اکولو و اوگزاتور ^{۷۵} (۲۰۲۱)	● استفاده از روش طراحی مهندسی، استفاده از رباتیک، محتوا شامل فیلم، جمع‌آوری اطلاعات از کتاب‌ها و منابع اینترنتی، فعالیت‌های یادگیری شامل سفر به آزمایشگاه‌های تحقیقاتی، موزه‌ها، برگزاری نمایشگاه، شبیه‌سازی مانند حرکت سیاره‌ها در منظومه شمسی، چیدمان U برای تعامل بیشتر، ارزیابی شامل مشاهده روزانه و مستمر به همراه چک‌لیست مشاهده یا خودسنجی یا امتیازدهی به تولیدات
۳۵	اردوگموز ^{۷۶} (۲۰۲۱)	● رویکرد مبتنی بر دانش آموزش محوری، بازی محوری، پروژه محوری و مسئله محوری، محتوای نظری و عملی انعطاف پذیر از ساده به پیچیده، نیاز به معلم حرفه‌ای مانند معلم رباتیک، روش تدریس شامل بازی‌های گروهی، نمایش، کار عملی، استفاده از تصاویر، پروژه، بارش مغزی و قصه‌گویی، مکان کلاس متناسب با موضوع، در نظر گرفتن زمان بیشتری برای فعالیت‌ها و مهارت‌های عملی
۳۶	آکری ^{۷۷} و همکاران (۲۰۲۱)	● یادگیری مبتنی بر پروژه، فعالیت یادگیری شامل کار گروهی و بحث کلاسی، ارزیابی شامل مشاهده دانش آموزان حین فعالیت‌ها، تشویق معلمان از طرف مسئولان آموزش و پرورش به منظور انگیزه و نوآوری
۳۷	تانک و باگسسی (۲۰۲۱)	● منطق استم متمرکز بر تلفیق دو یا چند رشته و دستیابی به دیدی کل‌نگر، تعیین رویکرد در طرح درس معلم مثلاً انتخاب یکی از رشته‌ها در کانون توجه در رویکرد بین‌رشته‌ای
۳۸	گالوپ و همکاران (۲۰۲۱)	● مهارت‌های قرن ۲۱، کار تیمی در گروه‌های کوچک، مهارت‌های دست‌ورزی، طراحی، حل مسئله، پژوهش، پرسشگری و تفکر خلاق، محتوایی انعطاف‌پذیر با پیوند بین نظریه و عمل، فعالیت‌هایی شامل بحث گروهی، مدل‌سازی، یادگیری مبتنی بر پروژه و تفکر محاسباتی، تناسب مکان و جمعیت کلاس
۳۹	گاریساکاریلو ^{۷۸} و همکاران (۲۰۲۱)	● علاقه‌مندی به رشته‌های استم، فعالیت‌ها شامل آموزش مبتنی بر تحقیق و پروژه، طراحی مهندسی، برنامه‌نویسی و کدنویسی، رباتیک، تفکر محاسباتی و فعالیت‌های عملی شامل آزمایش و طراحی دستگاه، مشکلات دشوار بودن آماده‌سازی معلمان و کمبود زمان، ایجاد انگیزه به واسطه معلم
۴۰	کابلو ^{۷۹} و همکاران (۲۰۲۱)	● یادگیری عمیق، فعالیت‌های اکتشافی هیجان‌انگیز و طراحی مهندسی با کیت‌های مهندسی، تدارک کیت‌های طراحی از طریق معلم، طراحی‌های ساده مانند طراحی زیپ، عینک یا قیچی در ابتدایی و پیچیده در مقطع بالاتر
۴۱	دوگانا و کاهرامان ^{۸۰} (۲۰۲۱)	● تقویت مهارت‌هایی مانند خلاقیت، تفکر انتقادی، ارتباط، حل مسئله، همکاری، مهارت اجتماعی، خودمدیریتی و ابداع و نوآوری، تدارک نمایشگاه‌هایی از آثار دانش آموزان به منظور ارزیابی و ایجاد انگیزه
۴۲	رازی و ژو (۲۰۲۲)	● تربیت شهروندانی با مهارت‌های متعدد ^{۸۱} ، ارتقای رشد شناختی، افزایش تفکر انتقادی و خلاق، پداگوژی سازنده‌گرایی، دانش آموز محور، بهبود مهارت‌های زندگی و مهارت‌های قرن ۲۱، توسعه شغلی و گسترش اقتصاد جهانی، افزایش پیشرفت تحصیلی، علاقه‌مندی و به تبع آن افزایش فارغ‌التحصیلان رشته‌های استم، یادگیرندگان مادام‌العمر، یادگیری مبتنی بر مسئله و پروژه محور

جدول ۴. (ادامه)

ردیف	منبع	کدهای اولیه
۴۳	واترز و ارنج (۲۰۲۲)	مهارت‌های قرن ۲۱ مانند تفکر انتقادی و حل مسئله، روش طراحی مهندسی، پتانسیل شکل‌دادن به آینده، نیاز به توسعه حرفه‌ای معلمان، افزایش روحیه کنجکاوی و تحقیق در دانش‌آموزان، درگیر شدن دانش‌آموزان در مسائل دنیای واقعی و ارائه راهکار از طریق روش حل مسئله
۴۴	کایان ^{۸۲} و همکاران (۲۰۲۲)	توانایی حل مشکلات زندگی واقعی در زمینه سلامت، انرژی و محیط‌زیست، محیطی پویا و پرجنب‌وجوش، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر برای دوره ابتدایی، بهبود نتایج آزمون تیمز، تأثیر متقابل سه عامل جامعه (فرهنگ و محیط اجتماعی)، مدرسه (معلمان و آموزش به آن‌ها)، دانش‌آموز (نگرش و انگیزه و استعداد)
۴۵	امین ^{۸۳} و همکاران (۲۰۲۲)	روش تدریس کاوشگری، اکتشافی، پرسش و پاسخ و حل مسئله، پروژه‌های گروهی، تقویت مهارت‌های قرن ۲۱ به‌ویژه تفکر انتقادی، محتوای چالشی با فعالیت‌های چندجانبه، ساختن دانش منحصر به هر فرد
۴۶	لانگ و همکاران (۲۰۲۲)	سرمایه‌گذاری برای آمادگی معلمان، لزوم به‌کارگیری استم از دوران ابتدایی به‌منظور علاقه‌مندی دانش‌آموزان به‌ویژه دختران، افزایش کیفیت یادگیری ریاضی و علوم، تعامل با انجام پروژه‌های مشترک
۴۷	پالچیک ^{۸۴} و همکاران (۲۰۲۲)	توسعه شایستگی‌های مرتبط با بازار کار، روش پروژه‌محور، آموزش ریاتیک، به‌چالش کشیدن با محتوا و تکالیف پیچیده مسئله‌محور، تقویت فعالیت شناختی، جذابیت برنامه‌نویسی برای دانش‌آموزان ابتدایی
۴۸	گالانتی و هالینچک (۲۰۲۲)	ناکافی بودن دانش محتوایی معلمان و نیاز به توسعه حرفه‌ای، هویت حرفه‌ای معلمان، یادگیری واقعی به‌واسطه فرصت درگیر شدن در مسائل دنیای واقعی در ریاضی و علوم، استفاده از راهبردهای طراحی مهندسی، منطق ریاضی، تفکر هندسی و استدلال فضایی، شکل‌گیری هویت یادگیرنده و شناخت خود و دیگران در نقش فردی علمی، اعتماد به توانایی‌های خود در انجام تکالیف، علاقه‌مند شدن به یادگیری
۴۹	نرنبرگرهاگ ^{۸۵} و همکاران (۲۰۲۳)	درک حوزه‌های درسی استم به‌صورت یکپارچه، نقش تسهیلگری معلم، جذابیت آموزش و افزایش انگیزه دانش‌آموزان، تعامل بیشتر از طریق بازی گروهی، استفاده کمتر از محتوای مکتوب و جایگزین کردن بازی‌های رایانه‌ای
۵۰	تمیرتون ^{۸۶} و همکاران (۲۰۲۳)	تلفیق دانش نظری با تجربیات عملی، یادگیری پروژه‌محور، تولید ایده‌های بدیع، به‌کارگیری نرم‌افزارهای آموزشی، تفکر انتقادی و خلاق، ارزشیابی مبتنی بر شواهد و مشاهده، یادگیری پایدار، یادگیری لذت‌بخش

در این گام از پژوهش، به‌منظور پاسخ به سؤال پژوهش و تبیین عناصر برنامه درسی استم، بر مبنای مشابهت کدها، عناصر ده‌گانه برنامه درسی استم طبقه‌بندی شد (جدول ۵).

جدول ۵. طبقه‌بندی عناصر برنامه درسی استم با توجه به کدگذاری نهایی

عناصر	کدهای نهایی	کدهای منابع
منطق	• یادگیری مسئله‌محور، پروژه‌محور، بازی‌محور و پژوهش‌محور	۲-۵-۱۱-۱۸-۲۱-۲۸-۳۵-۳۶-۳۸-۳۹-۴۲-۴۷
	• رویکردی یادگیرنده‌محور و همسو با نظریه سازنده‌گرایی	۲-۳-۱۶-۱۸-۲۸-۳۵-۴۲-۴۵
	• قابلیت تعمیم آموخته‌ها به زندگی واقعی	۳-۴-۲۱-۲۶
	• درک و فهم ارتباط بین چهار حوزه استم و دستیابی به دیدی کل‌نگر	۳۷-۴۹
	• یادگیری هدفمند، فعال، عمیق، معنادار و مادام‌العمر	۳-۴۰-۴۲
	• نویدبخش کارآفرینی در آینده	۳-۱۱-۱۸-۳۳
	• تربیت نسلی خلاق و مبتکر و متفکر	۱-۳۱-۴۳
	• محرک نوآوری در زمینه توسعه اقتصادی	۱۴-۱۵-۲۲-۳۱-۴۲-۴۷
	• راهکاری برای چالش‌های پیچیده دنیای کنونی	۱-۲۲-۳۰-۴۴
مقاصد و اهداف	• کسب مهارت‌های قرن ۲۱ مانند تفکر خلاق و انتقادی و ...	۱-۳-۱۱-۱۳-۱۵-۱۷-۱۸-۲۱-۲۶-۲۹-۳۸-۴۲-۴۳-۴۵
	• تقویت روحیه کنجکاوی و پژوهش و کار گروهی	۱۱-۳۲-۴۳
	• آگاهی و علاقه‌مندی دانش‌آموزان به مشاغل حوزه استم	۲-۱۱-۱۴-۱۵-۲۱-۲۷-۳۱-۳۹-۴۲-۴۶-۴۸
	• پرورش مهارت‌های شناختی، استدلال فضایی و تفکر هندسی	۳-۵-۱۳-۳۲-۴۲-۴۷-۴۸
	• افزایش مهارت‌های دست‌ورزی، دقت، تمرکز و توجه	۲-۳۲-۳۸
	• فائق آمدن بر مسائل و مشکلات واقعی در زندگی روزمره	۴-۱۵-۲۱-۳۳-۴۳-۴۸
محتوا	• محتوای تلفیقی با در نظر گرفتن فعالیت‌های یادگیری چندجانبه	۱۵-۲۹-۴۵
	• محتوای چالش‌برانگیز و محرک کنجکاوی دانش‌آموزان	۶-۱۱-۴۵-۴۷
	• محتوای انعطاف‌پذیر	۲-۶-۲۹-۳۸
	• سازمان‌دهی محتوا از ساده به پیچیده و از آسان به دشوار	۴-۱۵-۳۵
	• گنجاندن مسائل روز و واقعی دنیای کنونی در محتوا	۷-۲۰
	• مطابق با مراحل رشد و سطح توانایی، علائق و نیازهای دانش‌آموزان	۳-۴-۱۸
	• در نظر گرفتن محتواهایی با موضوع آشنایی با مشاغل استم	۱۴-۲۱

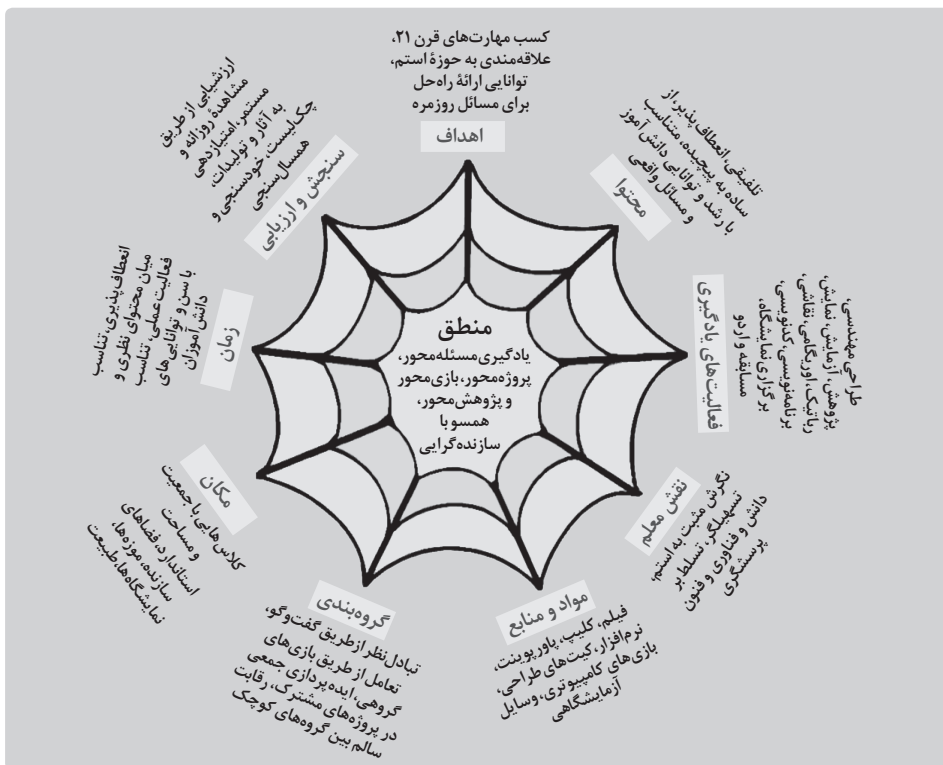
جدول ۵. (ادامه)

عناصر	کدهای نهایی	کدهای منابع
فعالیت‌های یادگیری	• راهبردهای یاددهی - یادگیری کاوشگری، اکتشافی، حل مسئله، بحث گروهی، گردش علمی، بارش مغزی، بازی، قصه‌گویی و نمایش	۵-۶-۷-۱۱-۲۱-۲۳-۲۵-۲۸-۳۰-۳۵-۳۸-۴۰-۴۱-۴۳-۴۵
	طراحی مهندسی از ساده به پیچیده متناسب با سطح توانایی‌ها	۴-۲۴-۳۹-۴۰-۴۳-۴۸
	• نقاشی، رباتیک، اورینگامی، کدنویسی و برنامه‌نویسی، بازی‌های رایانه‌ای، آزمایش	۱-۵-۱۱-۱۳-۱۸-۳۰-۳۳-۳۴-۳۹-۴۷
نقش معلم	• نقش تسهیلگری معلم و فراهم آوردن تجارب یادگیری اثربخش و امکان‌پذیر	۲-۱۷-۱۸-۴۹
	• تأثیر باور و نگرش مثبت معلم به رویکرد استم	۲۰-۲۲-۲۴-۲۵
	• مهارت پرسشگری به منظور تحریک کنجکاوی دانش‌آموزان به ایده‌پردازی	۹-۱۲-۱۴-۲۵-۳۱-۳۳-۳۸
	• توانایی تشویق و ترغیب و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان	۱۰-۲۲-۳۲-۳۹
	• تسلط‌بودن به روش طراحی مهندسی و داشتن مهارت‌های فناورانه	۶-۷-۱۰-۲۴
	• تدارک مواد و منابع لازم مانند نرم‌افزارهای آموزشی، کیت‌های آموزشی و ...	۲۹-۴۰
	• مدیریت بهینه زمان به دست معلم	۱۲-۳۹
	• تسلط معلم بر دانش حوزه‌های استم و داشتن طرح درس منظم	۷-۲۹-۳۷-۴۸
	• آموزش‌های حرفه‌ای قبل و ضمن خدمت معلم	۷-۸-۲۴-۲۸-۳۹-۴۶
	• جلب حمایت مادی و معنوی والدین	۲۲-۲۵
مواد و منابع	• تعامل معلمان تازه‌کار با معلمان مجرب و باسابقه	۱۰-۱۷-۲۰
	• کیت‌های طراحی مهندسی و وسایل آزمایشگاهی	۴-۴۰
	• فیلم، کلیپ، پاورپوینت	۳-۱۲-۳۴
	• منابع اینترنتی، رایانه و برخی نرم‌افزارها و بازی‌های رایانه‌ای	۳-۳۳-۵۰

جدول ۵. (ادامه)

عناصر	کدهای نهایی	کدهای منابع
گروه‌بندی	• تشکیل گروه‌های کوچک و تقسیم وظایف	۳۸-۳۶-۳۱-۲۱-۳-۲
	• تبادل نظر از طریق بحث و گفت‌وگو	۳۶-۲۱-۵
	• تعامل از طریق بازی‌های گروهی	۴۹-۳۵-۱۳
	• خلاقیت گروهی از طریق ایده‌پردازی جمعی در پروژه‌های مشترک	۴۶-۱۲-۳
	• رقابت سالم بین گروه‌ها برای ایجاد انگیزه بیشتر	۲۲-۱۱-۵
مکان	• چیدمان فضای کلاس متناسب با کار عملی به صورت گروهی	۳۴-۲۵
	• فضای خارج از کلاس مانند طبیعت، موزه‌ها، نمایشگاه‌ها، اردوگاه‌ها	۳۴-۲۲-۱۱-۹-۵
	• فضای سازنده ^{۸۷} با امکانات ویژه مانند چاپگرهای سه بعدی	۱۶-۹
	• تناسب مساحت کلاس با تعداد دانش‌آموزان	۳۱-۲۵
زمان	• انتخاب مکان متناسب با موضوع تدریس	۳۸-۳۵
	• اختصاص زمان متناسب به محتوای نظری و فعالیت‌های عملی	۳۵-۳
	• اختصاص زمان متناسب با سن، سطح و توانایی‌های دانش‌آموزان	۱۸-۴
	• انعطاف‌پذیری بودن زمان با توجه به موضوع	۱۲-۴-۳-۲
سنجش و ارزشیابی	• ارزشیابی فرایندمحور به صورت فردی و گروهی	۶-۳
	• ارزیابی اندازه تعامل دانش‌آموز در فعالیت‌های گروهی	۲۰-۴
	• امتیازدهی به آثار و تولیدات دانش‌آموزان در نمایشگاه‌ها	۴۱-۳۴-۲۲-۱۱-۵
	• ارزیابی میزان خلاقیت و نوآوری و توانایی حل مسئله	۲۶-۴
	• ارزشیابی از طریق چک‌لیست مشاهده روزانه و مستمر معلم	۳۶-۳۴-۲۳-۱۲-۳
	• ارزشیابی از طریق چک‌لیست خودسنجی و هم‌سال‌سنجی	۳۴-۱۸-۱۱

اگر در الگوی خود ارتباطات بین عناصر متفاوت برنامه درسی را حول محور منطق به شکل تار عنکبوت به تصویر می‌کشد. آنچه در الگوی تار عنکبوتی اگر اهمیت دارد تأثیر نامطلوب کیفیت پایین هر عنصر در کل و موجودیت برنامه درسی است و همه این عناصر در ارتباط با هم کیفیت برنامه درسی را تضمین می‌کنند (اگر، ۲۰۰۳). مطابق با این الگو، عناصر برنامه درسی استثم و ویژگی‌های هر عنصر با محوریت منطق در شکل ۱ نشان داده می‌شود.



