



جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

فصلنامه نواوری‌های آموزشی

نشریه علمی پژوهشی

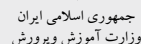
۶۱

سال شانزدهم

بهار ۱۳۹۶

۱۶۸ صفحه

بها ۶۰,۰۰۰ ریال



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

فصلنامه نوآوری های
آموزشی

6

نشریه علمی پژوهشی

■ سال شانزدهم

■ بهار ۱۳۹۶

■ ۱۶۸ صفحه

■ بها ٦٠,٠٠٠ ريال

پروانه این نشریه به موجب شماره ۱۳۴/۱۴۲۹۸ مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۲۴ و به استناد مصوبه جلسه مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۱۷ هیئت نظارت بر مطبوعات و وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی صادر شده و مطابق نامه شماره ۱۳۸۳/۲/۲۹۱۰/۱۱۲ مورخ ۱۳۸۳/۲/۲۲ کمیسیون نشریات علمی کشور در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دارای درجه علمی پژوهشی است و طی نامه شماره ۱۳۴۹۶۰/۳/۲ مورخ ۱۳۸۳/۸/۹۲ اعتبار نامه فصلی تمدید گردیده است.

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

نشانی: تهران - خیابان ایرانشهر شمالی، - ساختمان انتشارات

کمک آموزشی - طبقه پنجم

صندوق پستی: ۱۵۸۴۶۳۴۸۱۸

تلفکس: ۸۸۳۰۲۰۲۲

E.mail: noavarvedu@gmail.com

Web: noavaryedu.oerp.ir

■ صاحب امتیاز: سازمان پژوهش و پرنامہ ریزی آموزشی

■ مدیر مسئول: حجت الاسلام دکتر بهرام محمدیان

■ سر دپیر: دکتر علیرضا کیامنش، استاد دانشگاه خوارزمی، (تربیت معلم)

■ مدیر داخلی: اعظم ملای، نژاد، دانشجوی دکتری تعلیم و تربیت

اعضای هیئت تحریریه

■ دکتر عیسی ابراهیمزاده: دانشیار دانشگاه پیام نور، آموزش از راه دور

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

■ دکتر علی تقی پور ظهیر: استاد دانشگاه علامه طباطبائی، برنامه ریزی درسی و مدیریت آموزش عالی

■ دکتر حیدر تورانی: دانشیار پژوهشگاه و همکار نامهربانی درسی و نوآوری های آموزشی، مدیریت آموزش

■ دکترا فربده حمیدی: دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، روان‌شناسی،

■ دکترا علی اصغر خالقی: استاد یار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تعلیم و تربیت

■ دکتر حسن رضا زین آبادی: دانشیار دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)، مدیریت آموزشی

■ دکتر جمال عابدی: استاد دانشگاه دیویس کالیفرنیا، روان‌شناسی تربیتی،

■ دکتر حسن پرداختچی: استاد دانشگاه شهید بهشتی، مدیریت آموزشی

■ دکتر محمدرضا سرکار آرائی: استاد دانشگاه ناگویا، آموزش تطبیقی و بین المللی

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

■ دکتر علیرضا کیامنش: استاد دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)، تحقیق و ارزشیابی

■ دکتر طبیه ماهر وزاده: دانشیار دانشگاه الزهراء، برنامه‌ریزی درسی

■ دکتر محمود مهر محمدی: استاد دانشگاه تربیت مدرس، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی

■ مسئول دبیرخانه: مارال یغمائیان، کارشناس ارشد سنجش و اندازه‌گیری

■ ویراستار فارسی: جعفر ربّانی، کارشناس ارشد مدیریت فرهنگی،

■ ویراستار انگلیسی: دکتر مریم دانای طوسی، زبان‌شناسی عمومی

■ مدیر هنری: شاهرخ خره‌غانی

طراح گرافیک: فرزانه پورسیفی

■ لیتوگرافم، و جاپ: افست

در این شماره می‌خوانید:

■ احسان عظیم‌پور
■ اکبر علیو

۷

رابطه ابعاد انگیزش خودمختاری در آموزش
با فرسودگی و اشتیاق شغلی معلمان

■ حسن‌رضا زین‌آبادی
■ بیتا عبدالحسینی

۲۱

مدرسه موفق، مدیر موفق
مطالعه تطبیقی یافته‌های پروژه
بین‌المللی مدیر مدرسه موفق (ISSPP)

■ گلنار مهران
■ افسانه نراقی‌زاده
■ شیمیا ملک‌زاده

۴۲

بررسی نقش کلیشه‌های جنسیتی کتاب‌های ادبیات
فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان در انتخاب
رشته تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر

■ لیلا حبیبی
■ مریم صباغان
■ محمدرضا امام‌جمعه

۴۷

مطالعه تطبیقی آموزش شیمی سبز
در برنامه درسی مدارس متوسطه
(ایران و چهار کشور پیشرفته)

■ محبوبه کاوه
■ فرشته هدایتی

۹۱

تحلیل محتوای کتاب زیست‌شناسی
سال دوم متوسطه نظام جدید
بر اساس الگوی خلاقیت پلسک

■ ایرج نیک‌پی
■ سعید فرح‌بخش
■ پروین مظاهری

۱۱۱

بررسی تأثیر هوش اخلاقی
و اعتماد آفرینی مدیران
بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان

■ اکرم عینی
■ آذر دخت کوهستانی‌نژاد طاری
■ مارال یغمائیان

۱۲۷

تحلیل جریان علمی حوزه‌های موضوعی
مقاله‌های فصلنامه نوآوری‌های آموزشی
در سال‌های ۱۳۸۲-۱۳۹۴ (شماره‌های: ۵۵-۵)

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

رضا ابراهیم‌پور، محمدرضا امام‌جمعه، یداله بهمنی، فریده حمیدی، فاطمه خالوندی
بهمن زندی، کیوان صالحی، سهیلا صلاحی مقدم، ولی‌الله فرزاد، مسعود کبیری، علیرضا کیامنش
جواد مصرآبادی، منصوره نیکوگفتار، فرزانه هراتیان

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

هدف نشریه:

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

موضوع مقاله‌ها:

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

توجه:

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

۱. در چارچوب هدف ها و موضوع های نشریه باشد.
۲. بر نوآوری های آموزشی تأکید داشته باشد.
۳. بر اساس روش های 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 ۲۰ تا ۲۵ صفحه A۴ باشد.
۷. چکیده مقاله به زبان فارسی و انگلیسی در حداکثر ۲۵۰ کلمه همراه مقاله ارسال شود.
۸. اطلاعات مربوط به منابع در پایان مقاله، به روش APA و به ترتیب الفبایی، با ذکر نام خانوادگی و نام نویسنده، سال انتشار، عنوان منبع، نام مترجم منبع (در صورتی که ترجمه فارسی آن چاپ شده است)، محل انتشار و نام ناشر به تفکیک منابع فارسی و انگلیسی تنظیم شود.
۹. در مقالات برگرفته از پایان نامه، ذکر پایان نامه، نام دانشگاه و نام استاد راهنما الزامی است.
۱۰. اسامی افراد و واژه ها و اصطلاحات خارجی که در متن مقاله آمده است، با اعدادی که در بالای کلمات نوشته می شود (اعداد توک)، شماره گذاری و با حروف لاتین در پایان مقاله به صورت پی نویس درج شود.
۱۱. هویت علمی فصل نامه در پذیرش، رد و اصلاح مقاله ها آزاد است و مقاله های رسیده مسترد نمی شود.
۱۲. مسئولیت دیدگاه ها و نظریه های ارائه شده به عهده نویسندگان مقاله ها است.
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، شکل ها و جداول تا حد امکان به صورت آماده چاپ، ارائه شود. مندرجات آنها روشن و شماره گذاری شده باشد. عنوان نمودارها، شکل ها و جدول ها به صورت تخصصی نوشته شود.
۱۵. ساختار مقاله از روش علمی پیروی نموده و دارای چکیده (فارسی - لاتین)، مقدمه (مبانی نظری، پیشینه، هدف، بیان مساله)، روش پژوهش (جامعه، نمونه، ابزار، چگونگی انجام پژوهش)، یافته ها (روش های آماری، جدول ها، نمودارها) نتیجه گیری (تفسیر، محدودیت ها، پیشنهادات کاربردی و پژوهش های آینده) و منابع باشد.
۱۶. حداکثر مهلت پاسخ فصل نامه به صاحبان مقاله ها ۶ ماه است، لذا نویسندگان محترم مقالات پیش از سپری شدن این مدت نباید مقاله خود را به سایر نشریات ارائه نمایند.

توجه: ارسال مقاله به نشریه و اشتراک نشریه فقط از طریق سایت نشریه، noavaryedu.oerp.ir امکانپذیر است.

رابطه ابعاد انگیزش خودمختاری در آموزش با فرسودگی و اشتیاق شغلی معلمان

■ احسان عظیم‌پور* ■ اکبر علیلو**

چکیده:

هدف از این پژوهش بررسی رابطه ابعاد انگیزش خودمختاری در آموزش با فرسودگی و اشتیاق شغلی معلمان است و به روش توصیفی - پیمایشی صورت گرفته است. جامعه آماری مربوط به این پژوهش، شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی شهرستان خوی در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ به تعداد ۱۵۰۰ نفر بود. نمونه آماری پژوهش نیز طبق جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) شامل ۳۰۶ (۱۲۲ مرد و ۱۸۴ زن) تعیین شد که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای با در نظر گرفتن جنسیت معلمان انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه انگیزش خودمختاری در آموزش روت، آسور، کانات و کاپلان (۲۰۰۷)، فرسودگی شغلی ماسلاچ (۱۹۹۳) و پرسش‌نامه اشتیاق شغلی اسکافلی و همکاران (۲۰۰۲) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و آزمون رگرسیون استفاده شد. نتایج نشان داد بین مؤلفه‌های انگیزش خودمختاری در آموزش با فرسودگی و اشتیاق شغلی معلمان رابطه وجود دارد. همچنین ۱۵ درصد از واریانس فرسودگی شغلی معلمان و ۳۰ درصد از واریانس اشتیاق شغلی معلمان به وسیله مؤلفه‌های انگیزش خودمختاری در آموزش آنان تعیین شد. به عبارتی سطوح بالای انگیزش شغلی خودمختار در آموزش به پیامدهای مثبتی مانند افزایش اشتیاق شغلی و کاهش فرسودگی شغلی می‌انجامد.

انگیزش خودمختاری، آموزش، اشتیاق شغلی، فرسودگی شغلی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۷/۳

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۵/۲/۲۷

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۶/۲۸

* کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، (نویسنده مسئول) ehsan.azimpoor1366@gmail.com
** کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد واحد تبریز alilou.akbar@gmail.com

مقدمه

تغییرات در سازمان‌های جدید کارفرمایان را متقاعد کرده است که هرچه بیشتر به دانش و تجارب روان‌شناسی اعتماد کنند و این روند تغییرات، منجر به روان‌شناسی سازمان‌ها شده است (اسکافلی^۱، ۲۰۱۲). سازمان‌ها از کارمندانشان انتظار دارند نه تنها در کار خود دچار مشکل و کج‌کاری نباشند که خلاق و نوآور نیز باشند، به آسانی با دیگران همکاری کنند، برای رشد حرف‌هایشان احساس مسئولیت کنند و به داشتن کیفیت بالای عملکردشان متعهد باشند (باکر و دمروتی^۲، ۲۰۰۸).

با ظهور روان‌شناسی مثبت‌نگر، این شگفت‌آور نیست که جنبه‌های مثبت بهداشت و سلامت در روان‌شناسی سلامت شغلی طرفداران بیشتری پیدا کند. یکی از این جنبه‌های مثبت اشتیاق شغلی^۳ است که متضاد و در نقطه مقابل فرسودگی شغلی^۴ در نظر گرفته شده است (هتلند، دمروتی، بیکر و بروارت^۵، ۲۰۱۲).

اشتیاق شغلی بر میزان جذب و نیرومندی نسبت به کار تأثیر می‌گذارد (هاکانن، بیکر و دمرتی^۶، ۲۰۰۵) و میزان اشتیاق و دلبستگی (اسکافلی و همکاران^۷، ۲۰۰۲) و درگیری مطلوب با شغل را نشان می‌دهد. به تعبیری دیگر اشتیاق شغلی، از نظر بیکر و لیتز^۸ (۲۰۰۹) حالتی از سلامت شغلی است که خشنودکننده و برانگیزاننده است؛ بر این اساس کارکنان مشتاق انرژی زیادی دارند و بیشتر درگیر شغل می‌شوند و شدیداً با حرفه خود هم‌ذات‌پنداری می‌کنند. اشتیاق شغلی مفهومی است که با پیامدهای مثبتی همچون عملکرد شغلی، تقویت رفتارهای مدنی سازمانی و خشنودی شغلی رابطه مثبت و با قصد ترک شغل رابطه منفی بالایی دارد (هاکانن و همکاران، ۲۰۰۵). اشتیاق شغلی، به میزان انرژی و دلبستگی به شغل و اثربخشی حرفه‌ای اشاره دارد و دارای سه بعد جذب، نیرومندی و وقف خود می‌باشد (اسکافلی، مارفیتز، پیتو، سالانوا و بیکر^۹، ۲۰۰۲). جذب به میزان تمرکز و غرق شدن فرد در کار خود اشاره دارد. در این حالت به این دلیل فرد سرسختانه درگیر کار خود می‌شود که تجربه کاری است و برای او بسیار لذت‌بخش است. افراد برای قرار گرفتن در چنین شرایطی حاضر به پرداختن بهایش نیز هستند. در بعد نیرومندی، فرد در راستای انجام کار خود تلاش قابل ملاحظه‌ای اعمال کرده و در موقعیت‌های دشوار پافشاری بیشتری می‌کند. کارکنانی که از نیرومندی بالایی برخوردارند، بیشتر به واسطه کار خود برانگیخته می‌شوند و در هنگام وقوع مشکلات و بروز تعارضات بین فردی مقاومت بیشتری از خود نشان می‌دهند (سالانوا، آگوت و پیرو^{۱۰}، ۲۰۰۵). سومین بعد اشتیاق شغلی وقف خود در کار می‌باشد که با درگیری شدید روانی کارکن در کار مشخص شده و ترکیبی از احساس معناداری، اشتیاق و چالش است. این بعد با مفهوم دلبستگی شغلی وجه مشترک بسیاری دارد؛ به درجه‌ای که فرد از لحاظ روانی خود را وابسته به شغل خود می‌داند. باوجوداینکه اشتیاق شغلی یک ویژگی فردی به شمار می‌رود اما به میزان زیادی تحت تأثیر

عوامل سازمانی مثل خشنودی شغلی، هویت سازمانی، تعهد سازمانی و انگیزش شغلی نیز قرار دارد (کارملی و فروند^{۱۱}، ۲۰۰۲).

فرسودگی شغلی نیز از پیامدهای شغلی معلمان است که جنبه منفی زندگی شغلی و سازمانی آنان قلمداد می‌شود. مفهوم فرسودگی شغلی برای اولین بار از سوی فرودنبگر^{۱۲} در سال ۱۹۷۴ معرفی شد. وی فرسودگی شغلی را حالتی از خستگی و ناکامی می‌داند که ناشی از ارتباطات و روابط شغلی است که به وصول نتیجه دلخواه منجر نمی‌شود (آیکن، پوگوسیان و اسلونه^{۱۳}، ۲۰۰۹). فرسودگی شغلی حالتی روان‌شناختی است که در نتیجه عوامل فشارزای بین فردی و مزمن به وجود می‌آید و به صورت خستگی عاطفی، بدبینی به کار و کاهش کارایی شغلی آشکار می‌شود (ماسلاچ، اسکافلی و لیتز^{۱۴}، ۲۰۰۱). کارجر^{۱۵} (۱۹۸۱) فرسودگی را بسیار شبیه به مفهوم «بیگانگی» مارکس می‌داند. در این حالت فعالیت شغلی برای شخص امری خارجی است، یعنی جزئی از طبیعت او نیست، فرد در کار خویش ارضا نمی‌شود و احساس محرومیت و بدبختی می‌کند در نتیجه نیروهای روحی و جسمی خود را آزادانه توسعه نمی‌دهد، بلکه توان جسمی خود را هم از دست می‌دهد (گیدنز^{۱۶}، ۱۹۹۳/۱۳۸۴، ص ۵۳۳). عملکرد شغلی حاصل از فرسودگی شغلی به شیوه‌های گوناگونی از قبیل غیبت، کناره‌گیری از کار و تغییر عملی کار مشاهده می‌شود. فرسودگی شغلی باعث برخی عملکردهای نامناسب روانی می‌شود (ماسلاچ و همکاران، ۲۰۰۱).

بر این اساس به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین متغیرهای پیش‌بین نگرش‌های مثبت شغلی و نیز عملکرد مطلوب فردی و سازمانی، انگیزش شغلی است. انگیزش شغلی مجموعه‌ای از نیروهای اثربخشی است که از درون و ورای وجود شخص سرچشمه می‌گیرد تا آغازگر رفتار مربوط به کار باشد و شکل، جهت، شدت و مداومت آن را تعیین می‌کند (پیندر^{۱۷}، ۱۹۹۸؛ به نقل از نعمی و پیریایی، ۱۳۹۰). در حوزه صلاحیت و توسعه حرفه‌ای معلمان، تمایلات انگیزشی معلمان از اهمیت بالایی برخوردار است. همچنین انگیزش شغلی از عوامل تعیین‌کننده فرآیند آموزش، تعامل اجتماعی، خود شکوفایی حرفه‌ای و توسعه حرفه‌ای معلمان می‌باشد (بجکیچ، ویوچتیچ، زلاتیچ^{۱۸}، ۲۰۱۴). در خصوص اهمیت انگیزش در میان معلمان، لاتام^{۱۹} (۲۰۰۷) بیان می‌کند که هر اندازه فعالیت معلمان توأم با انگیزه باشد روحیه کاری آن‌ها در تدریس مطلوب و در صورت عکس روحیه کاری آن‌ها پایین و نامطلوب خواهد بود (به نقل از ویسی، ۱۳۹۱). عدم انگیزش مناسب معلمی، نگرش منفی نسبت به کار (لدوکس^{۲۰}، ۲۰۰۰)، احساس خستگی روانی (ایزارد^{۲۱}، ۱۹۹۵)، رفتن به کلاس بدون آمادگی قبلی (لوسنسون^{۲۲}، ۱۹۹۹)، غیبت‌های مکرر (باکستر^{۲۳}، ۱۹۹۸)، فراموشی و افسردگی (استوارت^{۲۴}، ۲۰۰۲) را به دنبال خواهد داشت (ویسی، ۱۳۹۱).

برای تدوین منسجم هر پژوهشی لازم است مبانی نظری مناسب تدارک دیده شود. در این

پژوهش با عنایت به ماهیت چندمتغیری سازه انگیزش از نظریه خودمختاری^{۲۵} استفاده شد که یکی از نظریه‌های جدید در زمینه انگیزش شغلی است. این نظریه بر انواع گوناگون انگیزش در افراد به جای مقدار آن تمرکز دارد و توجه ویژه‌ای به مفهوم انگیزش خودمختاری، انگیزش کنترل‌شده و بی‌انگیزگی به عنوان پیش‌بین‌های مهم پیامدهای عملکرد و بهزیستی دارد (گاگنه و دسی^{۲۶}، ۲۰۰۵). به اعتقاد والرند (۱۹۹۷؛ به نقل از نعامی و پیریایی، ۱۳۹۰)، انگیزش شغلی دارای سه سطح انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی است. در نظریه خودمختاری چهار سطح برای انگیزش بیرونی بر مبنای سبک‌های تنظیمی افراد تحت عنوان تنظیم بیرونی^{۲۷}، تنظیم درون‌فکنی‌شده^{۲۸}، تنظیم تشخیص‌داده‌شده^{۲۹} و تنظیم هماهنگ‌شده^{۳۰} مطرح شده است. مطابق با نظریه خودمختاری، افراد تلاش می‌کنند تا نقش‌های اجتماعی و تقاضاهایی را که از آن‌ها انتظار می‌رود و به صورت درونی برانگیزاننده نیست، طی فرایند درونی‌سازی به ارزش‌های شخصی و خودتنظیمی تبدیل کنند.

بی‌انگیزگی به حالتی اشاره دارد که در آن فرد فاقد انگیزه است و هیچ دلیلی برای انجام کار ندارد. به پیشنهاد والرند (۱۹۹۷)، نعامی و پیریایی (۱۳۹۰)، بی‌انگیزگی در افراد دارای دو منشأ درونی و بیرونی است. در تنظیم بیرونی، افراد با نیت کسب پیامدهای مطلوب و یا اجتناب از پیامدهای نامطلوب به کار می‌پردازند؛ در نتیجه تنها تا زمانی انرژی خود را در کار صرف می‌کنند که آن کار، وسیله‌ای برای رسیدن به اهدافشان باشد. تنظیم درون‌فکنی‌شده از نظر نوع تنظیم شبیه به تنظیم بیرونی است و رفتار در آن توسط پاداش‌ها و تنبیه‌ها هدایت می‌شود، با این تفاوت که در تنظیم درون‌فکنی‌شده پاداش‌ها و تنبیه‌ها توسط خود فرد اعمال می‌شود و کمتر تحت کنترل محیط بیرونی و دیگران قرار می‌گیرد. در تنظیم تشخیص‌داده‌شده افراد احساس آزادی و خودمختاری بیشتری می‌کنند؛ چراکه رفتارهای آن‌ها بازتاب جنبه‌هایی از خودشان است. در این سطح افراد ارزش هر رفتار را درک کرده و آن را به عنوان ارزش خود پذیرفته‌اند. کامل‌ترین نوع درونی‌سازی که به انگیزه بیرونی اجازه می‌دهد تا کاملاً خودمختار و ارادی باشد تنظیم هماهنگ‌شده است که در آن همانندسازی با دیگر جنبه‌های شخصی مانند ارزش‌ها و علائق تلفیق می‌شود. در این نوع تنظیم، رفتار فرد با سایر جنبه‌های شغل و زندگی او ترکیب می‌گردد و طوری که فرد حس می‌کند که رفتار او بخش لازم و مکمل خودش است و در نتیجه خود تعیین‌شده می‌باشد (دسی و رایان^{۳۱}، ۲۰۰۰). در نهایت، شکل کاملاً خودمختاری، انگیزش درونی است. انگیزش درونی به عنوان تلاشی که در غیاب پیامدها و پاداش‌های بیرونی صورت می‌گیرد، تعریف می‌شود (دسی و رایان، ۱۹۹۱). افرادی که دارای انگیزش درونی هستند، برای خود اهدافی تعیین می‌کنند و در جهت رسیدن به آن می‌کوشند.

انگیزش خودمختاری با پیامدهای فردی و سازمانی مطلوبی همچون عملکرد شغلی اثربخش، اشتیاق شغلی و میل به ماندن در شغل رابطه مثبتی دارد. افرادی که از خودمختاری بالاتری برخوردارند، در مقایسه با کسانی که دارای انگیزش کنترل‌شده هستند، به میزان کمتری درگیر منازعات و تعارض‌های بین فردی می‌شوند (دسی و رایان، ۲۰۰۰). اگر فرسودگی شغلی و اشتیاق به شغل را دو مورد اصلی از پیامدهای شغل معلمی بدانیم بی‌شک این دو فعالیت تحت تأثیر نحوه انگیزش معلمان خواهد بود. همچنان که تحقیقات نشان داده است انگیزش خودمختاری در آموزش رابطه منفی با فرسودگی شغلی دارد (فرن، سنکال، گای، مارش و داسون^{۳۲}، ۲۰۰۸؛ فرن، گای، سنکال و آستین^{۳۳}، ۲۰۱۲؛ هاکانن، بیکر و اسکافلی، ۲۰۰۶؛ اسکافلی و سالانوا^{۳۴}، ۲۰۰۷). فرن و همکاران (۲۰۰۸)، در پژوهش خود نشان دادند که مقدار بالای انگیزش خودمختار (انگیزش درونی و انگیزش تشخیص‌داده‌شده) با فرسودگی شغلی رابطه منفی و مقدار پایین انگیزش خودمختار (انگیزش بیرونی و انگیزش درون‌فکنی‌شده) با فرسودگی شغلی رابطه مثبتی دارند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که انگیزش شغلی خودمختاری در تبیین فرسودگی شغلی تأثیرگذار است. فیلیپ و والرند^{۳۵} (۲۰۰۸)، نشان دادند که محیط کاری که در آن تقویت‌کننده حس خودمختاری است، منجر به تسهیل سازگاری روان‌شناختی (افزایش رضایت از زندگی، افزایش اشتیاق کاری و کاهش استرس و فرسودگی شغلی) در کارکنان می‌شود.

همچنین اشتیاق شغلی همانند فرسودگی شغلی ارتباط تنگاتنگی با انگیزش شغلی دارد اما چنین انگیزشی در محیط کار نیاز به برخی خصایص درونی دارد و در همین راستا گران و برگ^{۳۶} (۲۰۱۰) و پارکر، جیمیسون و آمیوت^{۳۷} (۲۰۱۰) در پژوهش خود دریافتند، افرادی که از نظر انگیزش خودمختاری در سطح بالایی هستند احساس کنترل و اشتیاق شغلی بیشتری نسبت به کار خود دارند، بهتر قبول مسئولیت می‌کنند و به میزان بیشتری مشتاقانه در محیط کار حاضر شده و رفتارهای فرانش را می‌پذیرند. این موضوع توسط ریچ^{۳۸} (۲۰۰۶) نیز تأیید شده است. همچنین فرن، گانگه^{۳۹} و آستین (۲۰۱۰) نشان دادند که انگیزش شغلی خودمختاری میانجی‌گر رابطه بین کیفیت ارتباط با همکاران و فرسودگی شغلی است.

برای جلوگیری از فرسودگی شغلی و افزایش اشتیاق شغلی معلمان تحقیقات زیادی انجام گرفته که در اکثر آن‌ها محیط کار به‌عنوان اصلی‌ترین عامل تعیین‌کننده فرسودگی شغلی و اشتیاق معلمان در نظر گرفته شده است (ماسلاچ و همکاران، ۲۰۰۱). این محدودیت باعث شده است به عوامل انگیزشی که ممکن است مکانیسم مهمی در فرایند فرسودگی شغلی باشد بی‌توجهی شود. لذا در این پژوهش به بررسی رابطه ابعاد انگیزش خودمختاری در آموزش با فرسودگی و اشتیاق شغلی معلمان پرداخته شد.

روش

طرح پژوهش، جامعه آماری و نمونه

تحقیق حاضر از نوع تحقیقات توصیفی و از شاخه همبستگی مبتنی بر تحلیل رگرسیون است که به روش پیمایشی انجام گرفته است. جامعه آماری مربوط به این پژوهش، شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی شهرستان خوی در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ به تعداد ۱۵۰۰ نفر بود. نمونه آماری این پژوهش نیز طبق جدول کرجسی و مورگان^۴ (۱۹۷۰) شامل ۳۰۶ نفر تعیین شد که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. برای این منظور ابتدا از کل مدارس ابتدایی ۱۲ مدرسه (۶ مدرسه پسرانه و ۶ مدرسه دخترانه) انتخاب شد که شامل ۱۲۲ نفر مرد و ۱۸۴ نفر زن بودند.

ابزارهای سنجش

انگیزش خودمختاری در آموزش: برای جمع‌آوری داده‌های مربوط از پرسش‌نامه انگیزش خودمختاری در آموزش معلمان به دلیل نبود پرسش‌نامه معتبر داخلی و یا ترجمه‌شده خارجی از پرسش‌نامه روت، آسور، کانات و کاپلان^{۴۱} (۲۰۰۷) استفاده گردید. این پرسش‌نامه ۱۶ گویه‌ای دارای ۴ مؤلفه شامل انگیزش درونی، انگیزش درون‌فکنی‌شده، انگیزش تشخیص‌داده‌شده و انگیزش بیرونی بود و هر کدام از این مؤلفه‌ها دارای ۴ گویه بود. پرسش‌نامه در ابتدا برای ترجمه در اختیار دو نفر از معلمان زبان انگلیسی قرار گرفت. در ادامه پرسش‌نامه در اختیار چند نفر از معلمان سایر مقاطع تحصیلی قرار گرفت تا به رفع ایرادات مفهومی و کج‌فهمی‌های موجود در ترجمه بپردازند. در نهایت برای بررسی روایی محتوایی پرسش‌نامه و تأیید نهایی در اختیار اساتید علوم تربیتی قرار گرفت که در آخر با رفع ایرادات مدنظر اساتید مورد تأیید نهایی برای اجرا در اختیار معلمان قرار گرفت. همچنین روت و همکاران (۲۰۰۷)، ضریب آلفای کرونباخ هر یک از انواع انگیزش را بین ۰/۶۸ تا ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش نیز این ضریب بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۲ به دست آمد. ضریب پایایی کل پرسش‌نامه نیز ۰/۸۱ به دست آمد.

فرسودگی شغلی: برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به فرسودگی شغلی معلمان از پرسش‌نامه فرسودگی شغلی ماسلاچ (۱۹۹۳) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۲۲ گویه جداگانه است؛ ۹ گویه در مورد خستگی هیجانی (فرسودگی عاطفی)، ۵ گویه در مورد مسخ شخصیت و ۸ گویه در مورد عملکرد (عدم احساس پیشرفت شغلی). نمره به‌دست‌آمده از هر کدام از زیر مقیاس‌ها بر پایه نمره مرجع در دسته پایین، متوسط، یا بالا قرار می‌گیرد (ماسلاچ و جکسون^{۴۲}، ۱۹۹۳). نمره بالا در مقیاس خستگی هیجانی و مسخ شخصیت و نمره پایین کفایت شخصی نشان‌دهنده فرسودگی شغلی می‌باشد. پایایی پرسش‌نامه با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ تا ۰/۹۱ و ضریب بازآزمایی آن ۰/۶۰ تا ۰/۸۰ گزارش

گردیده است (اسکافلی، ماسلاچ و مارک^۳، ۱۹۹۴). اکبری، غفارثمر، کیانی و اقتصادی (۱۳۹۰) در پژوهش خود مدل سه عاملی در مورد نسخه فارسی پرسش‌نامه فرسودگی شغلی ماسلاچ را بهترین مدل دانستند و با تحلیل عاملی تأییدی (CFI: ۰/۹۸، RMSEA: ۰/۰۴۱ و GFI: ۰/۸۵) برازندگی آن را تأیید نمودند. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی پرسش‌نامه فرسودگی شغلی ۰/۷۶ به دست آمد.

اشتیاق شغلی: برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به اشتیاق شغلی معلمان از پرسش‌نامه اشتیاق شغلی اسکافلی و همکاران (۲۰۰۲) استفاده گردید. این پرسش‌نامه ۱۷ گویه‌ای دارای ۳ مؤلفه است. مؤلفه جذب دارای ۶ گویه، مؤلفه نیرومندی دارای ۶ گویه و مؤلفه وقف دارای ۵ گویه می‌باشد. خسروی (۱۳۸۹) ضرایب پایایی این پرسش‌نامه را به دو روش آلفای کرونباخ و تصنیف به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۸۹ گزارش کرده است و ضریب روایی آن را با استفاده از روش روایی هم‌زمان ۰/۴۰ گزارش نموده که نشان‌دهنده روایی مطلوب این مقیاس می‌باشد (به نقل از نعمی و پیریایی، ۱۳۹۰). همچنین نعمی و پیریایی (۱۳۹۰) در پژوهش خود پایایی این پرسش‌نامه را ۰/۹۹ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی پرسش‌نامه اشتیاق شغلی ۰/۸۹ به دست آمد.

■ یافته‌های پژوهش

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون هم‌زمان استفاده گردید.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار
انگیزش درونی	۳۰۶	۱۳/۵۱	۱/۶۰
انگیزش تشخیص‌داده‌شده	۳۰۶	۱۱/۸۲	۱/۶۶
انگیزش درون‌فکنی‌شده	۳۰۶	۵/۲۲	۱/۰۸
انگیزش بیرونی	۳۰۶	۸/۷۹	۲/۲۷
اشتیاق شغلی	۳۰۶	۳۰/۵۸	۵/۵
فرسودگی شغلی	۳۰۶	۷۲/۶۸	۲/۹۱

در جدول ۱ آماره‌های توصیفی مربوط به هر یک از متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌های انگیزش خودمختاری در آموزش با فرسودگی و اشتیاق شغلی معلمان

متغیر	فرسودگی شغلی	اشتیاق شغلی
انگیزش درونی	*-۰/۱۹	*۰/۲۳
انگیزش تشخیص داده شده	*-۰/۱۶	*۰/۱۵
انگیزش درون فکنی شده	۰/۰۶	**۰/۱۰
انگیزش بیرونی	**۰/۱۴	**۰/۱۱

* $p \leq 0/05$ و ** $p \leq 0/01$

نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که انگیزش درونی برای آموزش رابطه منفی و معناداری با فرسودگی شغلی ($r = -0/19$) و رابطه مثبت و معناداری با اشتیاق شغلی ($r = 0/23$) دارد ($p \geq 0/05$). همچنین انگیزش تشخیص داده شده برای آموزش رابطه منفی و معناداری با فرسودگی شغلی ($r = -0/16$) و رابطه مثبت و معناداری با اشتیاق شغلی ($r = 0/15$) دارد ($p \geq 0/05$). به علاوه نتایج نشان داد انگیزش بیرونی برای آموزش، رابطه مثبت و معناداری با فرسودگی شغلی ($r = 0/14$) و رابطه منفی و معناداری با اشتیاق شغلی ($r = -0/11$) دارد ($p \geq 0/01$). انگیزش درون فکنی شده برای آموزش نیز رابطه منفی و معناداری با اشتیاق شغلی ($r = -0/10$) دارد ($p \geq 0/01$).

در ادامه به منظور تعیین نقش مؤلفه‌های انگیزش خودمختاری در آموزش در فرسودگی و اشتیاق شغلی معلمان از آزمون رگرسیون هم‌زمان استفاده شد. ابتدا لازم بود پیش فرض‌های آماری این آزمون بررسی شود که این کار با استفاده از داده‌های آماری انجام شد. نتایج نشان داد که پیش فرض استقلال نمرات باقی مانده (با استفاده از آماره دوربین-واتسون) و عدم وجود چند هم خطی (بررسی شاخص‌های VIF و تحمل) (لاورنس؛ گامست و گارینو^{۴۴}، ۱۳۹۱/۲۰۰۶، ص. ۲۳۹) برای هر دو آزمون رگرسیون رعایت شده است.

رابطه ابعاد انگیزش خودمختاری در آموزش با فرسودگی و اشتیاق شغلی معلمان

جدول ۳. ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی فرسودگی شغلی معلمان بر اساس مؤلفه‌های انگیزش خودمختاری در آموزش

معناداری	F	R ²	R	معناداری	t	β	خطای معیار	B	
مدل	۲۱/۳۳	۰/۱۵	۰/۳۹						
ضریب ثابت				۰/۰۰۱	۲/۷۶	-	۲/۳۴	۷/۵۶	
انگیزش بیرونی				۰/۰۰۱	۳/۱۷	۰/۲۸	۰/۱۳	۰/۴۶	
انگیزش درونی				۰/۰۰۱	۴/۸۸	-۰/۲۳	۰/۰۷	۰/۳۴	
انگیزش تشخیص‌داده‌شده				۰/۰۰۱	۴/۷۶	-۰/۱۳	۰/۲۲	۰/۷۷	

در جدول ۳، ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی فرسودگی شغلی معلمان بر اساس مؤلفه‌های انگیزش خودمختاری در آموزش ارائه شده است. مقدار ضریب تعیین (R^2) نشان می‌دهد که ۱۵ درصد از واریانس فرسودگی شغلی معلمان بر اساس مؤلفه‌های انگیزش درونی، انگیزش تشخیص‌داده‌شده و انگیزش بیرونی قابل پیش‌بینی است. همچنین ضرایب بتا نشان می‌دهد انگیزش بیرونی ۰/۲۸، انگیزش درونی ۰/۲۳- و انگیزش تشخیص‌داده‌شده ۰/۱۳- بر روی فرسودگی شغلی تأثیر دارد.

جدول ۴. ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی اشتیاق شغلی معلمان بر اساس مؤلفه‌های انگیزش خودمختاری در آموزش

معناداری	F	R ²	R	معناداری	t	β	خطای معیار	B	
مدل	۲۸/۵۵	۰/۳۰	۰/۵۵						
ضریب ثابت				۰/۰۰۱	۵/۶۵	-	۱/۵۴	۵/۶۶	
انگیزش درونی				۰/۰۰۱	۵/۸۸	۰/۲۰	۰/۱۱	۰/۴۳	
انگیزش تشخیص‌داده‌شده				۰/۰۰۱	۴/۷۶	۰/۱۴	۰/۰۵	۰/۳۵	
انگیزش بیرونی				۰/۰۰۱	۳/۹۸	-۰/۱۳	۰/۰۵	۰/۳۳	
انگیزش درون‌فکنی‌شده				۰/۰۰۱	۳/۲۳	-۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۳۲	

در جدول ۴، ضرایب رگرسیون برای پیش‌بینی اشتیاق شغلی معلمان بر اساس مؤلفه‌های انگیزش خودمختاری در آموزش ارائه شده است. مقدار ضریب تعیین (R^2) نشان می‌دهد ۳۰ درصد از واریانس اشتیاق شغلی معلمان بر اساس مؤلفه‌های انگیزش درونی، انگیزش تشخیص‌داده‌شده، انگیزش بیرونی و انگیزش درون‌فکنی شده قابل پیش‌بینی است. همچنین ضرایب بتا نشان می‌دهد انگیزش درونی ۰/۲۰، انگیزش تشخیص‌داده‌شده ۰/۱۴، انگیزش درونی ۰/۱۳- و انگیزش درون‌فکنی شده ۰/۱۱- بر روی اشتیاق شغلی تأثیر دارد.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف از این پژوهش بررسی رابطه ابعاد انگیزش خودمختاری در آموزش با فرسودگی و اشتیاق شغلی معلمان بود. همان‌گونه که بر اساس نتایج تحلیل داده‌ها مشاهده شد انگیزش درونی و انگیزش تشخیص‌داده‌شده برای آموزش رابطه منفی و معناداری با فرسودگی شغلی و رابطه مثبت و معناداری با اشتیاق شغلی دارند. انگیزش بیرونی برای آموزش رابطه مثبت و معناداری با فرسودگی شغلی و رابطه منفی و معناداری با اشتیاق شغلی دارد. یافته‌های دیگر این پژوهش نشان داد که ۱۵ درصد از واریانس فرسودگی شغلی معلمان به وسیله مؤلفه‌های انگیزش خودمختاری در آموزش تعیین شد که انگیزش بیرونی بیش‌ترین تأثیر مثبت را بر فرسودگی شغلی دارد. همچنین ۳۰ درصد از واریانس اشتیاق شغلی معلمان نیز به وسیله مؤلفه‌های انگیزش خودمختاری در آموزش آنان تعیین گردید که انگیزش درونی بیش‌ترین تأثیر مثبت را بر اشتیاق شغلی معلمان دارد.

نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های فرنٹ و همکاران (۲۰۰۸)؛ فرنٹ و همکاران (۲۰۱۲)؛ هاکان و همکاران (۲۰۰۶)؛ اسکافلی و سالانوا (۲۰۰۷) همسو می‌باشد. نتایج این تحقیقات نشان داده است انگیزش خودمختاری در آموزش رابطه منفی با فرسودگی شغلی دارد. همچنین نتایج این پژوهش با یافته‌های اسپرینگر^{۴۵} (۲۰۱۰)؛ پارکر و همکاران (۲۰۱۰)؛ گرانت و برگ (۲۰۱۰)؛ گاگنه و دسی (۲۰۰۵) و فیلیپ و والرند (۲۰۰۸)، مبنی بر اینکه سطوح بالای انگیزش شغلی خودتعیین‌گر به پیامدهایی همچون اشتیاق شغلی می‌انجامد، همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت معلمانی که دارای انگیزش درونی و انگیزش تشخیص‌داده‌شده برای آموزش باشند علاقه زیادی به حضور در کلاس و آموزش و تدریس دارند که این

خود می‌تواند در کاهش فرسودگی شغلی آنان تأثیرگذار باشد. همان‌گونه که لاتام (۲۰۰۷)، معتقد است هر اندازه فعالیت معلمان توأم با انگیزه باشد؛ روحیه کاری آن‌ها در تدریس مطلوب و در صورت عکس روحیه کاری آن‌ها پایین و نامطلوب خواهد بود. انگیزش تشخیص داده شده نیز درونی شده است و زمانی رخ می‌دهد که فردی به‌طور آگاهانه و ارادی به کار به‌عنوان چیزی که به لحاظ شخصی برای او مهم است، ارزش می‌گذارد. طبق یافته‌های موجود، انگیزش خودمختاری در سازمان‌ها بسیار مفید و اثربخش است. به اعتقاد دسی و رایان (۲۰۰۰) خودمختاری زمانی رخ می‌دهد که فرد دارای احساس انتخاب بوده و بر رفتارهای خود احاطه داشته باشد. خودمختار بودن به معنای داشتن توانایی فرد در انتخاب این است که چه مشوق‌هایی از نوع درونی یا بیرونی تعیین‌گر رفتار و فعالیت‌های وی خواهند بود (دسی و رایان، ۱۹۸۵).

همچنین اشتیاق شغلی یکی از پیامدهای مهم انگیزش درونی است که بیانگر نگرش‌های افراد نسبت به ویژگی‌های شغل آن‌هاست و نشان‌دهنده میزان تلاشی است که فرد در شغل خود اعمال می‌کند. چنین تلاشی بدون هیچ‌گونه احساس اجبار یا مشوق بیرونی و تنها به دلیل لذت ناشی از انجام آن کار رخ می‌دهد. انگیزش در سطح تشخیص داده شده نیز رابطه مثبت معناداری با اشتیاق شغلی کارکنان دارد. انگیزش تشخیص داده شده به‌عنوان سطحی از انگیزش بیرونی که به میزان زیادی طی فرایند درونی‌سازی به‌صورت خودمختار و درونی درآمده است، منجر به وقوع پیامدهای مطلوب فردی و سازمانی می‌گردد. به عبارتی معلمانی که از نظر خودمختاری در سطح تشخیص داده شده قرار دارند، با کار و شغل خود همانندسازی می‌کنند و آن را به‌عنوان جزئی از ارزش‌های خود می‌پذیرند. معلمان در چنین شرایطی به این دلیل که کار هماهنگی و هم‌سویی بیشتری با اهداف و هویت شخصی آن‌ها دارد، احساس آزادی و اختیار بیشتری می‌کنند و به احتمال بیشتری نسبت به فعالیت‌های آن کار احساس مالکیت کرده و اشتیاق بیشتری نسبت به شغل خود نشان می‌دهند.

در تبیین رابطه منفی و معنادار بین انگیزش بیرونی و اشتیاق شغلی باید گفت که در این سطح، رفتار کاملاً تحت تأثیر پیامدها و پاداش‌های بیرونی در فرد شکل می‌گیرد و به دلیل وجود رابطه منفی که بین ادراک پاداش‌های بیرونی و سطح انگیزش درونی خودمختار وجود دارد، افزایش انگیزش بیرونی به کاهش اشتیاق شغلی می‌انجامد که این نتیجه با یافته‌های ایدن^{۴۶} (۱۹۷۵) همسو می‌باشد.

معلمانی که آموزش و تدریس خود را نه بر اساس علاقه و اشتیاق درونی به آموزش، که بر اساس مؤلفه‌هایی همچون رضایت و عدم شکایت اولیه، رضایت مدیر و دریافت پاداش‌های بیرونی انجام می‌دهند به دلیل وجود مشکلات مادی و معنوی که امروزه به هر دلیلی گریبان‌گیر آموزش و پرورش کشور شده است، خیلی زود عرصه را خالی کرده و دچار انفعال در عملکردهای شغلی خود می‌شوند. در مقابل انگیزش بیرونی، انگیزش درونی قرار دارد که باعث می‌شود معلمان سرسختانه درگیر کار خود شوند و پرداختن به فعالیت‌های شغلی را امری لذت‌بخش ادراک کنند. چنین تجربیاتی زمانی صورت می‌گیرد که یک تعادل مناسب بین نیازهای شغلی و مهارت‌های حرفه‌ای وجود داشته باشد (بیکر، دمروتی و ایوما^{۴۶}، ۲۰۰۵).

با توجه به نتایج پژوهش انگیزش خودمختاری را باید از عوامل مهم در کاهش فرسودگی شغلی و افزایش اشتیاق شغلی به شمار آورد، لذا به مسئولان آموزش و پرورش توصیه می‌گردد با ایجاد یک جو حمایتی در مدارس که معلمان را به استقلال تشویق کرده و از نظرات آن‌ها حمایت می‌کند، تعیین اهمیت وظایف هر یک از معلمان، دادن حس کنترل بر شغل به افراد و برنامه‌هایی مانند غنی‌سازی شغلی و جلب مشارکت افراد در کار، زمینه را برای افزایش سطح حس خودمختاری و پیامدهای مطلوب آن فراهم آورند. دریغ از نتایج پژوهش؛ هر پژوهشی دارای محدودیت‌هایی نیز می‌باشد. از جمله محدودیت‌های مهم این پژوهش می‌توان به جمع‌آوری داده‌های پژوهش صرفاً از طریق پرسش‌نامه و وجود محدودیت‌های ذاتی این ابزار و امکان بروز مطلوبیت اجتماعی و سوگیری پاسخ‌ها اشاره نمود. همچنین با توجه به این‌که پژوهش حاضر در جامعه‌ای نسبتاً کوچک انجام گردید و دارای محدودیت زمانی و مکانی می‌باشد و تعمیم نتایج باید با احتیاط صورت پذیرد.

منابع

- اکبری، رامین؛ غفارثمر، رضا؛ کیانی، غلامرضا و احمدرضا. (۱۳۹۰). اعتبار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه فرسودگی شغلی ماسلاچ (نسخه فارسی). فصلنامه دانش و تندرستی، ۶(۳)، ۸-۱.
- گیدنز، آنتونی. (۱۳۸۴). جامعه‌شناسی، (ترجمه منوچهر صبوری). تهران: انتشارات نی. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۳ چاپ شده است).
- نعامی، عبدالزهره و پیریایی، صالحه. (۱۳۹۰). رابطه ابعاد انگیزش شغلی خودتعیین‌کنندگی با اشتیاق شغلی در کارکنان شرکت ذوب‌آهن اصفهان. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۳(۹)، ۲۳-۴۱.
- لاورنس اس، میرز؛ گامست، گلن و گارینو، ا. جی. (۱۳۹۱). پژوهش چندمتغیری کاربردی (طرح تفسیر)، (ترجمه حسن پاشا شریفی و همکاران). تهران: انتشارات رشد. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۶ چاپ شده است).
- ویسی، امید. (۱۳۹۱). بررسی رابطه انگیزش شغلی با سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس معلمان راهنمایی و دبیرستان شهرستان پاوه و جوانرود در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تبریز، تبریز.
- Aiken, L., Poghossyan & D. Sloane (2009). Factor Structure of the Maslach Burnout Inventory: An Analysis of Data From Large Scale Cross-Sectional Surveys of Nurses from Eight Countries. *International Journal of Nursing Studies*, 46, 894-902.
- Bakker, A. B. & Leiter, M. P. (2009). *Work engagement: The essential theory and research*. Psychology Press, New Yourk, NY.
- Bakker, A.B.& Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*.13(3):23-209.
- Bjekića, D., Vučetićb, M., & Zlatićc, L. (2014). Teacher work motivation context of in-service education changes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 557 – 562.
- Bakker, A., Demorouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demond on burnout, *journal of occupational health psychology*, 10, 170-180.
- Carmeli, A., Freund, A. (2002). The relationship between work and workplace attitude and perceived external prestige. *Corporate reputation review*, 51-68.
- Deci, E.L., Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(2), 227– 268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation Perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Eden, D. (1975). Intrinsic and extrinsic rewards and motives: replication and extension with Kibbutz workers. *Journal of Applied Social Psychology*, 5, 348-361.
- Ferent, C., Gagne, M., & Austin, S. (2010). When does quality of relationships with coworkers predict burnout over time? The moderating role of work motivation. *Journal of organizational behavior*. 31(8), 1163-1175.
- Ferent, C., Guay, F., Senécal, C., Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16, 256-279.
- Gagné, M., Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Grant, A. M., & Berg, J. M. (2010). Prosocial motivation at work: how making a difference makes adifference. *Forthcoming in K. Cameron and G. Spreitzer (Eds.), Handbook of Positive Scholarship*. Oxford University Press.
- Hakanen, J, Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2005). How dentists cope with their job demands and stay engaged: the moderating role of job resource, *European Journal of Oral Science*, 113,479-487.
- Hetland, J, Demerouti, E. Bakker, A.B., Breevaart, K. (2012). The measurement of state work engagement. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(4), 12-305.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Krejcie, R. V., Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.

- Karger, H. P. (1981). Burnout as Alienation, *Social Service Review*, 55 (2), 270-283.
- Maslach, C., W. Schaufeli, M. Leiter. (2001). Job Burnout. *Annual Rev of Psychology*. 52, 397-422.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1993). *Manual of the Maslach Burnout Inventory*. (2 Ed.) Consulting Psychologists Press Ind, Palo, CA, 120-277.
- Philippe, F. L., & Vallerand, R. J. (2008). Actual environments do affect motivation and psychological adjustment: A test of self-determination theory in a natural setting. *Motivation and Emotion*, 32, 81-89.
- Parker, S. L., Jimmieson, N. L., & Amiot, C. E. (2010). Self determination as a moderator of demands and control: Implications for employee strain and engagement. *Journal of Vocational Behavior*. 76, 52-67.
- Rich, B. L. (2006). Job engagement: construct validation and relationships with job satisfaction, job involvement, and intrinsic motivation. The Thesis of Ph.D. of Philosophy in Psychology, University of Florida.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (1994). *Professional Burnout: Recent Development in Theory and Research*, Washington. D. C: Tailor and Francis, 207-211.
- Schaufeli, W. B., Marfítnez, J. M., Pinto, A. M., Salanova, M & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university student. *Journal of cross- culture psychology*, 23, 464- 481.
- Schoufeli, W. B., Marfítnez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of cross- culture psychology*, 23, 464-481.
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress, & Coping. An International Journal*, 20, 177-196.
- Schaufeli, W. B., Marfítnez, J. M., Pinto, A. M., Salanova, M & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university student. *Journal of cross- culture psychology*, 23, 464- 481.
- Schaufeli, W.B. (2012). Work engagement. What do we know and where do we go? *Romanian Journal of Applied Psychology*. 14(1):3-10.
- Salanova, M., Agut, D., Peiro, J. M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: the mediation of service climate. *Journal of applied psychology*, 90, 1217-1225.
- Springer, G. J. (2010). Job Motivation, satisfaction and performance among bank employees: A correlational study. The Thesis of Ph.D of Philosophy. Northcentral University.

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|---|----------------------------------|--|
| 1. Schaufeli | 16. Giddens | & Dowson |
| 2. Bakker & Demerouti | 17. Pinder | 33. Austin |
| 3. Job enthusiasm | 18. Bjekić, Vučetić & Zlatić | 34. Salanova |
| 4. Burnout | 19. Latam | 35. Philippe & Vallerand |
| 5. Hetland, Demerouti, Bakker & Breevaart | 20. Ledox | 36. Grant & Berg |
| 6. Hakanen, Bakker & Demerouti | 21. Izarde | 37. Parker, Jimmieson & Amiot |
| 7. Schoufeli & et al | 22. Losensoon | 38. Rich |
| 8. Baker & Liter | 23. Bakter | 39. Gagne |
| 9. Schaufeli, Marfítnez, Pinto, Salanova & Bakker | 24. Astovart | 40. Krejcie & Morgan |
| 10. Salanova, Agut & Peiro | 25. Self- determination (SDT) | 41. Roth, Assor, Kanat-Maymon & Kaplan |
| 11. Carmeli & Freund | 26. Gagne & Deci | 42. Jackson |
| 12. J. H. Freudenberger | 27. external regulation | 43. Schaufeli, Maslach, & Marek |
| 13. Aiken, Poghosyan & Sloane | 28. introjected regulation | 44. Lawrence, Gamst, & Garynv |
| 14. Maslach, Schaufeli & Leiter | 29. identified regulation | 45. Springer |
| 15. Karger | 30. integrative regulation | 46. Eden |
| | 31. Deci & Ryan | 47. Bakker, Demorouti & Euwema |
| | 32. Fernet, Senécal, Guay, Marsh | |

مدرسه موفق، مدیر موفق

مطالعه تطبیقی یافته‌های پروژه

بین‌المللی مدیر مدرسه موفق (ISSPP)

■ حسن‌رضا زین‌آبادی* ■ بیتا عبدالحسینی**

چکیده:

مدیران مدارس تأثیر چشم‌گیری بر پیامدهای مدرسه دارند، به اندازه‌ای که از نقش آنها به‌عنوان دومین عامل اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یاد شده است. اینکه یک مدرسه و مدیر موفق چه ویژگی‌هایی دارد، مورد توجه بسیاری از پژوهشگران و همچنین پژوهش‌های بین‌المللی بوده است که «پروژه بین‌المللی مدیر مدرسه موفق» (ISSPP) یکی از مهم‌ترین آنها می‌باشد. پژوهش حاضر نتایج اجرای این پروژه در هفت کشور استرالیا، دانمارک، انگلستان، نروژ، سوئد، آمریکا و چین را به روش مروری مقایسه و تحلیل نموده است. بدین منظور مقالات منتشر شده در دو ویژه‌نامه «مجله مدیریت آموزشی» انتخاب و محتوای آنها مورد تحلیل قرار گرفت. با استفاده از رویکرد کدگذاری، به تفکیک سؤال‌های پژوهش، کدهای باز و محوری شناسایی شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که مدارس موفق ۶۱ ویژگی دارند که در ۱۲ بعد، و مدیران موفق ۲۳ ویژگی دارند که در ۴ بعد طبقه‌بندی می‌شوند. در پایان در مورد یافته‌ها بحث شده است.

کلید واژه‌ها:

پروژه بین‌المللی مدیر مدرسه موفق (ISSPP)، مدرسه موفق، مدیر موفق

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۱۲/۱۶

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۵/۲/۱۰

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۱۰/۲۲

* دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، (نویسنده مسئول) zeinabadi_hr@khu.ac.ir
** دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی babdolhoseini@gmail.com

مقدمه

دغدغه همه جوامع این است که بدانند آیا نظام آموزشی آن‌ها قادر است دانش‌آموزان را به افرادی ماهر، موفق و مفید برای جامعه تبدیل نماید؟ این دغدغه محرک انجام پژوهش‌های اثربخشی در حیطه آموزش بوده است. علاقه وافر نسبت به شناخت ابعاد و ویژگی‌های یک مدرسه اثربخش، ریشه‌ای کهن و آینده‌ای دورمدت دارد، چراکه به‌طور مداوم یافته‌های تازه‌ای نمایان می‌شود. بر همین اساس است که از اثربخشی مدرسه با عبارت «یک سفر بی‌پایان»^۱ یاد شده است (لزوت^۲، ۱۹۹۱). پژوهش در باب ویژگی‌های مدارس اثربخش شروعی غیرمنتظره داشته است. کولمن^۳ و همکاران (۱۹۶۶) و جنکز^۴ و همکاران (۱۹۷۲) در دو پژوهش مجزا به نتیجه‌ای دست یافتند که به شدت مورد انتقاد قرار گرفت و انتقادات مطرح‌شده منجر به شکل‌گیری روند جدیدی از پژوهش‌ها با عنوان «پژوهش‌های اثربخشی مدرسه»^۵ شد (رینولدز و کریمرز^۶، ۱۹۹۰؛ تدلی^۷ و رینولدز^۸، ۲۰۰۰). آن‌ها در پژوهش‌های خود دریافتند که «زمینه خانوادگی» و «پایگاه اقتصادی-اجتماعی»^۹ دانش‌آموزان منجر به ایجاد یک مدرسه اثربخش می‌شود. آن‌ها مدعی بودند که فرایندهای مدرسه (آنچه در درون مدرسه اتفاق می‌افتد) نقشی در اثربخشی آن ندارد. نتایج این پژوهش‌ها منجر به شکل‌گیری یک ادعای معروف در ادبیات آن زمان شد و آن اینکه «مدارس تغییری ایجاد نمی‌کنند»^{۱۰}. بعدها این ادعا به‌طور کامل رد شد و این عقیده اثبات‌شده که «مدارس می‌توانند تغییر ایجاد کنند»^{۱۱}، هسته مرکزی پژوهش‌های اثربخشی مدرسه را شکل داد از آن پس پژوهش‌ها به بررسی ویژگی‌هایی در مدارس پرداختند که احتمال ایجاد تغییر و تمایز را دارا بودند (رینولدز و کریمرز^{۱۲}، ۱۹۹۰). این عقیده باعث آغاز «نهضت مدرسه اثربخش»^{۱۳} در آمریکا و برخی کشورهای دی‌گر شد (هالینگر^{۱۴}، ۲۰۰۳).

پژوهش‌هایی که تحت تأثیر این نهضت صورت گرفت، منجر به شناسایی مجموعه‌ای از عوامل درون مدرسه‌ای مؤثر بر اثربخشی مدرسه شد که در این بین نقش مدیر مدرسه بسیار پررنگ و حساس دیده می‌شد. نتایج این پژوهش‌ها عموماً حاکی از آن بود که قابلیت‌های مدیران در ایفای نقش‌های مؤثر رهبری، یکی از مؤلفه‌های اساسی مدارس اثربخش می‌باشد (هالینگر و هک^{۱۵}، ۱۹۹۶). اهمیت مدیر در اثربخشی مدرسه تا بدان حد افزایش یافت که برخی از پژوهشگران (کاتون^{۱۶}، ۲۰۰۳؛ لیت وود، هریس و هاپکینز^{۱۷}، ۲۰۰۸) مدعی شدند که در بین عوامل درون مدرسه‌ای، پس از معلم (به‌ویژه تدریس او)، مدیر دومین عامل مهم و مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. نهضت اثربخشی مدرسه باعث شد تا نقش مدیران در مدرسه از یک «مدیر برنامه»^{۱۸} به «رهبری تغییر در مدرسه»^{۱۹} تغییر یابد (هالینگر، ۲۰۰۳). در بسیاری از پژوهش‌هایی که در چند سال اخیر صورت گرفته نیز پژوهشگران به این نتیجه رسیده‌اند که مدیر بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر دارد. (هالینگر، ۲۰۱۱). این مسئله پژوهشگران را بر آن داشت تا در مورد چگونگی تأثیر مدیران بر اثربخشی و موفقیت مدارس مطالعات بیشتری در قالب پروژه‌ها و مطالعات بین‌المللی انجام دهند.