شکل ۱. عناصر برنامه درسی استم براساس الگوی تار عنکبوتی اکر (۲۰۰۳)

■ بحث و نتیجه گیری ■

پژوهش حاضر، با هدف شناسایی عناصر برنامه درسی استم در دوره ابتدایی انجام شده است. براساس یافته‌های پژوهش، منطق برنامه درسی استم در دوره ابتدایی، مبتنی بر نظریه سازنده گرایی است و دانش آموز محور همه فعالیت‌های آموزشی است. این رویکرد باعث درک و فهم عمیق تر دانش آموزان از حوزه‌های درسی استم و ارتباط آن‌ها با زندگی روزمره می‌شود؛ به نحوی که دانش آموزان با پروژه‌هایی در زمینه مسائل چالش برانگیز واقعی مواجه می‌شوند و از طریق فعالیت‌های گروهی تحت هدایت معلم، راه حل‌های احتمالی را آزمایش و بهترین راه حل را انتخاب می‌کنند. این سبک از یادگیری، آن‌ها را به یادگیرندگانی دائمی تبدیل می‌کند که قادر خواهند بود آموخته‌های مدرسه‌ای خود را به دنیای واقعی تعمیم دهند. نتایج پژوهش اصغری و همکاران (۱۴۰۱)؛ زیرم و همکاران (۲۰۱۸)، کاپسی و اورنگ (۲۰۱۹)، هونگ و همکاران (۲۰۲۰)، تانک و

باگسی (۲۰۲۱) و واترز و ارنج (۲۰۲۲) نیز مؤید این یافته‌ها هستند. در پژوهش‌های گوناگون، اهداف متنوعی برای رویکرد استم مطرح شده است. برخی مانند گنزالز و استورتی (۲۰۱۹)، ستین (۲۰۲۰)، رازی و ژو (۲۰۲۲) و پالچیک و همکاران (۲۰۲۲) اهداف سیاسی و اقتصادی را مدنظر قرار داده‌اند و هدف رویکرد استم را توسعه اقتصادی و تأمین نیروی انسانی برای بازار کار آینده و تربیت نسلی کارآفرین و شهروندی مؤثر معرفی کرده‌اند. برخی دیگر مانند رضایی و همکاران (۱۳۹۹)، اصغری و همکاران (۱۴۰۱)، آدامز و همکاران (۲۰۱۴)، سهین و همکاران (۲۰۱۴)، بلکلی و همکاران (۲۰۱۷)، آلتان و همکاران (۲۰۱۹)، کوباس و همکاران (۲۰۲۰)، لانگ و همکاران (۲۰۲۲) و تمیرتون و همکاران (۲۰۲۳) هدف رویکرد استم را کسب مهارت به‌منظور زندگی بهتر و افزایش مهارت‌های شناختی دانش‌آموز معرفی کرده‌اند و هدف را بیشتر معطوف به یادگیرنده دانسته‌اند. مایکل اپل^{۸۸} نظریه پرداز انتقادی مشهور در مقاله اخیر خود در ۲۰۲۲ بر این نکته تأکید می‌کند که آموزش استم نباید مبتنی بر اهداف سیاسی و اقتصادی باشد، بلکه باید موجب ارتقای مهارت‌ها در دانش‌آموزان شود؛ چه آن‌ها این مسیر را در آینده انتخاب کنند و چه مسیر دیگری را برگزینند. یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان می‌دهد در بیشتر پژوهش‌ها هدف از استم در درجه نخست خود یادگیرنده و سپس اهداف اجتماعی و سیاسی و اقتصادی بوده است و مهم‌ترین هدف مجهز شدن دانش‌آموزان به مهارت‌های قرن ۲۱ است. در این باره، آلتان و همکاران (۲۰۱۹) و آیدین (۲۰۲۱) معتقدند رویکرد استم اگر به‌درستی به کار گرفته شود، مهارت‌های کاربردی قرن ۲۱ را تقویت خواهد شد. کسب این مهارت‌ها، یکی از مهم‌ترین اهدافی است که باعث شکل‌گیری استم و گسترش سریع آن در دو دهه اخیر در مدارس شده است. محتوا عنصری است که با توجه به هدف تعیین می‌شود. بنابراین، محتوای استم تلفیقی از محتوای چهار حوزه استم است که به‌صورت یکپارچه ارائه شده است و در آن تکالیفی چندبعدی و چالش‌برانگیز و مرتبط با مسائل دنیای واقعی، مطابق با سطح رشد و نیازها و علائق دانش‌آموزان گنجانده شده است. این محتوا انعطاف‌پذیر است و سازمان‌دهی آن از ساده به پیچیده و از آسان به دشوار انجام می‌شود. پژوهش‌مادان و همکاران (۲۰۱۶)، گالوپ و همکاران (۲۰۲۱)، امین و همکاران (۲۰۲۲) نیز مؤید این یافته‌هاست.

مهم‌ترین فعالیت یادگیری در رویکرد استم «طراحی مهندسی» است. مراحل فرایند طراحی مهندسی شامل بررسی، تصور، برنامه‌ریزی، ابداع، آزمایش، بهبود و گزارش است. معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد در گروه ایده‌های خود را مطرح کنند و درباره انتخاب

بهترین ایده‌ها و راه‌حل‌ها با یکدیگر به بحث و گفت‌وگو بپردازند (لی و مک‌این‌تایر، ۲۰۱۴؛ کانینگهام و هیگنز^{۸۹}، ۲۰۱۵). به عبارت دیگر، در طراحی مهندسی، دانش‌آموز باید ابتدا مسئله را درک کند و سپس به راه‌حل‌های آن بیندیشد و این مسئله باید با زندگی واقعی مرتبط باشد (کابلو و همکاران، ۲۰۲۱). مثلاً معلم این مسئله را مطرح می‌کند: «جریان شدید آب در منطقه دریای سیاه باعث جاری شدن سیل می‌شود». سپس از دانش‌آموزان می‌خواهد که پلی مقاوم در برابر این بلای طبیعی طراحی کنند. انتظار می‌رود که آن‌ها در خصوص مواد استفاده‌شده برای انجام‌دادن کار، طراحی، محاسبه میزان مواد، گرانش و تخمین هزینه تصمیم‌گیری کنند و گزارشی ارائه دهند (ستین، ۲۰۲۰). همچنین راهبردهای یاددهی یادگیری در رویکرد استم شامل کاوشگری، اکتشافی، حل مسئله، بحث گروهی و گردش علمی است. نتایج پژوهش کینگ (۲۰۱۵)، آیدین (۲۰۲۰)، گارسیا کاریلو و همکاران (۲۰۲۱)، ستین (۲۰۲۰)، اردوگوموز (۲۰۲۱) و نرنبرگ‌هاگ و همکاران (۲۰۲۳) مؤید این یافته است که ارائه فعالیت‌ها در قالب بازی، نمایش و قصه‌گویی و تنوع تکالیفی مانند طراحی، نقاشی، رباتیک، اورینگامی، کدنویسی و برنامه‌نویسی، استم را به رویکردی جذاب برای دانش‌آموزان و رویکردی دشوار برای معلمان بدل کرده است. بنابراین، یکی از مهم‌ترین عناصر در تحقق اهداف این رویکرد معلم است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد اگرچه تمامی عناصر برنامه درسی استم در کیفیت آن اهمیت دارند، معلم در نقش آغازکننده این رویکرد در مدارس درجه نخست اهمیت قرار دارد. همچنین ویژگی‌های شخصیتی معلم در به کارگیری این رویکرد تأثیر بسزایی دارد. معلمانی که خودکارآمدی و اعتمادبه‌نفس خوبی دارند آسان‌تر با تغییر رویکرد از سنتی به استم سازگار می‌شوند. در این مورد، زی و کومن^{۹۰} (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای سسنتر پژوهی به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی معلمان با پذیرش تغییر و سازگاری با رویکردهای جدید و پیشرفت تحصیلی و کیفیت آموزش رابطه مثبت دارد. همچنین معلمانی که باور و نگرش مثبتی به نتایج استم و تأثیر آن در تجارب یادگیری دانش‌آموزان دارند، در به کارگیری این رویکرد بیشتر تلاش می‌کنند. این یافته با پژوهش زیمر و همکاران (۲۰۱۸) همخوانی دارد. همسو با این نتایج، دیاز (۲۰۱۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که معلمان محافظه‌کار معمولاً از رویکرد استم استقبال نمی‌کنند. معلمانی که این رویکرد را در کلاس خود به کار می‌گیرند، باید در این زمینه آمادگی لازم داشته باشند. معلم در این رویکرد، نه فقط باید بر دانش حوزه‌های درسی استم تسلط موضوعی داشته باشد، بلکه باید از مهارت فناوریانه، مهارت طراحی مهندسی، کدنویسی و برنامه‌نویسی نیز برخوردار باشد. معلم باید در نقش یک

تسهیلگر، کنجکاو دانش‌آموزان را ترغیب و آنان را به سمت ایده‌پردازی هدایت کند. پژوهش احمد و موسیو (۲۰۲۱) نشان می‌دهد کنجکاو دانش‌آموزان را به کشف فرصت‌ها و چالش‌ها ترغیب می‌کند و باعث می‌شود به یادگیری استم علاقه‌مند و به حل مسئله ترغیب شوند. بنابراین، مهارت پرسشگری یکی از مهم‌ترین مهارت‌هایی است که معلمان در این رویکرد باید به آن تسلط داشته باشند. نتایج پژوهش آدامز و همکاران (۲۰۱۴)، هادسون و همکاران (۲۰۱۵)، پانتوا و همکاران (۲۰۱۵)، دیاز (۲۰۱۹)، گالوپ و همکاران (۲۰۲۱) و رازی و ژو (۲۰۲۲) نیز تأییدی بر این یافته است. بنابراین، آماده‌سازی معلمان یکی از موارد مسئله‌ساز حوزه آموزش استم است.

عنصر مهم دیگر در برنامه درسی استم، مواد و منابع است. در رویکرد استم، اغلب از کیت‌های طراحی مهندسی و برخی نرم‌افزارها و بازی‌های رایانه‌ای استفاده می‌شود. برای مثال دانش‌آموزان به وسیله بازی رایانه‌ای ماینکرافت^{۹۱} برای مشکلات زندگی واقعی (مانند طراحی سدی برای مشکل آب شهری) طراحی انجام می‌دهند (ساریکام و ییلدریم، ۲۰۲۱). اما آنچه باعث شده برخی برنامه‌ریزان درسی، رویکرد استم در دوره ابتدایی را «رویکردی برای همه» معرفی کنند (کانینگهام و هیگنز، ۲۰۱۵)، این است که طراحی‌هایی که در دوره ابتدایی انجام می‌شوند، پیچیدگی کمتری به نسبت مقاطع بالاتر دارند و می‌توان از مواد ساده و ارزان و در دسترس برای طراحی‌ها استفاده کرد. چنان‌که نتایج پژوهش اکولو و اوگزانور (۲۰۲۱) نشان می‌دهد، استفاده از ابزار آموزشی گران‌قیمت مانند رباتیک و ابزار آموزشی ارزان‌قیمت در نتایج ارزیابی میزان یادگیری دانش‌آموزان تفاوت چندانی ندارد.

ماهیت سازنده‌گرای رویکرد استم ایجاب می‌کند فعالیت‌های یادگیری به شکل گروهی و در تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر انجام شود. اغلب پژوهشگران، بحث گروهی را برای تحریک خلاقیت جمعی قبل از طراحی و سپس فعالیت به صورت پروژه‌های مشترک را در گروه‌های کوچک مؤثر دانسته‌اند. همچنین، رقابت سالم بین گروه‌ها به منظور ترغیب تولید ایده‌های نو را انگیزه‌بخش معرفی کرده‌اند. این یافته با نتایج پژوهش رضایی و همکاران (۱۳۹۹)، آلتان و همکاران (۲۰۱۹)، آکری و همکاران (۲۰۲۱) و لانگ و همکاران (۲۰۲۲) همسوست.

مکان و زمان نیز از عناصر مهم در برنامه درسی استم است. استم به معنای واقعی در مکان‌هایی به نام فضاهای سازنده با امکانات چاپگرهای سه‌بعدی، رایانه، ابزار رباتیک و امکانات دیگر انجام می‌شود. در این زمینه استرالیا هزینه زیادی کرده است و در نزدیکی برخی مدارس، کارگاه‌های فضای سازنده قرار داده است که در آنجا هر دانش‌آموز به یک

رایانه دسترسی دارد (برنامه درسی استرالیا، ۲۰۲۱). اما همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد، معلم حرفه‌ای با امکانات محدود و ارزان‌قیمت نیز می‌تواند این رویکرد را در کلاس خود اجرا کند و کمبود امکانات نباید موجب به‌کارنگرفتن این رویکرد شود؛ البته مساحت کلاس و تعداد دانش‌آموزان و زمان، سه مسئله اصلی برای معلم است. باوجوداین، به‌کارگیری رویکرد استم در دوره ابتدایی به دلیل روحیه فعال و کنج‌کاو دانش‌آموزان دشوار نیست؛ اما کار معلم در مدیریت کلاس‌هایی با جمعیت زیاد و مساحت کم و زمان محدود امری دشوار است که فشار کاری مضاعفی را به معلمان تحمیل می‌کند. رضایی و همکاران (۱۳۹۹) و گالوپ و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که رویکرد استم در بالاترین سطح خود یعنی استم تلفیقی، فقط در کلاس‌هایی با جمعیت استاندارد امکان‌پذیر است. گنزالز و استورتی (۲۰۱۹) راهکاری در این زمینه ارائه داده‌اند. آنان در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که اگر معلم حمایت والدین را جلب کند، می‌تواند در کلاس‌های پرجمعیت نیز رویکرد استم را به‌کار گیرد؛ بدین ترتیب که برخی فعالیت‌ها در کلاس آغاز شود و در خانه با حمایت و نظارت والدین ادامه یابد. در برنامه درسی استرالیا نیز این نکته تأیید شد که معلمان در آموزش استم می‌توانند از هم‌فکری و حمایت والدین بهره‌گیرند و آموزش‌ها در خانه ادامه و بسط پیدا کند (برنامه درسی استرالیا^{۹۲}، ۲۰۲۱).

ارزشیابی عنصر مهم دیگر در رویکرد استم است. در این رویکرد، معلم باید همواره ناظر بر فعالیت‌های دانش‌آموزان باشد و ارزیابی معلم باید با مشاهده روزانه و مستمر انجام شود؛ به‌طوری که بدون دخالت مستقیم، دانش‌آموزان را به‌سمت خلق ایده‌های نو هدایت کند. روتشلید و همکاران (۲۰۱۸) معتقدند معلم در مشاهده و ارزیابی فعالیت‌های استم باید به‌دنبال پاسخ این سؤالات باشد: ۱. آیا دانش‌آموز روی فعالیت خود تمرکز دارد؟ ۲. آیا دانش‌آموز در پردازش اطلاعات و تفکر فضایی موفق است؟ ۳. آیا به‌راحتی اطلاعات را بازیابی می‌کند؟ ۴. آیا قادر است تمامی محدودیت‌های کاری پیچیده را در حین کار بیان کند؟ ۵. آیا مفهوم مسئله را به‌خوبی درک کرده است؟ ۶. آیا فعالیت حرکتی را به‌درستی انجام می‌دهد؟ ۷. آیا به‌درستی با هم‌سالان خود ارتباط برقرار می‌کند؟ ۷. آیا درگیر تفکر پیچیده و سطح بالا شده است؟ به‌طور کلی ارزشیابی در این رویکرد باید برای ایجاد انگیزه بیشتر در دانش‌آموزان باشد. برگزاری مسابقات بین‌گروهی و بین‌کلاسی و بین‌مدرسه‌ای می‌تواند انگیزه دانش‌آموزان را برای طراحی‌های نوآورانه و خلاقانه افزایش دهد. در این مورد، نتایج پژوهش گنزالز و استورتی (۲۰۱۹) نشان می‌دهد برگزاری مسابقه و نمایشگاه از آثار دانش‌آموزان با ایجاد رقابت سالم و دوستانه

راهی برای افزایش علاقه و انگیزه دانش‌آموزان به طراحی مهندسی است. به‌طور کلی مشاهده، چک‌لیست، امتیازدهی به تولیدات، خودسنجی و هم‌سال‌سنجی مهم‌ترین ابزارهای ارزشیابی در رویکرد استم است که نتایج پژوهش سیرینترلکسی و همکاران (۲۰۰۹)، سهین و همکاران (۲۰۱۴)، گنزالز و استورتی (۲۰۱۹) و اکولو و اوگزانور (۲۰۲۱) این یافته را تأیید می‌کنند.