انجام پژوهش‌هایی در مقیاس وسیع و بین‌المللی یکی از نیروهای مهم و اثرگذار بر نقش مدیران و جلب مجدد توجهات و نگاه‌ها به نقش آن‌ها می‌باشد. در حقیقت می‌توان این پژوهش‌ها را به‌عنوان نیروهای نوین تحول نقش مدیران معرفی کرد. انجام این پژوهش‌ها نشانه تأکیدی مجدد و چندباره بر اهمیت نقش مدیران در اثربخشی مدارس می‌باشد. به‌عنوان نمونه شین، اسلاتر و بکهاف^{۱۶} (۲۰۱۲) بر روی نتایج پروژه PISA^{۱۷} و تأثیر رهبری و استقلال مدرسه بر نتایج حاصل از این آزمون در سه کشور به‌عنوان نمونه‌ای از ۷۵ کشور برگزارکننده این آزمون، کار کردند و به این نتیجه رسیدند که سطح درک مدیران از رهبری و استقلال مدرسه و نگرش و رفتار آنان تأثیر مهمی در فعالیت‌های حرفه‌ای معلمان دارد. شین و اسلاتر^{۱۸} (۲۰۱۰) داده‌های آزمون TIMSS^{۱۹} را نیز مورد تجزیه و تحلیل قرار داده و شواهدی -هرچند ناچیز- مبنی بر ارتباط بین تلقی مدیران از رهبری و دستاوردهای دانش‌آموزان در درس ریاضیات در هشت کشور یافتند. هوارد^{۲۰} (۲۰۱۰) نیز در مطالعه مدارس آمریکا به این نتیجه دست یافت که اگرچه معلمان کلید پیشرفت دانش‌آموزان هستند، اما این مدیران هستند که آن‌ها را هدایت و رهبری می‌نمایند. موارد یادشده پژوهش‌هایی هستند که اگرچه بر اساس داده‌های بین‌المللی صورت گرفته‌اند، اما هدف اصلی از اجرای این طرح‌ها، انجام پژوهش‌های یادشده نبوده است. دو مورد از پژوهش‌های بین‌المللی که در ذیل به آن‌ها اشاره می‌شود، نمونه‌های مهمی هستند که با هدف تلاش‌های معطوف به ارج نهی و تأکید نوین به نقش شگرف مدیران صورت گرفته‌اند.

■ پروژه‌های بین‌المللی در مورد مدیر مدرسه

۱. پروژه «بهبود رهبری مدرسه»^{۲۱}

در سال ۲۰۰۶ سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (OECD)^{۲۲}، پروژه‌ای بین‌المللی را با نام «بهبود رهبری مدرسه» آغاز کرد که توجه بسیاری از کشورها را جلب کرد، به‌طوری‌که ۲۲ کشور در اجرای آن مشارکت فعالی داشتند. امروزه مدیریت اثربخش مدرسه بیش از گذشته به‌عنوان عامل مؤثر بر اصلاحات آموزشی و نتایج مدرسه تلقی می‌شود. بر این اساس نقش‌ها و انتظارات از مدیران مدارس بیشتر و متنوع‌تر می‌گردد. به‌علاوه امروزه در اغلب کشورها، به‌ویژه کشورهای عضو سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، تلاش‌های زیادی به‌منظور جذب و به‌کارگیری شایسته‌ترین افراد به‌عنوان مدیر صورت می‌گیرد. با تمام این تلاش‌ها هنوز هم بسیاری از کشورها نسبت به دو موضوع نگران‌اند: و آن اینکه آیا مدیران، آموزش‌های باکیفیتی در زمینه شغلی گذرانده‌اند و اینکه آیا فرصت‌های رشد و توسعه حرفه‌ای برای آن‌ها وجود داشته است؟ آن‌ها معتقدند که این دلایل سازمان همکاری اقتصادی و توسعه را بر آن داشته است که با برنامه‌ریزی برای اجرای این پروژه، اولاً؛ هر چه بیشتر نگاه‌ها را به‌سوی مدیریت مدرسه جلب کند، ثانیاً؛ نگرانی و دغدغه کشورهای عضو را نسبت به موضوع رشد و توسعه مدیریت مدرسه کاهش دهد (مکنزی، مالفورد و اندرسن^{۲۳}، ۲۰۰۷).

پروژه «بهبود رهبری مدرسه» با سؤال‌هایی بدین شرح آغاز شده است:

۱. نقش و مسئولیت‌های مدیران مدارس در کشورهای مختلف با توجه به روش‌های مختلف سیاسی چیست؟
۲. در هر کشور چه عواملی منجر به اثربخشی مدیران شده و تأثیر بیشتری بر پیشرفت مدرسه داشته است؟
۳. مدیریت اثربخش در مدرسه چگونه بهبود می‌یابد؟
۴. چه سیاست‌ها و خط‌مشی‌هایی بیشترین نقش را در بهبود مدیریت مدرسه ایفا می‌کنند؟ این پروژه در حال حاضر به اتمام رسیده و خلاصه‌ای از چگونگی اجرا و مهم‌ترین یافته‌های آن منتشر شده است.

برخی از مهم‌ترین یافته‌های این پروژه به این شرح است:

۱. بازتعریف وظایف و مسئولیت‌های مدیران مدارس (اعطای استقلال بیشتر و تدارک حمایت‌های گسترده‌تر و به‌طور کلی بازتعریف وظایف و مسئولیت‌های مدیران در جهت افزایش یادگیری دانش‌آموزان)
۲. تأکید بر رهبری توزیع‌شده^{۲۴} به‌منظور تشویق و حمایت از ارکان و اعضای مختلف مدرسه برای ایفای نقش‌های مدیریتی،
۳. بهبود مهارت‌های مدیریت اثربخش (با توجه به وسعت وظایف و مسئولیت‌ها، مدیران مدارس به آموزش‌های ویژه‌ای نیاز دارند) و ۴. جذاب‌تر کردن هر چه بیشتر حرفه مدیریت مدرسه (حرفه‌ای و علمی کردن فرایند جذب و استخدام، افزایش دستمزد، به‌کارگیری مکانیسم‌های حمایتی و انگیزشی مختلف) (پونت، نوش و مورمن^{۲۵}، ۲۰۰۸).

۲. پروژه بین‌المللی مدیر مدرسه موفق (ISSPP)^{۲۶}

دی، هریس، هدفیلد، تالی و برسفورد^{۲۷} (۲۰۰۰) انگیزه شروع یکی دیگر از مطالعات بین‌المللی در حوزه مدیریت مدرسه را رقم زدند. در سال ۲۰۰۱ پروژه ISSPP مطالعاتی در مورد فعالیت مدیران موفق انجام داد. دی و همکاران (۲۰۰۰) در جست‌وجوی پاسخ این سؤال بودند که ویژگی‌های مدیران موفق چیست؟ به همین منظور گروهی متشکل از پژوهشگران هفت کشور تشکیل شد. این گروه مطالعات موردی متعددی را با تمرکز بر مدیران در مدارس موفق انجام داد. دانشی که تا آن زمان فراهم شد، بر مطالعاتی استوار بود که در آن تنها از مدیران به‌عنوان منبع داده استفاده شده و بیشتر آن‌ها در شمال امریکا و انگلستان انجام گرفته بود. بنابراین جمع‌آوری نظرات افراد دیگر (از جمله اعضای هیئت‌مدیره مدرسه، معلمان، والدین و دانش‌آموزان) و انجام پژوهش در کشورهای دیگر، راه را برای گسترش و افزایش دانش

در مورد سهم مدیران در موفقیت مدرسه هموارتر می‌نمود. این پروژه امروز با مشارکت گروه‌هایی در بیش از ۲۰ کشور^{۲۸} ادامه دارد و بیش از ۱۰۰ مطالعه موردی در این زمینه در حال انجام است (گور^{۲۹}، ۲۰۱۵).

ISSPP اولین و طولانی‌ترین پروژه بین‌المللی در حال اجراست که با تشکیل جلسه‌ای در دانشگاه ناتینگهام انگلستان با حضور پژوهشگران علاقه‌مند آغاز شده است. در این جلسه توافق شد که:

۱. مطالعات موردی مختلفی در کشورهای استرالیا، کانادا، چین، دانمارک، انگلستان، نروژ، سوئد و ایالات متحده آمریکا، در مدارس انجام شود،

۲. تشابهات و تمایزات ویژگی‌های مدیران در کشورهای مختلف مشخص گردد،

۳. بر اساس یافته‌ها پرسش‌نامه‌ای تدوین شده و برای مدیران مدارس موفق ارسال گردد،

۴. در هر یک از مطالعات موردی مؤلفه‌ها و ویژگی‌های مدیران موفق مشخص شود،

۵. هزینه انجام پروژه از منابع داخلی کشورها تأمین شود. (جاکوبسون، جانسون، یلیماکی و گیلز^{۳۰}، ۲۰۰۵). به‌منظور توسعه چارچوب نظری، در این پروژه از برخی از منابع علمی منتشرشده استفاده شده است که از آن جمله می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد:

- مدارس پیشرو در عصر تغییر (دی و همکاران، ۲۰۰۰)

- رهبری به‌منظور افزایش مشارکت میان مدرسه و جامعه (کیل پاتریک، جونز، فالك و پرسکات^{۳۱}، ۲۰۰۲)

- رهبری مدرسه موفق (گور و همکاران، ۲۰۰۵)

- رهبری به‌منظور ایجاد یادگیری سازمانی و بهبود نتایج تحصیلی دانش‌آموزان (مالفورد، سیلینز و لیت وود^{۳۲}، ۲۰۰۴)

- بررسی جامع در مورد رهبری مدرسه موفق (لیت وود و ریل، ۲۰۰۳)

فعالیت‌های ISSPP را می‌توان در سه حوزه طبقه‌بندی کرد:

۱. حوزه مدیران مدارس موفق

این حوزه مدیران مدارس ابتدایی و متوسطه، مدیران مدارس واقع در مناطقی که از ابعاد اجتماعی و اقتصادی قوی یا ضعیف برخوردارند و مدیرانی که توانسته‌اند موفقیت خود را حفظ نمایند را در برمی‌گیرد. اهداف این حوزه بدین شرح تعیین شده است:

۱. شناسایی معیارهای مورد استفاده برای تعریف مدیریت موفق در هر یک از کشورهای شرکت‌کننده،

۲. بررسی و تجزیه و تحلیل دانش، مهارت و تمایلات مدیران موفق در اجرای شیوه‌های رهبری در

طیف وسیعی از مدارس ابتدایی و متوسطه موفق در کشورهای مختلف با سیاست‌ها و زمینه‌های اجتماعی متفاوت،

۳. شناسایی شیوه‌های مدیریت منحصربه‌فرد در مدارس بزرگ و کوچک، شهری، روستایی، برخوردار، همگن و چند فرهنگی،
۴. بررسی رابطه بین ارزش‌ها و شیوه مدیریت و رهبری، گسترده‌گی اجتماعی و شرایط خاص مدارس با نتایج کسب‌شده دانش‌آموزان در کشورهای مختلف.

۲. حوزه مدیران مدارس ضعیف

این حوزه مدیران مدرسه را در برمی‌گیرد که پنهان و آشکارا عملکرد ضعیفی داشته‌اند، اعم از اینکه وضعیت اجتماعی و اقتصادی خانواده دانش‌آموزانشان ضعیف یا قوی بوده است.

۳. حوزه شخصیت مدیران

این حوزه نگاه ویژه‌ای به بعد شخصیتی، احساسی و ادراکی مدیران دارد و ویژگی‌های حرفه‌ای آن‌ها را در نظر می‌گیرد.

پژوهشگران پروژه ISSPP به دنبال یافتن پاسخ شش سؤال مطالعات خود را آغاز نمودند که البته به نظر می‌رسد هنوز برای برخی از آن‌ها پاسخی ارائه نشده است. این سؤالات عبارت‌اند از:

۱. چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی را می‌توان در باورها و رفتار مدیران مدارس موفق با توجه به فرهنگ ملی و زمینه سیاسی کشورها شناسایی نمود؟
۲. آیا در کشورهای مختلف، تعریف موفقیت تفاوت دارد؟
۳. ارزیابی مسئولین و میزان پاسخگویی مدیران، چه تأثیری بر عملکرد مدیران موفق دارد؟
۴. آیا زمینه‌های مختلف اجتماعی و اقتصادی بر روش کار مدیران موفق مؤثر است؟ آیا ویژگی‌ها و مهارت‌های مختلفی مورد نیاز است؟
۵. چگونه مدیران موفق امروز، در آینده نیز موفق خواهند بود؟
۶. روش‌های یادگیری آن‌ها چگونه است و چه مهارت‌هایی را برای ایجاد، حفظ و تداوم موفقیت مدرسه را کسب می‌کنند؟

در پژوهش‌های این پروژه، مدیران و مدارس شرکت داشته‌اند که دارای حداقل یکی از معیارهای سه‌گانه ذیل بوده‌اند:

۱. وجود شواهدی مبنی بر موفقیت دانش‌آموزان در سطحی فراتر از انتظارات در آزمون‌های ایالتی یا ملی
۲. شهرت و اعتبار مدیران انتخاب‌شده در جامعه و یا نظام آموزشی؛ که این معیار از طریق مشورت با کارکنان، دیگر مدیران، گزارش بازرسی مدرسه و غیره به دست آمده است.
۳. شهرت مدرسه به‌طور کلی و یا کسب جایزه به دلیل اجرای برنامه‌های خاص

بنابراین در این پروژه مدرسه‌ای موفق تلقی شده است که حداقل دارای یکی از ویژگی‌های یاد شده باشد (توبین^{۳۳}، ۲۰۱۵) و مدیران موفق کسانی هستند که قادر به انطباق با شرایط موجود داخلی و خارجی، انجام اقدامات شایسته استراتژیک و نیز هدایت برنامه پیشرفت در یک چارچوب منسجم و روشن با توجه به اهداف گسترده آموزشی، اخلاقی و معنوی باشند (دی، ۲۰۰۹).

در مورد روش‌شناسی این پژوهش‌ها باید گفت که در همه پژوهش‌های ISSPP، از روش کیفی استفاده شده است. ابزار جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته فردی با مدیران، کارکنان و اعضای هیئت‌مدیره مدرسه؛ و مصاحبه گروهی با معلمان، والدین و دانش‌آموزان، و تحلیل اسنادی بوده است. به‌منظور بررسی کار مدیران و عملکرد مدارس از روش مشاهده رویدادهای کلیدی مدرسه (مانند جلسات تیم رهبری، شورای کارکنان، فعالیت‌های ورزشی، کلاس‌های درس و ...) نیز استفاده شده است. در این پروژه، پژوهشگران از یک مطالعه طولی بهره گرفته‌اند. بدین ترتیب که دو یا چند مدرسه با توجه به شاخص‌های ذکرشده انتخاب گردیده و با استفاده از روش‌های یادشده در یک بازه زمانی ۵ ساله مورد بررسی قرار گرفته‌اند (دریسدال، گود و گار^{۳۴}، ۲۰۰۹، مولر، ودی، پرس سوس و اسکدس مو^{۳۵}، ۲۰۰۹، جاکوبسون و همکاران، ۲۰۰۹، هوگ، جانسون و الفسون^{۳۶}، ۲۰۰۵، وانگ^{۳۷}، ۲۰۰۵).

■ بیان مسئله و سؤال‌های پژوهش

مهم‌ترین مسئله این پژوهش این است که دانش موجود (به‌ویژه دانش بومی) در خصوص ویژگی‌های مدیران موفق، برای فهرست نمودن برخی از مهم‌ترین ویژگی‌های مدیران ناتوان است و این امر علاوه بر ماهیت پیچیده مدیریت مدرسه، از بحث‌های روش‌شناختی پژوهش‌های انجام‌شده نیز نشئت گرفته است. همان‌طور که اشاره شد در مورد نقش مدیران در موفقیت مدرسه پژوهش‌های بی‌شماری انجام شده است. اکثر این پژوهش‌ها کمی‌اند و بخش ناچیزی را پژوهش‌های کیفی تشکیل داده‌اند. اما آنچه ISSPP را از دیگر پژوهش‌ها متمایز نموده و بر اهمیت بررسی و تحلیل آن می‌افزاید، نوع نگاه پژوهشگران به رموز موفقیت مدارس است. در بیشتر پژوهش‌ها نگاه از بیرون به درون مدرسه بوده است. بدین معنی که پژوهشگر در پژوهش‌های کمی انجام‌شده، پیش‌فرض‌هایی مبنی بر موفقیت مدرسه و یا ویژگی‌های مدیران موفق داشته و درصدد تعیین میزان تطبیق درک خود با واقعیت مسئله بوده است. درحالی‌که ISSPP نگاهی از درون مدرسه به بیرون داشته و پژوهشگران سعی کرده‌اند با انتخاب مدارس موفق، علت موفقیت را با تأکید بر مدیریت آن دریابند. نکته دیگر در مورد ISSPP، طولی بودن آن است. بررسی‌های حاصل از یک دوره پنج‌ساله باعث حذف دلایل موفقیت موقتی و صحه‌گذاری بیشتر بر دلایلی است که در ایجاد و حفظ موفقیت مدارس دخالت داشته‌اند. بنابراین مطالعه ویژگی‌ها و دلایل موفقیت مدارس با موقعیت‌های مختلف و پی بردن به تشابهات و تفاوت‌های

آن‌ها می‌تواند یاریگر مدیرانی باشد که می‌خواهند از تجربه مدیران موفق بهره گرفته و در مدرسه خود آن‌ها را ایجاد، تقویت و حفظ نمایند.

مسئله دیگر پژوهش با توجه به وضع موجود مدارس کشور و موقعیت ویژه مدیریت مدرسه در ایران قابل تبیین است. در کشور ما نیز پژوهش‌های مختلفی در باب مدیریت اثربخش انجام شده و می‌شود که این پژوهش‌ها نیز اغلب ضمن محدودیت دامنه، نمی‌توانند پاسخ روشنی فراهم کنند. هرچند که مبحث اثربخشی و موفقیت مبتنی بر زمینه و شرایط حاکم بر موقعیت مورد مطالعه است، اما ویژگی‌هایی نیز وجود دارد که قابل تعمیم به تمام مدیران و تمامی مدارس است. شناخت این ویژگی‌ها صرفاً با انجام پژوهش‌های میدانی و در مقیاس محدود میسر نیست و انجام پژوهش‌های مروری و تطبیقی که نتایج پژوهش‌های انجام‌شده معتبر را بررسی و مقایسه می‌کند بسیار راهگشاست. بر این اساس پژوهش حاضر با هدف بررسی، مرور و تحلیل پژوهش‌های ۷ کشور آغازکننده ISSPP (استرالیا، چین، دانمارک، انگلستان، نروژ، سوئد و ایالات متحده آمریکا) انجام گرفته است تا از این طریق ویژگی‌های مدارس موفق و ویژگی‌های مدیران موفق را شناسایی نماید و در نهایت با شناخت همه‌جانبه‌ای از ماهیت، روند و نتایج این پژوهش‌ها، پیشنهادهایی را برای مدارس و مدیران کشور ارائه نماید. به‌منظور تحقق این اهداف دو سؤال ذیل مطرح و پژوهش‌های منتخب با محوریت آن‌ها تحلیل شده است:

۱. ویژگی‌های مدارس موفق کدامند و به چه ابعادی تقسیم می‌شوند؟
۲. ویژگی‌های مدیران موفق کدامند و به چه ابعادی تقسیم می‌شوند؟

■ روش پژوهش

از آنجاکه در این پژوهش به توصیف، تلخیص، مقایسه و تحلیل پژوهش‌های اولیه صورت گرفته در زمینه ISSPP در کشورهای استرالیا، چین، دانمارک، انگلستان، نروژ، سوئد و ایالات متحده آمریکا، پرداخته شده است، می‌توان آن را نوعی پژوهش مروری تلقی نمود که از فن تحلیل محتوا استفاده کرده است. بدین منظور ابتدا نتایج پژوهش‌های منتشرشده کشورهای ذکرشده جست‌وجو و مشخص شد که این یافته‌ها در دو ویژه‌نامه از «مجله مدیریت آموزشی»^{۳۸} در سال‌های ۲۰۰۵ و ۲۰۰۹ منتشر شده‌اند. این مجله یکی از مجلات معتبر در زمینه رشته مدیریت آموزشی است که در پایگاه Emerald نمایه می‌شود. در این دو ویژه‌نامه جمعاً ۱۳ مقاله منتشر شده است. شایان ذکر است که اگرچه کشور کانادا در این پروژه شرکت داشته، اما به دلیل منتشر نشدن یافته‌هایش مورد بررسی قرار نگرفته است. علت انتخاب این مقالات، اعتبار پایگاه اطلاعاتی منتشرکننده، تأیید مقالات در پایگاه رسمی پروژه ISSPP و تمرکز محتوای مقالات بر یافته‌های پروژه در کشورهای ذکر شده است. جدول ۱ منابع منتخب را گزارش کرده است:

جدول ۱. منابع منتخب مجله مدیریت آموزشی به منظور مرور و تحلیل

کشور	پژوهشگر مسئول	عنوان پژوهش	سال و شماره چاپ
انگلستان	Day	Sustaining success in challenging contexts: leadership in English Schools	2005. Vol. 43 No. 6, pp. 573-583
	Day	Building and sustaining successful principalship in England: the importance of trust	2009. Vol. 47 No. 6, pp. 719-730
استرالیا	Gurr	Successful principal leadership: Australian case studies	2005. Vol. 43 No. 6, pp. 539-551
	Drysdale	An Australian model of successful school leadership: Moving from success to sustainability	2009. Vol. 47 No. 6, pp. 697-708
سوئد	Hoog	Successful principalship: the Swedish case	2005. Vol. 43 No. 6, pp. 595-606
	Hoog	Swedish successful schools revisited	2009. Vol. 47 No. 6, pp. 742-752.
ایالات متحده	Jacobson	Successful leadership in challenging US schools: enabling principles, enabling schools	2005. Vol. 43 No. 6, pp. 607-618
	Jacobson	Sustaining success in an American school: a case for governance change	2009., Vol. 47 No. 6, pp. 753-764
نروژ	Moller	Successful school leadership: the Norwegian case	2005. Vol. 43 No. 6, pp. 584-594.
	Moller	Successful principalship in Norway: sustainable ethos and incremental changes?	2009. Vol. 47 No. 6, pp. 731-741
دانمارک	Moos	Successful school principalship in Danish schools	2005. Vol. 43 No. 6, pp. 563-572
	Moos	Sustained successful school leadership in Denmark	2009. Vol. 47 No. 6, pp. 709-718
چین	Wong	Conditions and practices of successful principalship in Shanghai	2005. Vol. 43 No. 6, pp. 552-562

پس از انتخاب منابع، ابتدا همه آن‌ها به‌طور کامل مطالعه و بررسی شدند و ۲ طبقه (سؤال‌های پژوهش) برای تحلیل انتخاب شد. هم‌چنین برای تلخیص و تشریح بیشتر یافته‌ها و احصای نکات جزئی‌تر در هر طبقه از زیر طبقاتی استفاده شد. در مرحله بعد مقاله‌ها به استناد هر طبقه و زیر طبقات آن مورد مطالعه قرار گرفت و نکات مربوط به هر طبقه به‌طور کامل در صفحاتی مجزا به نام «صفحات گسترده»^{۳۹} نوشته شد. در این مرحله رویکرد کدگذاری راهکار مناسبی برای تحلیل داده‌ها بود. با توجه به اینکه کدهای انتخابی^{۴۰} همان سؤالات پژوهش در نظر گرفته شد، به تفکیک این دو سؤال کدهای باز^{۴۱} در مرحله اول شناسایی شد و سپس در مرحله بعد کدهای محوری^{۴۲} مشخص شد. لازم به ذکر است که هر مقاله و داده‌های آن به‌طور مجزا کدگذاری شد و پس از تکمیل فرایند در هر ۱۳ مقاله، غربالگری صورت گرفت و کدهای نهایی استخراج شد. در جدول ۲ نمونه‌ای از این کدگذاری بر اساس قسمتی از یکی از منابع منتخب (دریسدال و همکاران، ۲۰۰۹، ص. ۷۰۴) آمده است.

جدول ۲. نمونه‌ای از کدگذاری بر اساس قسمتی از یکی از منابع منتخب

نقل قول از مقاله «مدل استرالیایی رهبری مدرسه موفق: حرکت از موفقیت به سوی توسعه پایدار»
(دریسدال و همکاران، ۲۰۰۹، ص ۷۰۴)

«ژان قادر به ایجاد رابطه با طیف گسترده‌ای از افراد و گروه‌ها بود. استعداد او در انجام این کار زمانی مشخص گردید که محیط مدرسه از یک محیط مبارزه شدید به یک فضای هماهنگ و دوستانه تبدیل شد. او قادر بود متناسب با مسائل جامعه اقدام نموده و اعتماد و اطمینان را در مدرسه ایجاد کند».

کد باز:	کد محوری:
مدیر قادر به ایجاد روابط دوستانه و اعتماد و اطمینان در میان اعضای مدرسه شده بود.	ارتباط مؤثر با کارکنان و معلمان

یافته‌های پژوهش

ویژگی‌های یک مدرسه موفق

در پاسخ به سؤال اول پژوهش، این یافته حاصل شد که ویژگی‌های مدارس موفق در ۱۲ طبقه کلی قرار می‌گیرند. شکل ۱ این ویژگی‌ها را نشان داده است. هم‌چنین ویژگی‌های تفصیلی مدارس موفق به تفکیک طبقات شناسایی شده در جدول ۳ تشریح شده است.