داگر^{۹۳} (۲۰۱۰) معتقد است روش استم به چهار شیوه در مدارس انجام می‌شود. اولین شیوه، استم سنتی است که در آن هر رشته جداگانه در مدرسه آموزش داده می‌شود. در شیوه دوم، بر یک یا دو رشته تأکید بیشتری می‌شود. شیوه سوم، شامل ادغام یک رشته در سه رشته دیگر است که معمولاً در قالب ادغام مهندسی در حوزه‌های علوم، فناوری و ریاضیات است. بالاترین سطح استم در چهارمین شیوه است که در آن استم به‌صورت تلفیقی با پیوند هر چهار رشته و رویکرد بین‌رشته‌ای و فرارشته‌ای انجام می‌شود. مدارس استم در ایالات متحده، نمونه‌ای از شیوه چهارم است که رویکردی مسئله‌محور و پروژه‌محور دارد. در مدارس ایران که درس‌ها مجزا ارائه می‌شوند، نمونه‌ای از شیوه اول است. برنامه درسی کشورهای مختلف نشان می‌دهد برنامه‌های استم در کشورهای گوناگون، متفاوت توسعه یافته است و اجرا می‌شود و از آنجاکه هیچ توافقی در به‌کارگیری رویکرد استم حاصل نشده، در عمل به تنوع منجر شده است (ستین، ۲۰۲۰). حتی در اغلب کشورهایی که رویکرد استم را به‌کار می‌گیرند، چارچوب مشخص و مدونی در نظر گرفته نشده است؛ در کشورهایی مانند استرالیا، سنگاپور و آمریکا، چارچوب‌های مدونی تهیه شده است، اما معلمان در طراحی و به‌کارگیری آن اختیار عمل دارند. صرف‌نظر از اینکه مدارس چه سطحی از استم را می‌توانند به‌کار گیرند، بهره‌گیری از آن هرچند اندک مفید است. وجه مشترک همه آموزش‌های استم، کاربردی بودن آن است. بنابراین، نیازی نیست همه آموزش‌های استم در بالاترین سطح باشد؛ بلکه همین که برای دانش‌آموزان فرصتی فراهم شود تا مهارت و دانشی را که فراگرفته‌اند یا در حال یادگیری‌اند، در عمل به‌کار ببرند و در نتیجه بتوانند پیوند میان این چهار رشته را درک کنند کافی است. همچنین، رویکرد استم به معنای اضافه‌بار بر محتوای درسی نیست؛ بلکه از آن در نقش جایگزینی برای آموزش‌های قبلی استفاده می‌شود.

در برخی کشورها مانند ایران، در بعضی از مدارس ابتدایی، آموزش‌های استم مانند رباتیک و اورینگامی و برنامه‌نویسی در ساعت‌های فوق‌برنامه انجام می‌شود. این روش در نظام آموزشی ایران از دو جنبه بررسی می‌شود: اول آنکه چنین امکانی فقط در برخی مدارس غیردولتی فراهم است. دانش‌آموزان مدارس دولتی به دلیل

نبود امکانات، محدودیت زمان (به دلیل دونوبته‌بودن برخی مدارس)، کمبود معلم و کلاس‌های پرجمعیت از این امکان بی‌بهره‌اند. دوم اینکه این آموزش‌های فوق‌برنامه در گروه درس‌های اصلی نیستند و معمولاً معلم اصلی آن‌ها را تدریس نمی‌کند و ارزشیابی نمی‌شوند؛ بنابراین معلمان و والدین و دانش‌آموزان به آن‌ها بی‌توجه‌اند. در نتیجه، در این نوع از آموزش، به‌رغم اینکه دانش‌آموزان مهارت‌هایی را کسب می‌کنند، اهداف استم محقق نمی‌شود. بنابراین، اجرای استم در مدارس باید در ساعت‌های رسمی و در تلفیق درس‌های اصلی انجام شود. برای پیاده‌سازی رویکرد استم در نظام آموزشی کشور، به‌ویژه در دوره ابتدایی، باید چارچوبی بر پایه استانداردهای عناصر برنامه درسی تدوین شود؛ اما به دلیل نبود زیرساخت‌های لازم در نظام آموزشی ایران، امری زمان‌بر و نیازمند اصلاح و تغییر ساختارهای آموزشی است؛ اما تجربه کشوری مانند ترکیه نشان می‌دهد می‌توان تغییر را به تدریج از سطح مدارس آغاز کرد (ستین، ۲۰۲۰)؛ هرچند این نوع آموزش، استم به‌معنای واقعی نیست، اما حرکتی نویدبخش به‌سمت تحقق رویکرد تلفیقی و یکپارچه استم است. در این زمینه، نقش معلم و اعتمادبه‌نفس او در به‌کارگیری این رویکرد حائز اهمیت است (دپاز، ۲۰۱۹). موزه علوم در بوستون آمریکا^{۹۴} شش اصل را تحت عنوان «مهندسی ابتدایی» مطرح کرده که در هر مدرسه‌ای اجراشدنی است؛ معلمان ابتدایی با در نظر گرفتن این اصول، به تدریج شیوه آموزشی خود را از سنتی به استم تغییر می‌دهند (کانینگهام و هیگنز، ۲۰۱۵):

۱. انجام فعالیت‌های مهندسی در شرایط دنیای واقعی: راه شناساندن مسائل دنیای واقعی به دانش‌آموزان مطرح کردن مسئله در قالب داستانی ساختگی یا خبری جدید است تا دانش‌آموزان را با مسائل مشابه درگیر کند. سپس معلم از طریق فرایند طراحی مهندسی از دانش‌آموزان بخواهد ایده‌های خود را در گروه مطرح کنند و درباره انتخاب بهترین نظریه‌ها و راه‌حل‌ها با یکدیگر بحث و گفت‌وگو کنند؛
۲. تأکید بر ارزش مهندسی در کمک به دیگران: معلم باید برای علاقه‌مندی دانش‌آموزان بر جنبه‌های بشردوستانه مهندسی تأکید کند؛ مانند مهندسان محیط‌زیست؛
۳. طراحی فعالیت‌هایی با راه‌حل‌های متنوع: معلم امکان فعالیت‌هایی با پاسخ باز را به گونه‌ای فراهم کند که دانش‌آموزان امکان بهبود و اصلاح طرح خود را داشته باشند؛ بدین ترتیب ترس از شکست در دانش‌آموز کاهش می‌یابد و با ابراز نظریه‌های متنوع، خلاقیت دانش‌آموزان تقویت می‌شود؛

۴. ارزش‌دهی به شکست: دانش‌آموزان باید بدانند شکست ویژگی ضروری مهندسی است. به دلیل آنکه مهندسی فرایندی تکرارشونده است و طراحی‌ها را همیشه می‌توان بهبود بخشید. سؤالاتی مانند چرا جواب نداد؟ چرا کار نکرد؟ طراحی‌های بعدی را تحت تأثیر قرار می‌دهند و به تکمیل و بهبود طرح منجر می‌شوند؛

۵. تقویت کار گروهی: کار گروهی باید به دانش‌آموزان آموزش داده شود. آن‌ها باید به این درک برسند که کار گروهی باعث یافتن راه‌حل‌های مؤثرتر و کارآمدتر در طراحی می‌شود؛

۶. استفاده از مواد دردسترس و ارزان: معلم بهتر است دانش‌آموزان را به استفاده از مواد ارزان و دردسترس و ساده راهنمایی کند تا امکان طراحی برای همه دانش‌آموزان فراهم شود و بتوانند طراحی‌های خود را در خانه ادامه و بسط دهند.

با رعایت این شش اصل، همهٔ معلمان ابتدایی در تمامی مدارس و با هر سطحی از امکانات قادرند رویکرد استم را به کار گیرند. به‌طور کلی ویژگی مهم استم این است که می‌تواند با هر نوع برنامهٔ درسی معلم سازگار شود و برای انجام آن معلمان فقط باید معتقد باشند بچه‌ها نیاز ندارند حقایق تصادفی را به‌خاطر بسپارند؛ بلکه حقایق بسیاری در سر انگشتان آن‌ها وجود دارد. با چنین تفکری، استم به محلی برای بروز خلاقیت‌های معلم و دانش‌آموز تبدیل می‌شود تا در کنار یکدیگر، مرزهای برنامهٔ درسی را گسترش دهند (کهندل، ۱۳۹۸).

آنچه مسلم است، تغییر در ساختارهای برنامهٔ درسی دورهٔ ابتدایی کشور و تلفیق درس‌هایی که هم‌اکنون مجزا آموزش داده می‌شوند، نیاز به بازنگری و اصلاح دارد که این کار زمان‌بر است. اگر معلمان به کارگیری این رویکرد را در انتظار تغییر ساختار به تعویق بیندازند، فرصت‌های مناسب یادگیری را از دانش‌آموزان خود سلب کرده‌اند، فرصت‌هایی که می‌تواند دانش‌آموزان را به کارآفرینانی مبتکر و خلاق و متفکر تبدیل کند که در جهت توسعهٔ صنعت و اقتصاد کشور گام بردارند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود معلمان با اجرای تدریجی و گام‌به‌گام این رویکرد، این فرصت را در اختیار دانش‌آموزان خود قرار دهند. مدیران مدارس نیز معلمان را به استفاده از این رویکرد تشویق کنند؛ آموزش و پرورش هم برای معلمان علاقه‌مند به کارگیری این رویکرد کلاس‌های ضمن خدمت تدارک ببیند و در کلاس‌های آماده‌سازی معلمان، از تجارب و اطلاعات به‌روز دانشگاه‌ها و بخش صنعت استفاده کنند. دانشگاه فرهنگیان نیز در نقش متولی امر تربیت معلمان،

آموزش‌های مرتبط با استم را برای دانشجومعلم‌ان در نظر بگیرد. همچنین، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران آموزشی و برنامه‌ریزان درسی در نظام آموزشی، به‌منظور تلفیق حوزه‌های برنامه‌د رسی و فاصله‌گرفتن از روش‌های سنتی به‌تدریج و گام‌به‌گام قدم‌هایی را بردارند. به پژوهشگران نیز پیشنهاد می‌شود با توجه به اینکه پژوهش‌های داخلی بسیار اندکی در این زمینه انجام شده است، با انجام پژوهش‌هایی در زمینه‌ کاربست استم در مقاطع دیگر تحصیلی، سیاست‌گذاران آموزشی و معلم‌ان و دبیران را در به‌کارگیری این رویکرد یاری کنند. همچنین، در فرایند جمع‌آوری اطلاعات، پژوهش‌های خارجی بسیاری مشاهده شده که به روش تجربی، یکی از عناصر برنامه‌د رسی استم را در کلاس بررسی کرده‌اند که جای این نوع پژوهش‌ها در مقالات داخلی خالی به نظر می‌رسد و می‌توان از این طریق، دانش لازم برای کاربست مؤثر این رویکرد در کلاس‌های درس را در اختیار معلم‌ان قرار داد.

منابع REFERENCES

- احمدی، افسانه. (۱۳۹۹). بررسی برنامه تلفیقی بر خلاقیت دانش‌آموزان ابتدایی. *پژوهش‌های معاصر در علوم و تحقیقات*، ۲(۱۷)، ۹-۱.
- اصغری اصل سردرود، مریم، ملکی آوارسین، صادق، بقایی، حسین و یاری حاج‌عطالو، جهانگیر. (۱۴۰۱). مطالعه ویژگی‌های عناصر برنامه درسی آموزش علوم مبتنی بر روش استیم. *نوآوری‌های آموزشی*، ۲۱(۸۴)، ۱۰۵-۱۳۲.
- رضایی، مریم، امام‌جمعه، محمدرضا، احمدی، غلامعلی، عصاره، علیرضا و نیکنام، زهرا. (۱۳۹۹). طراحی الگوی مفهومی برنامه درسی تلفیقی استم در دوره ابتدایی کشور ایران. *مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱۵(۵۹)، ۶۳-۹۲.
- سجادی، ناعمه. (۱۳۹۶). *مطالعه چگونگی به‌کارگیری هنر در آموزش ریاضیات مدرسه‌ای براساس روش آموزش استیم* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشگاه فردوسی.
- طهماسب زاده، داوود، فتحی‌آذر، اسکندر و صنیعی، مریم. (۱۳۹۸). مطالعه پدیدارشناختی تجارب و ادراک معلمان دوره ابتدایی از برنامه درسی علوم تلفیقی. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۹(۱۷)، ۱۱۳-۱۳۹.
- کهندل، مرضیه. (۱۳۹۸). *استم چیست*. رشد آموزش/ابتدایی، ۲۳(۱)، ۳۲-۳۳.
- Adams, A.E., Miller, B., Saul, M., & Pegg, J. (2014). Supporting Elementary Pre-Service Teachers to Teach STEM Through Place-Based Teaching and Learning Experiences. *Electronic Journal of Science Education*, 18(5). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1188278.pdf>
- Ahmed, J., & Moi Siew, N. (2021). Curiosity toward STEM education: A questionnaire for primary school student. *Baltic Science Education*, 20(2). <https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.289>.
- Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In Van den Akker, J., Kuiper, W., & Hameyer, U. (Eds.), *Curriculum Landscapes and Trends* (pp. 1-14). Kluwer Academic Publishers.
- Akiri, E., Matathia, H., & Judy Dory, Y. (2021). Teaching and assessment methods: STEM teachers' perceptions and implementation. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(6), 2-22. <https://doi.org/10.29333/ejmste/10882>
- Akran, S.K., & Asiroglu, S. (2018). Perceptions of teachers towards the STEM education and the constructivist education approach: Is the constructivist education approach preparatory to the STEM education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2175-2186.
- Albion, P. R., & Spence, K. G. (2013). "Primary Connections" in a Provincial Queensland School System: Relationships to Science Teaching Self-Efficacy and Practices. *International Journal of Environmental and Science Education*, 8(3), 501-520.
- Altan, E.B., Ucuncuoglu, I., & Ozturk, N. (2019). Preparation of Out-of-School Learning Environment based on Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education and Investigating its Effects. *Science Education International*, 30(2), 138-148.
- Amin, M., Rahmawati, Y., Sudrajat, A., & Mardiah, A. (2022, November). Enhancing Primary School Students' Critical Thinking Skills through the Integration of Inquiry-Based STEM Approach on Teaching Electricity in Science Learning. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 2377, No. 1, p. 012090). IOP Publishing. doi:10.1088/1742-6596/2377/1/012090.
- Apple, M. W. (2022). STEM, educational transformation, and the politics of race. *Educational Policy*, 36(3). <https://doi.org/10.1177/0895904820981937>.
- Australian Curriculum. (2021). *STEM in Australian Curriculum*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/resources/stem>
- Aydin, G. (2020). Prerequisites for elementary school teachers before practicing STEM education with students: A case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(88), 1-40.

- Blackley, S., Sheffield, R., Maynard, N., Koul, R., & Walker, R. (2017). Makerspace and Reflective Practice: Advancing Pre-service Teachers in STEM Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n3.2>.
- Brown, R., Ernst, J., Clark, A., DeLuca, B. & Kelly, D. (2017). STEM curricula. *Technology and Engineering Teacher*, 77(2), 26-29.
- Cunningham, C. M., & Higgins, M. (2015). Engineering for Everyone. *Educational Leadership*, 72(4), 42-47. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1047517>.
- Catalano, A., Asselta, L., & durkin, A. (2019). Exploring the relationship between science content knowledge and science teaching self-efficacy among elementary teachers. *Journal of Education (IAFOR)*, 7(1), 57-70.
- Cayci, B., & Ornek, T. (2019). Effect of Stem-based activities conducted in science classes on various variables. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 260-268
- Cetin, A. (2020). Examining project-based STEM training in a primary school. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(3), 811- 825. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/761>.
- Cooper, H., & Hedges, L.V. (2009). Research synthesis as a scientific process. In H. Cooper, L. V. Hedges, and J. C. Valentine (Eds), *The handbook of research synthesis and meta-analysis, second edition* (pp. 3-16). Russell Sage Foundation.
- Chalmers, I., Hedges, L.V., Cooper, H. (2002). A brief history of research synthesis. *Evaluation & the Health Professions*, 25(1), 12-37.
- CASP Qualitative Checklist. (2018). *Critical Appraisal Skills Programme (CASP)*. Oxford. <https://casp-uk.net/wp-content/uploads/2018/01/CASP-Qualitative-Checklist-2018.pdf>.
- Cabello, V. M., Martínez, M. L., Armijo, S., & Maldonado, L. (2021). Promoting STEAM learning in the early years: “Pequeños Científicos” Program. *LUMAT: International Journal on Math. Science and Technology Education*, 9(2), 33-62. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.9.2.1401>.
- Diaz, M. E. (2019). Exploring Latino preservice teachers’ attitudes and beliefs about learning and teaching science: What are the critical factors? *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 5(2), 574-586.
- Dogana, A., & Kahramanb, E. (2021). The effect of STEM activities on the scientific creativity of middle school students. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1241- 1266. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.
- Dugger, E. W. (2010). Evolution of STEM in the United States. In *The 6th Biennial International Conference on Technology Education Research* (pp. 7-14). DATTArc.
- Erdogmus, F. (2021). How do elementary childhood education teachers perceive robotic education in kindergarten? A qualitative study. *Participatory Educational Research (PER)*, 8(2), 421-434. <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.47.8.2>.
- García-Carrillo, C., Greca, I. M., & Fernández-Hawrylak, M. (2021). Teacher perspectives on teaching the stem approach to educational coding and robotics in primary education. *Education Sciences*, 11(2), 64. <https://doi.org/10.3390/educsci11020064>.
- Gardner, M. (2017). Beyond the Acronym: Preparing Preservice Teachers for Integrated STEM Education. *Ailacte journal*, 14(1), 37-53.
- Galanti, T. M., & Holincheck, N. (2022). Beyond content and curriculum in elementary classrooms: conceptualizing the cultivation of integrated STEM teacher identity. *International Journal of STEM Education*, 9(43). <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.
- Gallup, J., Coffland, D., & Schultz, K. (2021). Engaging students in STEM careers through the Mars rover challenge: bridging barriers through multimodal informal learning. *Educational Research: Theory and Practice*, 32(1), 54-61.
- Gonzales, M., & Storti, R. (2019). Fostering a culture of innovation: A case study of elementary school principals in Costa Rica. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 15(6). <http://journals.sfu.ca/ijepl/index.Php/ijepl/article/view/821>.