مدرسه موفق، مدیر موفق مطالعه تطبیقی یافته‌های پروژه بین‌المللی مدیر مدرسه موفق (ISSPP)



شکل ۱. ویژگی‌های مدارس موفق طبق یافته‌های کشورهای شرکت کننده در ISSPP

جدول ۳. ویژگی‌های یک مدرسه موفق

طبقه	زیر طبقه	استرالیا	آمریکا	انگلستان	چین	سودان	دانمارک	نروژ
فلسفه، چشم‌انداز و اهداف مشترک	تعریف واضح و روشن از فلسفه آموزش	*						
	توضیح و تشریح سند چشم‌انداز برای همه ذینفعان	*		*		*		
	تدوین اهداف آموزشی و ارزش‌های مشترک					*	*	*
	در نظر گرفتن ایده‌آل‌های جامعه							*
کانون تمرکز و توجه	فرهنگ مدرسه	*	*	*	*	*	*	*
	دانش‌آموزان			*				*
	اهداف مدرسه			*				*
	شرح وظایف					*		
	خواسته‌های مردم و جامعه محلی					*		*

مدرسه موفق، مدیر موفق مطالعه تطبیقی یافته‌های پروژه بین‌المللی مدیر مدرسه موفق (ISSPP)

طبقه	زیر طبقه	اسرائیل	آمریکا	انگلستان	چین	سوئد	دانمارک	نروژ
ساختار	آگاهی و شناخت کامل از ساختار مدرسه							*
	ایجاد ساختار مبتنی بر عملکرد							*
	طراحی مجدد ساختار متناسب با اهداف		*			*	*	
مشارکت و ارتباط مؤثر	مشارکت مدیر در شورای دانش‌آموزان							*
	مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه							*
	مشارکت فعال معلمان				*			
	مشارکت والدین							*
	تشکیل تیم رهبری	*				*		*
	مشورت با مشاوران					*		*
	ارتباط مؤثر با سازمان‌های بیرونی و جامعه محلی			*				
	ارتباط مؤثر با والدین			*			*	*
	ارتباط مؤثر با کارشناسان و متخصصان			*				
	ارتباط مؤثر با کارکنان و معلمان			*		*	*	*
	ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان			*			*	
	حمایت مدیر از معلم	*						*
حمایت	حمایت والدین از مدرسه							*
	حمایت جامعه از مدرسه	*						
	حمایت دولتی			*				
	حمایت معلم از دانش‌آموزان				*			

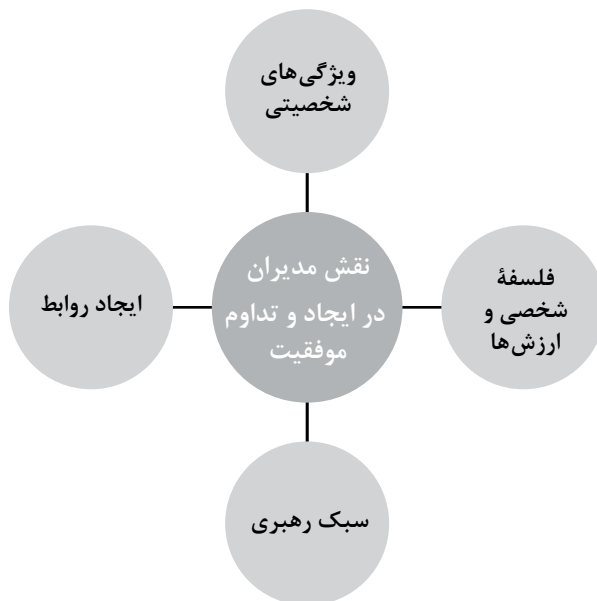
طبقه	زیر طبقه	استرالیا	آمریکا	انگلستان	ژاپن	سوئد	دانمارک	نروژ
دموکراسی	توسعه نقش افراد و ایجاد تنوع						*	*
	باز بودن در به روی مراجعه‌کنندگان و امکان طرح مشکلات					*		
محیط یادگیری مؤثر	ایجاد محیطی مثبت و غنی برای دانش‌آموزان	*	*					
	احساس امنیت در مدرسه	*	*			*	*	*
	ایجاد انگیزه و شور و شوق در دانش‌آموزان					*		
	ایجاد زمینه انجام فعالیت‌های خارج از مدرسه برای دانش‌آموزان ضعیف					*		
	حل مشکلات یادگیری از طریق همکاری					*		
	همبستگی میان دانش‌آموزان و معلمان					*		
	داشتن اخلاق حرفه‌ای و توسعه آن در کار			*				*
ویژگی‌های اخلاقی و حرفه‌ای	وجود کارکنان متعهد	*		*	*	*	*	
	احترام متقابل میان افراد			*	*	*	*	*
	شاد بودن	*						
	شهرت خوب مدرسه	*		*				
	کاهش توقعات و مطالبات معلمان و دانش‌آموزان					*		
	به رسمیت شناختن ابتکارات فردی			*				
	مشاهده آموزش توسط کارشناسان ارشد و ارائه بازخورد			*				
	وجود انتظارات بالا از معلمان در امر آموزش		*	*		*		
	انجام کار سخت همراه با لذت		*	*	*			
	رفتار خوب دانش‌آموزان در داخل و خارج از مدرسه		*	*		*		

مدرسه موفق، مدیر موفق مطالعه تطبیقی یافته‌های پروژه بین‌المللی مدیر مدرسه موفق (ISSPP)

طبقه	زیر طبقه	استرالیا	آمریکا	انگلستان	چین	سوئد	دانمارک	نروژ
مدیریت و رهبری مؤثر	تغییر شیوه مدیریت و رهبری متناسب با شرایط زمینه‌ای و محدودیت‌های مدرسه		*		*		*	*
	هماهنگی رفتار و عملکرد فردی با اهداف مدرسه				*	*		
	دادن آزادی و مسئولیت در کار به معلمان (تفویض اختیار)				*	*		
	آگاهی از چارچوب مدرسه							*
	توجه به دانش‌آموزان و خواسته‌های والدین		*	*				
	ارزیابی مدیر به‌عنوان رهبری برجسته		*	*				*
	تلاش برای کسب بهترین نتیجه توسط هر دانش‌آموز							*
دانش‌آموز	در نظر گرفتن تفاوت دانش‌آموزان در سبک آموزش				*	*		
	جلب رضایت دانش‌آموزان				*	*		
	نتایج خوب در سواد، نوشتن و حساب	*						
عملکرد	کاهش نرخ افت تحصیلی							*
	هزینه‌یابی واقعی		*	*				
بهره‌گیری از منابع	در نظر گرفتن میزان منابع و مدیریت آن در برنامه‌ریزی	*			*			
	تنظیم مجدد منابع							*

نقش مدیران در ایجاد و تداوم موفقیت مدرسه

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، نتایج تحلیل‌ها نشان داد که ۴ ویژگی اساسی برای مدیران مدارس موفق وجود دارد که منجر به ایجاد و تداوم موفقیت مدرسه خواهد شد. شکل ۲ این ویژگی‌ها را نشان داده است.



شکل ۲. نقش مدیران در ایجاد و تداوم موفقیت

در بررسی جزئی‌تر ویژگی‌های شناسایی شده، جدول ۴ به صورت مفصل‌تر جنبه‌های ویژه‌ای را برای هر یک از ویژگی‌ها در کشورهای مورد مقایسه گزارش کرده است.

جدول ۴. ویژگی‌های تفصیلی مدیران مدارس موفق

ردیف	زیر طبقه	اسرائیل	آمریکا	انگلستان	چین	سوئد	دانمارک	نروژ
سبک رهبری	سبک رهبری توزیعی	*	*	*	*	*	*	*
	سبک رهبری تحول‌گرا	*	*	*	*	*	*	*
	سبک رهبری مبتنی بر مشاوره و آشتی‌جویانه	*						
	رهبری غیرمستقیم از مجرای طراحی برنامه‌ها و فرایندها						*	
	رهبری تدریس و بازدید از کلاس به دلیل اطلاع نه کنترل						*	
	رهبری مشارکتی و تشکیل تیم به منظور پاسخگویی بهتر به نیازهای دانش‌آموزان						*	

طبقه	زیر طبقه	استرالیا	آمریکا	انگلستان	چین	سوئد	دانمارک	نروژ
فلسفه شخصی و ارزش‌ها	کلی‌نگری					*		
	توجه به رشد دانش‌آموز در همه ابعاد به جای توجه صرف به نتایج مربوط به مدرسه	*						
	حرکت از رویکرد قانون محور به سوی رویکرد ارزش محور	*						
	ایجاد محیطی برای زندگی آموزشی طولانی به جای تلاش برای برتر شدن مدرسه	*						
	ایجاد فرصت برای جبران اشتباه			*				
	فراهم نمودن زمینه ارتقا و تجربه موفقیت‌آمیز برای کارکنان			*				
	آموزش نیروی انسانی به صورت غیر آشکار			*				
	بهره‌گیری از سنت غنی کشور مبنی بر شایسته‌سالاری			*				
	فرد محوری و شجاعت		*					
	صداقت، انرژی بالا، تحرک، شور و شوق، حساسیت، پشتکار، قدرت دور هم جمع کردن افراد، تحسین و احترام به کارکنان، خوش‌بین، مهربان، خودکفا، نفوذ در افراد، متعهد			*	*			
ویژگی‌های شخصیتی	پاسخگو، مراقب، یادگیرنده		*					
	دلسوز، صمیمی، نداشتن خودبزرگ‌بینی و شنونده خوب			*				
	مشارکت مدیر در شورای دانش‌آموزان							*
مشارکت و ایجاد روابط	مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه							*
	مشارکت فعال معلمان				*			
	همکاری والدین							*
	تشکیل تیم رهبری به منظور ایجاد همکاری بیشتر	*				*		*
	مشورت با همکاران و مشاوران و در نتیجه کاهش وظایف مدیر					*		*

■ نتیجه‌گیری ■

علیرغم آنکه نمی‌توان برای موفقیت مدیران در مدارس متفاوت نسخه واحدی پیچید، اما می‌توان تجربیات مدیران موفق را با مدیران کم‌تجربه و آن‌ها که می‌خواهند موفق باشند، به اشتراک گذاشت تا با استفاده از آن روش‌هایی را برای موفقیت مدرسه خود ابداع نموده و خطاهای مدیران پیشین را تکرار ننمایند. هر مدیری که از تجربه مدیران موفق استفاده نکند، ناگزیر است که خود تجربه کند. ISSPP پروژه‌ای است که تجربیات مدارس و مدیران موفق را در اختیار دیگر مدیران قرار می‌دهد. چراکه ویژگی این پروژه بین‌المللی این است که پژوهش‌های آن خاص مدارس اعم از ابتدایی، متوسطه اول و دوم بوده و بدون نگاه به مدیریت سازمان‌های غیر آموزشی و حتی سازمان‌های آموزشی چون دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی صورت گرفته است. بنابراین می‌توان با اطمینان بیشتری از نتایج آن برای پیشنهاد راهکارهای عملی دستیابی به موفقیت در مدارس و حفظ این وضعیت بهره گرفت. کیفی بودن پژوهش و نیز اجرای آن در سطح گسترده و رو به رشد این اطمینان را دوچندان می‌کند. دفتر پروژه بین‌المللی ISSPP از سال ۲۰۰۰ تاکنون مشغول فعالیت بوده است و محققان و کشورهایی که تمایل به انجام پژوهش در این زمینه دارند، هم چنان به این گروه اضافه می‌شوند که این مسئله حکایت از وجود ابهام و تمایل برای یافتن راه کوتاه دستیابی به موفقیت در مدارس می‌باشد ضمن اینکه با افزایش تعداد مدارس مورد بررسی از کشورهای مختلف بر تنوع جامعه نمونه افزوده و امکان مقایسه بیشتری را ایجاد می‌نماید.

در پاسخ به سؤال اول، ویژگی‌های مدارس موفق در کشورهای مورد اشاره بررسی و مشخص شد که از هفت کشور مورد بررسی، سه کشور نروژ، سوئد و انگلستان بیشترین ویژگی‌ها را برای موفقیت در مدرسه خود عنوان نموده‌اند. به علاوه ویژگی‌هایی چون فرهنگ مدرسه، تعهد کارکنان، تمرکز بر وظیفه، تشکیل تیم رهبری، انتظارات بالا از معلمان در امر آموزش، ارتباط مؤثر با کارکنان و معلمان، انجام کار سخت همراه با لذت و رفتار خوب دانش‌آموزان در این مدارس بیشتر مورد تأکید بوده است. بنابراین می‌توان ویژگی‌های اخلاقی و حرفه‌ای کارکنان و مشارکت و ارتباط مؤثر آنان را به عنوان مهم‌ترین خصوصیات مدارس موفق برشمرد. آنچه جالب توجه است این است که در بیشتر این مدارس از تشکیل تیم رهبری بهره گرفته شده بود. چراکه هیچ‌کس نمی‌تواند به تنهایی به مسائل کل مدرسه رسیدگی نماید. هم‌چنین در این نوع رهبری مجال بیشتری برای مانور معلمان ایجاد می‌گردد. اما توزیع رهبری بدون وجود پیش‌نیازهایی مانند کارکنان متعهد نمی‌تواند باعث پیشرفت کار در مدرسه باشد. از این رو توجه به تعهد نیز از ویژگی‌های بااهمیت در

موفقیت مدارس بوده است (دی، ۲۰۰۹؛ دریس‌دال و همکاران، ۲۰۰۹؛ هوگ و همکاران، ۲۰۰۹؛ موس و کسپر کوفود ۴۳، ۲۰۰۹).

موارد دیگری مانند توضیح و تشریح سند چشم‌انداز برای همه ذینفعان، تدوین اهداف آموزشی مشترک، توجه و تمرکز بر دانش‌آموزان، خواسته‌های مردم و جامعه محلی، مشارکت فعال معلمان، ارتباط مؤثر با والدین، توسعه نقش افراد و ایجاد تنوع، داشتن اخلاق حرفه‌ای و توسعه آن در کار، وجود احترام متقابل میان افراد، شهرت خوب مدرسه، مشورت با مشاوران، تغییر شیوه مدیریت و رهبری متناسب با شرایط زمینه‌ای و محدودیت‌های مدرسه، ارزیابی مدیر به‌عنوان رهبری برجسته و در نظر گرفتن میزان منابع و مدیریت آن در برنامه‌ریزی، اگرچه در مدارس کمتری مطرح شده بودند؛ اما در ایجاد موفقیت در برخی کشورها نقش مهمی داشته‌اند.

مدارک و شواهد نشان می‌دهد که هرچند مدیران مدارس کشورهای مورد مطالعه از شیوه‌هایی متناسب با بافت و زمینه فرهنگی موجود در کشور خود استفاده می‌کنند، اما در تمام آن‌ها مدیر به‌عنوان عنصر کلیدی در موفقیت مدرسه دیده می‌شود. هرچند در برخی پژوهش‌ها نقش مدیر به‌طور غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی مشخص شده بود (هالینگر و هک، ۱۹۹۶؛ کانون، ۲۰۰۳؛ لیت وود و همکاران، ۲۰۰۸) اما در پژوهش‌های اخیر به نقش مستقیم مدیر در یادگیری دانش‌آموزان اشاره شده است (هالینگر، ۲۰۱۱؛ شین و همکاران، ۲۰۱۲) تا آنجا که اگر مدیر مدرسه‌ای به‌عنوان فردی موفق شناخته شود، مدرسه او نیز موفق تلقی می‌شود (لیت وود، ۲۰۰۵). بنابراین دومین سؤال مقاله مبنی بر ویژگی‌های مدیران مدارس موفق مطرح می‌شود.

یافته‌های حاصل از این مقالات در زمینه ویژگی‌های مدیران موفق را می‌توان به دو دسته کلی ویژگی‌های فردی (ویژگی‌های شخصیتی و فلسفه شخصی و ارزش‌ها) و ویژگی‌های حرفه‌ای (سبک رهبری و مشارکت و ایجاد روابط) طبقه‌بندی نمود. یافته‌ها نشان داد که عوامل شخصیتی و رفتار مدیران نقش مهمی در چگونگی نفوذ در محیط خارجی (سیاستمداران، مسئولین شهری، شهروندان و ...) و اعضای داخلی (معلمان، کارکنان، دانش‌آموزان و اولیا) و جلب اعتماد آنان، نوع دخالت و هدایت مدرسه برای پیشبرد اهداف دارد و به‌نوعی پیش‌نیاز ویژگی‌های حرفه‌ای تلقی می‌گردد. کشور چین به ویژگی‌های شخصیتی توجه بیشتری نشان داده است و کشور نروژ بیشتر به ویژگی‌های حرفه‌ای مدیر و به‌ویژه سبک رهبری و مشارکت‌جویی پرداخته است. پس به نظر می‌رسد این مسئله ناشی از فرهنگ حاکم بر این کشورها باشد.

در مورد ویژگی‌های مدیران مدارس موفق از نظر کمی، مدارس کشورهای نروژ، چین و استرالیا بیشترین ویژگی‌ها را برای مدیران مدارس برشمردند. این بدان معناست که در این کشورها نقش مدیر در موفقیت مدرسه از اهمیت بیشتری برخوردار است.

سبک رهبری توزیعی و تحول‌گرا، در همه کشورها مورد توجه قرار گرفته است. پس از آن ایجاد زمینه برای همکاری بیشتر و مشورت با همکاران و مشاوران و در نتیجه کاهش وظایف مدیر از مواردی است که بیشتر به آن‌ها اشاره شده است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مدیران مدارس موفق سبک‌های رهبری توزیعی و تحول‌گرا و مشارکتی را بیشتر به خدمت گرفته‌اند. بر اساس دیدگاه توبین و پنینان ویس^{۴۴} (۲۰۱۵) رهبری توزیعی به عنوان فعالیت‌هایی تلقی می‌شود که نه تنها مسئولیت‌ها را به اشتراک می‌گذارد و در دیگران ایجاد انگیزه می‌نماید، بلکه توانایی مدرسه برای رسیدن به اهداف را نیز بهبود می‌بخشد، ضمن اینکه باعث ترویج مشارکت و دموکراسی در محیط مدرسه نیز می‌گردد. آن‌ها در پژوهش خود هر سه عامل مدیر، مشاوران و کارکنان مدرسه را در رهبری توزیعی مؤثر دانسته و سه اقدام مدیر را باعث تقویت رهبری توزیعی به شمار آورده‌اند: احترام به اقتدار حرفه‌ای اعضای تیم مشاوره، حفظ ارتباط نزدیک و مداوم با آن‌ها و هدایت تلاش مشاوران در جهت اهداف مدرسه.

بوش^{۴۵} (۲۰۱۰) در کتاب خود با عنوان «تئوری‌های رهبری و مدیریت آموزشی» سه مدل رهبری یادشده را متناسب و هم‌سنگ با مدل مدیریت مبتنی بر همکاری^{۴۶} دانسته است. بنابراین می‌توان استنباط نمود که مدیران موفق در سایه به‌کارگیری مدل مدیریت مبتنی بر همکاری به موفقیت‌های خود نائل آمده‌اند. اما این بدان معنا نیست که مدیران با به کار گرفتن این روش مدارس خود را در مقابل مشکلات سرچشمه گرفته از سیاست‌های ملی، فرهنگ سازمانی حاکم، خرده‌فرهنگ‌های احتمالی، ساختار سازمانی، بودجه اختصاص یافته به مدرسه و سیاست‌های تعیین‌شده برای هزینه کردن آن و آسیب‌های اجتماعی روین‌تن می‌نمایند.

هرچند پژوهش‌های انجام‌شده، عوامل مؤثر در موفقیت مدرسه را بررسی نموده‌اند، اما برخی از این عوامل پراکنده‌اند؛ به‌خصوص در مورد روش‌های حفظ موفقیت مدرسه در مدت پنج سال، هر مدرسه‌ای برحسب مشکلات و شرایط خود اقدام به فعالیتی نموده است که ممکن است این اقدامات برای مدارس دیگر راهکار مناسبی نباشد.

این پژوهش‌ها بسیاری از عوامل موفقیت مدارس را شناسایی نموده‌اند، اما همان‌طور که دفتر این پروژه نیز اشاره نموده است، هنوز عوامل دیگری وجود دارند که به نظر می‌رسد در

موفقیت مدارس نقش دارند اما در این پژوهش‌ها مورد بررسی قرار نگرفته‌اند. مواردی مانند عوامل محیطی و فرهنگ ملی و محلی از این جمله‌اند. از طرفی همه پژوهش‌های انجام‌شده تاکنون به روش کیفی بوده است. انتشار مقاله‌ای در این زمینه و با این رویکرد با استفاده از روش‌های کمی و نیز گردآوری نتایج پراکنده‌ای که در زمینه موفقیت مدارس انجام شده است، می‌تواند مکمل این فعالیت‌ها باشد.

در مورد عوامل مؤثر بر موفقیت مدارس و ویژگی‌های مدیران پژوهش‌هایی انجام شده است، اما در مورد روش‌های حفظ و پایداری موفقیت مدارس علیرغم تغییرات داخل مدرسه، دانش‌آموزان و محیط خارج از مدرسه کمتر بررسی شده است.

از آنجاکه یکی از روش‌های سرعت بخشیدن در دستیابی به اهداف، استفاده از تجارب دیگران است، مدیران مدارس در کشور ما نیز می‌توانند با مطالعه این یافته‌ها و اطلاع از ویژگی‌های مطرح‌شده در این مقالات و تطبیق و بومی‌سازی آن با مدارس خود، نتایج مطلوب‌تری را رقم بزنند. هم‌چنین با بازسازی معانی به ارائه بینش بهتری در زمینه پیشرفت مدرسه دست بزنند. بخصوص اینکه هیچ پژوهشی با این نگاه در ایران انجام نشده و همه مقالات به زبانی غیر از فارسی در دسترس است.

از طرفی نتایج حاصل از این مقاله نشان داد که علیرغم وجود نظام‌های آموزشی مختلف اعم از متمرکز، غیرمتمرکز و تلفیقی، عوامل ایجاد و حفظ موفقیت تغییر چندانی نمی‌کند و اختلاف ناشی از قوانین ممکن است در سرعت دستیابی به هدف تغییراتی را ایجاد نماید. بنابراین مدیران ما نیز می‌توانند با وجود متمرکز بودن نظام آموزشی کشور به موفقیت‌های چشم‌گیری دست یافته و این موفقیت‌ها را پایدار نمایند. به‌طوری‌که تغییر مدیر و یا هر یک از نیروهای انسانی بالادستی و یا درون مدرسه مانع پیمودن این مسیر نشوند.

در کشور ما مدارس موفق وجود دارند که صرفاً در همایش‌ها و یا بر اساس دستورالعمل‌ها تقدیر می‌شوند و گاهی تجربیات موفقشان به‌صورت شفاهی و کتبی بیان می‌شود. شاید بتوان با انتشار این مقاله و موارد مشابه، انگیزه مشارکت در پروژه بین‌المللی ISSPP و بررسی‌های مشابه در مدارس ایران را ایجاد نمود و علت موفقیت مدارس ایران و حفظ این موفقیت را نیز به‌صورت علمی و با نگاهی به درون مدرسه در قالب الگویی ارائه نموده و نتایج حاصل را با یافته‌های این مقاله مقایسه کرد.

مدل می‌تواند به‌عنوان یک سیستم پشتیبان تصمیم‌گیری، توسط مدیران آموزشی، برای ارزیابی دقیق فعالیت‌های آموزشی، صلاحیت‌ها، رتبه‌بندی و پرداخت حقوق و مزایای اساتید و معلمان در نظام آموزشی مورد استفاده قرار گیرد.

- Bush, T. (2010). *Theories of educational leadership & management*. Sage Publications Ltd.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F. & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C.: Government Printing.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Day, C. (2005). Sustaining success in challenging contexts: Leadership in English schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 573-583.
- Day, C. (2009). Building and sustaining successful principalship in England: The importance of trust. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 719-730.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., Beresford, J. (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Open University Press: Buckingham, UK.
- Drysdale, L., Goode, H., & Gurr, D. (2009). An Australian model of successful school leadership: Moving from success to sustainability. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 697-708.
- Gurr, D. (2015). A model of successful school leadership from the international successful school principalship project. *Societies*, 5(1), 136-150.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2005). Successful principal leadership: Australian case studies. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 539-551.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. (2003). The emergence of school leadership development in an era of globalization: 1980-2002. In P. Hallinger (Ed.), *Reshaping the Landscape of School Leadership Development*. The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*, 49(2), 125-142.
- Höög, J., Johansson, O., & Olofsson, A. (2005). Successful principalship: the Swedish case. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 595-606.
- Howard, T. C. (2010). *Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.
- Jacobson, S. L., Johnson, L., Ylimaki, R., & Giles, C. (2005). Successful leadership in challenging US schools: enabling principles, enabling schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 607-618.
- Jacobson, S. L., Johnson, L., Ylimaki, R., & Giles, C. (2009). Sustaining success in an American school: A case for governance change. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 753-764.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York. Harper & Row.
- Kilpatrick, S., Johns, S., Mulford, B., Falk, I. & Prescott, L. (2002). *More than education: Leadership for rural school-community partnerships*. Canberra: RIRDC Press.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-629.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- McKenzie, P., Mulford, B & Anderson, M. (2007). *School Leadership and Learning: an Australian Overview. The Leadership Challenge - Improving learning in schools*. Papers for Australian Council for Educational Research, Research Conference, Melbourne, August.
- Møller, J., Eggen, A., Fuglestad, O. L., Langfeldt, G., Presthus, A. M., Skrøvet, S., & Vedøy, G. (2005). Successful school leadership: the Norwegian case. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 584-594.
- Møller, J., Vedøy, G., Presthus, A. M., & Skedsmo, G. (2009). Successful principalship in Norway: sustainable ethos and incremental changes? *Journal of Educational Administration*, 47(6), 731-741.
- Moos, L., & Kasper Kofod, K. (2009). Sustained successful school leadership in Denmark. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 709-718.

مدرسه موفق، مدیر موفق مطالعه تطبیقی یافته‌های پروژه بین‌المللی مدیر مدرسه موفق (ISSPP)

- Moos, L., & Johansson, O. (2009). The International Successful School Principals Project: success sustained? *Journal of Educational Administration, Emerald Group Publishing Limited*, 47(6), 765-780.
- Moos, L., Krejsler, J., Kasper Kofod, K., & Brandt Jensen, B. (2005). Successful school principalship in Danish schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 563-572.
- Mulford, W., Silins, H., Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organizational learning and improved student outcomes*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Pont B., Nushe, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Reynolds, D. & Creemers, B. P. M (1990). School effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 1-3.
- Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The Influence of Principal Leadership on Classroom Instruction and Student Learning a Study of Mediated Pathways to Learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.
- Shin, S., Slater, C. L. & Backhoff, E. (2012). Principal Perceptions and Student Achievement in Reading in Korea, Mexico, and the United States: Educational Leadership, School Autonomy, and Use of Test Results. *Educational Administration Quarterly*, 49(3), 489 -527.
- Shin, S., & Slater, C. L. (2010). Principal leadership and mathematics achievement: An international comparative study. *School Leadership & Management*, 30, 317-334.
- Swann, R., Gurr, D., Ford, P., Drysdale, L., Hardy, R., & Di Natale, E. (2003). Successful school leadership in Victoria: three case studies. *Leading and Managing*, 9(1), 18-37.
- Teddlie, Ch., & Reynolds, D. (Eds.) (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Tubin, D. (2015). School Success as a Process of Structuration. *Educational Administration Quarterly*, 51(4), 640 - 674.
- Tubin, D., & Pinyan-Weiss, M. (2015). Distributing positive leadership the case of team counseling. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 507-525.
- Wong, K. C. (2005). Conditions and practices of successful principalship in Shanghai. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 552-562.

پی‌نوشت‌ها

1. "an endless journey"
2. Lezotte
3. Coleman
4. Jencks
5. School effectiveness researchs
6. Reynolds & Creemers
7. Teddlie
8. Socioeconomic status
9. schools make no difference
10. Effective school movement
11. Hallinger
12. Heck
13. Cotton
14. Leithwood, Harris & Hopkins
15. Program manager
16. Shin, Slater & Backhoff
17. Programme for International Student Assessment
18. Slater
19. Trends in International Mathematics and Science Study
20. Howard
21. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)
22. Improving School Leadership project
23. McKenzie, Mulford & Anderson
24. Distributed School Leadership
25. Pont, Nushe & Moorman
26. International Successful School Principals Project
27. Day, Harris, Hadfield, Tolley, & Beresford
۲۸. علاوه بر ۷ کشور اشاره شده، تاکنون کشورهای مکزیک، پورتوریکو، قبرس، آفریقای جنوبی، کنیا، فلسطین اشغالی، نیوزیلند، پرتغال، سوئیس، ترکیه، اسپانیا، فنلاند و اتریش نیز به این پروژه پیوسته‌اند.
29. Gurr
30. Jacobson, Johnson, Ylimaki & Giles
31. Kilpatric, Johns, Mulford, Falk & Prescott
32. Mulford, Silins, Leithwood
33. Tubin
34. Drysdale, Goode & Gurr
35. Møller, Vedøy, Presthus & Skedsmo
36. Höög, Johansson & Olofsson
37. Wong
38. Journal of Educationl Administration
39. spreadsheet
40. Selected codes
41. Open codes
42. Axial codes
43. Moos & Kasper Kofod
44. Pinyan-Weiss
45. Bush
46. Calegial management

بررسی نقش کلیشه‌های جنسیتی کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان در انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر

■ شیمایملک‌زاده***

■ افسانه نراقی‌زاده**

■ گلنار مهران*

چکیده:

در این پژوهش، متون و تصاویر کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان در خصوص کلیشه‌های جنسیتی در کتاب‌ها و نقش آن‌ها در انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری این پژوهش شامل دو بخش بود: بخش اول، کتاب‌های درسی ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰ و بخش دوم را کلیه دانش‌آموزان سال اول دبیرستان شهر تهران تشکیل دادند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، ۸ دانش‌آموز (از هر جنس ۴ نفر) برای بخش مصاحبه انتخاب شدند. روش این پژوهش کیفی است و برای جمع‌آوری داده‌ها از راهنمای تحلیل تبعیض جنسی در کتاب‌های درسی و ادبیات کودکان آندره میشل و مصاحبه با دانش‌آموزان استفاده شده است. در همین راستا، کتاب‌ها در سه بخش تحلیل کمی محتوا، تحلیل کیفی محتوا و تحلیل تبعیض جنسی در دستور زبان و در نهایت پرسش‌های مصاحبه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که بیشترین درصد اسامی و تصاویر کتاب‌ها متعلق به مردان است و در میان فعالیت‌های مختلف نیز عمده‌ترین سهم زنان در فعالیت‌های خانگی و کمترین آن در فعالیت‌های سیاسی-اجتماعی است. ویژگی‌های شخصیتی و رفتارهای اجتماعی منتسب به زنان و مردان نیز متأثر از پیش‌داوری‌هایی است که زن را جنس دوم و مرد را جنس برتر معرفی می‌کند. به‌طور کلی نتایج این پژوهش نشان داد که در کتاب‌های درسی سال اول دبیرستان کلیشه‌های جنسیتی به‌وفور یافت می‌شود و چهره ارائه‌شده از زن و مرد در این کتاب‌ها با واقعیت‌های اجتماعی سازگار نیستند. دختران در متون درسی یاد می‌گیرند که پسران توانا تر از آنان در کارهای عملی و فنی هستند؛ به همین دلیل تجدیدنظر در کتاب‌های درسی پیشنهاد می‌شود.

کلیشه‌های جنسیتی، رشته تحصیلی، دانش‌آموز

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۱۲/۱۰ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۵/۳/۱۰ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۱۰/۲۵

* دانشیار آموزش و پرورش، گروه مدیریت آموزشی دانشگاه الزهرا تهران gmehran@alzahra.ac.ir
** استادیار تعلیم و تربیت، گروه مدیریت آموزشی دانشگاه الزهرا تهران anaraghi@alzahra.ac.ir
*** دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علوم و تحقیقات تهران، (نویسنده مسئول) malekzadeh.shima@gmail

مقدمه

آموزش و پرورش مهم‌ترین نهادی است که در هر جامعه‌ای حضور دارد و اولین نهادی است که کودک پس از خانواده به آن وارد می‌شود. به نظر می‌رسد تأثیر این نهاد عمیق‌تر و گسترده‌تر از سایر نهادها باشد. امروزه تقریباً همه افراد یکی از دوره‌های تعلیم و تربیت رسمی را طی می‌کنند و کودکان تقریباً نیمی از طول روز خود را در مدرسه می‌گذرانند و ارزش‌ها و اطلاعات لازم جهت زندگی به افراد منتقل می‌شود. این نهاد اهدافی را در ابتدای کار خود مشخص و طبق آن محتوای آموزشی را تعیین می‌کند. اهداف آموزشی به دو طریق پنهان و آشکار بر فرد تأثیر می‌گذارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که در کنار برنامه‌های آموزش رسمی^۱، برنامه آموزشی پنهانی^۲ هم وجود دارد که بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. درحالی‌که دانش‌آموزان در حال یادگیری دروس خود هستند، برنامه درسی پنهان آموزش‌های متفاوتی را به پسرها و دخترها می‌دهد، از جمله اینکه به صورت پنهان به آن‌ها آموزش می‌دهد چه شغلی برای هر جنس مناسب است (پیرون^۳، ۲۰۰۴، ص. ۵). ایوان ایلچ^۴ معتقد است که برنامه پنهان مدارس هیچ ارتباطی با محتوای رسمی دروس ندارد و به کودکان می‌آموزد که جایگاه خود را بشناسند و آرام آن قرار گیرند (گیدنز^۵، ۱۳۹۲/۲۰۰۳، ص. ۴۶۰).

یکی از دستاوردهای برنامه‌های آموزشی، خواسته یا ناخواسته، آموزش و ترویج تفاوت‌های مربوط به جنسیت در شیوه‌های نگرش و رفتار است. مهم‌ترین ابزاری که در دست نهاد آموزش و پرورش است، کتاب‌های درسی است که از اهمیت خاصی برخوردار است. دانش‌آموزان جهان حدود ۸۰ تا ۹۷ درصد از زمان مدرسه خود را به کتاب‌های درسی اختصاص می‌دهند و معلمان بیشتر تصمیمات آموزشی خود را بر اساس کتاب‌های درسی می‌گیرند (زیتلمن^۶ و سدکر^۷، ۲۰۰۷). قابل ذکر است که کتاب‌های درسی ایران به دلیل متمرکز بودن نظام آموزشی و یکسان بودن آموزش در کل کشور از اهمیت بسزایی برخوردارند. کتاب‌های درسی با دربرگرفتن ارزش‌ها، عقاید و تفکرات به دانش‌آموزان جهت می‌دهند و در جامعه‌پذیر کردن آن‌ها نقش مهمی را ایفا می‌کنند. در واقع جامعه‌پذیری^۸ یکی از مهم‌ترین مکانیسم‌های جوامع امروزی به منظور درونی کردن تفکر، نظام اندیشه و عقاید جامعه از طریق منابعی چون آموزش و پرورش (شامل کتاب‌های درسی می‌شود) می‌باشد (منادی، ۱۳۸۷، ص. ۱۲۱). جامعه‌پذیری جنسیتی^۹ از زیرمجموعه‌های جامعه‌پذیری و آن بخش از اجتماعی شدن است که به وسیله آن نه تنها کودکان تبدیل به افرادی اجتماعی می‌شوند بلکه افراد را از ویژگی‌های مردانه و زنانه نیز برخوردار می‌سازد (ریاحی، ۱۳۸۶). در این وضعیت، جنسیت یعنی مرد یا زن بودن، دربردارنده مجموعه‌ای از ویژگی‌ها و رفتارهایی است که در درون هر جامعه برای مردان و زنان شایسته و مناسب می‌باشد (استنلی و وایز^{۱۰}، ۲۰۰۲، ص. ۲۷۳).

از دیدگاه جامعه‌شناسان جامعه‌پذیری روندی است که فرد را برای زندگی گروهی آماده می‌کند و نقش اساسی در شکل‌گیری شخصیت، نگرش و رفتار دارد (الکین و هندل^{۱۱}، ۱۹۷۲، ص. ۴). نهادهای جامعه‌پذیر که در هر جامعه‌ای وظیفه جامعه‌پذیر کردن افراد را به عهده دارند عبارت‌اند از خانواده،

آموزش مدرسه‌ای و کتاب‌های درسی و رسانه‌های همگانی (دشتی و حسینی، ۱۳۹۴). کتاب‌های درسی به‌عنوان یکی از این نهادها، الگوهای مختلف و نقش‌های مختلف را به دانش‌آموزان معرفی می‌کند و آن‌ها را برای به عهده گرفتن نقش‌های فردی و اجتماعی در آینده آماده می‌سازد. مطالعات انجام‌شده در بیشتر کشورهای جهان نشان داده است که کتاب‌های درسی حاوی کلیشه‌های جنسیتی هستند (پیرونن، ۲۰۰۴، ص. ۶) و این کلیشه‌ها را به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند و به دانش‌آموزان از این طریق یاد داده می‌شود که هر جنسی چه نقشی را باید در جامعه ایفا کند (میشل، ۱۳۸۱/۱۹۹۵، ص. ۶۷). کلیشه‌ها^{۱۲} به‌عنوان مجموعه باورهایی در مورد ظاهر جسمانی، نگرش‌ها، علایق، صفات روانی، روابط اجتماعی و نوع شغل زنان و مردان از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند (گولومبوک و فی‌وش، ۱۳۹۳/۲۰۰۷، ص. ۲۶). با توجه به اینکه کلیشه‌های جنسیتی^{۱۳} صفات خاصی را به مردان و زنان نسبت می‌دهند که وجود نوعی تبعیض در آن آشکار است، سبب بروز تفاوت‌ها و تبعیضاتی در انتظارات نقش‌های زنان و مردان می‌شوند. کلیشه‌ها الزاماً منعکس‌کننده واقعیت نیستند بلکه معرف باورهای مشترک در مورد چگونگی افراد محسوب می‌شوند، لیکن به دلیل تأثیراتی که بر مخاطبان‌شان می‌گذارند از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند؛ مضاف بر اینکه علیرغم تغییرات زیادی که در نقش‌های زنان و مردان در جامعه به وجود آمده، اما باورهای مرتبط با خصوصیات و صفات وابسته به جنسیت تغییر زیادی نکرده است (ص. ۶۴)؛ بر اساس کلیشه‌های جنسیتی، زنان و مردان در جامعه دارای ویژگی‌های خاص، رفتارهای خاص و حالات روانی خاص هستند و در نهایت قابلیت انجام وظایفی را دارند که به‌صورت معمول با یکدیگر متفاوت‌اند. کلیشه‌سازی از طرفی خصوصیات و توانایی‌هایی را به زنان اختصاص می‌دهد که در مردان از آن‌ها نشانه‌ای نیست و از طرف دیگر، توانایی‌ها و خصوصیات را به مردان نسبت می‌دهد که زنان از آن بی‌بهره‌اند. قابل ذکر است که تجزیه و تحلیل کلیشه‌های جنسیتی در کشورهای توسعه‌یافته تاریخی طولانی دارد و از طریق تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تلاش بسیاری را برای جلوگیری از رواج کلیشه‌های جنسیتی در کتاب‌های درسی در تمام دنیا انجام دادند (بلومبرگ^{۱۴}، ۲۰۰۷، ص. ۶)؛ اما این زمینه در کشورهای جهان سوم هنوز به آن صورتی که باید و شاید مورد بررسی قرار نگرفته است (گونگ^{۱۵}، ۲۰۰۸، ص. ۱۲). نتایج مطالعه همدان^{۱۶} و جلابنه^{۱۷} (۲۰۰۹) نشان داد که حدود ۷۵ درصد از مکالمات در دروس کتاب‌های درسی مربوط به مردان بوده است. یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که مردان شروع‌کننده مکالمه بوده‌اند و مردان بیشتر از زنان در حال صحبت بوده‌اند. در نهایت آن‌ها اعلام کرده‌اند که در کتاب‌های درسی (ای. اف. آل) موضوع‌های مکالمه را بیشتر مردان به خود اختصاص داده‌اند و زنان در این حیطه کمتر دیده می‌شوند. مرکز اطلاعات و آموزش زنان موته‌نگرو-زینک در سال ۲۰۱۰ در پژوهشی با عنوان کلیشه‌های جنسیتی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی پایه‌های اول، چهارم و هشتم نشان داده است که کتاب‌های درسی حاوی نقش‌های جنسیتی سنتی، کلیشه‌های جنسیتی زنانه و مردانه است. نقش‌های زنانه شامل نقش‌های ساده و بدون تنوع مانند مادر یا معلم است و نقش‌های مردانه کمتر حالت کلیشه به خود گرفته‌اند و تنوع

نقش در نقش‌های مردانه دیده می‌شود. نقش‌هایی مانند سرباز، خلبان، ریاضی‌دان و تاریخ‌دان. در این پژوهش نتیجه گرفته شد که کلیشه‌های جنسیتی کتاب‌های درسی، پیشنهادهایی را به پسران و دختران می‌کند: دختران را منفعل، نادیده گرفته شده و پسران را معمولاً با مهارت، باهوش، شیطان و دارای حس کنجکاوی معرفی می‌کند. در ایران پژوهش‌هایی در مورد کلیشه‌های جنسیتی در کتاب‌های درسی انجام شده است که عمدتاً به تجزیه و تحلیل تصاویر کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و دوره راهنمایی و گاه دوره متوسطه پرداخته‌اند: سیف (۱۳۸۹) در پژوهش خود با عنوان تفاوت‌های جنسیتی در کتاب‌های درسی ایران در سال ۱۳۸۹، به بررسی تبعیض جنسی در مواد و متون آموزشی پرداخته است. در این پژوهش ۲۱ کتاب درسی دوره دبستان و چهار کتاب درسی دوره اول متوسطه مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج این پژوهش نشان داد که در سراسر کتاب‌های درسی، بر اساس تنها الگویی که تبلیغ می‌شود، زن مادر است و خانه‌دار، مرد نان‌آور است و رئیس خانواده. دختر کمک مادر است در کار خانه و پسر مقلد کار پدر و در تدارک مرد فردا شدن است. سیف نتیجه گرفت که دانش‌آموز ایرانی هیچ راه‌گیزی از این کلیشه‌ها ندارد، کارهای با تخصص بالا را مردان، و کارهای ساده را زنان برعهده دارند. چنین است که تبعیض جنسی در جامعه به سنت بدل می‌گردد. بررسی نتایج مطالعات فوق نشان می‌دهد که تبعیض جنسی آشکار و پنهان در کتاب‌های درسی موجود است و در واقع کتاب‌های درسی به تقویت این تبعیض دامن می‌زنند. حاضری و احمدپور (۱۳۹۱)، در پژوهش خود با عنوان بازنمایی در کتب فارسی مقاطع تحصیلی راهنمایی و دبیرستان در سال ۱۳۸۸-۸۹، می‌گویند: نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهد در بخش کمی، به مردان بسیار بیش از زنان پرداخته شده است و زنان با معیار این شاخص‌ها حضور چندانی در کتاب‌های مورد بررسی ندارند. از نظر کیفی زنان در اندک موارد حضور، موجوداتی ضعیف، عاطفی، نیازمند کمک و مطیع مردان بازنمایی می‌شوند. در مقابل، مردان در موارد بسیاری، حاضر در اجتماع، صاحب‌قدرت، دانا و عاقل، مدیر و کاردار، شجاع و جنگنده تصویر شده‌اند. به‌نظر می‌رسد کلیشه‌های جنسیتی رایج در اجتماع، در کتاب‌های مورد بررسی نیز بازتولید شده‌اند.

به‌طورکلی با در نظر گرفتن اهمیت نهاد آموزش و پرورش در تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان و با توجه به اینکه، از مهم‌ترین مراجع و منابع برای انتقال باورها، احساسات و رفتارها در این نهاد آموزشی، کتاب‌های درسی است و هنوز هم با توجه به تجدیدنظرهای متعدد آثاری از نگرش‌های قالبی در آن‌ها دیده می‌شود. بررسی محتوای کتاب‌های درسی یعنی دانش، مهارت‌ها، ارزش‌هایی که باید آموخته شود، اهمیت می‌یابد. طبق قوانین مدرسه دانش‌آموزان در پایان سال اول دبیرستان (سال نهم یا سال اول نظری) تصمیم می‌گیرند که انتخاب رشته تحصیلی کنند، بدین منظور سال اول دبیرستان، سال سرنوشت‌سازی برای آن‌ها است و لذا پژوهشگر این سال تحصیلی را انتخاب کرده است تا بتواند پیوند بین انتخاب رشته تحصیلی و کلیشه‌های جنسیتی آموخته‌شده از کتاب‌های درسی ادبیات فارسی و زبان فارسی را مشخص کند و بررسی کند که آیا در کتاب‌های درسی ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان کلیشه‌های

جنسیتی موجود است یا خیر و اگر وجود دارد آیا تأثیری بر انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان دارد؟ همچنین با توجه به اینکه کتاب درسی مؤثرترین ابزار در نهاد آموزش و پرورش است که می‌تواند باورهای قالبی را از بین ببرد و با نابرابری‌های اجتماعی بین زن و مرد مبارزه کند و مهم‌ترین وسیله انتقال ارزش‌ها به نسل‌ها به شمار می‌رود؛ اهمیت بررسی محتوای این کتاب‌ها را دوچندان می‌کند. در نهایت اهمیت نقش کلیشه‌های جنسیتی در آشکار نمودن تبعیض، تأثیرات مختلفی که این کلیشه‌ها بر مخاطبان در انتخاب شغل، نقش و رشته تحصیلی می‌گذارند و انجام پژوهش‌های اندک در این زمینه در داخل کشور، از جنبه‌های اهمیت این پژوهش هستند. در واقع این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که کلیشه‌های جنسیتی کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان در انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر چه نقشی دارند؟

■ اهداف پژوهش

بررسی متون و تصاویر کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان در خصوص نقش‌های منتسب به مردان و زنان و در این حین تلاش می‌شود تا پیام‌های مندرج در کتاب‌ها در مورد الگوهای جنسیتی شناخته شود و مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد. بررسی نظرات دانش‌آموزان سال اول دبیرستان شهر تهران در مورد نقش‌های منتسب به مردان و زنان در کتاب‌های درسی ادبیات فارسی و زبان فارسی و نقش آن‌ها در انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان.

■ پرسش‌های پژوهش

- نقش‌های نسبت داده‌شده به زنان و مردان از جهت فعالیت‌های مختلف (خانگی، تربیتی، حرفه‌ای، سیاسی-اجتماعی و اوقات فراغت) در کتاب‌های درسی ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان به چه صورت می‌باشد؟
- صفات نسبت داده‌شده به زنان و مردان در محتوای کتاب‌های درسی ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان به چه شکلی ظاهر شده است؟
- نظر دانش‌آموزان سال اول دبیرستان درباره نقش‌ها و صفات مربوط به زنان و مردان در کتاب‌های درسی‌شان چیست؟
- از نظر دانش‌آموزان سال اول دبیرستان آیا نقش‌ها و صفات مربوط به زنان و مردان در کتاب‌های درسی‌شان نقشی در انتخاب رشته تحصیلی آنان داشته است؟
- نقش‌ها و ویژگی‌های منتسب به زنان و مردان در کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان تا چه حد با واقعیت‌های جامعه منطبق است؟

■ روش پژوهش

جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش، با استفاده از روش پژوهش کیفی^{۱۸} (تحلیل محتوا به روش آندره میشل و مصاحبه) صورت گرفته است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری در این پژوهش شامل دو بخش بود؛ که بخش اول را کتاب‌های درسی ادبیات فارسی و زبان فارسی پایه اول دبیرستان در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ (کتاب‌های درسی مورد بررسی تا پایان سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ مورد استفاده دانش‌آموزان بوده است و تغییری در آن‌ها یافت نشده است و در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ کتاب‌های درسی ادبیات فارسی و زبان فارسی تا حدودی تغییر کرده است اما همچنان همان رویکرد را ادامه می‌دهد) تشکیل می‌دادند. علت انتخاب این سال بدین منظور بود که بتوان در پایان سال تحصیلی از دانش‌آموزان سال اول دبیرستان که کتاب‌های درسی سال ۱۳۸۹-۱۳۹۰ را مطالعه کرده‌اند و آماده تصمیم‌گیری برای انتخاب رشته هستند، مصاحبه‌ای اجرا شود و علت انتخاب رشته آن‌ها پرسیده شود و دلیل انتخاب دو کتاب ادبیات فارسی و زبان فارسی بدین خاطر بوده است که نزدیک‌ترین متون به فرهنگ و جامعه ایران است که می‌تواند مطالبی در زمینه نقش‌ها به دانش‌آموزان انتقال دهد و بخش دوم متشکل از کلیه دانش‌آموزان سال اول دبیرستان شهر تهران بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، ۸ دانش‌آموز (از هر جنس ۴ نفر) برای بخش مصاحبه انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا به روش هدفمند، منطقه ۶ از میان مناطق ۱۹ گانه آموزش و پرورش، به دلیل اینکه سطح وسیعی از مدارس دولتی شهر تهران را تحت پوشش خود قرار داده است، انتخاب و از میان مدارس موجود در این منطقه دو مدرسه دولتی (یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه) به صورت تصادفی انتخاب و در نهایت ۸ دانش‌آموز ۱۴ ساله (از هر مدرسه و از هر جنس ۴ نفر) برای بخش مصاحبه انتخاب شدند.

■ ابزار پژوهش

با توجه به اینکه روش پژوهش حاضر، روش کیفی است، پژوهشگر از دو ابزار تحلیل محتوا (روش آندره میشل) و مصاحبه برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده کرده است که هر یک بخشی از جامعه پژوهش می‌باشند.

۱. **روش آندره میشل:** در این پژوهش از روش تحلیل محتوا بر اساس تکنیک راهنمای تحلیل تبعیض جنسی آندره میشل استفاده شده است. تکنیک میشل بر اساس محتوای اثر مورد بررسی به سه قسمت تقسیم می‌شود: تحلیل کمی محتوا^{۱۹}، تحلیل کیفی محتوا^{۲۰} و تحلیلی تبعیض جنسیتی در زبان^{۲۱}. شاخص‌های مورد استفاده در این روش شاخص‌های کمی (مانند شمارش و مقایسه تعداد و درصد اسامی، تصاویر و مشاغل و نقش‌های محوله به زنان و مردان)؛ شاخص‌های کیفی (مانند طبقه‌بندی مشاغل، فعالیت‌ها و ویژگی‌های زنان و مردان در زمینه‌های مختلف) و تحلیلی تبعیض جنسیتی در زبان بوده است.

بررسی نقش کلیشه‌های جنسیتی کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان در انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر

۲. مصاحبه: پس از انجام تحلیل محتوای کتاب‌های درسی سال اول دبیرستان، از مصاحبه به منظور کسب اطلاعات دقیق‌تر و کامل‌تر در زمینه موضوع پژوهش استفاده شده است. سؤال‌های مصاحبه نیمه ساختارمند بر اساس یافته‌های تحلیل محتوا در کتاب‌های درسی و پرسش‌های پژوهش است که روایی آن مورد تأیید استاد راهنما و مشاور قرار گرفته است. لازم به ذکر است که مصاحبه با دانش‌آموزان چندین بار به صورت آزمایشی انجام شده است. مصاحبه‌ها به صورت رودر رو با افراد در محیطی که خاستگاه مصاحبه‌شونده بوده است انجام گردیده است.

نتایج

تحلیل کمی اسم‌ها و تصویرها

جدول ۱. توزیع تعداد و درصد اسم‌های خاص و عام و تصویرهای کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان به تفکیک جنس

عنوان کتاب		اسم‌های خاص			اسم‌های عام			مجموع اسمی			تصاویر	
		زن	مرد	جمع	زن	مرد	جمع	زن	مرد	جمع	زن	مرد
ادبیات فارسی	تعداد	۲۱	۱۳۸	۱۵۹	۳۱	۴۶	۷۷	۵۲	۱۸۴	۲۳۶	-	۲۵
	درصد	۱۳	۸۴	۱۰۰	۴۰	۶۰	۱۰۰	۲۴	۷۶	۱۰۰	۰	۱۰۰
زبان فارسی	تعداد	۱۴	۱۵۵	۱۶۹	۱۹	۵۸	۷۷	۳۳	۲۱۳	۲۴۶	-	۵
	درصد	۸	۹۲	۱۰۰	۲۵	۷۵	۱۰۰	۱۳	۸۷	۱۰۰	۰	۱۰۰

همان‌طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود، مقایسه تعداد اسم‌های مذکر و مؤنث در کتاب ادبیات فارسی نشان می‌دهد که اسم‌های مذکر بیش از ۳ برابر اسم‌های مؤنث است. از مجموع ۲۳۶ اسم خاص و عام مذکر و مؤنث تعداد ۱۸۴ اسم مربوط به مردان (اسامی خاص مانند مولانا، فردوسی، رستم و سهراب و اسامی عام مانند پدر، پسر و پیرمرد) و ۵۲ اسم از آن زنان (اسامی خاص مانند زهرا خانلری (کیا)، سیمین دانشور، پروین اعتصامی و لیلی؛ و اسامی عام مانند مادر، دختر، زنان و عمه) است، یعنی ۷۶ درصد در مقابل ۲۴ درصد. تحلیل این تعداد به تفکیک اسم‌های خاص و عام در دو جنس بدین قرار است: ۱۳۸ اسم خاص مذکر در برابر ۲۱ اسم خاص مؤنث یعنی ۸۴ درصد در برابر ۱۳ درصد و تعداد اسم‌های عام مذکر برابر است با ۴۶ در مقابل ۳۱ اسم عام مؤنث یعنی ۶۰ درصد در مقابل ۴۰ درصد. نسبت بین نام‌های مربوط به شخصیت‌های زن و مرد نیز به همین ترتیب معنی‌دار است و نام‌های مربوط به شخصیت‌های مرد چند برابر نام شخصیت‌های زن است که در بخش تحلیل کمی و کیفی فعالیت‌ها از جهتی دیگر بررسی خواهد شد. تصویر زنی در این کتاب به‌تنهایی مشاهده نشد، درحالی‌که

بررسی نقش کلیشه‌های جنسیتی کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان در انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر

تصویر مردان شامل: رهبر انقلاب، شاعران و نویسندگانی چون فردوسی، دهخدا، ناصرخسرو و تصویر پهلوانانی چون رستم و سهراب و سربازان دوران ۸ سال دفاع مقدس است. همچنین طبق نتایج جدول شماره ۱، مقایسه تعداد اسم‌های مذکر و مؤنث در کتاب زبان فارسی نشان می‌دهد که اسم‌های مذکر بیش از ۵ برابر اسم‌های مؤنث است. از مجموع ۲۴۶ اسم خاص و عام مذکر و مؤنث، تعداد ۲۱۳ اسم مربوط به مردان (اسامی خاص مانند ملک‌الشعرای بهار، قیصر امین پور، ویکتور هوگو، میرزا محمدخان، عیسی، سیاوش و ضحاک؛ و اسامی عام مانند پدر، برادر، عمو و شیخ) و ۳۳ اسم از آن زنان (اسامی خاص مانند سیمین، نرگس و خانم ایران‌نژاد؛ و اسامی عام مانند مادر، دختر، خواهر و خانم) است، ۸۷ درصد در مقابل ۱۳ درصد. تحلیل این تعداد به تفکیک اسم‌های خاص و عام در دو جنس بدین قرار است: ۱۵۵ اسم خاص مذکر در ۱۴ اسم خاص مؤنث یعنی ۹۲ درصد در برابر ۸ درصد و تعداد اسم‌های عام مذکر برابر است با ۵۸ در مقابل ۱۹ اسم عام مؤنث یعنی ۷۵ درصد در مقابل ۲۵ درصد. نسبت بین نام‌های مربوط به شخصیت‌های زن و مرد نیز به همین ترتیب معنی‌دار است و نام‌های مربوط به شخصیت‌های مرد چند برابر نام شخصیت‌های زن است که در بخش تحلیل کمی و کیفی فعالیت‌ها از جهتی دیگر بررسی خواهد شد. در تصاویر کتاب زبان فارسی، تصویری از زنان به چشم نخورد و تصاویر مردان شامل تصویری از امام خمینی (ره)، استاد شهیدی، سربازی در حال نماز خواندن و دست‌های مردانه‌ای در حال ریختن حروف الفبا از آسمان است.

- تحلیل کمی و کیفی فعالیت‌ها

جدول ۲. مقایسه فعالیت‌های دو جنس در کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی پایه اول دبیرستان به تفکیک جنس

عنوان کتاب		فعالیت خانگی		فعالیت تربیتی		فعالیت حرفه‌ای		فعالیت سیاسی-اجتماعی		فعالیت اوقات فراغت	
		تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
ادبیات فارسی	زن	۷	۸۷	۳	۳۳	۸	۷	۴	۸	۰	۰
	مرد	۱	۱۳	۶	۶۷	۱۰۴	۹۳	۴۴	۹۲	۴	۱۰۰
	جمع	۸	۱۰۰	۹	۱۰۰	۱۱۲	۱۰۰	۴۸	۱۰۰	۶۷	۱۰۰
زبان فارسی	زن	۱	۱۰۰	۴	۲۸	۴	۴	۰	۰	۵	۱۷
	مرد	۰	۰	۱۰	۷۲	۹۹	۹۶	۲۷	۱۰۰	۲۴	۸۳
	جمع	۱	۱۰۰	۱۴	۱۰۰	۱۰۳	۱۰۰	۲۷	۱۰۰	۲۹	۱۰۰

همان‌طور که نتایج جدول شماره ۲ نشان می‌دهد، از مجموع ۸ فعالیت خانگی شمارش شده در کتاب ادبیات فارسی، تنها ۱ فعالیت (۱۳ درصد) به مردان تعلق دارد (خرید توسط نیما یوشیج) و ۷ فعالیت باقی‌مانده (۸۷ درصد) متعلق به زنان می‌باشد (آب آوردن از چشمه برای خانه، غذا پختن، خرید کردن، رخت شستن، شستن کف اتاق، مسئول بودن کارهای خانه و سراسر روز کار کردن در خانه). در کتاب زبان فارسی نیز تنها ۱ فعالیت خانگی (۱۰۰ درصد) به زنان تعلق دارد (جمع‌آوری سبب و ظروف بیرون از چادر عشایر)؛ از مجموع ۹ فعالیت تربیتی شمارش شده در کتاب ادبیات فارسی، ۶ فعالیت (۶۷ درصد) را مردان به عهده داشته‌اند (نصیحت جوانان به درس خواندن، آموختن درس به فرزندان، نصیحت پدر به پسر برای زندگی، مهر و دلسوزی پدر) و ۳ فعالیت دیگر (۳۳ درصد) به زنان تعلق دارد (اموری مانند نگهداری فرزندان، تعیین نام فرزند و مراقبت از فرزندان در هنگام بیماری). این فعالیت در کتاب زبان فارسی به این ترتیب است که از مجموع ۱۴ فعالیت تربیتی شمارش شده، ۱۰ فعالیت (۷۲ درصد) را مردان به عهده داشته‌اند (نصیحت جوانان به درس خواندن، حمایت کودکان و رساندن آن‌ها به خانه، سرزنش کردن فرزند، تربیت فرزند، حرف‌هایی که به فرزند قوت قلب می‌دهد و نصیحت پدر) و ۴ فعالیت دیگر (۲۸ درصد) نیز به زنان تعلق دارد (گفتن قصه به فرزند، خواباندن فرزند، تعیین نام فرزند و بوسیدن فرزند)؛ از مجموع ۱۱۲ فعالیت حرفه‌ای شمارش شده در کتاب ادبیات فارسی، ۱۰۴ فعالیت (۹۳ درصد) متعلق به مردان است (نویسنده، شاعر، حکیم، دانشمند، نقاش، استاد، مؤلف، خوشنویس، شکارچی، چوپان، فیلم‌ساز، پیشخدمت، مترجم، خیاط، تاجر و جهانگرد) و ۸ فعالیت (۷ درصد) به زنان تعلق دارد (شاعری، کارمندی بانک، نویسنده، خوشنویس، طراحی جلد و صفحه‌آرایی). در کتاب زبان فارسی نیز از مجموع ۱۰۳ فعالیت حرفه‌ای شمارش شده، ۹۹ فعالیت (۹۶ درصد) به مردان تعلق دارد (نویسنده، شاعر، حکیم، دانشمند، استاد، دکتر، مهندس، رئیس، معلم، مدیر مدرسه، کارمند، مترجم، طراح جلد، صفحه‌آرا، صیاد، هیزم‌شکن و بقال) و ۴ فعالیت (۴ درصد) نیز به زنان تعلق دارد (معلمی، شاعری و پژوهشگری)؛ از مجموع ۴۸ فعالیت سیاسی - اجتماعی شمارش شده در کتاب ادبیات فارسی، ۴۴ فعالیت (۹۲ درصد) متعلق به مردان است (رهبری، پیامبری، پهلوانی، پادشاهی، سربازی، شهیدی، فرمانداری، جنگاوری، نماینده مجلس و جانبازی) و ۴ فعالیت (۸ درصد) متعلق به زنان است (سه فعالیت آن زنان مبارز دوران انقلاب اسلامی را به تصویر کشیده است و مورد چهارم حضرت زهرا (س) را مثال زده است).