- Gough, D. (2021). Appraising evidence claims. *Review of Research in Education*, 45(1), 1-26. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0091732X20985072>
- Harlen, W., Bell, D., Devés, R., Dyasi, H., Garza, GF de la., Léna Pie., Millar, R., Reiss, M., Rowell, P., & Yu, W (Eds.). (2015). *Working with big ideas of science education. Science Education Programme (SEP) of IAP*. <https://www.ase.org.uk/download/file/fid/6740>.
- Hong, J.Ch., Ye, J.H., Ho, Y., & Ho, H. (2020). Developing an inquiry and hand- teaching model to guide STEAM lesson planning for kindergarten children. *Journal of Baltic Science Education*, 19(6), 908-922. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.908>.
- Hudson, P., English, L., Dawes, L., King, D., & Baker, S. (2015). Exploring Links between Pedagogical Knowledge Practices and Student Outcomes in STEM Education for Primary Schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(6). <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol40/iss6/8>.
- Karp, T., & Maloney, P. (2013). Exciting young students in grades K-8 about STEM through an afterschool robotics challenge. *American journal of engineering education*, 4(1). <https://my.usfirst.org/scholarships/index.lasso>.
- Kayan-Fadlelmula, F., Sellami, A., Abdelkader, N., & Umer, S. (2022). A systematic review of STEM education research in the GCC countries: Trends, gaps and barriers. *International Journal of STEM Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00319-7>
- King, A. (2015). Reflecting on classroom practice: Spatial reasoning and simple coding. *Australian Mathematics Teacher, The*, 71(4), 21-27.
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International. Journal of STEM Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z>.
- Korucu, A. T., & Kabak, K. (2021). The Effects of STEM and Other Innovative Interdisciplinary Practices on Academic Success, Attitude, Career Awareness: A Meta-Synthesis Study. *Learning and Teaching*, 6(1), 27-39.
- Kocabas, S., Ozfidan, B., & Burlbaw, L. (2020). American STEM Education in Its Global, National, and Linguistic Contexts. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(1). <https://www.ejmste.com/download/american-stem-education-in-its-global-national-and-linguistic-contexts-7773.pdf>.
- Laine, E., Veermansa, M., Gegenfurthnerb, A., & Veermans, K., (2020). Individual interest and learning in secondary school STEM education. *Frontline Learning Research*, 8(2), 90-108.
- Lange, A., Robertson, L., Qiuju, T., Nivens, R., & Jamie, P. (2022). The effects of an early childhood-elementary teacher preparation program in STEM on pre-service teachers. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(12). <https://doi.org/10.29333/ejmste/12698>.
- Lee, D. C., & McIntyre, E. (2014). Where Is the “E” in STEM for Young Children? Engineering Design Education in an Elementary Teacher Preparation Program. *Issues in teacher education*, 23(1), 49-64.
- Locke, E. (2009). Proposed model for a streamlined, cohesive, and optimized K-12 STEM curriculum with a focus on engineering. *Journal of Technology Studies*, 35(2), 23-35.
- McClure, E. R., Guernsey, L., Clements, D. H., Bales, S. N., Nichols, J., Kendall-Taylor, N., & Levine, M. H. (2017). *STEM starts early: Grounding science, technology, engineering, and math education in early childhood. The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop*. https://joanganzcooneycenter.org/wp-content/uploads/2017/01/jgcc_stemstarts-early_final.pdf.
- Madden, L., Beyers, J., & O'Brien, S. (2016). The Importance of STEM Education in the Elementary Grades: Learning from Pre-service and Novice Teachers' Perspectives. *Electronic Journal of Science Education*, 20(5), 2-18.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- National Governors Association. (2007). *Innovation America: Building a science, technology, engineering and math agenda*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496324.pdf>.

- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, & K. Buntins (Eds.), *Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application* (pp. 3–22). Summerer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1
- Nummerger-Haag, J., Wernet, J.L., & Benjamin, J.I. (2023). Gameplay in perspective: Applications of a conceptual framework to analyze features of mathematics classroom games in consideration of students' experiences. *IJEMST*, 11(1), 267-303. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2328>.
- National Science Foundation. (2009). *NSF Scholarships in Science, Technology, Engineering and Mathematics (S-STEM)*. <https://www.nsf.gov/pubs/2009/nsf09567/nsf09567.pdf>.
- National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. National Academies Press.
- Okulu, H. Z., & Oguz-Unver, A. (2021). The Development and Evaluation of a Tool to Determine the Characteristics of STEM Activities. *European Journal of STEM Education*, 6(1), 06. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/10894>.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2017). *OECD Skills Outlook 2017-Skills and Global Value Chains*. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/oecd-skillsoutlook-2017-9789264273351-en.htm>.
- Palchyk, A. O., Lutsyk, I. B., & Burega, N. V. (2022). Project-oriented approach to the study of robotics according to the concept of STEM education. In *Journal of Physics: Conference Series* (pp. 1-8). IOP Publishing.
- Pantova, M.L., Aguirre-Munoz, Z., & Hunt, E.M. (2015). Developing an engineering identity in early childhood. *American journal of engineering Education*, 6(2), 61-68.
- Park, H., Byun, S., Sim, J., Han, H. S., & Baek, Y. S. (2016). Teachers' perceptions and practices of STEAM Education in South Korea. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(7). <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1531a>.
- Razi, A., & Zhou, G. (2022). STEM, iSTEM, and STEAM: What is next? *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 5(1), 1-29. <https://doi.org/10.46328/ijte.119>.
- Riegle-Crumb, C., Morton, K., Nguyen, U., & Dasgupta, N. (2019). Inquiry-based instruction in science and mathematics in middle school classrooms: Examining its association with students' attitudes by gender and race/ethnicity. *AERA Open*, 5(3). <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2332858419867653>.
- Rothschild, K., Cohen, Marvin, Moeller, B., Dubitsky, B., Marshall, N., & McLeod, M. (2018). Learning to Look, Looking to Learn. *K-12 STEM Education*, 4(4), 421-428.
- Sahin, A., Ayar, M.C., & Adiguzel, T. (2014). STEM Related After-School Program Activities and Associated Outcomes on Student Learning. *Educational sciences: Theory & practice*, 14(1), 329-321.
- Saricam, U., & Yildirim, M. (2021). The effects of digital game-based STEM activities on students' interests in STEM fields and scientific creativity: Minecraft case. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(2), 166-192. <https://doi.org/10.46328/ijtes.136>.
- Sirinterlikci, A., Zane, L., & Sirinterlikci, A. L. (2009). Active learning through toy design and development. *Journal of Technology Studies*, 35(2), 14-22.
- Sokolowska, D., De Meyere, J., Folmer, E., Rovsek, B., & Peeters, W. (2014). Balancing the Needs between Training for Future Scientists and Broader Societal Needs--SECURE Project Research on Mathematics, Science and Technology Curricula and Their Implementation. *Science Education International*, 25(1), 40-51.
- Temirton, G., Kharipova, R.E., & Kistaubayeva, A.K. (2023). The effect of STEM application on learning history and culture based on photo-documents in museums. *IJEMST*, 11(1), 17-36. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2824>.
- Teo, T. W., & Choy, B. H. (2021). STEM Education in Singapore. In O. S. Tan, E. L. Low, E. G. Tay, & Y. K. Yan (Eds.), *Singapore Math and Science Education Innovation: Beyond PISA* (pp. 43-59). Singapore: Summerer. https://www.researchgate.net/publication/353717524_STEM_Education_in_Singapore.

- Tunc, C., & Bagceci, B. (2021). Teachers' Views of the implementation of STEM approach in secondary schools and the effects on students. *Pedagogical Research*, 6(1) em0085. <https://doi.org/10.29333/pr/9295>.
- Waters, C., & Orange, A. (2022). STEM-driven school culture: Pillars of a ransformative STEM approach. *Journal of Pedagogical Research*, 6(2), 72-90. <https://dx.doi.org/10.33902/JPR.202213550>
- Wyse, D., Hayward, L., & Pandya, J. (Eds). (2016). *The SAGE handbook of curriculum, Pedagogy and assessment*. sage.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015.
- Zimmer, K. E., McHatton, P.A., Driver, M. K., Datubo-Brown, C. A., & Steffen, Ch. (2018). Innovative Communities: Embedding Special Education Faculty in Science Methods Courses. *Teacher education quarterly*, 45(4), 73-92.

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|---|--|-------------------------------|
| 1. National Science Foundation (NSF) | 24. Bureau of Labor Statistics (BLS) | 59. Makerspace |
| 2. Science, Mathematics, Engineering, Technology (SMET) | 25. Razi & Zhou | 60. Gardner |
| 3. Judith A. Ramaley | 26. Park | 61. Rothschild |
| 4. National Science Foundation (NSF) | 27. Galanti & Holincheck | 62. Akran & Asiroglu |
| 5. Science, Technology, Engineering, Mathematics (STEM) | 28. Harlen | 63. Zimmer |
| 6. Gomez | 29. Laine | 64. Altan |
| 7. Wyse | 30. Mullis | 65. Gonzales & Storti |
| 8. Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) | 31. Teo | 66. Riegler-Crumb |
| 9. Waters & Orange | 32. Akker | 67. Catalano |
| 10. National Research Council (NRC) | 33. Chalmers | 68. Diaz |
| 11. Brown | 34. Cooper | 69. Cayci & Ormek |
| 12. Kocabas | 35. Newman & Gough | 70. Aydin |
| 13. Kelley & Knowles | 36. Eric | 71. Hong |
| 14. Tunc & Bagceci | 37. Scopus | 72. Cetin |
| 15. Gallup | 38. Science Direct | 73. Ahmed & Moi Siew |
| 16. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) | 39. Summerer | 74. Saricam & Yildirim |
| 17. Soft Skills | 40. Google scholar | 75. Okulu & Oguz-Unver |
| 18. Lange | 41. Elsevier | 76. Erdogmus |
| 19. McClure | 42. ProQuest | 77. Akiri |
| 20. king | 43. Critical Appraisal Skills Program (CASP) | 78. Garcia-Carrillo |
| 21. Korucu & Kabak | 44. Gough | 79. Cabello |
| ۲۲. فقط در سال ۲۰۱۳ دولت آمریکا ۳۷ میلیارد دلار به گسترش طرح استم در مدارس اختصاص داده است. | 45. Self- monitoring | 80. Dogana & Kahramanb |
| 23. President's Council of Advisors on Science and Technology (PCAST) | 46. Configurative synthesis | 81. well-rounded |
| | 47. Locke | 82. Kayan |
| | 48. Sirinterlikci | 83. Amin |
| | 49. Karp & Maloney | 84. Palchyk |
| | 50. Albion & Spence | 85. Nummerger-Haag |
| | 51. Lee & McIntyre | 86. Temirton |
| | 52. Adams | 87. Maker Space |
| | 53. Sokolowska | 88. Michael Apple |
| | 54. Sahin | 89. Cunningham & Higgins |
| | 55. Hudson | 90. Zee & Koomen |
| | 56. Pantova | 91. Minecraft |
| | 57. Madden | 92. Australian Curriculum |
| | 58. Blackley | 93. Dugger |
| | | 94. Museum of Science, Boston |

مقایسه تأثیر آموزش بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان بر سبک‌های اسناد دانش‌آموزان

■ محسن شاکری نسب* ■ حسین مهدیان** ■ مهدی قاسمی مطلق***

چکیده:

هدف مطالعه حاضر، مقایسه تأثیر آموزش بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان بر سبک‌های اسناد دانش‌آموزان است. این مطالعه نیمه آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه کنترل است. جامعه آماری از دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بودند که ۴۵ نفر آن‌ها با نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و به تصادف در سه گروه مساوی قرار گرفتند. ابزار پژوهش پرسش‌نامه سبک‌های اسناد سلگمن و همکاران (۱۹۸۲) بود. به گروه‌های آزمایش به تفکیک هشت جلسه ۶۰ دقیقه‌ای رویکرد بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان آموزش داده شد. در حالی که گروه کنترل آموزشی ندید. داده‌ها به روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی تحلیل شد. نتایج حاکی از اثربخشی هر دو روش بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان بر سبک‌های اسناد بود ($P < 0/001$). هر دو رویکرد، موجب کاهش اسناد منفی و افزایش اسناد مثبت در دانش‌آموزان شد. آموزش بازسازی شناختی هم در پس‌آزمون و هم در دوره پیگیری پیش از آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان اثربخش بود ($P < 0/05$). بر همین اساس، می‌توان از این دو روش در زمینه اصلاح سبک‌های اسناد دانش‌آموزان در مدارس استفاده کرد.

بازسازی شناختی، راهبردهای یادگیری خودگردان، سبک‌های اسناد

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۶/۲۸ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۱/۸/۱۹ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱/۲۰

* دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران. E-mail: shakerinasabmohsen@yahoo.com
 ** (نویسنده مسئول) استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران. E-mail: hossein3284@gmail.com
 *** استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران. E-mail: avestaps@yahoo.com

مقدمه

در زندگی هر فردی اتفاقات و رویدادهای بسیاری می‌افتد که ممکن است هرکس براساس نگرش خود درباره علل وقوع آن برداشت متفاوتی از موقعیت داشته باشد و با یک سبک اسناد^۱ متفاوت وقایع و اتفاقات زندگی خود را توجیه کند (شیرازی تهرانی و همکاران، ۱۳۹۴)؛ این سبک‌ها فرایندهایی هستند که افراد آن‌ها را به کار می‌برند تا بتوانند موقعیت‌ها را به عوامل زیربنایی آن پیوند دهند و تجربیات زندگی را درک کنند (یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۳). هاید^۲ (۱۹۵۸) در نظریه خود، عنوان می‌کند که افراد رفتار خود و دیگران را یا به عوامل موقعیتی ارتباط می‌دهند و یا آن‌ها را به عوامل درونی و شخصیتی نسبت می‌دهند و براساس همین موضوع، نتیجه‌گیری می‌کنند و رفتارهای بعدی آن‌ها شکل می‌گیرد. واینر^۳ (۱۹۹۲) معتقد است افراد موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند و رفتارهای خود را علاوه بر عوامل شخصی یا محیطی به عواملی مانند پایداری یا ناپایداری و کنترل‌پذیر یا کنترل‌ناپذیر بودن نسبت می‌دهند و براساس همین موضوع، رفتارهای بعدی خود را پیش‌بینی می‌کنند (کریمی، ۱۴۰۱). همچنین، سلیگمن^۴ و همکاران (۱۹۸۲) معتقدند انسان‌ها به‌منظور فهم دنیای اطراف خود به استنباط روابط علی میان وقایع و رفتارها و پیامدها می‌پردازند. به عبارت دیگر، برخی افراد اتفاقات را به خصوصیات درونی خود نسبت می‌دهند، اما برخی دیگر به عوامل بیرونی اهمیت می‌دهند. علاوه بر این، گروهی رویدادها و وقایع را به عواملی نسبت می‌دهند که تقریباً در طول زمان ثابت می‌مانند و گروهی دیگر، وقایع را به عواملی موقت و گذرا نسبت می‌دهند. برخی اسناد کلی دارند و علل موفقیت یا شکست‌های خود را به عوامل موجود در موقعیت‌های مختلف نسبت می‌دهند و برخی دیگر سبک اسنادی خاصی دارند و این موفقیت‌ها و شکست‌هایشان را به موقعیت‌های خاص نسبت می‌دهند که همین سبک‌ها می‌تواند پیش‌بینی‌کننده عملکرد بعدی آن‌ها باشد (صمدی، ۱۳۹۵).

معمولاً دانش‌آموزان نیز در برخورد با مسائل زندگی خود، علل موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به عوامل بیرونی یا درونی و پایدار یا ناپایدار و کلی یا خاص نسبت می‌دهند. این اسناددهی در پیشرفت تحصیلی و انتظارات از عملکرد آینده و واکنش‌های هیجانی آنان تأثیر می‌گذارد (عرب‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷). سبک‌های اسنادی در نقش عاملی شناختی و انگیزشی، ابعاد مختلف زندگی دانش‌آموزی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و در اندازه یادگیری، موفقیت یا موفق نبودن، پیشرفت یا افت تحصیلی آنان تأثیرگذار است که توجه به این مسئله در جامعه دانش‌آموزی بسیار اهمیت دارد (گوردیوا^۵ و همکاران، ۲۰۲۰). تا زمانی که دانش‌آموزان از سبک‌های اسنادی منفی استفاده می‌کنند، قادر نیستند موقعیت‌های تحصیلی را به درستی تبیین کنند و در این مسیر با مسائل فراوانی همچون عملکرد تحصیلی ضعیف و افت تحصیلی روبه‌رو می‌شوند؛ در نتیجه روش‌هایی که سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان را اصلاح کند حائز اهمیت است و می‌توانند نقش پیشگیرانه‌ای داشته باشند (اسکاینی^۶ و همکاران، ۲۰۲۰).