در کتاب زبان فارسی نیز از مجموع ۲۷ فعالیت سیاسی - اجتماعی شمارش شده، هر ۲۷ فعالیت (۱۰۰ درصد) به مردان تعلق دارد که این فعالیت‌ها رهبری، امامت، پهلوانی، مبارز، شهادت و اسیری را در برمی‌گیرد؛ در نهایت از مجموع ۴ فعالیت اوقات فراغت شمارش شده در کتاب ادبیات فارسی، هر ۴ فعالیت (۱۰۰ درصد) به مردان تعلق دارد که فعالیت‌های خرید هدیه برای روز مادر، خواندن

دعا و روضه و ملیله‌کاری را در برمی‌گیرد. از مجموع ۲۹ فعالیت اوقات فراغت شمارش شده در کتاب زبان فارسی، ۲۴ فعالیت (۸۳ درصد) به مردان تعلق دارد (توپ‌بازی، دیدن دوستان، خرید و خواندن کتاب، کاشتن نهال، خرید میخ و تخته، مناجات کردن، فرستادن نامه، عضو شدن در کتابخانه، شرکت در المپیاد، افطاری رفتن، مسافرت و کوه‌نوردی) و ۵ فعالیت (۱۳ درصد) نیز متعلق به زنان است (شامل خرید انگشتر، نوشتن مقاله، شرکت در المپیاد و بافتن بافتنی).

به‌طور کلی، همچنان که در جدول شماره ۲ مشخص است، نسبت فراوانی فعالیت‌های مردان از تربیتی تا سیاسی - اجتماعی، سیری صعودی دارد، این بدان معناست که هر قدر فعالیت مستلزم حضور بیشتر در جامعه باشد از تعداد زنان در آن فعالیت کاسته و بر تعداد مردان افزوده می‌شود و برعکس هر اندازه فعالیت مستلزم حضور بیشتر در خانه باشد فراوانی زنان در آن بیشتر است.

- ویژگی‌های شخصیتی و صفات متناسب به زنان و مردان

در این بخش از نتایج، صفاتی مثبت^{۲۲} و منفی^{۲۳} متناسب به مردان و زنان در کتاب‌های درسی ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان، مورد بررسی قرار گرفت و در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

در واقع صفات متناسب به مردان در کتاب ادبیات فارسی شامل صفات مثبت مهارت در سخنوری، حریف نداشتن در جنگیدن، دلاوری، احترام به حرف بزرگ‌تر، فداکار، شجاعت، اعجوبه بودن، سخاوتمند، چاره‌اندیشی، مهربانی، تواضع، دلسوزی، میهن‌پرستی، اصلاح‌طلبی، متعهد، صادق بودن، خدمتگزاری، دریادلی، وفاداری، درویشی، باتجربه، شهرت، عاشق واقعی، شهامت و پایداری و صفات منفی بدجنسی، طمع داشتن، غرور، بی‌مسئولیتی، زیرکی، خودخواهی، لج بازی و ظالم بودن است. همچنین در کتاب ادبیات فارسی، صفات متناسب به زنان شامل صفات مثبت مهربانی، فداکاری، با استعدادی و وابستگی به فرزند و صفات منفی اشک ریختن، ساده‌لوح، نفرت از کارخانه، احمق، تحمل نداشتن در تشنگی و زیاد نخندیدن به فرزندان است.

در کتاب زبان فارسی نیز، صفات متناسب به مردان شامل صفات مثبت دانایی، نیکوکاری، مهربانی، خوشحالی، جنگیدن با دشمن، پرهیزگاری، ذکرگویی، کمک به دیگران، آزادی‌خواهی، فعالی، شهرت، گشاده‌دستی علاقه به نقاشی، ماهری و علاقه‌مند به کوه‌نوردی و صفات منفی ستمگری، سرزنش‌گری، خشونت، عدم دلبستگی به چیزی و بی‌مسئولیتی است. همچنین در کتاب زبان فارسی، صفات مثبت متناسب به زنان شامل متعهد و مهربانی است و صفات منفی متناسب به زنان مال دوستی، رندی و زرنگی است.

بررسی نقش کلیشه‌های جنسیتی کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان در انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر

جدول ۳: گزارش آماری ویژگی‌های شخصیتی و صفات منتسب به زنان و مردان در کتاب‌های درسی ادبیات و زبان فارسی

پایه اول دبیرستان به تفکیک جنس

کتاب	مرد		زن	
	صفات مثبت (تعداد)	صفات منفی (تعداد)	صفات مثبت (تعداد)	صفات منفی (تعداد)
ادبیات فارسی	۷۱	۱۲	۸	۷
زبان فارسی	۲۰	۹	۳	۳
جمع کل	۹۱	۱۷	۱۱	۱۰

طبق نتایج جدول شماره ۳، از مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و رفتارهای اجتماعی منتسب به زنان و مردان در کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی پایه اول دبیرستان روشن می‌شود که در مجموع ۲ کتاب، ویژگی‌ها و رفتارهای مثبت مردان بیشتر از زنان است (۹۱ در برابر ۱۱) و ویژگی‌ها و رفتارهای منفی آنان نیز بیش از زنان است (۱۷ در برابر ۱۰)؛ اما از آنجاکه بخش بسیار کمی از کل محتوای این کتاب‌ها به نقش‌های مختلف زنان اختصاص یافته و قسمت عمده آن به مردان مربوط است، ویژگی‌ها و رفتارهایی هم که به هریک از دو جنس منتسب شده به میزان قابل توجهی نابرابر است و به همین جهت مقایسه عددی صفات و رفتارهای دو جنس نمی‌تواند چندان معنی‌دار باشد ولی مقایسه نوع ویژگی‌ها و رفتارهای دو جنس نشان می‌دهد که ویژگی‌هایی که جنبه‌های اجتماعی قوی‌تر دارد و عنصر ابتکار و هوش در آن‌ها بیشتر است عمدتاً به مردان منتسب شده و از طرف دیگر ویژگی‌های زنان بیشتر فردی و غیرپویا است.

– کاربرد واژگان، کنایه‌ها و اشاره‌ها در مورد زنان و مردان

در این بخش از نتایج، کاربرد واژگان، کنایه‌ها و اشاره‌هایی که در کتاب‌های درسی ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان نسبت داده شده است، مورد بررسی قرار گرفت و گزارش آن در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

اشاره‌ها و کنایه‌ها از شکل‌های بسیار پوشیده تبعیض جنسیتی^{۲۴} به حساب می‌آیند و پیش از هر چیز به معنای آن هستند که به افراد یک جنس، نقش‌های غیر سنتی را چنان نسبت دهند که گویی این نقش‌ها از آن هر دو جنس نیستند.

جدول ۴. گزارش کمی کاربرد واژگان، کنایه‌ها و اشاره‌ها در کتاب‌های درسی پایه اول دبیرستان به تفکیک جنس

کتاب	مرد	زن
ادبیات فارسی	۲۲	۸
زبان فارسی	۱۰	۱
جمع کل	۳۲	۹

همان‌طور که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، حدود ۳۲ واژه، کنایه و اشاره در مورد مردان و ۹ واژه، کنایه و اشاره در مورد زنان در این دو کتاب به کار رفته است. نتایج بررسی این دو کتاب نشان داد که هر جا اشاره به انسان‌ها (چه زن و چه مرد) بوده است، از اسم‌های مذکر برای بیان آن‌ها اشاره شده است؛ به‌عنوان مثال «سوگند خورد به یزدان دادار کردگار و به نان‌ونمک مردان و به صحبت جوانمردان که آتشک غدر نکند (ادبیات فارسی، درس پنجم: ص ۳۸)».

همچنین می‌توان اشاره‌ای به نقش‌ها کرد که نیاز به گذاشتن تفاوت بین مرد و زن نیست اما از اسامی مذکر استفاده می‌شود. در واقع مسئولیت‌های مملکتی به مردان منتسب شده است و کاربرد صیغه مذکر برای اشاره به تمام افراد، مردان و زنان که بشریت را تشکیل می‌دهند، کاستن از ارزش جنس مؤنث و ناچیز شمردن آن است؛ به‌عنوان مثال «چه زن و چه مرد باشد هر دو را شاعر می‌نامیم، نه شاعره برای زن (زبان فارسی، درس دوم: ص ۱۰)».

در ادامه می‌توان اضافه کرد که هر جا صحبت از بزرگی، عظمت، قدرت، دانش، ابتکار و هوش بوده، واژه‌ها و صفات مذکر بکار رفته است؛ «به‌عنوان مثال:

- اگر برادران باهم عهدی ببندند، آن عهد را هیچ‌گاه نمی‌شکنند (ادبیات فارسی، درس پنجم: ص ۳۸).
- جهان‌آفرین تا جهان‌آفرید سواری چو رستم نیامد پدید (ادبیات فارسی، درس دوم: ص ۱۲).
- علی مردانه با دشمن می‌جنگد (زبان فارسی، درس چهارم: ص ۲۰)».

و هر جا از زیبایی، لطافت، مهربانی و ضعیف بودن سخن به میان رفته است از واژه‌ها و صفات مؤنث استفاده شده است؛ «به‌عنوان مثال:

- پدر می‌گوید هدیه خوبی است. زن‌ها بعضی وقت‌ها نمی‌دانند چطور خودشان را از سنگینی بار زحمت خلاص کنند (ادبیات فارسی، درس دهم: ص ۸۲).
- من دختر دریا هستم (ادبیات فارسی، درس یازدهم: ص ۸۷)».

قابل ذکر است که تنها در درس بیستم ادبیات فارسی که بیان می‌کند، «مدینه نیمی از بهشت است و بقیع نیمی از مدینه. این قبرستان نه‌چندان بزرگ، چه بزرگ‌مردان و شیر زنانی را در خود جای داده است»؛ یک مورد زنان با قدرت و به‌عنوان شیر زن مطرح شده‌اند. درواقع در این جمله هم مرد و هم زن به‌عنوان اشخاص شجاع معرفی شده‌اند.

ارائه و تجزیه و تحلیل یافته‌های مصاحبه با دانش‌آموزان

در این بخش از نتایج، پرسش‌های مصاحبه به صورت تک به تک ارائه شده است و هدف‌های هر پرسش در بخش ارائه و تجزیه و تحلیل یافته‌های مصاحبه مطرح شده است. لازم به ذکر است که برای شناسایی دانش‌آموزان پسر از کدهای ۱، ۲، ۳ و ۴ و برای شناسایی دانش‌آموزان دختر از کدهای ۵، ۶، ۷ و ۸ استفاده شد.

● **پرسش ۱:** در پرسش نخست از دانش‌آموزان خواسته شد تصورشان را در مورد یک مرد یا یک پسر بگویند. هدف از طرح این پرسش بدین منظور بوده است که تصور دانش‌آموزان در مورد جنس مذکر چگونه بوده است و در ادامه بتوان با یافته‌های تجزیه و تحلیل کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان مقایسه شود. نتایج تحلیل پاسخ‌ها به این سؤال نشان داد که دانش‌آموزان دختر تصویری که از صفات مردان دارند، تقریباً شبیه به هم است. در واقع دانش‌آموزان دختر، مردان را آزاد تصور می‌کنند. پسرهای نیز مرد را شخصی توصیف کرده‌اند که به نوعی قدرت در دست وی است و با صفاتی از جمله: زورگو، مغرور، جویای نام و غیرتی. نتایج تحلیل مصاحبه نشان داد که دختران و پسران دانش‌آموز تصور یکسانی از یک مرد در ذهن خود دارند، هرچند که با صفات گوناگونی منظور خود را بیان کرده‌اند اما به نوعی مردان را با قدرت و آزاد به تصویر کشیده‌اند.

تفاوت‌هایی که در بخش صفات مردانه وجود داشت به این ترتیب بود که کد ۱ مرد را با صفت مهربانی و خشن نباشد، آدم خوب و پاکی باشد، تصور کرده است و کد ۶ مرد را یک غول شاخ‌دار، وحشتناک، آدم بد به تصویر کشیده است. به طور کلی می‌توان این گونه تفسیر کرد که پسران، مردان را با جاذبه و برتر توصیف کرده‌اند اما دختران جامعه پژوهش دیدگاه منفی در مورد مردان جامعه دارند. در بخش ویژگی‌های فیزیکی مرد، تنها کد ۳ به این ویژگی‌ها پرداخته است و مرد را فرد درشت‌هیکل و سبیل دار به تصویر کشیده است.

● **پرسش ۲:** در پرسش دوم از دانش‌آموزان خواسته شد تصورشان را در مورد یک زن یا یک دختر بگویند. هدف از طرح این پرسش بدین منظور بوده است که تصور دانش‌آموزان در مورد جنس مؤنث چگونه بوده است و در ادامه بتوان با یافته‌های تجزیه و تحلیل کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان مقایسه شود. نتایج تحلیل پاسخ‌ها به این سؤال نشان داد که در بخش صفات زنان از دیدگاه کدهای ۱، ۲ و ۸ (۳۷/۵ درصد) بایدها و نبایدهایی را برای زنان قائل شده‌اند؛ از جمله باید حجاب را رعایت کند، باید از پدر اطاعت کند، باید آرام و با متانت باشد و شیطان نمی‌تواند باشد کدهای ۵ و ۶ (۲۵ درصد) در این رابطه اظهار داشته‌اند که اصلاً آزادی ندارند و حقوقشان در جامعه نادیده گرفته می‌شود.

تفاوت‌هایی که در بخش صفات زنان وجود داشت به این ترتیب بود که کد ۴ اظهار کرده است که زنان در مقایسه با مردان تفاوتی ندارند فقط به ذره لوس‌اند و کد ۲، زنان را ظریف تر به ترسیم کشیده

است. کد ۶ در مورد زنان دیدگاه خوش‌بینانه‌ای دارد و آنان را مثل فرشته و غیرقابل توصیف می‌داند، کد ۷ زن را موجودی بی‌پناه و زودباور قلمداد کرده که در مسائل عاشقی حساس است و در آخر کد ۸ گفته است «آرزوی من این است که کاش پسر بودم». در بخش ویژگی‌های فیزیکی زنان، تنها کد ۳ به سراغ ویژگی‌های ظاهری و فیزیکی زن رفته است و زنان را قدبلند و زیبا به تصویر کشیده است.

● **پرسش ۳:** در پرسش سوم از دانش‌آموزان خواسته شد تصورشان را در مورد یک مرد یا یک پسر که چه رشته تحصیلی را می‌توانند در جامعه داشته باشند، بیان کنند. هدف از طرح این پرسش بدین منظور بوده است که تصورات در مورد رشته تحصیلی دانش‌آموزان در مورد جنس مذکر چگونه بوده است و در ادامه بتوان با یافته‌های تجزیه و تحلیل کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان مقایسه شود. نتایج تحلیل پاسخ‌ها به این سؤال نشان داد که نیمی از نمونه‌ها (کدهای ۱، ۶، ۷ و ۸) پسران را در کادرهای فنی و شغل‌های فنی مناسب‌تر دانسته‌اند و کدهای ۱، ۲ و ۸ (۳۷/۵ درصد) اعلام کرده‌اند که مردان باید وارد بازار کار شوند و مشغول به کار بشوند. علاوه بر آن کد ۵، ۷ و ۸ (۳۷/۵ درصد) گفته‌اند که پسرها همه رشته‌ها را می‌توانند انتخاب کنند و مانعی بر سر راه در انتخاب رشته خود ندارند. به عبارت دیگر ۴ نمونه از ۸ نمونه (۵۰ درصد) مردان را در زمینه رشته‌های فنی مناسب‌تر دیده‌اند که ۳ نمونه از آن‌ها را نمونه‌های دختر تشکیل می‌دادند.

تفاوت‌هایی که در پاسخ به این سؤال وجود داشت، به این ترتیب بود که کد ۳، رشته پزشکی را برای مرد مناسب دانسته است و کد ۸، رشته‌های مهندسی را بیشتر پسرانه تلقی کرده است و گفته است که ظرفیت پسران در کنکور بیشتر از دختران است. در این بخش پسران جامعه پژوهش به بحث در رابطه با اینکه مرد باید در بیرون از خانه برای کسب درآمد کار کند پرداختند و به نوعی یک وظیفه کلیشه‌ای از یک مرد را در اختیار پژوهشگر گذاشتند و دختران نیز دوباره به بحث آزادی پسران در انتخاب رشته و شغل پرداختند.

● **پرسش ۴:** در پرسش چهارم از دانش‌آموزان خواسته شد تصورشان را در مورد یک زن یا دختر که چه رشته تحصیلی را می‌تواند در جامعه داشته باشد، بیان کنند. هدف از طرح این پرسش بدین منظور بوده است که تصورات رشته‌های تحصیلی دانش‌آموزان در مورد جنس مؤنث چگونه بوده است و در ادامه بتوان با یافته‌های تجزیه و تحلیل کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان مقایسه شود. نتایج تحلیل پاسخ‌ها به این سؤال نشان داد که تمامی نمونه‌های پسر در مصاحبه اعلام کرده‌اند که زنان شغل‌هایی که مربوط به امور خانه باشند را باید انتخاب کنند. در واقع عملاً شغلی را مناسب برای خانم‌ها اظهار نکرده‌اند و کارهایی از جمله کودک داری و خانه‌داری را مناسب آن‌ها دانسته‌اند. نمونه‌های دختر نیز (کدهای ۵، ۶، ۷ و ۸) به محدودیت‌های خود در تعیین رشته یا شغل در آینده پرداخته‌اند. به طور مثال، کد ۵ گفته است «که نمی‌توانم به هنرستان بروم چون محیطش بد است و رشته مهمانداری را دوست دارم اما پدرم اجازه نمی‌دهد». کدهای ۶ و ۷ متفق‌القول بوده‌اند

که معماری کار زنانه نیست و کدهای ۷ و ۸ نیز رشته وکالت را نامناسب برای زن قلمداد کرده‌اند. تنها کد ۷، رشته‌هایی مانند روان‌شناسی، مهندسی کامپیوتر، گرافیک، نقشه‌کشی، معلمی و جهانگردی را برای زنان مناسب ذکر کرده است و کد ۸ نیز گفته است که دختر باید کارهای هنری انجام دهد. پسران جامعه پژوهش هم به توصیف کلیشه وظایف زن در خانه پرداخته‌اند و عملاً شغلی را برای زنان ذکر نکرده‌اند.

● **پرسش ۵:** در پرسش پنجم، از دانش‌آموزان خواسته شد بگویند که ریشه این تصورات که در مورد مردان و زنان که در پرسش‌های ۱، ۲، ۳ و ۴ گفته‌اند از کجا آمده است. در واقع با طرح این پرسش، این هدف دنبال شد که آیا کتاب‌های درسی در ساختن این تصورات نقشی داشته است یا خیر. نتایج تحلیل پاسخ‌ها به این سؤال نشان داد که در کلیه موارد دانش‌آموزان به‌نوعی جامعه را در ساختن ریشه تصوراتشان دخیل می‌دانستند. کدهای ۱، ۲ و ۳ (۳۷/۵ درصد) ریشه تصورات خود را تلویزیون دانسته‌اند. ۷ نفر از ۸ نفر نمونه پژوهش (به غیر از کد ۱) یعنی ۸۷/۵ درصد، خانواده را ریشه تصورات خود مطرح کرده‌اند و تنها دو مورد (۲۵ درصد) کد ۴ و ۷ مدرسه و معلم را در ساختن تصورات خود مهم دانسته‌اند و اشاره‌ای به کتاب‌های درسی نکرده‌اند. در این میان تنها کد ۲ کتاب‌های درسی و کتاب‌های خارج از درس را ریشه‌ای برای تصورات خود دانسته است. به‌طور کلی نتایج پاسخ به این سؤال نشان داد که دختران بیشتر از خانواده خود ریشه گرفته‌اند؛ اما پسران علاوه بر اشاره بر خانواده به ارگان‌های دیگر جامعه نیز اشاره کرده‌اند.

● **پرسش ۶:** در پرسش ششم از دانش‌آموزان خواسته شد که دوباره در مورد ریشه تصوراتشان صحبت کنند اما این بار از آنان خواسته شد بگویند کدام یک از این ریشه‌ها بیشترین تأثیر را در ساختن تصوراتشان داشته‌اند. نتایج تحلیل پاسخ‌ها به این سؤال نشان داد که حدود ۷۵ درصد از نمونه‌ها (کدهای ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶ و ۸) خانواده را مهم‌ترین عضو و پررنگ‌ترین پارامتر در ساختن تصورات خود شناخته‌اند. تنها در یک مورد (کد ۱) تلویزیون را ریشه اصلی و مهم قلمداد کرده است و نیز کد ۴ مدرسه را در کنار خانواده به‌عنوان ریشه اصلی نامبرده است.

● **پرسش ۷:** در پرسش هفتم، از دانش‌آموزان خواسته شد تصویر یک دانشمند را که در کتاب‌های درسی آمده است را شرح دهند و پس از پایان توصیفات از دانش‌آموزان پرسیده شد که چرا دانشمندان را بدین شکل به تصویر کشیده‌اند. هدف از طرح این پرسش به چند دلیل انجام شده است: اولاً در روش آندره میشل که در قسمت روش به آن اشاره کرده‌ایم، یکی از فعالیت‌های اشخاص، فعالیت حرفه‌ای است و دانشمند به‌عنوان یک فعالیت حرفه‌ای مطرح می‌شود و ثانیاً بر اساس یافته‌های تحلیل محتوای کتاب‌های درسی، فعالیت حرفه‌ای دانشمند فقط برای مردان مطرح شده است و تصویری از خانم‌ها به‌عنوان یک دانشمند در کتاب‌ها یافت نشده است. بدین منظور این پرسش مطرح شد که بتوان نقش کلیشه‌های جنسیتی کتاب‌های درسی را در ساختن

تصورات دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داده شود. در تحلیل پاسخ‌ها، در بخش ویژگی‌های فیزیکی یک دانشمند، شباهت‌های چشمگیری در پاسخ‌دهی به این پرسش یافت شد. به‌طور کلی می‌توان این‌گونه تفسیر کرد که از میان ۸ نمونه، ۵ نمونه (۶۲/۵ درصد) پاسخ یکسانی در مورد تصویر یک دانشمند داده‌اند که آن هم موهای به‌هم‌ریخته بوده است. همین‌طور ۵۰ درصد از نمونه‌ها، دانشمند را سالخورده به تصویر کشیده‌اند. بارزترین اشتراکی که در بین دانش‌آموزان یافت شد، این بود که همه یک مرد را به‌عنوان دانشمند به تصویر کشیده‌اند.

● **پرسش ۸:** در پرسش هشتم، از دانش‌آموزان خواسته شد تصویر یک مبارز را که در کتاب‌های درسی آمده است را شرح بدهند و پس از پایان توصیفات چرایی آن از دانش‌آموزان جویا شد. هدف از طرح این پرسش به چند دلیل انجام شده است: اولاً در روش آندره میشل که در قسمت روش به آن اشاره شد، یکی از فعالیت‌های اشخاص، فعالیت سیاسی- اجتماعی است و بر اساس یافته‌های تحلیل محتوای کتاب‌های درسی، فعالیت سیاسی- اجتماعی مبارز بیشتر برای مردان مطرح شده است و تصویر انگشت‌شماری از خانم‌ها، به‌عنوان یک مبارز، در کتاب‌ها یافت شده است. بدین منظور این پرسش مطرح شد که بتوان نقش کلیشه‌های جنسیتی کتاب‌های درسی را در ساختن تصورات دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد. نتایج این سؤال نشان داد که در بخش صفات یک مبارز، کدهای ۱ و ۴ مبارز را شخصی که مدام در حال جنگ است، دیده‌اند؛ کدهای ۵ و ۶ صفت باجذبه را به مبارز لقب داده‌اند؛ کد ۶ و ۷ به صفت خشن بودن برای مبارز تأکید داشته‌اند و در بقیه موارد اشتراکی در این بخش دیده نشده است. در بخش ویژگی‌های فیزیکی مبارز، اشتراکات زیادی به چشم می‌خورد. کدهای ۲، ۳ و ۶ یعنی ۳۷/۵ درصد از نمونه‌ها، مبارز را یک شخص قبدلند و هیکلی توصیف کرده‌اند و کدهای ۲، ۳، ۵، ۶ و ۷ (۶۲/۵ درصد) مبارز را کسی می‌دانستند که در دستش شمشیر و سپر دارد. در بخش اسامی مبارزان حدود ۳۷/۵ درصد از نمونه‌ها (کدهای ۲، ۵ و ۷) از رستم و سهراب به‌عنوان مبارز نامبرده‌اند. ۵۰ درصد نمونه‌ها (کدهای ۲، ۵ و ۷) دلیل اصلی که مبارز را بدین شکل ترسیم کرده‌اند این بوده است که در کتاب‌ها این‌گونه دیده‌اند و کد ۲، ۳ و ۸ (۳۷/۵ درصد) در تلویزیون و فیلم، مبارز را بدین شکل مشاهده کرده‌اند. بارزترین اشتراکی که بین دختر و پسر مشاهده شد این بود که همه نمونه‌های جامعه آماری پژوهش مبارز را یک مرد به تصویر کشیده‌اند.

● **پرسش ۹:** در پرسش نهم، از دانش‌آموزان خواسته شد تصویر یک شاعر یا نویسنده را که در کتاب‌های درسی آمده است شرح بدهند و پس از پایان توصیفات از دانش‌آموزان پرسیده شد که چرا شاعر یا نویسنده را بدین شکل به تصویر کشیده‌اند. هدف از طرح این پرسش به چند دلیل انجام شده است: اولاً در روش آندره میشل، یکی از فعالیت‌های اشخاص، فعالیت حرفه‌ای است و شاعر یا نویسنده به‌عنوان یک فعالیت حرفه‌ای مطرح می‌شود و ثانیاً بر اساس یافته‌های تحلیل محتوای کتاب‌های درسی، فعالیت حرفه‌ای شاعر و نویسنده برای هر دو جنس مطرح شده است، بدین منظور

این پرسش مطرح شد که بتوان نقش کلیشه‌های جنسیتی کتاب‌های درسی را در ساختن تصورات دانش‌آموزان مورد بررسی قرارداد. نتایج نشان داد که در بخش اشتراک صفات یک شاعر پراکندگی پاسخ‌ها دیده می‌شود اما به‌نوعی ۵۰ درصد پاسخ‌ها شاعر را شخص حساس و با روحیه لطیف دیده‌اند (کدهای ۲، ۵، ۷ و ۸). در بخش ویژگی‌های فیزیکی و ظاهری یک شاعر، دو کد ۲ و ۵ موی بلند و به‌هم‌ریخته را برای شاعر به تصویر کشیده‌اند. در ذکر کردن نام شعرا و نویسندگان ۵۰ درصد از کدها (کدهای ۲، ۳، ۷ و ۸) از «سعیدی»، «حافظ»، «مولوی» و «فردوسی» نام برده‌اند و در بقیه موارد پراکندگی در نام بردن دیده می‌شود. در مورد چرایی به تصویر کشیدن شاعر ۷۵ درصد کدها (کدهای ۱، ۲، ۴، ۵، ۶، ۷ و ۸) اعلام کرده‌اند که در کتاب‌های درسی این تصاویر را مشاهده کرده‌اند. تفاوت‌هایی که در بخش صفات شعرا یا نویسندگان می‌توان مشاهده کرد این است که کد ۱ اظهار کرده است که شعرا به خودشان می‌رسند؛ اما کد ۲ دیدگاهی برعکس با کد ۱ داشت. جالب توجه است که کد ۲ شاعر را شخصی به تصویر کشیده است که «افاده‌ایی شبیه خانم‌ها دارد». این جمله خود بدان معنا است که کد ۲ شاعر یک مرد تصور می‌کرده است. در نام بردن اسامی، دو تن از نمونه‌های دختر (کدهای ۶ و ۷) از «پروین اعتصامی» و «سیمین دانشور» نام برده‌اند و در بقیه موارد پاسخ‌ها اشاره به شاعران و نویسندگان مرد داشته است.

● **پرسش ۱۰:** در پرسش دهم، از دانش‌آموزان در زمینه انتخاب رشته تحصیلی‌شان در سال آینده سؤال پرسیده شد. از آن‌ها خواسته شد بگویند، چه رشته تحصیلی را می‌خواهند در سال آینده انتخاب کنند و چرا آن را انتخاب کرده‌اند. در واقع با طرح این پرسش به اطلاعات جمعیت شناختی اضافه شد و هم‌نظر آن‌ها را در مورد رشته‌های انتخابی‌شان با ذکر علت مشخص شد. علاوه بر به دست آوردن اطلاعات بالا، می‌توان به بخش عمده‌ای از پرسش‌های پژوهش پاسخ داد. طبق پاسخ‌های ارائه‌شده، ۶۲/۵ درصد از نمونه‌ها (کدهای ۱، ۲، ۴، ۵ و ۶) به دلیل علاقه و بازار کاری خوب، رشته ریاضی را در آینده انتخاب می‌کنند. کد ۷ رشته انسانی به علت علاقه به رشته روان‌شناسی را انتخاب کرده است. کد ۸ نیز رشته تجربی را، علی‌رغم علاقه‌ای که به رشته انسانی و وکالت دارد انتخاب کرده است (کد ۸ در بخش پرسش‌های ابتدایی بیان کرده بود که او وکالت را دوست دارد، ولی کسی وکیل زن نمی‌خواهد). ۷۵ درصد از نمونه‌ها رشته‌های فنی و مهندسی را برای آینده انتخاب کرده‌اند که از این میان ۵۰ درصد را پسرها و ۲۵ درصد را دخترها تشکیل داده‌اند و علت انتخاب این رشته از سمت پسران این بوده است که بازار کار خوبی دارد و دختران به خاطر علاقه به این رشته گرایش پیدا کرده‌اند.