از میان رویکردهای گوناگون درمانی و آموزشی، که هریک به طرقی به دنبال افزایش توانمندی‌های

روان‌شناختی است، آموزش بازسازی شناختی^۷ اهمیت ویژه‌ای دارد؛ چراکه این رویکرد به افراد کمک می‌کند بر تکالیف خود متمرکز شوند، به پاسخ‌های خودمحور کمتر توجه کنند، ضمن بازسازی افکار ناکارآمد پاسخ‌های شناختی ناسازگار خود را بیرون بکشند، مشکل خود را بپذیرند، به‌طرزی منطقی با آن مواجه شوند و بتوانند عواطف خود را به شیوه‌ای جدید بیان کنند و از طریق آن احساس اطمینان و اعتماد کنند (فدایی‌وطن و همکاران، ۱۳۹۸). بازسازی شناختی به فرد این امکان را می‌دهد که توانایی شناخت افکار غیرمنطقی را کسب و آن را با افکار سالم و منطقی جایگزین کند؛ همین‌طور دید و گستره آگاهی خود را افزایش دهد و به این توانمندی برسد که الگوهای تفکر ناکارآمد خود را تصحیح کند (بازیار و دهقانی، ۱۳۹۴). بازسازی شناختی بر این پیش‌فرض بنیادی استوار است که وجود مشکلات به دلیل شناخت‌ها و باورها و افکار اشتباهی است که افراد آن‌ها را رشد و گسترش می‌دهند و ناتوانی در اصلاح و بازسازی اطلاعات عملکرد فرد را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد (کرانکه^۸ و همکاران، ۲۰۱۷). شواهد پژوهشی بسیاری نشان می‌دهد که آموزش بازسازی شناختی موجب ارتقای توانمندی‌های فکری افراد می‌شود و بدین‌طریق عملکرد آنان را بهبود می‌بخشد. پژوهش حمیدی و جلیلیان (۱۳۹۷) گویای این موضوع است که به‌کارگیری فنون شناختی به اصلاح سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان می‌انجامد. پژوهش شیرازی تهرانی و همکاران (۱۳۹۴) نیز نشان داده است به‌کارگیری روش‌های بازسازی شناختی در نوع نگرش دانش‌آموزان مؤثر است و به افزایش اسناد مثبت و کاهش اسناد منفی منجر می‌شود. همچنین پژوهش آستوتی و وانگید^۹ (۲۰۲۰) توضیح داده می‌شود که آموزش بازسازی شناختی ضمن افزایش آگاهی و اصلاح تفکرات غیرمنطقی، سبک اسنادی دانش‌آموزان را اصلاح می‌کند و بدین‌طریق درماندگی آموخته‌شده را در آنان کاهش می‌دهد. علاوه‌براین، پژوهش گاش^{۱۰} و همکاران (۲۰۲۲) نشان می‌دهد آموزش بازسازی شناختی به اصلاح سبک‌های اسنادی و سوگیری‌های فکری افراد دارای درماندگی آموخته‌شده می‌انجامد. آلیم^{۱۱} و همکاران (۲۰۱۹) نیز در تحقیقی نشان دادند مشاوره گروهی با روش بازسازی شناختی به اصلاح نگرش و سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان کمک می‌کند و به بهبود خودکارآمدی آنان منجر می‌شود.

همچنین یکی دیگر از روش‌هایی که به‌منظور اثرگذاری بر توانمندی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان استفاده می‌شود، آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان^{۱۲} است که بر ترغیب دانش‌آموزان به واری‌سازی ادراک و نظم‌بخشی افکارشان تأکید می‌کند و بر مهارت‌های مسئله‌گشایی و خودانعکاسی سازنده تمرکز دارد (کابینی مقدم و همکاران، ۱۳۹۷). راهبردهای یادگیری خودگردان عبارت است از: الف) راهبردهای شناختی و فراشناختی؛ ب) راهبردهای مدیریت منابع که طی آن، فرد درخصوص روش‌های تکرار و مرور، بسط، گسترش و سازمان‌دهی، فنون برنامه‌ریزی، کنترل، نظارت و نظم‌دهی به توانمندی می‌رسد و دید مثبتی به خود و عملکرد خود به‌دست می‌آورد. همچنین به این باور می‌رسد که موفقیت‌های ناشی از توانمندی‌های درونی اوست (آرتوچ گاردی^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۷). در خودگردانی

بیشتر بر توجه تأکید می شود و همین افزایش توجه، بیش از قابلیت های ذاتی و آموزش خوب، عملکرد فرد را تحت تأثیر قرار می دهد؛ چراکه افزایش آگاهی فرد از تفکر خود، کمک می کند تحلیل مؤثری از عادت های تفکر خود کسب کند و بیش از پیش به نتایج حاصل از تلاش خود متکی شود (زیمرن^{۱۴}، ۲۰۱۵). در تعریفی کلی، یادگیری خودگردان مفهومی رفتاری و فراشناختی و انگیزشی است که در جریان یادگیری نقش اساسی دارد و دانش آموزان را توانمند می سازد تا از عهده تکالیف تحصیلی خود برآیند و احساس کارآمدی درخور توجهی داشته باشند (پاولاک و سزیر^{۱۵}، ۲۰۲۱). افزون بر این، شواهد نشان می دهد دانش آموزانی که از راهبردهای یادگیری خودگردان استفاده می کنند ضمن کسب موفقیت های تحصیلی بیشتر، دید مثبت تری به خود دارند و به نتیجه تلاش خود باور بیشتری دارند؛ به طوری که پژوهش احدی و همکاران (۱۴۰۰) نشان می دهد آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی با اثرگذاری بر فرایندهای فکری و اسناددهی دانش آموزانی با درماندگی آموخته شده، باعث افزایش خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی آنان می شود. همچنین پژوهش نیک پی و همکاران (۱۳۹۵) گویای این است که آموزش راهبردهای یادگیری به طور معنی داری سبک اسنادی رویدادهای با پیامد خوب را افزایش و سبک اسنادی رویدادهای با پیامد بد را کاهش می دهد. در پژوهش مالها ترا و کائر^{۱۶} (۲۰۲۲) نیز بیان می شود که استفاده از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی به اصلاح اسناددهی دانش آموزان کمک می کند و بدین طریق پیشرفت تحصیلی آن ها را در پی دارد. پژوهش جاین^{۱۷} و همکاران (۲۰۲۲) درباره ارتباط بین آموزش راهبردهای یادگیری نشان می دهد که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان در نوع تفکر و نگرش فرد به موفقیت تحصیلی مؤثر است. علاوه بر این، پژوهش چاروکر و دولو^{۱۸} (۲۰۲۲) بیان می کند آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان در دانش آموزان دبیرستانی، در سبک های اسناد آنان تأثیر دارد و به اصلاح سبک های اسنادی ناکارآمد آن ها کمک می کند.

با توجه به آنچه گفته شد، می توان این گونه عنوان کرد از آنجاکه نحوه تفسیر دانش آموزان از شکست ها و موفقیت های خود بر عملکرد بعدی آنان اثر مثبت یا منفی دارد و فرایندهای تبیین رویدادها براساس سبک های اسنادی پیامدهای عاطفی و رفتاری متفاوتی دارد، روش هایی بسیار حائز اهمیت است که به اصلاح اسناددهی دانش آموزان کمک کند و آنان را در جایگزین کردن اسنادهای کنترل پذیر توانمند سازد؛ چراکه به رشد شخصی دانش آموزان کمک می کند (یحیایی و همکاران، ۱۳۹۲). با توجه به اینکه پیشینه پژوهشی نشان می دهد تاکنون در پژوهشی این دو رویکرد آموزشی درخصوص اصلاح سبک اسنادی مقایسه نشده است، این پژوهش در نوع خود جدید و نوآورانه است؛ بنابراین نتایج آن می تواند درخصوص تأثیرگذاری در افزایش توانمندی های تحصیلی دانش آموزان استفاده شود و مشاوران مدارس، درمانگران و مشاوران تحصیلی و تربیتی و معلمان از یافته های این پژوهش در حوزه ارتقای توانمندی ها و کاهش مشکلات دانش آموزان سود ببرند. در مجموع با توجه به

اینکه شواهد پیشین نشان‌دهنده تأثیر آموزش بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان بر افزایش توانمندی‌های فردی و تحصیلی دانش‌آموزان دارد و با توجه به اینکه هر دو رویکرد به افزایش و تصحیح شناختی منجر می‌شود، در این پژوهش تأثیر آموزش بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان در سبک‌های اسناد دانش‌آموزان مقایسه شده است. در این پژوهش، با این سؤال روبرو هستیم که آیا میان آموزش بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان بر سبک‌های اسناد دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد؟

■ روش پژوهش

پژوهش حاضر، از نوع کاربردی است که به روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شده است. به این صورت که آزمودنی‌ها در دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل قرار داده شده‌اند. علت انتخاب این طرح کم‌شدن خطاست؛ زیرا به علت انتخاب و انتساب تصادفی آزمودنی‌ها، اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای اندازه‌گیری تأثیرات و وجود گروه کنترل برای مقایسه نتایج، کمترین میزان خطا در این طرح وجود دارد.

● روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ تشکیل دادند؛ نمونه مدنظر ۴۵ نفر از این دانش‌آموزان است. از آنجاکه حداقل حجم نمونه در پژوهش‌های مداخله‌ای ۱۵ نفر است (دلاور، ۱۳۹۵)، حجم نمونه در این پژوهش هم در هر گروه ۱۵ نفر در نظر گرفته شد. بنابراین، از میان اعضای جامعه ۴۵ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. برای انتخاب آزمودنی‌ها ملاک‌های ورود و خروج در نظر گرفته شد که به قرار ذیل است.

● ملاک‌های ورود و خروج پژوهش

ملاک‌های ورود به‌قرار زیر است:

۱. کسب نمره بیشتر از پنج در هریک از سبک‌های اسناد منفی پرسش‌نامه سبک‌های اسنادی؛
۲. تمایل برای همکاری با پژوهشگر و شرکت در همه جلسات؛
۳. تحت درمان هم‌زمان یا مداخله درمانی دیگر نبودن.

ملاک‌های خروج به‌قرار زیر است:

۱. نبود تمایل به ادامه همکاری با پژوهشگر؛
۲. غیبت بیش از سه جلسه؛
۳. شرکت هم‌زمان در مداخلات درمانی دیگر.

ابزار

برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه سبک‌های اسناد^{۱۹} استفاده شد. این ابزار آخرین فرم تجدیدنظرشده پرسش‌نامه سبک‌های اسنادی است که آن را سلیگمن و سینگ در سال ۱۹۸۲ تهیه کردند. این پرسش‌نامه شامل ۱۲ موقعیت فرضی (۶ موقعیت مثبت و ۶ موقعیت منفی) است و ۴۸ سؤال دارد (برای هر موقعیت ۴ سؤال). در راهنمای این آزمون، از فرد خواسته می‌شود تصور کند در آن موقعیت قرار دارد و درباره علت اصلی آن موقعیت تصمیم بگیرد؛ سپس به سؤالات در طیفی هفت‌درجه‌ای پاسخ دهد. نمره‌گذاری این پرسش‌نامه به این صورت است که برای هر موقعیت از ۱۲ موقعیت، سؤال اول نمره‌ای نمی‌گیرد و فقط برای درک بهتر سؤال‌های دیگر است. موقعیت‌های مثبت عبارت‌اند از موقعیت ۶، ۳، ۱، ۹، ۱۰ و ۱۲ که گزینه ۷ نمره ۷، گزینه ۶ نمره ۶، گزینه ۵ نمره ۵، گزینه ۴ نمره ۴، گزینه ۳ نمره ۳، گزینه ۲ نمره ۲ و گزینه ۱ نمره ۱ می‌گیرد و موقعیت‌های منفی عبارت‌اند از موقعیت ۸، ۵، ۴، ۲ و ۱۱ که در آن به گزینه ۷ نمره ۱، گزینه ۶ نمره ۲، گزینه ۵ نمره ۳، گزینه ۴ نمره ۴، گزینه ۳ نمره ۵، گزینه ۲ نمره ۶ و گزینه ۱ نمره ۷ تعلق می‌گیرد. سپس زیرمقیاس‌ها به این ترتیب محاسبه می‌شوند. سبک اسناد مثبت: جمع نمرات شش موقعیت (۱۰، ۹، ۶، ۳، ۱، ۱۲) تقسیم بر ۱۸؛ اسناد درونی مثبت: جمع نمرات (۲، ۱۰، ۲۲، ۳۴، ۳۸، ۴۶) تقسیم بر ۶؛ اسناد پایدار مثبت: جمع نمرات (۴۷، ۳۹، ۳۵، ۲۳، ۱۱، ۳) تقسیم بر ۶؛ اسناد کلی مثبت: جمع نمرات (۴، ۱۲، ۲۴، ۳۶، ۴۰، ۴۸) تقسیم بر ۶؛ سبک اسناد منفی: جمع نمرات شش موقعیت منفی (۱۱، ۸، ۷، ۵، ۴، ۲) تقسیم بر ۱۸؛ اسناد درونی منفی: جمع نمرات (۴۲، ۳۰، ۲۶، ۱۸، ۱۴، ۶) تقسیم بر ۶؛ اسناد پایدار منفی: جمع نمرات (۷، ۱۵، ۱۹، ۲۷، ۳۱، ۴۳) تقسیم بر ۶ و اسناد کلی منفی: جمع نمرات (۴۴، ۳۲، ۲۸، ۲۰، ۱۶، ۸) تقسیم بر ۶ است. سلیگمن و همکاران (۱۹۸۲) ضریب پایایی این ابزار را از طریق آلفای کرونباخ برای سه بعد درونی‌بودن پایداری و کلی برای رویدادهای خوشایند ۰/۸۶ و ۰/۹۲ و ۰/۸۸ و همچنین برای رویدادهای ناخوشایند به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۸۶ و ۰/۷۶ گزارش داده‌اند. علاوه‌براین، سلیگمن و همکاران (۱۹۸۲) همین پرسش‌نامه را از نظر روایی ملاکی و سازه‌ای مطلوب گزارش کرده و ضریب روایی هم‌زمان برای رویدادهای مثبت ۰/۵۳ و برای رویدادهای منفی ۰/۵۱ به‌دست آورده‌اند. در ایران نیز حیدری و همکاران (۱۳۹۱) ضریب پایایی این ابزار را از طریق آلفای کرونباخ برای سبک اسناد مثبت ۰/۹۲ و برای سبک اسناد منفی ۰/۶۹ گزارش کرده‌اند و روایی سازه آن از طریق روش تحلیل عامل تأیید شده است و نشان‌دهنده برازندگی مناسب این مقیاس است.

● روش مداخله

به یکی از گروه‌ها، مطابق بسته آموزشی بک^{۲۰} (۲۰۰۵) رویکرد آزمایش بازسازی شناختی آموزش داده شد که در پژوهش شیرازی تهرانی و همکاران (۱۳۹۴) نیز استفاده شده بود. این آموزش طی هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و یک جلسه در هفته برگزار شد. در مقابل به گروه دیگر مطابق بسته آموزشی پینترتج^{۲۱} (۱۹۹۵) راهبردهای یادگیری خودگردان به مدت هفته‌ای یک جلسه آموزش داده شد که در پژوهش کابینی مقدم و همکاران (۱۳۹۷) هم استفاده شده بود. محتوای آموزشی هر دو گروه جداگانه در جدول‌های ۱ و ۲ شرح داده شده است.

جدول ۱. محتوای جلسات آموزش بازسازی شناختی

جلسات	محتوا
جلسه اول	● آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و با اهداف جلسات، توضیح درباره قواعد گروه و شیوه برگزاری جلسات، آشنایی با روش درمان و منطق آن، آشنایی با مفهوم سرزندگی تحصیلی.
جلسه دوم	● آشنایی با خطای شناختی، آشنایی با اسنادهای تحصیلی، درک ارتباط بین رفتارها، آگاهی از تفاوت ذهنیت و عینیت، آشنایی با افکار منفی و روش‌های اصلاح آن، درک ارتباط افکار خودکار منفی.
جلسه سوم	● مرور جلسه قبل و پرسش درباره چگونگی به کارگیری آموخته‌ها در طول هفته گذشته، آشنایی با خطاهای شناختی که در خودپنداره و خودارزشمندی در زمینه‌های شخصی و تحصیلی تأثیر می‌گذارد.
جلسه چهارم	● آشنایی با مفاهیم تغییر شناختی، اطلاع از اینکه چطور خطاهای شناختی باعث دیدگاه منفی درباره خود می‌شود.
جلسه پنجم	● آشنایی با مفهوم مسئولیت‌پذیری، آشنایی با مفهوم پذیرش مسئولیت اعمال و رفتارها، آگاهی با نقش تفکرات خوشایند و ناخوشایند در بروز رفتارها و لزوم توجه به خود؛ ● پرورش توانایی در زمینه تشخیص افکار منفی و مثبت.
جلسه ششم	● آشنایی با روش‌های اصلاحی و بررسی خطاهای شناختی با کمک روش‌های درمان شناختی، روش‌های افزایش احساس خودارزشمندی با تأکید بر اصلاح باورهای منفی و خودپنداره منفی.
جلسه هفتم	● آشنایی با روش‌های شناسایی افکار و مفروضات اشتباه، آشنایی با روش‌های بازنگری افکار، توجه به خطاهای شناختی.
جلسه هشتم	● بررسی خلاصه‌ای از جلسه‌های قبل، بررسی مجدد تفکرات و افزایش آگاهی درخصوص توجه به خود و پذیرش رفتارهای خود و قبول مسئولیت، پیشنهاد در زمینه به کارگیری روش‌های آموخته‌شده در زندگی

جدول ۲. محتوای جلسات آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان

جلسه‌ها	محتوا
جلسه اول	• معرفی برنامه آموزش یادگیری خودگردان و نقش آن در افزایش سرزندگی با تأکید بر اهمیت راهبردهای یادگیری خودگردان در آموزش و توجه به تقویت سرزندگی تحصیلی.
جلسه دوم	• آموزش راهبردهای شناختی مبتنی بر تکرار و تمرین و ارائه روش‌های کاربردی در این زمینه.
جلسه سوم	• آموزش راهبردهای شناختی مبتنی بر راهبردهای بسط و گسترش معنایی و راهبرد سازمان‌دهی مطالب درسی، ارائه روش‌های مؤثر در رابطه با بسط و گسترش.
جلسه چهارم	• آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر در راهبردهای خودگردان همچون راهبرد برنامه‌ریزی، کنترل، نظارت و ارائه روش‌های مؤثر و مرتبط با برنامه‌ریزی و اسناددهی
جلسه پنجم	• آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر در یادگیری خودگردان همچون راهبرد خودنظم‌دهی و راهبرد مدیریت زمان.
جلسه ششم	• آموزش راهبردهای سازمان‌دهی محیط، آموزش راهبرد کمک‌خواستن و تنظیم تلاش‌ها و اهمیت توجه.
جلسه هفتم	• آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر در یادگیری خودگردان همچون خودکارآمدی و جهت‌گیری اهداف آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر در یادگیری خودگردان همچون احساس ارزشمندی و هدف‌گذاری درخصوص استفاده از یادگیری مشارکتی
جلسه هشتم	• آموزش راهبردهای سازمان‌دهی محیط مؤثر در یادگیری خودگردان همچون برنامه هفتگی درس خواندن، استفاده از فرم خودنظارتی زمان مطالعه، تعیین ساعت‌های موردنیاز برای هر درس.

● روش اجرا

جامعه آماری این تحقیق کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. از میان آن‌ها، ۴۵ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند و براساس ملاک‌های ورود و خروج پژوهش انتخاب شدند. ابتدا از آن‌ها خواسته شد در نقش پیش‌آزمون، پرسش‌نامه سبک‌های اسنادی را تکمیل کنند. در مرحله بعد، به یکی از گروه‌های آزمایش رویکرد بازسازی شناختی طی هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و یک جلسه در هفته آموزش داده شد و گروه آزمایش دیگر، هفته‌ای یک جلسه راهبردهای یادگیری خودگردان را آموزش دیدند. در حالی که گروه کنترل آموزشی ندید. در نهایت هر سه گروه دوباره پرسش‌نامه سبک‌های اسنادی را در نقش پس‌آزمون تکمیل کردند. داده‌ها در نرم‌افزار اسپس‌اس ۲۵^{۲۲} با روش تحلیل واریانس^{۲۳} اندازه‌گیری‌های مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی^{۲۴} تحلیل شدند.

یافته‌های پژوهش

در این مطالعه، هیچ ریزشی در نمونه‌ها اتفاق نیفتاد و تحلیل‌ها برای سه گروه ۱۵ نفری انجام شد. میانگین و انحراف معیار سن آزمودنی‌ها در گروه آموزش بازسازی شناختی ۱۶/۸۳ و ۱/۱۴ و در گروه راهبردهای یادگیری خودگردان ۱۶/۸۸ و ۱/۱۶ و در گروه کنترل ۱۶/۸۶ و ۱/۲۲ بود. شاخص‌های توصیفی در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی سبک‌های اسنادی برحسب مراحل آزمون و به تفکیک گروه‌ها

متغیرها	گروه	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اسناد درونی منفی	بازسازی شناختی	۶/۲۲	۰/۵۴	۳/۵۵	۰/۵۶	۳/۵۳	۰/۵۸
	یادگیری خودگردان	۶/۰۷	۰/۵۵	۴/۵۹	۰/۵۰	۴/۵۴	۰/۵۲
	کنترل	۶/۵۴	۰/۴۰	۶/۵۵	۰/۴۰	۶/۵۳	۰/۴۱
اسناد پایدار منفی	بازسازی شناختی	۵/۹۴	۰/۷۷	۳/۷۶	۰/۹۱	۳/۷۵	۰/۹۰
	یادگیری خودگردان	۵/۸۶	۰/۷۲	۵/۱۳	۰/۸۹	۵/۱۱	۰/۸۸
	کنترل	۶/۲۸	۰/۴۱	۶/۳۵	۰/۴۰	۶/۳۳	۰/۴۱
اسناد کلی منفی	بازسازی شناختی	۶/۱۱	۰/۴۴	۳/۱۲	۰/۵۲	۳/۰۷	۰/۵۳
	یادگیری خودگردان	۶/۰۴	۰/۴۲	۴/۹۲	۰/۴۷	۴/۹۰	۰/۴۷
	کنترل	۶/۳۴	۰/۳۸	۶/۲۲	۰/۳۷	۶/۲۳	۰/۳۹
اسناد درونی مثبت	بازسازی شناختی	۲/۶۰	۱/۱۴	۶/۰۵	۰/۸۳	۶/۰۱	۰/۹۹
	یادگیری خودگردان	۲/۶۲	۱/۲۲	۴/۷۳	۱/۱۱	۴/۷۱	۱/۱۶
	کنترل	۲/۶۴	۰/۸۰	۲/۶۶	۰/۷۲	۲/۶۵	۰/۷۰
اسناد پایدار مثبت	بازسازی شناختی	۲/۳۷	۰/۶۴	۵/۸۷	۰/۶۹	۵/۸۵	۰/۶۸
	یادگیری خودگردان	۲/۶۷	۰/۶۵	۴/۷۹	۰/۶۶	۴/۷۸	۰/۶۸
	کنترل	۲/۲۶	۰/۴۱	۲/۳۰	۰/۴۶	۲/۲۸	۰/۴۷
اسناد کلی مثبت	بازسازی شناختی	۲/۸۳	۰/۷۲	۵/۸۶	۰/۶۹	۵/۸۳	۰/۶۹
	یادگیری خودگردان	۲/۹۸	۰/۷۰	۴/۹۰	۰/۷۴	۴/۸۸	۰/۷۵
	کنترل	۲/۴۲	۰/۶۹	۲/۴۴	۰/۶۲	۲/۴۳	۰/۶۱

نتایج جدول ۳ نشان می دهد در پس آزمون و پیگیری ابعاد اسناد درونی منفی و اسناد پایدار منفی و اسناد کلی منفی آزمودنی های گروه های آموزش بازسازی شناختی و آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان به نسبت آزمودنی های گروه کنترل میانگین کمتری دارند. مقایسه میانگین ها نشان می دهد که در هر دو گروه آموزش بازسازی شناختی و آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان میانگین نمرات از پیش آزمون به پس آزمون کاهش داشته است. سایر نتایج نشان می دهد که در پس آزمون و پیگیری ابعاد اسناد درونی مثبت و اسناد پایدار مثبت و اسناد کلی مثبت آزمودنی های گروه های آموزش بازسازی شناختی و آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان به نسبت آزمودنی های گروه کنترل میانگین بیشتری دارند.

در بررسی مفروضات تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر عاملی چندمتغیره آزمون شاپیرو ویلک^{۲۵} نشان داد که توزیع تمامی متغیرها به تفکیک گروه ها نرمال است ($P > 0/05$). بررسی همگنی واریانس ها با آزمون برابری خطای واریانس لوین^{۲۶} نشان دهنده تحقق این مفروضه بود ($P > 0/05$). آزمون ام باکس^{۲۷} نیز نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس واریانس کوواریانس^{۲۸} محقق شده است ($F=1/09, P > 0/05, \text{Box`M}=163/47$). آزمون بارتلت^{۲۹} نیز نشان دهنده آن بود که میان ابعاد سبک های اسناد هم بستگی متوسط و معناداری وجود دارد ($\chi^2=298/11, P < 0/01$). در نهایت آزمون موجلی^{۳۰} نشان دهنده آن بود که مفروضه کرویت^{۳۱} محقق نشده است ($P < 0/05$) و باید از اصلاح اسپیلن گرینهاوس گیزر^{۳۲} برای برآورد تفاوت ها استفاده شود. آزمون چندمتغیره لامبدای ویلکز^{۳۳} در خصوص مراحل آزمون، عضویت گروهی و تعامل آزمون و عضویت گروهی نیز معنادار بود ($P < 0/01$). نتایج تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر برای ابعاد سبک های اسناد در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴. بررسی تفاوت های بین گروهی در ابعاد سبک های اسناد

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجدور اتا
ناد درونی منفی	آزمون	۵۸/۳۸	۱/۲۴	۴۶/۹۳	۳۰۷۶/۳۰	۰/۰۰۱	۰/۹۹
	عضویت گروهی	۱۰۵/۵۶	۲	۵۲/۷۸	۷۲/۰۵	۰/۰۰۱	۰/۷۷
	آزمون × عضویت گروهی	۳۶/۱۹	۲/۴۹	۱۴/۵۵	۹۵۳/۶۳	۰/۰۰۱	۰/۹۸
اسناد پایدار منفی	آزمون	۲۷/۵۲	۱/۰۵	۲۶/۲۵	۳۱۹/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۸۸
	عضویت گروهی	۷۶/۱۹	۲	۳۸/۱۰	۲۵/۰۸	۰/۰۰۱	۰/۵۴
	آزمون × عضویت گروهی	۲۵/۹۸	۲/۱۰	۱۲/۳۹	۱۵۰/۹۴	۰/۰۰۱	۰/۸۸
اسناد کلی منفی	آزمون	۶۰/۲۸	۱/۳۸	۴۳/۷۰	۲۰۶۰/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۹۸
	عضویت گروهی	۱۰۵/۸۶	۲	۵۲/۹۳	۹۲/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۸۲
	آزمون × عضویت گروهی	۴۳/۲۷	۲/۷۶	۱۵/۶۹	۷۳۹/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۹۷

جدول ۴. (ادامه)

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	F	معناداری	مجزر و اتا
اسناد درونی مثبت	آزمون	۱۰۲/۳۰	۱/۴۲	۷۲/۱۵	۶۰۸/۹۰	۰/۰۰۱	۰/۹۴
	عضویت گروهی	۱۱۴/۱۵	۲	۵۷/۰۸	۲۰/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۵۰
	آزمون × عضویت گروهی	۵۹/۲۰	۲/۸۴	۲۰/۸۸	۱۷۶/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۸۹
اسناد پایدار مثبت	آزمون	۱۰۵/۸۴	۱/۱۱	۹۵/۶۶	۲۵۳۵/۰۳	۰/۰۰۱	۰/۹۸
	عضویت گروهی	۱۴۲/۰۸	۲	۷۱/۰۴	۶۷/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۷۶
	آزمون × عضویت گروهی	۶۰/۷۲	۲/۲۱	۲۷/۴۴	۷۲۷/۲۰	۰/۰۰۱	۰/۹۷
اسناد کلی مثبت	آزمون	۸۱/۴۸	۱/۰۶	۷۷/۱۳	۱۱۶۲/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۹۷
	عضویت گروهی	۱۴۲/۲۳	۲	۷۱/۱۲	۵۲/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۷۱
	آزمون × عضویت گروهی	۴۵/۷۵	۲/۱۱	۲۱/۶۵	۳۲۶/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۹۴

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد میان گروه‌های آموزش بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان و گروه کنترل در ابعاد سبک‌های اسناد برحسب مراحل آزمون و عضویت گروهی با اثر تعاملی آزمون و عضویت گروهی تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$). نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه میانگین‌ها برحسب مراحل آزمون در جدول ۵ مشاهده می‌شود.

جدول ۵. آزمون تعقیبی بونفرونی جهت مقایسه برحسب مراحل آزمون

متغیرها	گروه‌ها	پیش آزمون - پس آزمون		پیش آزمون - پیگیری		پس آزمون - پیگیری	
		اختلاف میانگین	سطح معناداری	اختلاف میانگین	سطح معناداری	اختلاف میانگین	سطح معناداری
اسناد درونی منفی	بازسازی شناختی	۲/۶۷	۰/۰۰۱	۲/۷۰	۰/۰۰۱	۰/۰۲	۰/۴۹
	یادگیری خودگردان	۱/۴۸	۰/۰۰۱	۱/۵۲	۰/۰۰۱	۰/۰۴	۰/۱۲
	کنترل	-۰/۰۱	۰/۹۹	۰/۰۱	۰/۹۹	۰/۰۲	۰/۴۹
اسناد پایدار منفی	بازسازی شناختی	۲/۱۸	۰/۰۰۱	۲/۲۰	۰/۰۰۱	۰/۰۱	۰/۹۹
	یادگیری خودگردان	۰/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۰۲	۰/۴۹
	کنترل	-۰/۰۷	۰/۴۸	-۰/۰۵	۰/۸۷	۰/۰۲	۰/۹۹

جدول ۵. (ادامه)

متغیرها	گروه‌ها	پیش‌آزمون - پس‌آزمون		پیش‌آزمون - پیگیری		پس‌آزمون - پیگیری	
		اختلاف میانگین	سطح معناداری	اختلاف میانگین	سطح معناداری	اختلاف میانگین	سطح معناداری
اسناد کلی منفی	بازسازی شناختی	۲/۹۸	۰/۰۰۱	۳/۰۴	۰/۰۰۱	۰/۰۶	۰/۴۱
	یادگیری خودگردان	۱/۱۲	۰/۰۰۱	۱/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۰۲	۰/۹۹
	کنترل	۰/۱۲	۰/۳۱	۰/۱۰	۰/۴۹	-۰/۰۲	۰/۸۴
اسناد درونی مثبت	بازسازی شناختی	-۳/۴۵	۰/۰۰۱	-۳/۴۰	۰/۰۰۱	۰/۰۴	۰/۹۹
	یادگیری خودگردان	-۲/۱۱	۰/۰۰۱	-۲/۰۹	۰/۰۰۱	۰/۰۳	۰/۹۹
	کنترل	-۰/۰۲	۰/۸۸	-۰/۰۰۸	۰/۹۹	۰/۰۱	۰/۹۹
اسناد پایدار مثبت	بازسازی شناختی	-۳/۵۰	۰/۰۰۱	-۳/۴۸	۰/۰۰۱	۰/۰۲	۰/۹۹
	یادگیری خودگردان	-۲/۱۲	۰/۰۰۱	-۲/۱۱	۰/۰۰۱	۰/۰۱	۰/۹۹
	کنترل	-۰/۰۴	۰/۹۹	-۰/۰۲	۰/۹۹	-۰/۰۲	۰/۴۹
اسناد کلی مثبت	بازسازی شناختی	-۳/۰۳	۰/۰۰۱	-۲/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۰۳	۰/۲۵
	راهبردهای یادگیری خودگردان	-۱/۹۲	۰/۰۰۱	-۰/۹۰	۰/۰۰۱	۰/۰۲	۰/۴۹
	کنترل	-۰/۰۳	۰/۹۹	-۰/۰۲	۰/۹۹	۰/۰۱	۰/۹۹

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که در هر دو گروه آزمایشی از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و پیش‌آزمون به پیگیری، میانگین‌ها در سبک‌های اسناد منفی کاهش داشته و در سبک‌های اسناد مثبت افزایش یافته است و تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$)؛ اما از پس‌آزمون به پیگیری در هر دو گروه تغییر معناداری مشاهده نمی‌شود ($P > ۰/۰۵$). نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسه‌های بین گروهی در پس‌آزمون و پیگیری در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی جهت مقایسه تفاوت‌ها بر حسب عضویت گروهی

متغیرها	گروه‌ها	پس آزمون		پیگیری	
		اختلاف میانگین	سطح معناداری	اختلاف میانگین	سطح معناداری
اسناد درونی منفی	بازسازی شناختی یادگیری خودگردان	-۱/۰۴	۰/۰۰۱	-۱/۰۲	۰/۰۰۱
	بازسازی شناختی کنترل	-۳/۰۵	۰/۰۰۱	-۳/۰۱	۰/۰۰۱
	یادگیری خودگردان کنترل	۱/۹۷	۰/۰۰۱	-۱/۹۹	۰/۰۰۱
اسناد پایدار منفی	بازسازی شناختی یادگیری خودگردان	-۱/۳۸	۰/۰۰۱	-۱/۳۷	۰/۰۰۱
	بازسازی شناختی کنترل	-۲/۵۹	۰/۰۰۱	-۲/۵۸	۰/۰۰۱
	یادگیری خودگردان کنترل	-۱/۲۲	۰/۰۰۱	-۱/۲۲	۰/۰۰۱
اسناد کلی منفی	بازسازی شناختی یادگیری خودگردان	-۱/۸۰	۰/۰۰۱	-۱/۸۳	۰/۰۰۱
	بازسازی شناختی کنترل	-۳/۱۰	۰/۰۰۱	-۳/۱۷	۰/۰۰۱
	یادگیری خودگردان کنترل	-۱/۳۰	۰/۰۰۱	-۱/۳۳	۰/۰۰۱
اسناد درونی مثبت	بازسازی شناختی یادگیری خودگردان	۱/۳۱	۰/۰۰۱	۱/۳۰	۰/۰۰۲
	بازسازی شناختی کنترل	۳/۳۹	۰/۰۰۱	۳/۳۵	۰/۰۰۱
	یادگیری خودگردان کنترل	۲/۰۷	۰/۰۰۱	۲/۰۶	۰/۰۰۲
اسناد پایدار مثبت	بازسازی شناختی یادگیری خودگردان	۱/۰۸	۰/۰۰۱	۱/۰۷	۰/۰۰۱
	بازسازی شناختی کنترل	۳/۵۷	۰/۰۰۱	۳/۵۷	۰/۰۰۱
	یادگیری خودگردان کنترل	۲/۴۹	۰/۰۰۱	۲/۵۰	۰/۰۰۱
اسناد کلی مثبت	بازسازی شناختی یادگیری خودگردان	۰/۹۶	۰/۰۰۱	۰/۹۵	۰/۰۰۱
	بازسازی شناختی کنترل	۳/۴۲	۰/۰۰۱	۳/۴۰	۰/۰۰۱
	یادگیری خودگردان کنترل	۲/۴۶	۰/۰۰۱	۲/۴۴	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد در پس‌آزمون و پیگیری، گروه‌های آموزش بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان با گروه کنترل تفاوت معناداری دارد ($P < 0/01$). میانگین این گروه‌ها در ابعاد اسناد منفی از گروه کنترل کمتر و در ابعاد اسناد مثبت از گروه کنترل بیشتر است. تفاوت گروه آموزش بازسازی شناختی با راهبردهای یادگیری خودگردان نیز در پس‌آزمون و پیگیری معنادار است ($P > 0/05$). مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد در ابعاد منفی اسناد آزمودنی‌های گروه آموزش بازسازی شناختی میانگین کمتر و در ابعاد مثبت اسناد به نسبت آزمودنی‌های گروه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان میانگین بیشتری دارند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف از این پژوهش، مقایسه تأثیر آموزش بازسازی شناختی با راهبردهای یادگیری خودگردان در سبک‌های اسناد دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر بجنورد بود. یافته‌ها نشان داد هر دو روش بازسازی شناختی و راهبردهای یادگیری خودگردان در سبک‌های اسناد دانش‌آموزان اثربخش بوده است و هر دو رویکرد، موجب کاهش اسناد منفی و افزایش اسناد مثبت در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین آموزش بازسازی شناختی هم در پس‌آزمون و هم در دوره پیگیری بیش از آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان اثربخش است.

یافته‌های این تحقیق، با پژوهش‌های احدی و همکاران (۱۴۰۰)، حمیدی و جلیلیان (۱۳۹۷)، نیک‌پی و همکاران (۱۳۹۵)، شیرازی تهرانی و همکاران (۱۳۹۴)، آستوتی و وانگید (۲۰۲۰)، مالهاترا و کائر (۲۰۲۲)، چاروکر و دولو (۲۰۲۲)، گاش و همکاران (۲۰۲۲)، جاین و همکاران (۲۰۲۰) و آلیم و همکاران (۲۰۱۹) همسو و هماهنگ است.