● **پرسش ۱۱:** در پرسش یازدهم، از دانش‌آموزان پرسیده شد که: نظر دیگران در زمینه انتخاب رشته تحصیلی‌تان چه بوده است؟ در واقع این پرسش به دنبال دستیابی به کلیشه‌های جنسیتی در زمینه انتخاب رشته تحصیلی است. با توجه به پاسخ‌های ارائه‌شده مشخص شد که ۶۲/۵ درصد از پاسخ‌ها

(کدهای ۱، ۲، ۴، ۵ و ۸) دلالت بر این دارد که پدر و مادر در انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان نقش اساسی را بازی می‌کنند. کد ۶ اعلام کرده است که پدر و مادر راهنمایی غلط می‌کنند و من به حرف آنان گوش نمی‌کنم و به رشته ریاضی می‌روم و کدهای ۳ و ۷ نیز مطرح کردند که پدر و مادر با نظر آن‌ها موافق بوده است. بدین گونه می‌توان تفسیر کرد که پدر و مادر در انتخاب رشته تحصیلی فرزند خود نقش مهمی را دارند و رضایت و نظر آن‌ها دلیل مهمی برای انتخاب رشته در آینده است.

● **پرسش ۱۲:** در پرسش دوازدهم، از دانش‌آموزان خواسته شد نظر خودشان را در رابطه با چهار رشته ریاضی، تجربی، انسانی و هنر بگویند. در واقع این پرسش به دنبال این است که دانش‌آموزان چه نظراتی در مورد این چهار رشته دارند و آیا نظراتشان به کلیشه‌های جنسیتی آغشته است یا خیر. به‌طور کلی پاسخ‌های داده‌شده به این سؤال نشان داد که پسرها بیشتر به دنبال بازار کار هستند تا اینکه بخواهند علاقه و استعداد خود را در رشته‌ها بیابند و رشته‌ای را مناسب جنس خود می‌دانند که بازار کار خوبی داشته باشد.

● **پرسش ۱۳:** در پرسش سیزدهم، از دانش‌آموزان خواسته شد که به این سؤال پاسخ دهند که چه تفاوتی بین درس خواندن دختر و پسر وجود دارد. در واقع این پرسش به دنبال این است که آیا نظرات دانش‌آموزان به کلیشه‌های جنسیتی آغشته است یا خیر. نتایج نشان داد که ۷۵ درصد از پاسخ‌ها (کدهای ۳، ۴، ۵، ۶، ۷ و ۸) دلالت بر این دارد که دختر و پسر تفاوت بسزایی در درس خواندن با هم دارند و ۲۵ درصد پاسخ‌ها (کدهای ۱ و ۲) نشان می‌دهد که دختر و پسر تفاوتی در درس خواندن با هم ندارند. ۶۲/۵ درصد از پاسخ‌ها (کدهای ۳، ۴، ۵، ۶ و ۷) دختر را درس‌خوان‌تر از پسر می‌دانستند و کد ۲ و ۸ نیز به ترتیب اشاره کردند که شغل اصلی دختر تحصیل کردن است و خانواده روی تحصیل دختر تأکید دارد. ۶۲/۵ درصد نمونه‌ها (کدهای ۲، ۳، ۵، ۷ و ۸) بیان کردند که پسران روی درس خواندن تأکید ندارند چون برایشان این مهم است که زودتر وارد بازار کار شوند. فقط در یک مورد از سمت دختران (کد ۶) اعلام شده است که پسران باهوش‌تر از دختران هستند. همچنین کد ۴ نیز گفته است که «دخترها درس‌خوان‌تر هستند اما پسر برای اینکه کم نیاورد هم می‌تواند خوب درس بخواند و موفق شود».

● **پرسش ۱۴:** در پرسش آخر، نظر کلی دانش‌آموزان را در مورد کتاب‌های درسی و تأثیر کتاب‌های درسی بر آن‌ها پرسیده شد. هدف از طرح پرسش آخر، جمع‌بندی از سؤالات بود تا بتوان به پرسش‌های پژوهش با دیدی کامل پاسخ داد. طبق نتایج به‌دست‌آمده، کدهای ۱، ۲، ۳، ۵ و ۷ اظهار کردند که کتاب‌های درسی تأثیر زیادی در ذهنشان نداشته است؛ کد ۱ گفته است «کتاب‌ها تأثیر زیادی نداشته، معلم تأثیرگذارتر است» و کد ۳ می‌گوید: «کتاب‌ها چیزی نمی‌گویند باید در محیط قرارگیری تا یادگیری» اما کد ۶ گفته است: «که کتاب تأثیر دارد، مرد کسی است که حرف حرف خودش است و من از پدرم اطاعت می‌کنم» و کد ۸ هم تأثیر کتاب درسی را بر روی خود منفی

دانسته است وی گفته است: «وقتی خواستم خودم را بشناسم، کتاب تصویر غلطی به من داد از اینکه دختر باید زود ازدواج کند و پسر وارد بازار کار شود». کد ۴ اظهار کرده است که در کتاب اسمی از یک دختر پیدا نمی‌کنیم و همیشه می‌گویند: «محمد رفت و پدر آمد». این خود نکته بسیار مهمی است که می‌تواند عامل تأثیرگذاری بر روی دانش‌آموزان باشد.

همچنین ۶۲/۵ درصد پاسخ‌ها دلالت بر این نکته داشت که دانش‌آموزان از تبعیض‌های جنسیتی حاکم در کتاب‌های درسی‌شان آگاهی دارند و به آن‌ها اشاره کرده‌اند و ۲۵ درصد نمونه‌ها اعلام کردند که این تبعیض‌ها بر رویشان تأثیر گذاشته است و در ۳۷/۵ درصد نیز به این نکته اشاره کردند که مطالب کتاب‌های درسی با واقعیت یکسان نیستند (کدهای ۴، ۵ و ۷). به‌طور کلی دختران به‌نوعی از تبعیض‌هایی که در کتاب‌های درسی علیه جنسیتشان انجام می‌شود، آگاهی دارند اما پسران نمونه از این‌گونه تبعیض‌ها به غیر از کد ۴ مطلبی در این باره در اختیار پژوهشگر قرار ندادند.

■ نتیجه‌گیری ■

این پژوهش باهدف تعیین نقش کلیشه‌های جنسیتی کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان در انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر انجام گرفت. به‌عنوان پیش‌درآمدی بر متن پژوهش، نخست تحلیل کمی انجام شد و اسم‌ها و تصاویر زنان و مردان در کتاب‌های مورد بررسی، شمارش و مقایسه شد. طبق نتایج به‌دست‌آمده اسم‌ها و تصاویر موجود در این کتاب‌ها بیشتر متعلق به مردان است.

همچنین برای اینکه روشن شود، در کتاب‌های مورد بررسی نقش‌های اصلی بر عهده کدام جنس است، تحلیل کیفی انجام شد و نتایج نشان داد که در ویژگی‌ها و رفتارهای منتسب به زنان (لطافت روحی، مهربانی، ضعیف بودن) گرایش‌های فردی بیشتر و نشانه‌های پویایی کمتر است و در ویژگی‌ها و رفتارهای منتسب به مردان جنبه‌های اجتماعی قوی‌تر و عنصر هوش و خلاقیت بیشتر است (سخت‌کوشی در تحصیل، فعال و کوشا، علاقه‌مند به کسب علم). نتایج تحقیق نشان داد که در کتاب‌های مورد بررسی بیشترین حضور زنان در کارهای خانگی و کمترین آن در کارهای سیاسی-اجتماعی است و به ترتیب از فعالیت‌های تربیتی تا فعالیت حرفه‌ای و بعد سیاسی-اجتماعی نقش زنان کمتر و کمتر می‌شود. در واقع زنان «موجوداتی خانگی» معرفی شده‌اند و نقش‌های کارساز اجتماعی خاص مردان قلمداد شده است. حتی فعالیت تربیتی مردان در ارتباط با کودکان بیشتر و اساسی‌تر از فعالیت‌های تربیتی زنان است. قابل ذکر است که حتی در فعالیت اوقات فراغت مردان بیشتر

فعال و بیرونی‌اند و زنان منفعل و خانگی. این پژوهش روشن کرد که کتاب‌های درسی با اصلاحات متعددی که در آن صورت گرفته است، هنوز خواسته یا ناخواسته به کلیشه‌های تبعیض جنسیتی وفادارند و پیش‌داوری‌ها، تأثیری آشکار بر کمیت اسم‌ها و تصویرها و کیفیت فعالیت‌های منتسب به هریک از دو جنس داشته است. نوع ویژگی‌های شخصیتی و رفتارهای اجتماعی منتسب به زنان و مردان نیز متأثر از همین پیش‌داوری‌هاست که زن را فرودست و مرد را جنس برتر می‌دانند.

گذشته از کیفیت معرفی چهره زن و مرد و انتساب مشاغل یا ویژگی‌های خاص به هریک از دو جنس، تبعیضی ریشه‌ای‌تر در کتاب‌های مورد بررسی به چشم می‌خورد که ناشی از کاربرد واژگان و تعبیرها در زبان فارسی است. خوشبختانه در دستور زبان فارسی مذکر و مؤنث یکسان‌اند، تنها در کاربرد بعضی از واژه‌ها، ضرب‌المثل‌ها و استعاره‌ها ارزش‌گذاری جنسی پدید آمده که باید در رفع این مشکل چاره‌ای اندیشید. به‌عنوان مثال وقتی به جای اینکه گفته شود «اگر انسان‌ها باهم عهدی ببندند، آن عهد را هیچ‌گاه نمی‌شکنند»، می‌گویند «اگر برادران باهم عهدی ببندند، آن عهد را هیچ‌گاه نمی‌شکنند» (ادبیات فارسی، ص ۳۸)؛ ناخواسته به دانش‌آموز گفته شده است که زن می‌تواند پیمان‌شکنی کند. همچنین کاربرد اسم‌های مذکر برای نامیدن نقش‌هایی که ممکن است هم مردانه و هم زنانه باشد چه‌بسا به کودکان القا کند که این نقش‌ها فقط می‌تواند مردانه باشند، درحالی‌که هیچ‌یک از توانایی‌های انسان را خواه در عرصه هوش و عاطفه و خواه در عرصه فعالیت نمی‌توان در یک موجود بشری به سبب تعلقش به جنس مذکر یا مؤنث رد کرد.

پس از تحلیل کمی و کیفی کتاب‌های درسی که در پاسخ به سؤال‌های اول و دوم پژوهش صورت گرفته بود، جهت پاسخ به سؤال‌های ۳ تا ۵ پژوهش از مصاحبه نیمه‌ساختارمند که شامل ۱۴ پرسش بود، استفاده شد. با توجه به نتایج ارائه‌شده در مورد ۴ پرسش اول، می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که زنان در جامعه از جایگاه ساختاری همانندی با مردان برخوردار نیستند، بلکه پسر مساوی با آزادی و دختر برابر با محدودیت است. در واقع نتیجه ۴ پرسش اول با تمام نتایجی که در بخش تحلیل کمی و کیفی کتاب‌های درسی به دست آمد، منافاتی باهم ندارند. در کتاب‌های درسی نیز زنان نقش‌های فرودستی دارند و در فعالیت خانگی نقش برجسته‌ای دارند اما در فعالیت‌هایی حرفه‌ای و سیاسی-اجتماعی این مردان هستند که بیشترین نقش را بازی می‌کنند. این نتایج با نتایج حاصله از مصاحبه‌ها با دانش‌آموزان وجوه مشترکی دارد. باید بپذیریم که اجتماعی شدن کودکان از همان سنین پایین در خانواده آغاز می‌شود، پس به نقش آموزش‌های کلیشه‌ای نیز باید توجهی خاص

مبذول داشت و این نقش در سال‌های بعد با ورود کودک به مدرسه، با توجه به متون و مواد آموزشی ادامه می‌یابد. در مورد مابقی پرسش‌های مصاحبه با دانش‌آموزان نیز باید گفت که این بار هم نتایج تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها با نتایج تحلیل محتوای کتاب‌های درسی شبیه به هم بودند.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان به نظریه‌هایی که معتقدند محیط بر روی انسان تأثیر می‌گذارد، اشاره نمود؛ نظریه بوم‌شناختی یوری برونفن برنر^{۲۵} شخصی را در نظر می‌گیرد که در یک سیستم پیچیده روابط، رشد می‌کند که چندین سطح از محیط اطراف بر او تأثیر می‌گذارند (برک، ۱۳۹۴/۲۰۰۷، ج ۱، ص ۴۲). برنن برنر محیط را به صورت یک سلسله ساختارهای آشیانه مدار در نظر دارد که خانه، مدرسه، محله و محیط کار را که افراد زندگی روزمره خود را در آن‌ها می‌گذرانند شامل می‌شود و هر لایه محیط تأثیر قدرتمندی بر رشد دارد (ص ۴۲). مدرسه و کتاب‌های درسی را یکی از عوامل محیط اجتماعی می‌توان در نظر گرفت. بر طبق نظر آلبرت بندورا^{۲۶}، تبیین مشهور در تفاوت‌های جنسیتی در رفتار «شرطی‌سازی» است یعنی پسران و دختران به گونه‌ای مناسب جنسیت خود عمل می‌کنند، چرا که آن‌ها به خاطر انجام دادن برخی کارها تقویت شده‌اند و برای انجام دادن کارهای دیگر تنبیه شده‌اند. عقیده بر این است که اصل شرطی شدن منجر به اکتساب نقش‌های جنسیتی می‌شود. بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی، سازوکار تقویت، تقلید و یادگیری مشاهده‌ای، اساس فرایند شکل‌گیری جنسیتی یعنی اکتساب رفتارهای وابسته به جنسیت را تشکیل می‌دهد (شیلی‌هاید^{۲۷}، ۱۳۸۷/۱۹۹۰، ص ۷۳). کتاب می‌تواند به عنوان الگو و مدل برای دانش‌آموز به کار رود. ویژگی‌ها در کتاب‌های درسی می‌توانند مدل‌هایی باشند که دانش‌آموزان به آن‌ها توجه کرده و به یاد می‌سپارند و در هنگام نیاز به صورت الگوی رفتاری نشان داده می‌شود. همچنین در تعریف جامعه‌پذیری آمده است که جامعه‌پذیری، پذیرش قوانین، طرز تفکر، اندیشه‌ها، عقاید، سنت‌ها و ارزش‌های اخلاقی و در نهایت درونی کردن این عناصر و اجرا کردن آن‌ها در زندگی روزمره است (گیدنز، ۱۳۹۲/۲۰۰۳، ص ۳۵۴). کتاب‌های درسی به عنوان یکی از نهادهای جامعه‌پذیری نقش مؤثری بر جامعه‌پذیر کردن افراد دارد، همچنین در روند جامعه‌پذیری، جنس افراد عامل مهمی است، چرا که مطابق با نظریه جامعه‌پذیری، جنسیت (مذکر و مؤنث بودن) موجب می‌گردد که افراد مجموعه متفاوتی از ویژگی‌ها و رفتارهای شایسته زنانه / مردانه را فرا گرفته و به هنگام ایفای نقش‌های اجتماعی‌شان به آن‌ها عمل نمایند (علمی و الیاسی، ۱۳۸۸).

ساخت ذهنی افراد ناشی از وضعیت فرهنگی جامعه‌ای است که در آن متولد شده‌اند.

این ساخت ذهنی با عنوان طرح‌واره^{۲۸}، متأثر از فرهنگ جامعه، محیط خانوادگی، مدرسه (آموزش و کتاب‌های درسی). رسانه می‌باشد. طرح‌واره‌های مختلفی در جامعه وجود دارد که یکی از آن‌ها، طرح‌واره‌های جنسیتی^{۲۹} است که زمینه اصلی را برای پردازش اطلاعات بر اساس جنسیت فراهم می‌کنند. این طرح‌واره‌ها را که مجموعه‌ای سازمان‌یافته از دانش جنسیتی می‌نامند و می‌توانند منجر به ایجاد کلیشه‌های جنسیتی در جامعه شوند، فرد به‌صورت تدریجی و طی فرایند جامعه‌پذیری از دوران کودکی یاد می‌گیرد (تاج‌مزنایی و حامد، ۱۳۹۳)؛ بنابراین ارزش‌ها و باورها و آداب و رسوم اجتماعی از طریق ابزارهای اجتماعی هستند که نهاد آموزش و پرورش از طریق آن‌ها اهداف آموزشی خود را در دانش‌آموزان درونی می‌کند.

امروزه موضوع جنسیت از مسائل مهم در جوامع است و کمتر جامعه‌ای است که در تنظیم برنامه و نظام‌های خود موضوع جنسیت را مدنظر قرار ندهد. نظام تربیت رسمی و عمومی از این امر جدا نمی‌افتد (حسنی، ۱۳۹۴). نتایج پژوهش‌های انجام‌شده توسط حاضری و احمدپور (۱۳۹۱)، سیف (۱۳۸۹) و همدان و جلابنه (۲۰۰۹) در راستای نتایج این پژوهش بوده و حاکی از آن است که در کتاب‌های درسی، تبعیض‌های جنسیتی به‌وفور یافت می‌شود و همان‌طور که از مصاحبه با دانش‌آموزان یافتیم پاسخ‌های آن‌ها تا حدودی آغشته به کلیشه‌های جنسیتی است که می‌توان گفت تأثیر پیام‌های کتاب‌های درسی است.

با توجه به مطالب گفته‌شده و یافته‌های موجود که ارائه شده است، در کتاب‌های درسی ادبیات فارسی و زبان فارسی کلیشه‌های جنسیتی موجود هستند و تأثیر این کلیشه‌ها نیز در پرسش‌هایی که از دانش‌آموزان خواسته شد که تصویر یک دانشمند، مبارز و شاعر را شرح بدهند به‌روشنی قابل لمس است و دانش‌آموزان این سه شخصیت دانشمند، مبارز و شاعر را برگرفته از کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی شان بازگو کردند. اما این نکته که کلیشه‌های جنسیتی در کتاب‌های مورد بررسی در انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان چقدر نقش داشته است، به‌طور یقین نمی‌توان آن را بیان کرد، چون منابع دیگری به غیر از کتاب‌های درسی از جمله خانواده، رسانه و ... وجود دارند که بر کلیشه‌های جنسیتی تأثیرگذارند. همان‌طور که دانش‌آموزان هم در پرسش آخر به این موضوع اشاره کرده‌اند.

بررسی نقش کلیشه‌های جنسیتی در کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان در انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر و مقایسه آن با واقعیت به این نتیجه می‌رسد که چهره ارائه‌شده از زن و مرد در این کتاب‌ها با واقعیت‌های اجتماعی سازگار نیستند زیرا زنان در فعالیت‌های تربیتی (در خانه و در بیرون از خانه)، در فعالیت‌های

حرفه‌ای (پزشکی، استاد دانشگاهی، مهندسی و معماری)، در فعالیتهای سیاسی-اجتماعی (نماینده‌گری در مجلس و وزارت بهداشت) و نیز در فعالیتهای اوقات فراغت (شرکت در مسابقات علمی مانند المپیاد و مسابقات ورزشی) حضور دارند اما فراموش کردن همه این فعالیت‌ها مؤثر زنان در جامعه و تکرار تبعیض‌های کهنه جنسیتی در کتاب‌های درسی، دانش‌آموز را در رویارویی با واقعیت‌ها و انتخاب رشته و شغل در آینده دچار تناقض می‌کند. برای دانش‌آموز ممکن است دو حالت به وجود بیاید: ۱- دانش‌آموز به کلیشه‌ها پایبند می‌ماند و بر این اساس جنس‌ها از کلیشه‌ها پیروی می‌کنند، حاضر نیستند دیوار کلیشه را فرو ریزند و علیه کلیشه‌ها گام بردارند. این کلیشه‌های تبعیض‌آمیز بر تمامی عرصه‌های جامعه از محیط آموزش و پرورش گرفته تا کار و زندگی خانوادگی حاکمیت دارد و اعمال نفوذ می‌کند. در نتیجه هدف از آموزش وی که تربیت یافتن برای پذیرش نقش‌های کارساز فردی و اجتماعی است به شکست می‌انجامد؛ ۲- دانش‌آموز واقعیات جامعه را می‌پذیرد و اعتماد خود را به کتاب‌ها از دست می‌دهد، نسبت به کتاب‌های درسی بی‌توجه می‌شود و آن‌ها درسی را جهت گرفتن نمره از معلم می‌خواند و در عمل یادگیری نخواهد داشت.

دختران در متون درسی یاد می‌گیرند که پسران تواناتر از آنان در کارهای عملی و فنی هستند. در کتاب‌های درسی، دختر مهارت‌های خانه‌داری را و پسر فن کار را یاد می‌گیرد. البته با همه این آموزش‌های دلسردکننده، تعداد زنانی که در نقش‌های اجتماعی و حرفه‌های علمی - تخصصی از خود اقتدار و ابتکار نشان می‌دهند رو به افزایش است و این گواه بر شایستگی مضاعف آنان است. در صورتی که کتاب‌های درسی بر روی این واقعیات جاری در جامعه پشت کرده است و نقش زن ایرانی را در کتاب‌های درسی محدود به مادر بودن، همسر بودن، خانه‌دار گشتن و سایه‌های کم‌رنگی از معلم بودن به تصویر می‌کشد. آموزش دختران بی‌هیچ تبعیضی می‌تواند بهترین امید را جهت محو محرومیت زنان در جامعه به بار آورد. تحصیل بیشتر باعث می‌شود تا از یک‌سو درآمد اقتصادی افزایش یابد و از سوی دیگر بینش زنان دگرگون شده، تأثیر مثبت بپذیرد و آموزش منجر به تواناسازی زنان می‌گردد. فواید اجتماعی این آموزش انکارناپذیر است. دانایی و آگاهی حاصله تأثیر ژرفی را در جامعه به همراه خواهد داشت. کتاب‌های درسی در ایران تقریباً هرچند سال یک‌بار از جهات مختلف اصلاح می‌شود اما همچنان بار تبعیض‌های جنسیتی را به دوش خود می‌کشد. می‌گویند شناخت درد نیمی از درمان است، امیدواریم در رابطه با کتاب‌های درسی این درد را حس کنیم و درترمیم آن کوشا باشیم.

منابع

- برک، لورا. (۱۳۹۴). روان‌شناسی رشد، (ترجمه یحیی سیدمحمدی). تهران: نشر ارسباران (اثر اصلی در سال ۲۰۰۷ چاپ شده است).
- تاج مزیانی، علی اکبر و حامد، مهدیه. (۱۳۹۳). بررسی تحول فرهنگ جنسیتی در کتب درسی (مطالعه‌ای تطبیقی پیرامون کتاب‌های فارسی اول ابتدایی). فصلنامه علوم اجتماعی، ۶۴، ۷۴-۱۰۰.
- حاضری، علی محمد و احمدپور، علی رضا. (۱۳۹۱). بازنمایی جنسیت در کتب فارسی مقاطع تحصیلی راهنمایی و دبیرستان در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸. زن در توسعه و سیاست (پژوهش زنان)، ۴(۱۰)، ۷۵-۹۶.
- حسینی، محمد. (۱۳۹۴). ملاحظات جنسیتی در نظام تربیت رسمی و عمومی (چاپ اول)، تهران: انتشارات مدرسه.
- دشتی خویدکی، منصوره و حسینی، سیدحسن. (۱۳۹۴). بررسی مقایسه‌ای میزان پذیرش کلیشه‌های جنسیتی و رابطه آن با میزان دینداری (مطالعه زنان و مردان بالای ۲۰ سال منطقه ۶ شهر تهران در سال ۱۳۹۲). مطالعات زن و خانواده، ۲(۳)، ۱۵۱-۱۸۳.
- ریاحی، محمد اسماعیل. (۱۳۸۶). عوامل اجتماعی مؤثر بر میزان پذیرش کلیشه‌های جنسیتی. پژوهش زنان، ۱(۵)، ۱۰۹-۱۳۶.
- سیف، اسد. (۱۳۸۹). تفاوت‌های جنسیتی در کتاب‌های درسی ایران. قابل دسترسی در <http://www.google.com>
- شیلیهید، جانت. (۱۳۸۷). روان‌شناسی زنان (سهم زنان در تجربه بشری)، (ترجمه اکرم خمسه). تهران: انتشارات آگه و ارجمند (اثر اصلی در سال ۱۹۹۰ چاپ شده است).
- گیدنز، آنتونی. (۱۳۹۲). جامعه‌شناسی، (ترجمه منوچهر صبوری). تهران: انتشارات نی (اثر اصلی در سال ۲۰۰۳ چاپ شده است).
- گولومبوک، سوزان و فی ووش، رابین. (۱۳۹۳). رشد جنسیت، (ترجمه مهرانز شهرآرای). تهران: انتشارات ققنوس (اثر اصلی در سال ۲۰۰۷ چاپ شده است).
- علمی، محمود و الیاسی، سارا. (۱۳۸۸). عوامل اجتماعی مؤثر بر میزان پذیرش کلیشه‌های جنسیتی (مطالعه موردی زنان شاغل همسر دار شهرستان سراب). مطالعات جامعه‌شناسی، ۱(۲)، ۷۵-۵۳.
- منادی، مرتضی. (۱۳۸۷). درآمدی جامعه‌شناختی بر جامعه‌پذیری (چاپ اول)، تهران: انتشارات جیحون.
- میشل، آندره. (۱۳۸۱). پیکار با تبعیض جنسی، (ترجمه محمد پوینده). تهران: انتشارات چشمه (اثر اصلی در سال ۱۹۹۵ چاپ شده است).
- Blumberg, Rae Lesser. (2007). *Gender Bias in Textbooks : Hidden Obstacle on The Road to Gender Equality in Education*. Virginia: Unesco .
- Elkin, F.& Handel, G. (1972). *The child and society: The process of socialization*. New york: Random house.
- Hamdan, Sameer., & Jalabneh, Atef. (2009). Topics in EFL Textbooks And The Question of Gender Dominance: A Case Study From Public Schools of Jordan. *The International Journal of Language Society And Culture*, 28, 52-59.
- Keong, Yuen chee. (2008). Unraveling Linguistic Sexism & Sex Role Stereotyping in Malaysian English Language TextbookS. *The Journal of Pengajian Umum Bil*, 8(7), 101-111.
- Stanley, L. & Wise, S. (2000). What's Wrong with Socialisation? in S. Jackson and S. Scott (eds.), *Gender: A Sociological Reader*. London: Routledge
- Montenegro – Zinec. (2010). *Gender Stereotypes In Elementary School Textbooks (Grades 1, 4 And 8)*. Information And Education Center for Woman of Montenegro –Zinec.
- Piironen, Anna-Reeta. (2004). *Gender Roles In An English Textbooks Series for Finnish Lower Secondary Schools* (Unpublished Masters Thesis). University of Jyvaskyla.
- Zittleman, Karen., & Sadker, David. (2007). Gender Bias From Colonial America to Today's Classrooms. *The Journal of Multicultural Education*, 13, 135-169.

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|-------------------------------|--------------------------------------|---|
| 1. Formal instruction program | 12. Stereotypes. | language |
| 2. Hidden curriculum | 13. Gender stereotypes | ۲۲. ویژگی‌های دارای بار ارزشی مثبت را صفات مثبت می‌گویند. |
| 3. Piironen | 14. Blumberg | ۲۳. ویژگی‌های دارای بار ارزشی منفی را صفات منفی می‌گویند. |
| 4. Illich | 15. Keong | 24. Gender discrimination |
| 5. Giddens | 16. S. Hamdan | 25. U. Bronfenbrenner |
| 6. Zittleman | 17. A. Jalabneh | 26. A. Bandura |
| 7. Sadker | 18. Qualitative Research | 27. Shallyhide |
| 8. Socialization | 19. Quantitative analysis of content | 28. Schema |
| 9. Gender socialization | 20. Qualitative analysis of content | 29. Gender schema |
| 10. Stanly and Wise | 21. Analysis of sexism inherent in | |
| 11. Elkin and Handel | | |

مطالعه تطبیقی آموزش شیمی سبز در برنامه درسی مدارس متوسطه (ایران و چهار کشور پیشرفته)

■ محمد رضا امام جمعه**

■ مریم صباغان**

■ لیلا حبیبی*

چکیده:

باور عمومی این است که تکلیف شب بر یادگیری و عملکرد تحصیلی اثرگذار است، ولی در تحقیقات این مقاله حاصل یک پژوهش کیفی است که با روش تطبیقی و به کمک الگوی بردی، برنامه درسی آموزش شیمی سبز در کشورهای آمریکا، استرالیا، چین و انگلستان را بررسی کرده است. مقاله حاضر تلاش می‌کند، عناصر اساسی برنامه درسی آموزش شیمی سبز را در کشورهای مورد مطالعه بررسی کند. نتایج به دست آمده، شباهت‌ها و تفاوت‌های بین منطق، اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی در بین کشورهای مورد مطالعه و ایران را نشان می‌دهد. شباهت‌ها بیشتر در منطق و اهداف برنامه درسی قصد شده موجود دارد، اما تفاوت‌ها بیشتر در محتوا، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی دیده می‌شود. نتایج به دست آمده از این پژوهش می‌تواند به برنامه‌ریزان آموزشی و مؤلفان کتاب‌های درسی کمک کند تا با دید وسیع‌تری نسبت به بهبود برنامه درسی شیمی سبز اقدام نمایند.