براساس نظریه هایدل (۱۹۵۸) درخصوص سبک‌های اسناد، معمولاً افراد براساس عوامل موقعیتی برداشت‌هایی می‌کنند و اعمال و رفتارهای خود را به آن مرتبط می‌کنند. به این صورت که عملکرد خود را یا به عوامل شخصی و یا محیطی نسبت می‌دهند و تحت تأثیر خطاهای شناختی به این باور می‌رسند که علل شکست یا موفقیت‌ها درونی یا بیرونی است و در این باره اگر تحت تأثیر اشتباهات شناختی موفقیت‌ها را به عوامل بیرونی و شکست را به عوامل درونی نسبت دهند، توانمندی‌های خود را نادیده می‌گیرند و عملکرد آن‌ها کاهش می‌یابد (کریمی، ۱۴۰۱). با استناد به این نظریه می‌توان این‌گونه تبیین کرد که دانش‌آموزانی با قدرت پردازش صحیح اطلاعات قادرند به راحتی خطاهای شناختی را شناسایی کنند و در جهت مدیریت بهتر آن‌ها گام بردارند،

اما ناتوانی در شناسایی خطاهای شناختی و وجود ساخت شناختی منفی در نگرش آنان تأثیر می‌گذارد و باعث می‌شود سبک اسناد منفی را درخصوص عملکرد خود برگزینند و پیوسته موفقیت‌ها و شکست‌های خود را خارج از کوشش‌های شخصی خود بدانند (شیرازی تهرانی و همکاران، ۱۳۹۴). براساس دیدگاه واینر (۱۹۹۲)، افرادی که موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به عوامل موقعیتی نسبت می‌دهند، آگاهی تحریف‌شده‌ای درباره عملکرد خود دارند و با دیدی منفی به موفقیت‌های خود می‌نگرند و معتقدند اگر به موقعیتی دست می‌یابند، تلاش فردی آنان کمترین تأثیر را داشته و عوامل بیرونی نقش پررنگ‌تری در این باره دارد و برعکس اگر با شکست روبه‌رو می‌شوند، این شکست فقط نتیجه عملکرد فردی آن‌هاست (کریمی، ۱۴۰۱). بر همین اساس، این گونه تبیین می‌شود که دانش‌آموزانی که از سبک اسنادی منفی استفاده می‌کنند عموماً علل شکست‌های خود را ناتوانی در کنترل محیط می‌دانند و موفقیت‌های خود را به شانس نسبت می‌دهند؛ زیرا این گروه از دانش‌آموزان به واسطه تحریفات شناختی نمی‌توانند پردازش صحیحی از موقعیت داشته باشند. به همین دلیل، بازسازی شناختی می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا به این باور برسند علل شکست بیشتر فقدان تلاش و کوشش بوده و در این موضوع شانس تأثیر چندانی ندارد. درواقع طی آموزش بازسازی شناختی، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند بر افکار خود نظارت بیشتری کنند، ارتباط بین افکار و خطاهای انتسابی خود را درک کنند و به اتفاقات منعطفانه فکر کنند (حمیدی و جلیلیان، ۱۳۹۷). دانش‌آموزانی که رویکرد بازسازی شناختی را آموزش می‌بینند، نحوه شناسایی خطاهای شناختی را فرامی‌گیرند که این خطاها به احساس منفی درباره عملکردشان منجر می‌شود. در نتیجه درخصوص تفسیر غلط خود از رویدادها آگاه می‌شوند و به این توانمندی می‌رسند که محور تلاش خود را بر اصلاح تفکر نادرست قرار دهند و اسناددهی خود درباره وقایع را بهبود بخشند (آستوتی و وانگید، ۲۰۲۰). دانش‌آموزانی که به دلیل اسناددهی منفی، موفقیت‌های خود را به شانس و شکست‌هایشان را به عملکرد ضعیف خود نسبت می‌دهند، تحت تأثیر افکار خودآیندی قرار دارند که عملکرد بهینه آن‌ها را کاهش می‌دهد. روش‌های بازسازی شناختی به آنان کمک می‌کند افکار خودآیند را شناسایی و شواهد مربوط به درستی یا نادرستی این افکار را بررسی کنند و با تلاش افکاری متفاوت با افکار منفی را جایگزین کنند و ضمن تغییر نگرش‌ها، اعتقادات منفی خود را بازسازی کنند (آلیم و همکاران، ۲۰۱۹).

در تبیین تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان در سبک‌های اسناد نیز گفتنی است سبک‌های اسنادی یکی از عوامل تعیین‌کننده عملکرد کلی دانش‌آموزان

است؛ به‌نحوی که این سبک‌ها نقش مؤثری در موفقیت و شکست تحصیلی آنان دارد و استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان به‌سبب افزایش توانمندی‌های یادگیری، باور خودکارآمدی آن‌ها را افزایش می‌دهد و نگرش آن‌ها به موفقیت و شکست را اصلاح می‌کند (مالهاترا و کائر، ۲۰۲۲).

با استناد به دیدگاه سلیگمن و همکاران (۱۹۸۲) و مباحث مربوط به درماندگی گفتنی است دانش‌آموزانی که موفقیت‌هایشان را به عوامل بیرونی و شکست را به خود نسبت می‌دهند یا موفقیت‌هایشان را موقتی و شکست‌هایشان را دائمی می‌دانند و یا موفقیت‌ها را به موقعیتی خاص و شکست را به موقعیت‌های کلی نسبت می‌دهند، برداشت درستی از عملکرد خود ندارند و همین موضوع باعث حس درماندگی در آنان می‌شود؛ تا زمانی که بتوانند به موفقیت‌هایی هر چند کوچک برسند و این موفقیت‌ها مستمر شود، اصلاح شناختی اتفاق می‌افتد و می‌تواند سبک اسنادی منفی آن‌ها را اصلاح کند (صمدی، ۱۳۹۵). با توجه به این موضوع، این‌گونه تبیین می‌شود که چون آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان باعث می‌شود دانش‌آموزان به‌طور مؤثری از عهده‌تکالیف تحصیلی برآیند و در یادگیری مطالب درسی بیشتر توانمند شوند و به یادگیری‌های خود نظم بخشند، در نتیجه باور به موفقیت در آن‌ها افزایش می‌یابد و درک درستی از تأثیر تلاش در موفقیت در آن‌ها شکل می‌گیرد و این مسئله می‌تواند اسناددهی منفی را در آن‌ها اصلاح کند و موجب بهبود آن شود (جاین و همکاران، ۲۰۲۰). اگر به هر دلیلی دانش‌آموزان نتوانند بر مطالب درسی خود تمرکز کافی داشته باشند، برآورده‌ساختن انتظارات خود و دیگران موفق نمی‌شوند و تا زمانی که این موضوع به‌دفعات تکرار شود، در آن‌ها این احساس القا می‌شود که موفقیت‌ها یا شکست‌هایشان تحت تأثیر عوامل خارجی بوده و تلاش نقش چندانی ندارد. بر همین اساس، رسیدن به توانمندی در استفاده از راهبردهای یادگیری باعث افزایش احساس خودکارآمدی آنان می‌شود و نگرششان را اصلاح می‌کند (احدی و همکاران، ۱۴۰۰). علاوه‌براین، آموزش راهبردهای یادگیری موجب افزایش کنترل و نظارت شخصی می‌شود و توانمندی‌های تحصیلی دانش‌آموزان را رشد می‌دهد. به عبارت دیگر، موجب می‌شود آنان نگرش خود به توانایی‌هایشان را اصلاح کنند و به توانمندی بیشتری در اسناددهی موقعیت‌ها دست یابند (چاروکر و دولو، ۲۰۲۲).

درمجموع گفتنی است ازجمله عللی که باعث می‌شود دانش‌آموزانی که رویکرد بازسازی شناختی را آموزش دیده‌اند بتوانند سبک اسنادی مثبت را جایگزین سبک اسنادی منفی کنند، افزایش آگاهی آنان درخصوص تعاریفات شناختی‌ای است که در رفتارشان تأثیر می‌گذارد. بر همین اساس، دانش‌آموزان تحت تأثیر آموزش یاد گرفتند موفقیت‌های

خود را به عوامل درونی نسبت دهند و رسیدن به موفقیت را ناشی از تلاششان بدانند و شکست‌های خود را به عوامل بیرونی ناپایدار و تغییرپذیر تعمیم دهند و سبک اسنادی مثبت را جایگزین کنند. همچنین به‌نظر می‌رسد از جمله عللی که باعث شد دانش‌آموزان تحت آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان، سبک اسنادی مثبت را جایگزین سبک اسنادی منفی کنند، افزایش توانمندی آنان پس از فراگیری این راهبردها بوده است: زیرا کسب موفقیت‌های کوچک پی‌درپی، که در پی افزایش توانمندی‌های تحصیلی برای دانش‌آموزان به وقوع می‌پیوندد، به افزایش آگاهی آنان در خصوص تأثیر تلاش در موفقیت کمک می‌کند و باعث می‌شود دانش‌آموزان دریابند نتیجه موفقیت‌های آنان، فقط به دلیل تلاش و انگیزه درونی است و عوامل بیرونی و شانس در این موضوع نقش چندانی ندارد. درخصوص تأثیر بیشتر آموزش بازسازی شناختی به‌نسبت آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان نیز این‌گونه نتیجه‌گیری می‌شود که چون بازسازی شناختی به‌صورت کلی افکار نادرستی را که مانع تلاش می‌شود هدف قرار می‌دهد، بیشتر در اصلاح سبک اسنادی تأثیر می‌گذارد. در صورتی که آموزش یادگیری خودگردان فقط روش‌ها و فنون افزایش یادگیری را هدف قرار می‌دهد و اصلاح سبک اسنادی در این رویکرد بیشتر به اندازه موفقیت دانش‌آموزان در انجام تکالیف تحصیلی بستگی دارد. همچنین یکی دیگر از مزیت‌های عمده روش بازسازی شناختی، آسانی نسبی آن در مقایسه با یادگیری خودگردان است. این موضوع باعث می‌شود دانش‌آموزان زمان اندکی برای شرح و تبیین منطق اساسی روش شناختی به‌کار برند و در نتیجه زمان بیشتری داشته باشند تا درباره تجربه‌هایشان و استفاده از این روش‌ها بحث کنند.

درخصوص محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدودیت در نمونه‌گیری اشاره کرد؛ زیرا در این پژوهش فقط دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر بجنورد شرکت داشتند. بنابراین، در تعمیم نتایج به‌دست‌آمده باید جانب احتیاط رعایت شود. همچنین، براساس یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود به موضوع سبک اسناد در مدارس توجه شود و روان‌شناسان و مشاوران مدارس قادر باشند مداخلات لازم را انجام دهند. افزون‌براین، با توجه به تأثیر مثبت راهبردهای یادگیری خودگردان و بازسازی شناختی در اصلاح سبک اسناد، استفاده از این دو روش آموزشی توصیه می‌شود و پیشنهاد می‌شود درخصوص معرفی این دو روش آموزشی به مشاوران و مسئولان مدرسه برنامه‌ریزی کلی صورت گیرد و در قالب آموزش ضمن خدمت، این برنامه‌ها معرفی شوند تا مشاوران با بهره‌گیری از آن، به اصلاح سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان کمک کنند و بدین طریق تأثیر پیشگیرانه‌ای در کاهش مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند.

منابع REFERENCES

- احدی، الناز، انتصارفومنی، غلامحسین، کیانی، قمر. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر با درماندگی آموخته شده. *مجله زن و مطالعات خانواده*، ۱۴(۵۴)، ۳۳-۵۰.
- بازیار، صادق و دهقانی، یوسف. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش بازسازی شناختی بر کاهش میزان درماندگی آموزش و افزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه ممسنی [مقاله ارائه شده]. کنفرانس ملی آینده‌پژوهی، علوم انسانی و توسعه، تهران
- حمیدی، فریده و جلیلیان، هانیه. (۱۳۹۷). تأثیر شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان. *نشریه خانواده و پژوهش*، ۱۵(۴)، ۸۵-۱۰۲.
- حیدری، سکینه، مکتبی، غلامحسین و شهنی‌یلای، منیجه. (۱۳۹۱). مقایسه دانش‌آموزان دختر موفق و ناموفق دبیرستانی از لحاظ سبک‌های اسنادی و خود ناتوان‌سازی با کنترل هوش، در شهر اهواز. *مجله دستاوردهای روان‌شناختی*، ۴(۱)، ۴۳-۶۲.
- دلاور، علی. (۱۳۹۵). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. نشر ویرایش.
- شیرازی تهرانی، علی‌رضا، میردريکوند، فضل‌الله و جاودانی، مریم. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش بازسازی شناختی در اصلاح سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان. *فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۴(۱)، ۶۹-۷۸.
- صمدی، معصومه. (۱۳۹۵). سبک اسنادی و عزت‌نفس علم‌آموزان. انتشارات علیم نور.
- عرب زاده، مهدی، حسن‌آبادی، حمیدرضا و عظیمی، کامیار. (۱۳۹۷). اثربخشی بازآموزی اسنادی بر استیصال اکتسابی و سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. *مجله سلامت روان کودک*، ۵(۴)، ۸۰-۹۴.
- فدایی وطن، زهرا، استکی، مهناز، قنبری‌پناه، افسانه و کوچک انتظار، رؤیا. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و آموزش بازسازی شناختی بر خودکارآمدی اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری. *مجله روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۹(۳۵)، ۱۶۹-۱۹۲.
- کابینی مقدم، سلیمان، انتصارفومنی، غلامحسین، حجازی، مسعود و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبرد یادگیری خودگردان در افزایش سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهل کار. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۹(۱۴)، ۱۷۱-۱۹۳.
- کریمی، یوسف. (۱۴۰۱). *روان‌شناسی اجتماعی* (ویرایش سوم با تجدیدنظر و اضافات). انتشارات ارسباران
- نیک‌پی، ایرج، فرحبخش، سعید و یوسفوند، لیلا. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر سبک‌های اسنادی و ابعاد آن (منبع علیت، ثبات علیت، کلی‌بودن علیت) در دانش‌آموزان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۷)، ۹۳-۱۰۸.
- یعقوبی، ابوالقاسم، فروتن‌یقا، پریسا و محققی، حسین. (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی آموزش امید بر سبک‌های اسنادی دانشجویان. *مجله مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۵(۱۷)، ۱۹-۳۳.
- یحیایی، مرضیه، پورمحمدزای تجریشی، معصومه، ساجدی، فیروزه و بیگلریان، اکبر. (۱۳۹۲). تأثیر بازآموزی اسنادی بر سبک اسناد دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری [مقاله ارائه شده]. کنفرانس سراسری روان‌شناسی کودک و نوجوان، دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی، تهران.

- Aliem, N., Sugiharto, D. Y. P., & Awalya, A. (2019). Group counseling with cognitive restructuring technique to improve the self-efficacy and assertiveness of students who experienced advanced study anxiety. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 8(4), 106-112.
- Artuch-Garde, R., González-Torres, M. D. C., de la Fuente, J., Vera, M. M., Fernández-Cabezas, M., & López-García, M. (2017). Relationship between resilience and self-regulation: a study of Spanish youth at risk of social exclusion. *Frontiers in psychology*, 8(3), 612-632.
- Astuti, L. P., & Wangid, M. N. (2020). The Effectiveness of Cognitive Restructuring Techniques in Improving Students Learning Motivation. *Islamic Guidance and Counseling Journal*, 3(2), 75-82.
- Beck, J. S. (2005). *Cognitive therapy for challenging problems: What to do when the basics don't work*. Guilford Press.

- Charokar, K., & Dulloo, P. (2022). Self-directed Learning Theory to Practice: A Footstep towards the Path of being a Life-long Learner. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 10(3), 135-150.
- Ghosh, A., Agnihotri, J., Bhalotia, S., Sati, B. K., Agarwal, L., Akash, A., ... & Gupta, N. (2022). Design of serious games based on cognitive bias modification and learned helplessness paradigms for treatment of depression (pp. 1-13). Prufrock Press.
- Gordeeva, T., Sheldon, K., & Sychev, O. (2020). Linking academic performance to optimistic attributional style: Attributions following positive events matter most. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 21-48.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations* (pp. 1-23). Wiley, New York.
- Jin, X., Jiang, Q., Xiong, W., Pan, X., & Zhao, W. (2022). Using the Online Self-Directed Learning Environment to Promote Creativity Performance for University Students. *Educational Technology & Society*, 25(2), 130-147.
- Kranke, D., Weiss, E.L., Gin, J., Der-Martirosian, C., Brown, J.L.C., Saia, R., & et al. (2017). A culture of compassionate bad asses: A qualitative study of combat veterans engaging in peer-led disaster relief and utilizing cognitive restructuring to mitigate mental health stigma. *Best Practices in Mental Health: An International Journal*, 13(1), 20 – 33.
- Malhotra, N., & Kaur, J. (2022). Effect of Cognitive Strategy Intervention on Scholastic Learning of students with Learning Difficulties. *Journal of Positive School Psychology*, 14(2), 63-77.
- Pawlak, M., & Csizér, K. (2021). Self-Regulatory Strategy Use and its Impact on Motivated Language Learning Behaviour and Self-Efficacy in European Study Abroad Contexts. In *Language, Mobility and Study Abroad in the Contemporary European Context* (pp. 242-259). Routledge
- Pintrich, P. R. (1995). The role of motivation in promoting and sustaining selfregulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459- 470
- Scaini, S., Caputi, M., Ogliairi, A., & Oppo, A. (2020). The relationship among attributional style, mentalization, and five anxiety phenotypes in school-age children. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(4), 551-565.
- Seligman, M. E. P., Abramson, L. Y., Semmel, A., & von Baeyer, C. (1982). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88(3), 242-247.
- Weiner, B. (1992). An attributional theory of achievement motivation and emotion, *Psychological review*, 92(1), 548-573.
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 541-546). Oxford Elsevier.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Attributional Style | 18. Charokar & Dulloo |
| 2. Heider | 19. Attributional Style Questionnaire |
| 3. Weiner | 20. Beck |
| 4. Seligman | 21. Pintrich |
| 5. Gordeeva | 22. SPSS-25 |
| 6. Scaini | 23. Analysis of variance (ANOVA) |
| 7. Cognitive Restructuring Learning | 24. Bonferroni Post-Hoc Test |
| 8. Kranke | 25. Shapiro-Wilk Test |
| 9. Astuti & Wangid | 26. Levene's Test |
| 10. Ghosha | 27. Box's M test |
| 11. Aliem | 28. Variance Covariance Matrix |
| 12. Self-regulated Learning | 29. Bartlett's |
| 13. Artuch-Garde | 30. Mauchly's Test |
| 14. Zimmerman | 31. Sphericity |
| 15. Pawlak & Csizér | 32. Epsilon Greenhouse-Geisser |
| 16. Malhotra & Kaur | 33. Wilks' Lambda Criterion |
| 17. Jin | |

Comparing the effect of cognitive restructuring training and self-regulated learning on students' attributional styles

- Mohsen Shākeri Nasab, PhD Candidate in Psychology, Islāmīc Āzād University (Bojnord Branch), Bojnord, Iran¹
■ Hossein Mahdiyan (PhD), Islāmīc Āzād University (Bojnord Branch), Bojnord, Iran²
■ Mehdi Ghāsemi Motlaq, (PhD), Islāmīc Āzād University (Bojnord Branch), Bojnord, Iran³

Abstract

The purpose of this study was to compare the effect of cognitive restructuring training and self-regulated learning strategies on the students' attributional styles. It was a quasi-experimental study with a pre-test post-test control group design. The statistical population included the second cycle high school male students of Bojnord city in the academic year 2022, 45 of them were selected by purposive sampling and they were randomly divided into three equal groups. The research tool was Seligman et al. (1982)'s Attributional Styles Questionnaire. The experimental groups were given 8 sessions of cognitive restructuring training and self-regulated learning strategies, and the control group received no training. Data were analyzed by Repeated Measures Analysis of Variance and Ben Feroni post hoc test. The results indicated the effectiveness of both cognitive restructuring methods and self-regulated learning strategies on attributional styles ($P < 0.001$), in such a way that both approaches led to a decrease in the negative attributions and an increase in the positive attributions in students. And the effectiveness of cognitive restructuring training both in the post-test and in the follow-up period was more than self-regulated learning strategies training ($P < 0.05$). Accordingly, these two methods can be used to improve the attributional styles of students at schools.

Keywords

Cognitive Restructuring, Self-regulated Learning Strategies, Attributional Styles

E-mail: 1. shakerinasabmohsen@yahoo.com 2. hossein3284@gmail.com (Corresponding Author) 3. avestaps@yahoo.com

Identifying the elements of the STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) curriculum in the primary education of Iran: a synthesis-research approach

■ Farzāneh Askary, PhD Candidate in Curriculum Planning, University of Tehran, Tehran, Iran¹

■ Mohammad Javādpour (PhD), University of Tehran, Tehran, Iran²

Abstract

The aim of the current research was to identify the elements of the STEM curriculum at the primary school level. Data were collected based on a qualitative research of the synthesis type, using the seven steps of Newman and Gough (2020). The research population included all the valid scientific articles related to the topic in the period between 2001-2023, which have been registered in the specialized and scientific databases inside and outside the country. After several stages of screening and using the Critical Appraisal Skills Program (CASP) criteria, 40 sources were purposefully selected, coded and analyzed, and the elements of the STEM curriculum were analyzed based on Aker's spider web model. The results showed that the logic of the STEM approach is learner-oriented and in line with the theory of constructivism, which seeks to create a holistic view in the student in order to understand the relationship between the four fields of Science, Technology, Engineering and Mathematics. The aim of this approach is to acquire the skills of the 21st century, to train students who can overcome the real problems of the current world with thinking and problem solving skills and also to provide effective solutions. The implementation of this method requires a change in the teachers' attitudes from traditional to modern approaches and training and preparation of teachers, which makes possible the step-by-step and gradual implementation of this approach, even in the current structure. Finally, after introducing the elements of such a curriculum, suggestions were made for its implementation at the primary education level.

Keywords

Curriculum Elements, STEM Approach, Primary Education, Synthesis

E-mail: 1. farzanehaskary@ut.ac.ir 2. javadipour@ut.ac.ir (Corresponding Author)

Designing a leadership development curriculum model for secondary school principals based on the problem solving approach

- Yousef Goli, PhD Candidate at Islamic Āzād University (Central Tehran Branch), Tehran, Iran¹
■ Kourosh Fathi Vājārgāh (PhD), Shahid Beheshti University, Tehran, Iran²
■ Sa'eed Safāyi Movahhed, Human Resources Training and Development Consultant for the National Oil Company, Tehran, Iran³
■ Kāmbiz Poushaneh (PhD), Islamic Āzād University (Central Tehran Branch), Tehran, Iran⁴

Abstract

The present research was conducted with the aim of designing a curriculum model for the leadership development of secondary school principals based on the problem-solving approach. In terms of the method, it was a qualitative study of the research synthesis type. In addition, this study has been done based on the Roberts model. The research tools included in-depth interviews as well as review of the documents and articles. After four stages of filtering, 493 articles were omitted from 595 ones, and 102 articles were selected and organized using NVIVO software. The results showed that in the proposed model, the main components have been placed in the center and the teaching-learning activities with the themes of *organization of workplace*, *structure of workplace*, *educational thinking of workplace*, as well as *learning the training of the workplace* have been specified. All the executive factors have been specified based on the governing principles and assumptions. The needs assessment determines the individual and organizational common understanding, as well as revision and rethinking of the principles governing the curriculum model and it is considered as the main base of the curriculum model. Human-centeredness, evaluation, empowerment and participation define the assumptions. It is worthy to mention that without considering the assumptions, the curriculum model could not be achieved. This model has been designed in a non-linear way. Also, this model has dealt with all the individual and organizational dimensions and it has identified the effective and evaluative components. And, in addition to the common features, it pays attention to the differences due to the work environment, culture, urban and individual differences of the principals (talents, abilities, needs and interests) and it has the necessary flexibility.

Keywords

Workplace Curriculum, Leadership Development of the Secondary School Principals, Problem Solving Approach, Research Synthesis

E-mail: 1. yousef_goli@yahoo.com 2. kouroushfathi2@gmail.com 3. s_s_movahed@yahoo.com
4. poushaneh@hotmail.com

Frequency of the indicators of local cohesion at different levels of text representation based on Kinch's construction-integration model: Evidence from Persian textbooks for primary school, first and second cycle secondary schools

■ Somayye Nik Takhsami, MA Student in Linguistics at University of Guilan, Rasht, Iran¹

■ Maryam Dānāye Tous (PhD), University of Guilan, Rasht, Iran²

■ Mohammad Amin Sorāhi (PhD), University of Guilan, Rasht, Iran³

Abstract

Reading is an important language skill, as most learning occurs through it. To improve reading, the type and level of text difficulty should be in accordance with the mental ability of students. Therefore, determining the level of text difficulty (so-called readability) have been considered by researchers for a long time. One of the indicators of readability is related to text's local cohesion. The present study aimed at investigating the significance of frequency of different types of indicators of local cohesion in Persian textbooks at different levels of its representation (surface, text-base and situation model) at primary school (6th grade), secondary school first cycle (9th grade) and second cycle (12th grade) based on Kintsch's construction-integration model (1988-1998). It was a mixed-methods study. At the qualitative section of study, different types of local cohesion's indicators of these textbooks were determined. Then, at the quantitative section of the study, the significance of their frequency was calculated by Chi-square. The results indicated a significant difference among the frequency of different types of such indicators in the Persian textbooks at all 3 levels of school education. As the text of books became longer from 6th grade to 9th and 12th grades, all indicators increased, however, such increase was not regular. Apparently, the educational approach of these textbooks is a skill-based one, meaning that they emphasize on education and strengthening the language skills (including reading), however, considering the results of the present study, perhaps it could be said that they have not been considered in practice, especially when developing the Persian textbooks.

Keywords

Readability, Different Levels of School Education, Kintsch's Construction-Integration Model, Persian Textbooks

E-mail: 1. nik.somayeh9@gmail.com 2. maryam.dana@gmail.com (Corresponding Author) 3. aminsorahi@hotmail.com

A research in the books of Asrār al-Tawheed and Sirat Ibn Khafif, with the aim of retrieving and ranking the personality traits and educational methods of the excellent teachers

■ Fāteme Ramezāni (PhD), University of Lorestān, Khorramābād, Iran¹

Abstract

The purpose of this research was to extract and rank the personality traits and educational methods of Abu Saeed Abul Khair and Ibn Khafif Shirazi. In the first part, two books, Asrar al-Tawheed and Sirat Ibn Khafif, have been investigated with the conventional content analysis method. In the next part, 22 professors in the field of educational sciences in Qom, who were selected by convenience sampling method, determined the importance and rank of each of the obtained themes for today's teachers. Friedman's test was used for this ranking. Interest in learning, attention to self-improvement, asceticism, tolerance, humor, humility, coordination of the behavior and speech, loving behavior with students, education without expectations, attention to the needs and hobbies of students, attention to the educational opportunities, teaching by pointing, the use of encouragement, the use of anecdotes, teaching with parables, the use of poetry, teaching in practice, summarizing" are the eighteen sub-themes obtained from the present study. These sub-themes were summed up in the form of three main themes of individual character, educational character and educational methods. The results of the search for the answer to the third question were as follows: the most important personal and educational traits that can be considered for today's teachers are coordination of behavior and speech, loving behavior with students, and attention to the self-improvement and humility, respectively. Also, the best educational feature is the use of encouragement and illustration.

Keywords

Asrar al-Tawheed, Sirat Ibn Khafif, Methods, Personality Traits, Teacher

E-mail: 1. ramezani.f@lu.ac.ir

Designing a model of revenue generation through sport with an emphasis on fundamental transformation document of education: A mixed-methods Approach

■ Sa'eed Khānmoradi (Phd), Farhangīān University, Esfahān, Iran¹

Abstract

The purpose of this study was designing a model of revenue generation through sport with an emphasis on the fundamental transformation document of education. It was an applied study with a mixed-methods approach. In the qualitative part, the sample was the full-text of fundamental transformation document of education. The research sample was selected using purposeful sampling method and the selection continued up to the point of the theoretical saturation. In the quantitative part, the research population included the physical education experts and teachers, and the research sample consisted of 200 of such experts who were purposefully selected. In the qualitative part, the grounded theory approach was used with MAXQDA software and three types of coding, i.e., open, axial and selective coding were used. The quantitative data was analyzed using structural equation modeling (SEM) with partial least squares (PLS) approach and Smart PLS software was used. The results showed that the effect of causal (human resources of sports, policies and procedures, and infrastructure) and contextual (regulations and human resources) conditions on revenue generation is positive and significant. Interventional conditions have a significant negative effect on the revenue generation through sports. The effects of revenue generation on strategies and the strategies' effect on the outcomes are positive and significant. The four final outcomes include *optimization of the payment system, optimal allocation of resources, development of sports complexes and facilities, and improvement and transformation of the financial system*. Education system of Iran can achieve the appropriate results by presenting an appropriate strategy through applying the revenue-generating strategies of this research and considering the causal, contextual and interventional conditions.

Keywords

Education, Fundamental Transformation Document, Revenue Generation, Physical Education, Sport

E-mail: 1. khanmoradisaeed@gmail.com

Phenomenological analysis of primary school teachers' lived experiences of integrating game into the teaching-learning process

- Mohammad Jāvāni (PhD), Assistant Professor of the Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran¹
■ Sājede Sālehi Nodez, MA Student in Educational Sciences, Farhangian University of Fārs (Shahid Bāhonar Compus)²
■ Majid Bazrafkan, Lecturer in the Department of Educational Sciences, Farhangian University of Fārs (Shahid Bāhonar Compus)³

Abstract

The aim of the present study was to analyze the lived experiences of primary school teachers in integrating game into the teaching-learning process. The research approach was qualitative with phenomenological design. The selection of participants was purposeful and criteria-based. The research sample were selected from among the primary school teachers with experience of using games in education, with at least 2 years of teaching experience and interested in participating in research. In-depth semi-structured interviews were used to collect data. The data were saturated in the twelfth interview and two other people were interviewed to ensure the data saturation. Data was analyzed using the 7-step Colaizzi method and findings were validated by the researcher accuracy, referring to fellow researchers and review of findings by the participants. to ensure the credibility, the method of accurate guidance of the interview flow, researcher self-review and coding of interview transcripts by another researcher were used. Data analysis led to the extraction of 10 main themes and 62 sub-themes. Among these main themes were the types of games in terms of the number of participants; form of the performance; specific goal; physical, psychological, skill and educational achievements of games; performance limitations; positive and negative reactions of parents; teachers' roles during the game and situations of using the game. Considering the findings, it can be said that the implementation of games has different achievements for students and even teachers, however it faces with limitations such as lack of time, high content of textbooks and disproportionate space and environment. Teachers try to use the game in different situations such as relieving fatigue, motivating, consolidating learning, and so on.

Keywords

Lived Experiences, Primary School Teachers, Game Integration, Teaching-Learning Process

E-mail: 1. m.javdani@cfu.ac.ir (Corresponding Author) 2. salehi24@gmail.ir 3. bazrafkan.majid@gmail.com

Presenting the succession model of educational leaders in Iran's formal public education system

■ Khalil Javādyār, PhD Candidate in Educational Management, Islamic Āzād university (Science and Research Branch), Tehran, Iran¹

■ Rezā Sāki (PhD), Shahid Rajāee Teacher Training University, Tehran, Iran²

■ Parivash Ja'fari (PhD), Islamic Āzād university (Science and Research Branch), Tehran, Iran³

Abstract

Iran's educational system, like many educational systems in the world, is facing the challenge of lacking mighty and efficient educational leaders. One of the ways to moderate the negative impact of such a challenge is to use the "succession system". The aim of this research is presenting a succession model of educational leaders in Iran's educational system. In terms of the method and nature, it was a qualitative research, and in terms of objective, it was an applied and analytical one. In order to achieve the goals, three questions were raised: What are the dimensions and components of succession that are suitable for Iran's educational system, how was the proposed model based on these dimensions and components, and how valid is this model according to the experts' opinions? To answer these research questions, the systematic review and content analysis methods were used. The research sample was selected using purposeful and convenience sampling methods. Data collection methods for the first question was documentary (58 sources); for the second question, the multi-stage cluster sampling was used at the macro level and expert sampling at the micro level for doing the semi-structured interview (with 34 people) and also for the third question, expert sampling was used with 12 people in the focus group. Findings on the first research question led to the identification of the three dimensions of organizational, individual and process factors and 61 components. Findings on the second question led to the stabilization of nineteen components in the three dimensions: organizational (five components), individual (nine components) and process (five components). And finally, the related succession model was presented. The validity of the model was checked by the experts and they had consensus on it.

Keywords

Educational Leaders-Succession-Components of
Succession- Education System

E-mail: 1. javadyar53@yahoo.com 2. saki.research@gmail.com (Corresponding Author) 3. pjaafari@yahoo.com

In this issue:

- | | | |
|---|-----------|--|
| Presenting the succession model of educational leaders in Iran's formal public education system | 4 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Khalil Javādyār ■ Rezā Sāki ■ Parivash Ja'fari |
| Phenomenological analysis of primary school teachers' lived experiences of integrating game into the teaching-learning process | 5 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Mohammad Jāvāni ■ Sājede Sālehi Nodez ■ Majid Bazrafkan |
| Designing a model of revenue generation through sport with an emphasis on fundamental transformation document of education: A mixed-methods Approach | 6 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Sa'eed Khānmoradi |
| A research in the books of Asrār al-Tawheed and Sirat Ibn Khafif, with the aim of retrieving and ranking the personality traits and educational methods of the excellent teachers | 7 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Fāteme Ramezāni |
| Frequency of the indicators of local cohesion at different levels of text representation based on Kinch's construction-integration model: Evidence from Persian textbooks for primary school, first and second cycle secondary schools | 8 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Somayye Nik Takhsami ■ Maryam Dānāye Tous ■ Mohammad Amin Sorāhi |
| Designing a leadership development curriculum model for secondary school principals based on the problem solving approach | 9 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Yousef Goli ■ Kourosh Fathi Vājārgāh ■ Sa'eed Safāyi Movahhed ■ Kāmbiz Poushane |
| Identifying the elements of the STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) curriculum in the primary education of Iran: a synthesis-research approach | 10 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Farzāneh Askary ■ Mohammad Javādipour |
| Comparing the effect of cognitive restructuring training and self-regulated learning on students' attributional styles | 11 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Mohsen Shākeri Nasab ■ Hossein Mahdian ■ Mehdi Ghāsemi Motlaq |

Refrees of this issue:

♦ Bijan Abdollahi ♦ Amene Ahmadi ♦ Behnam Alavi Moghadam ♦ Mohammadreza Anani Sarab ♦ Alireza Assareh ♦ Esmail Azimi ♦ Heydar Ghamari ♦ Farideh Hamidi ♦ Habib Honari ♦ Majid Kasef ♦ Fatemeh khalvandi ♦ Reza Kheirabadi ♦ Iraj Khoshkholgh ♦ Farzaneh Mikaeli Manee ♦ Hamid Rahimian ♦ Keyvan Salehi ♦ Mohammadreza Sangri ♦ Gholamreza Yadegarzadeh ♦



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN



Organization for
Educational Research
and Planning

Quarterly Journal of Educational Innovations

86

Vol. 22

Summer, 2023

Pages, 250

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: 1584634828

Tel@Fax: 88302022

E.mail: noavaryedu@gmail.com

Web: noavaryedu.oerp.ir

■ Publisher: **Organization for Educational Research & planning**

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

● Editor-in-Chief: **Rahmatollah Marzoghi** (Ph.D)

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

■ Editorial Board:

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

● **Dr. Kh. Abolmaali:** 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. R. Marzoghi:** Professor of Shiraz University

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

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

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

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

● **Dr. M. H. Yarmohammadian:** Professor of Isfahan University of Medical Sciences

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

● Secretarial Affairs: **M. Yaghmaeian**

● Persian Editor: **M. Moghaddasi, M. Rajabieh Fard, Z. Fallah**

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

● Art Director & Designer: **M. kharahghani**



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN



Organization for Educational
Research and Planning

Quarterly Journal of **Educational Innovations**

86

Vol. 22 ■

Summer. 2023 ■

Pages, 250 ■