آموزش شیمی سبز، توسعه پایدار، برنامه درسی، مدارس متوسطه، مطالعه تطبیقی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۱۱/۱۳

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۵/۳/۱۰

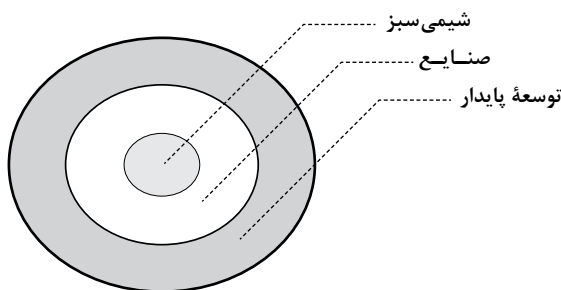
□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۲/۱۸

* کارشناسی ارشد شیمی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی (نویسنده مسئول)..... Leila_habibi112@yahoo.com
** استادیار، دکترای شیمی عالی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی..... Msaba16us@yahoo.com
*** استادیار، دکترای برنامه‌درسی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی..... m_r_imam@yahoo.com

مقدمه

در دهه‌های اخیر، علم شیمی به‌طور چشم‌گیری پیشرفت داشته و یکی از مهیج‌ترین تحولات آن در سال‌های اخیر گسترش شیمی سبز در جهان است. این علم عوامل زیست‌محیطی، آموزشی، اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی کشورها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کن، ۲۰۰۹). شیمی و محصولات شیمیایی بخش جدایی‌ناپذیری از اقتصاد کشورها می‌باشند، ولی با پیشرفت کشورهای در حال رشد آسیب‌پذیری مردم و محیط‌زیست افزایش یافته است (واردنچکی، ۲۰۰۵). نخستین بار ایده شیمی سبز به‌عنوان قانونی برای پاسخ به پیشگیری از آلودگی و به دنبال آن طراحی برای بهبود، حذف و یا کاهش مواد زائد توسط آژانس حفاظت محیط‌زیست آمریکا^۳ مطرح شد (لانگ^۴ و کرشوف^۵، ۲۰۰۸). در واقع «شیمی سبز» یعنی استفاده از علم شیمی برای حفاظت از آلودگی و به‌طور خاص به معنی طراحی فرایندهایی شیمیایی، که در آن بتوان به‌کارگیری و تولید مواد آسیب‌رسان به سلامت آدمی و محیط‌زیست را کاهش داد (آناستاز^۶ و بیچ^۷، ۲۰۰۹). همچنین شیمی سبز شیمی محیط‌زیست نیست، زیرا هدف شیمی سبز پیشگیری از آلودگی در مرحله طراحی محصول یا فرآیند شیمیایی قبل از شروع آن است، درحالی‌که شیمی محیط‌زیست شناسایی منابع و مشکلات آلودگی در محیط‌زیست می‌باشد (می، ۲۰۰۶).

بین شیمی سبز و توسعه پایدار اهداف مشترک بسیاری وجود دارد. زیرا، توسعه پایدار یعنی تعادل میان منافع اقتصادی، اجتماعی و زیست‌محیطی که در ایجاد ارتباط میان آن‌ها آموزش جایگاه ویژه‌ای دارد. بنابراین شیمی سبز و صنعت و توسعه پایدار مکمل یکدیگرند. در شکل ۱ رابطه بین شیمی سبز، صنایع و توسعه پایدار مشخص گردیده است (الرننگ^۸، ۲۰۱۰).



شکل ۱. رابطه بین شیمی سبز، صنایع و توسعه پایدار

دانشمندان شیمی سبز برای این رشته ۱۲ اصل تعریف نموده‌اند که عبارت است از:

۱. پیش‌گیری: به‌جای اینکه بعد از تولید مواد زائد راهی برای از بین بردن آن‌ها یا پاک کردنشان پیدا کنیم، از به وجود آمدن آن‌ها پرهیز نماییم.
۲. اقتصاد اتمی: با کاهش میزان تولید فرآورده‌های بیهوده و مازاد، بازده و اکشن‌ها را افزایش دهیم.

۳. ساخت ترکیبات شیمیایی کم‌خطر: در هنگام اجرا باید روش‌هایی طراحی کرد که از موادی استفاده شود، که تولیدات آن‌ها برای سلامتی انسان و محیط خطر کمتری داشته و یا اصلاً خطری نداشته باشد.

۴. طراحی مواد شیمیایی ایمن‌تر: تولید مواد شیمیایی باید طوری طراحی شود، که بهترین عملکرد و در ضمن کمترین سمیت را داشته باشد.

۵. حلال‌ها و مواد کمکی ایمن‌تر: بهره‌گیری از حلال‌های ارزان و بی‌خطر هر زمان که نیاز باشد.

۶. طراحی برای بازدهی بیشتر انرژی: در فرایندهای شیمیایی نیاز به انرژی را باید بر اساس تأثیرات محیطی و اقتصادی تشخیص داد تا به حداقل برسد، در صورت امکان روش‌های سنتز مواد را باید در دما و فشار محدود اجرا کرد.

۷. استفاده از مواد اولیه تجدیدپذیر و قابل بازگردانی: واکنش‌های شیمیایی باید به گونه‌ای طراحی شوند که بتوان از مواد اولیه‌ای که قابلیت بازگردانی دارند نیز بهره گرفت.

۸. کاهش مشتقات شیمیایی: مشتقات غیرضروری و استفاده از گروه‌های بازدارنده یا تغییرات فیزیکی و شیمیایی حد واسط به حداقل برسند.

۹. کاتالیزگر: کاتالیزگر باید تا حد امکان گزینشی باشد و سریع انجام پذیرد که نسبت به واکنشگرهای استوکیومتری برتری دارند.

۱۰. طراحی برای تخریب: تولید مواد شیمیایی را باید طوری طراحی کرد، که در انتهای عملکردشان به محصولات تخریبی بی‌ضرری تجزیه شوند و در محیط باقی نمانند.

۱۱. تخمین زمان واقعی یک واکنش: برای پیش‌گیری از آلودگی، بسیار بااهمیت است که پیشرفت واکنش را همواره پیگیری کنیم تا بدانیم چه هنگام واکنش کامل می‌شود، زیرا پس از کامل شدن واکنش، فرآورده‌های جانبی ناخواسته‌ای تولید می‌شوند که باید با روش‌های آنالیز در زمان واقعی به کار گرفته شوند تا از به وجود آمدن مواد آسیب‌رسان پیش‌گیری شود.

۱۲. کاهش احتمالی رویدادهای ناگوار: بهره‌گیری از گرما در واکنش‌ها و حلال‌هایی مجاز است که احتمال انفجار آتش‌سوزی و رها شدن ناخواسته مواد شیمیایی را کاهش می‌دهند (وارنر^۱ و آناستاز^{۱۱}، ۱۹۹۸).

صاحب‌نظران آموزش و پرورش بر این باورند که برنامه‌ریزی و اصلاحات آموزشی باید با توجه به آخرین روش‌های آموزشی و پیشرفت‌های علمی انجام گیرد تا بتواند نیازمندی‌های جامعه را در سطح ملی و جهانی به نحو احسن تأمین نماید. برای تأمین این هدف از مطالعات تطبیقی به‌عنوان ابزاری ضروری برای برنامه‌ریزی آموزشی نام‌برده شده است (آقازاده، ۱۳۸۶).

این پژوهش بر آن است که برای بهبود نظام آموزشی کشور در حوزه آموزش شیمی سبز به

بررسی و مقایسه برنامه‌های درسی شیمی کشورهای آمریکا، استرالیا، انگلیس، چین، و ایران بردارد. پژوهش حاضر پنج عنصر برنامه درسی آموزش شیمی سبز (منطق، اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی) را در چهار کشور آمریکا (ایالت نیویورک و اورگان)، استرالیا (ایالت ویکتوریا)، انگلیس و چین مورد مطالعه قرار داده و سپس اطلاعات به دست آمده را با یکدیگر و با ایران مقایسه می‌کند. در واقع کار این پژوهش آماده‌سازی اطلاعات و آگاهی‌های لازم برای تصمیم‌گیرندگان و برنامه‌ریزان نظام آموزشی ایران در خصوص بهبود آموزش شیمی سبز در برنامه درسی مدارس ایران است. نتایج این تحقیق باعث تشویق و ایجاد انگیزه در معلمان و دانش‌آموزان برای مطالعه و پژوهش در زمینه شیمی سبز و همچنین موجب تقویت خلاقیت، کشف استعدادها و احساس مسئولیت در قبال محیط‌زیست می‌شود و در نهایت به طراحی جامعه‌ای امن‌تر و سالم‌تر که شعار آن رسیدن به توسعه پایدار است و نیز تربیت شهروندانی مسئول و آگاه، کمک می‌نماید.

■ هدف پژوهش

مقایسه آموزش شیمی سبز در برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه

سؤال پژوهش

بین برنامه درسی آموزش شیمی سبز در کشورهای مورد مطالعه چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی وجود دارد؟

پیشینه موضوع پژوهش

در سال ۱۹۶۲ ایده و مفهوم شیمی سبز برای اولین بار توسط سازمان حفاظت محیط‌زیست آمریکا توسط راشل کارسن^{۱۲} مطرح شد و آموزش آن در سال ۱۹۹۰ برای نخستین بار در برنامه درسی آمریکا (نیویورک) به اجرا درآمد (انجمن شیمی آمریکا^{۱۳}، ۲۰۱۲). پولیاکوف^{۱۴} و فیتزپاتریک^{۱۵} (۲۰۰۲) در مقاله‌ای تحت عنوان «شیمی سبز: تغییر علم و سیاست» نتیجه گرفتند که شیمی سبز علاوه بر اینکه علم روز دنیا است، در سیاست‌گذاری‌ها و اقتصاد کشورها نقش مهمی دارد. کرشوف (۲۰۰۵) در تحقیقی تحت عنوان «نقش برنامه درسی شیمی سبز در پایداری» لزوم برنامه درسی پایدار در شیمی را در مدارس تأکید می‌نماید. ایلینا^{۱۶} (۲۰۰۸) در مقاله‌ای تحت عنوان «تلفیق توسعه پایدار در برنامه درسی شیمی در روسیه» به نقش مؤثر شیمی سبز در توسعه پایدار می‌پردازد. دنیس^{۱۷}، و بوئس^{۱۸} (۲۰۱۲) در تحقیقی با عنوان «شیمی سبز و آموزش» که در مورد دانشجویان شیمی می‌شبان انجام دادند، متوجه شدند که بسیاری از آن‌ها نسبت به افزایش آلودگی‌های شیمیایی به وجود آمده برای انسان و محیط‌زیست احساس نگرانی می‌کنند. میجسواوی^{۱۹} و اسماعیل^{۲۰} (۲۰۱۲) در مالزی برای آزمایش‌های سال اول شیمی (تعادل و مفاهیم شیمیایی) در چارچوب فلسفه شیمی سبز ساختاری طراحی کردند. یافته‌های تحقیقاتی آن‌ها نشان داد که این امر موجب بهبود یادگیری و توانایی مهارت تجزیه و تحلیل داده‌ها در دانش‌آموزان می‌گردد. حبیبی، صباغان و امام‌جمعه (۲۰۱۳) در مقاله‌ای با عنوان «مطالعه تطبیقی آموزش شیمی سبز در آمریکا

و چین» به مقایسه آموزش شیمی سبز در دو کشور مذکور پرداختند. تارسوا^{۲۱}، لاکتو^{۲۲} و لونین^{۲۳} (۲۰۱۵) در تحقیقی با عنوان «آموزش شیمی سبز در روسیه» به ارائه راهکارهای مناسب برای آموزش شیمی سبز در این کشور پرداخته‌اند. گومز^{۲۴} و مارکز^{۲۵} (۲۰۱۵) به لزوم آموزش شیمی سبز در مقطع متوسطه کشور برزیل پرداختند و روش‌های ممکن را برای ارائه آن تشریح نموده‌اند.

مستشاری (۱۳۸۳) در مقاله‌ای با دیدگاه‌های آموزشی و پژوهشی شیمی سبز به بیان ضرورت آموزش شیمی سبز در آموزش عالی می‌پردازد. همچنین فردوس فر و فتحی (۱۳۹۳) در مقاله‌ای تحت عنوان «آموزش نوین شیمی با رویکرد ورود آزمایش‌های شیمی سبز در کتب شیمی متوسطه» با ارائه آزمایش‌هایی، به‌کارگیری اصول شیمی سبز را در کتب درسی شیمی متوسطه معرفی پیشنهاد دادند.

■ روش پژوهش

این پژوهش یک مطالعه کیفی است که با روش تطبیقی به کمک الگوی بردی انجام شده است. الگوی بردی شامل چهار مرحله؛ توصیف^{۲۶}، تفسیر^{۲۷}، هم‌جواری^{۲۸} و مقایسه^{۲۹} است. در توصیف، پدیده‌های تحقیق بر اساس شواهد و اطلاعات، یادداشت‌برداری و تدارک یافته‌های کافی برای بررسی و نقادی در مرحله بعد آماده می‌شود. در تفسیر، اطلاعات توصیف‌شده در مرحله اول، واری و تحلیل می‌شود. در مرحله هم‌جواری، اطلاعاتی که در دو مرحله قبل آماده‌شده برای ایجاد چارچوبی برای مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌ها، طبقه‌بندی و کنار هم قرار داده می‌شود. در مرحله بعد مقایسه، مسئله تحقیق با توجه به جزئیات در زمینه شباهت‌ها و تفاوت‌ها و دادن پاسخ به سؤال‌های تحقیق بررسی و مقایسه می‌شود (آقازاده، ۱۳۸۶). کشورها به‌صورت هدفمند انتخاب شده‌اند، در این نوع نمونه‌گیری پژوهش‌گر نمونه‌های مورد مطالعه را بر اساس یک سری معیارها و دلایل مشخص انتخاب می‌کند (دلاور، ۱۳۸۸). همچنین، انتخاب پنج کشور که انتخاب چهار کشور به غیر از ایران به سه دلیل: ۱. مطرح بودن در دنیا در زمینه آموزش شیمی سبز، ۲. موفق بودن در آزمون‌های بین‌المللی مثل تیمز^{۳۰}، ۳. قرار داشتن در قاره‌های مختلف، انجام گرفته است. از طرف دیگر به‌منظور اعتباربخشی الگوی مقایسه‌ای به‌دست‌آمده، با استفاده از روش مصاحبه نیمه ساختاریافته، از نظرات ده تن از متخصصان استفاده گردید.

■ یافته‌های تحقیق

یافته‌ها بر اساس روش بردی طی فرایندی چهار مرحله‌ای تحقیق ارائه شده است. ابتدا نظام آموزشی و برنامه‌های درسی آموزش شیمی سبز در دو ایالت آمریکا (نیویورک و اورگان)، استرالیا (ایالت ویکتوریا)، چین، انگلستان، و ایران از نظر اجرا، منطق، محتوا، و ارزشیابی توصیف گردید. سپس این توصیف طبقه‌بندی و تفسیر شد، آنگاه اطلاعات تلخیص شد و در جداولی کنار هم جای گرفت. در نهایت از مقایسه عناصر اصلی برنامه درسی آموزش شیمی سبز در کشورهای مطالعه شده نتایج زیر حاصل گردید که دربرگیرنده پاسخ به سؤال این پژوهش می‌باشد.

۱. توصیف

در این مرحله از تحقیق اطلاعات مربوط به برنامه‌های درسی، مطابق با اسناد معتبر و شواهدی که حاوی اطلاعاتی از برنامه‌های درسی بوده ارائه شده است.

۱-۱. آمریکا

جدول ۱. عناصر برنامه درسی شیمی سبز در مدارس آمریکا

موارد	توصیف
منطق	ادغام شیمی سبز نخستین بار در برنامه درسی مدارس نیویورک به منظور حل مشکلات به وجود آمده برای انسان و محیط زیست، رسیدگی به شکایت سازمان محیط زیست آمریکا از مدارس، کم توجهی روش های سنتی به مسائل اجتماعی و محیط زیستی و گسترش اهداف توسعه پایدار انجام گرفت (وایر ^{۳۱} ، ۲۰۰۱، وینلند ^{۳۲} ، ۲۰۰۸).
اهداف	اهداف آموزش شیمی سبز در سطح دبیرستان شامل اهداف عمومی و ویژه است. اهداف عمومی عبارت است از پرورش خلاقیت و نوآوری در دانش آموزان، بالابردن ایمنی در مدارس، فعالانه درگیر کردن دانش آموزان با موضوع، علاقمند کردن دانش آموزان به شیمی، تشویق دانش آموزان برای ادامه تحصیل در این رشته و آماده سازی آن ها برای مشاغل مرتبط با شیمی. اهداف ویژه آموزش شیمی سبز شامل درک خطر مواد شیمیایی برای کره زمین و ایجاد انگیزه برای حفظ محیط زیست، ساده نمودن موضوع این علم که درک آن از لحاظ انتزاعی برای دانش آموزان دشوار است، به حداقل رساندن هزینه ها و زیاله ها، اصلاح تصورات غلط عموم مردم از شیمی دانان، جایگزین ساختن روش های موجود با روش های سبز، الهام بخش این رشته برای سبز نمودن سایر رشته های علوم، طراحی و ساخت محصولات شیمیایی کم خطر با استفاده از منابع می باشد (کلینگ شترین ^{۳۳} و گری ^{۳۴} ، ۲۰۰۹).
محتوا	محتوا در قلب سه هدف کلی ۱. آشنایی با شیمی سبز: اثرات شیمی بر محیط زیست، تعریف شیمی سبز، معرفی اصول شیمی سبز، اقتصاد اتمی، چرخه حیات و توسعه پایدار ۲. شیمی سبز در صنعت: پلیمرهای زیستی، استخراج اسانس میوه ها، تغییرات آب و هوا، بازیافت پلی لاکتیک اسید، شیمی سبز و نیروهای بین مولکولی، ارزیابی و لوازم آرایشی و بهداشتی، سنتز بیودیزل ۳. جایگزینی فعالیت های آزمایشگاهی با رویکرد سبز: اسیدها و بازها، کاتالیزورها و ... می باشد (کتاب شیمی در مفهوم و شیمی در جامعه ^{۳۵} ، ۲۰۱۴)
روش تدریس	در تدریس علوم، همه معلم ها ملزم به رعایت یک رشته استانداردهای تدریس هستند. از بین انواع رویکردهای آموزشی، رویکرد کاوشگری در صدر قرار دارد. روش آموزش شیمی سبز بر اساس رویکرد فرایندی و دانش آموز محور است (برنامه آموزش شیمی سبز سطح دوازدهم ^{۳۶} ، ۲۰۱۴).
ارزشیابی	در استانداردهای ملی آموزش علوم آمریکا، ارزشیابی اهمیت خاصی دارد. در نظام آموزشی آمریکا، انجام دادن فعالیت های عملی و کسب سواد علمی و فناورانه و آموزش مادام العمر اهمیت به سزایی دارد و همه ارکان نظام در به کارگیری جدیدترین روش های سنجش برای رشد دانش علمی، انواع مهارت ها و نگرش های علمی شاگردان تلاش می کنند (شیمی سبز در مدارس نیویورک ^{۳۷} ، ۲۰۱۳).

۲-۱. استرالیا

جدول ۲. عناصر برنامه درسی شیمی سبز در مدارس استرالیا

موارد	توصیف
منطق	در برنامه‌های درسی حاضر توجه به پایداری مورد غفلت قرار گرفته است، در صورتی که این مسئله بسیار مهم است. ارائه اصول شیمی سبز، در برنامه درسی یک فرصت فوق‌العاده برای معلمان علوم در افزایش ایمنی، بهبود آموزش علوم و انتقال ارزش‌ها و مزایای علم به نسل بعدی می‌باشد.
اهداف	سازمان‌دهی مجدد مدارس، جایگزین نمودن دانش‌های جدید با دانش‌های قدیمی، تجدیدنظر در سرفصل‌های کتب و گنجاندن مباحث جدید در کتاب‌های درسی، ایجاد حس مسئولیت نسبت به محیط‌زیست، آموزش تفکر برای حل مشکلات زیست‌محیطی، آموزش توسعه پایدار و شیمی سبز به صورت میان‌رشته‌ای، افزایش آگاهی مردم و درک آن‌ها از شیمی سبز، درک متقابل شیمی سبز و پایداری، افزایش عملکرد دانش‌آموزان در آزمایشگاه، کاهش (هزینه‌ها، مواد آزمایشگاهی، ظروف و کاهش زیاده‌های آزمایشگاهی)، استفاده از منابع تجدیدپذیر، رفع مشکلات زیست‌محیطی با استفاده از شیمی سبز، انجام تحقیقات سبز و تجزیه و تحلیل داده‌ها، علاقمند ساختن دانش‌آموزان برای ادامه تحصیل در شیمی و توسعه مسائل اخلاقی در شیمی و تربیت شهروندانی مسئول.
محتوا	محتوا در قالب دو هدف کلی ۱. کاربرد مواد شیمیایی در صنعت: توسعه پایدار، مهندسی سبز، اصول مهندسی سبز انرژی، سوخت بیودیزلی، گازهای گلخانه‌ای، کاهش سمیت و ساخت باتری‌های بهینه؛ و ۲. تأثیر مواد شیمیایی بر محیط‌زیست گرم شدن کره زمین: شیمی سبز، اصول شیمی سبز، اقتصاد اتمی، آب، هوا، کاتالیز می‌باشد.
روش تدریس	با توجه به اینکه برنامه درسی آموزش علوم در استرالیا یک برنامه تلفیقی و درهم‌تنیده است، لذا به روش‌های تدریس یادگیری مثل روش پژوهش یا حل مسئله بیشتر توجه شده است. تدریس شیمی سبز بر اساس رویکرد فعال و یادگیری مبتنی بر حل مسئله است، تا یادگیرنده با استفاده از تفکر تحلیلی به جمع‌آوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل مشکلات بپردازد. جهت پشتیبانی از وسایل کمک‌آموزشی و کارگاه‌های آموزشی نیز استفاده می‌شود.
ارزشیابی	در کشور استرالیا مناطق مختلف کشور از نظام ارزشیابی مخصوص به خود برخوردار می‌باشند. ارزیابی طراحی شده منطبق با دستورالعمل‌های آموزش و پرورش صادر شده توسط دولت ایالتی و ویکتوریا است، که انعطاف‌پذیری لازم با علاقه دانش‌آموزان را دارد. در فرایند ارزشیابی از آموخته‌های فراگیران، از پرسش‌های عینی و انشائی، ابزارهای «سنجش عملکردی» و «چک‌لیست‌های پیشرفت تحصیلی» استفاده می‌شود. مسئولیت خود ارزشیابی گروهی بر عهده فراگیر است، ولی معلم نیز وظیفه دارد همگام با فرایند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان نحوه پیشرفت تحصیلی آن‌ها را مورد اندازه‌گیری و سنجش قرار دهد (راهنمای برنامه درسی ایالت ویکتوریا ^{۳۸} ، ۲۰۱۳).

۳-۱. چین

جدول ۳. عناصر برنامه درسی شیمی سبز در مدارس هنگ کنگ (چین)

موارد	توصیف
منطق	هدف از یادگیری شیمی سبز به منظور پیشگیری از تخریب محیط زیست به علت رشد صنایع شیمیایی در این کشور است. در مدارس چین سالانه هزاران دلار صرف دور ریختن مواد شیمیایی می‌شود. از طرفی، معلمان مایل به افزایش ایمنی و بهداشت در آزمایشگاه‌های خود با آزمایش‌های سبز می‌باشند. از این روی، تغییر مواد آموزشی در جهت تطبیق با زندگی واقعی امروزی الزامی است.
اهداف	اهداف آموزش شیمی سبز شامل: درک رابطه شیمی با سایر علوم (شکل ۲)، فراهم نمودن فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان برای درک اصول اساسی شیمی سبز، درک این مطلب که یک شیمی‌دان چگونه می‌تواند زمین را کنترل کند، اتخاذ تصمیمات آگاهانه و قضاوت در مورد مسائل مربوط به شیمی، بررسی راه‌های سازگار با محیط زیست و کنترل و مدیریت اثرات نامطلوب فرایندهای صنعتی بر محیط زیست، افزایش ایمنی در مدارس، کاهش ضایعات در آزمایشگاه‌ها و کاهش هزینه‌ها، علاقمند کردن دانش‌آموزان به شیمی و ادامه تحصیل در این رشته، استفاده از دانش میکرو در آزمایشگاه‌ها، توسعه کنج‌کاوی و علاقه به تحقیقات سبز، تمایل به برقراری ارتباط از طریق تصمیم‌گیری در مورد مسائل مربوط به شیمی، آگاهی از تأثیر شیمی در اجتماع، اقتصاد، محیط زیست و زمینه‌های فناوری، نگرانی برای محیط زیست و ایجاد حس مسئولیت برای توسعه پایدار در جامعه، سبز نمودن مواد الکترونیکی، درک اهمیت فرایندهای بازیافت و محدودیت منابع طبیعی، به رسمیت شناختن اهمیت شیمی سبز در صنایع شیمیایی و توسعه فرایندهای سبز به سمت روش‌های مدرن و جایگزین ساختن روش‌های سنتی با روش‌های جدید می‌باشد.
محتوا	محتوا در قالب دو هدف کلی ۱. صنایع شیمیایی: پلاستیک زیست تخریب‌پذیر، شیمی سبز، فرایندهای صنعتی ۲. شیمی مواد: اصول شیمی سبز، توسعه پایدار، اقتصاد اتمی.
روش تدریس	فرایند یاددهی- یادگیری علوم در چین از نوع فعال است و معلم نقش راهنما، مشاور و ناظر را ایفا می‌کند. آموزش با تکیه بر اینکه دانش‌آموز به یادگیرنده مادام‌العمر تبدیل شود، انجام می‌گیرد. تدریس شیمی سبز بر ترویج الگوهای تفکر و آموزش خود راهبر تکیه دارد.
ارزشیابی	ارزشیابی نه تنها وسیله‌ای برای عملکرد، بلکه برای بهبود یادگیری است. امتحانات و ارزیابی پایانی توسط شورای برنامه درسی و اداره ارزشیابی و امتحانات هنگ کنگ (چین) تعیین می‌گردد. ارزشیابی از مشاهده، فعالیت‌های کلاسی- آزمایشگاهی، تحقیق/ گزارش، چک‌لیست، پرسش و پاسخ و امتحانات پایانی آن‌ها انجام می‌گیرد (راهنمای برنامه درسی شیمی هنگ کنگ ۳، ۲۰۱۴).

۴-۱. انگلستان

جدول ۴. عناصر برنامه درسی شیمی سبز در مدارس انگلیس

موارد	توصیف
منطق	در دنیای رقابتی امروز دانش‌آموزان باید، از دانش‌های نو در امر آموزش بهره ببرند و فرصت‌های مناسب آموزشی برای کلیه شهروندان انگلیسی فراهم گردد. آموزش شیمی سبز چارچوبی برای آینده‌ای پایدار فراهم می‌کند، لذا از دانش‌آموزان انتظار می‌رود نگرانی‌های ملی، منطقه‌ای، و بین‌المللی را برای حفظ محیط‌زیست و ترویج «شیمی سبز» درک نمایند.
اهداف	از جمله اهداف آموزشی وزارت آموزش و پرورش انگلستان در آموزش شیمی می‌توان موارد زیر را نام برد: ۱. پیامدهای فرهنگی و اجتماعی، اخلاقی و معنوی ۲. آموزش محیطی ۳. درک اقتصاد صنعتی اشاره نمود. در برنامه درسی مقدماتی و پیشرفته آموزش شیمی سبز انگلستان اهداف شامل حرکت در جهت رفع نیازهای جامعه، افزایش آگاهی و درک شیمی سبز در رسیدن به آینده‌ای پایدار و سبز، حفظ سلامتی انسان و محیط‌زیست، درک متقابل بین شیمی سبز و پایداری، افزایش همکاری بین دولت و آموزش و پرورش به سمت رویکرد سبز، حمایت از اقتصاد جدید، سرمایه‌گذاری در مشاغل سبز، پرورش نیروی کار آینده و افزایش مشاغل از طریق نوآوری‌های سبز، ارزیابی مواد شیمیایی و داروها و جایگزین کردن آن‌ها با مواد شیمیایی سبز، افزایش تمایل سیاسی و اجتماعی به کاهش تولید زباله، و بازیافت و اهمیت توسعه سوخت‌های تجدیدپذیر به عنوان یک نیاز جهانی.
محتوا	محتوا شامل شش هدف کلی است ۱. آب‌وها: آلاینده‌های هوا، کاتالیست‌ها، گرم شدن هوا، کودها ۲. شیمی آلی و نفت: سوخت‌ها، پلاستیک‌ها ۳. پایداری: توسعه پایدار، صنایع شیمیایی، معاهده‌های جهانی ۴. مقدار ماده: موازنه شیمیایی و درصد اقتصاد اتمی، فرایند هابر، آلکان‌ها، الکل‌ها ۵. انرژی: پتانسیل الکتروشیمیایی و سل‌های سوختی در آینده ۶. کاربرد مفاهیم: اقتصاد اتمی، صنایع شیمیایی گرم شدن زمین، فلزات واسطه.
روش تدریس	رویکرد آموزش شیمی سبز در این کشور بر اساس رویکرد فرایندی است. در آموزش شیمی سبز معلمان علاوه بر کتاب‌های درسی و آزمایشگاه از مواد کمک‌آموزشی همانند استفاده از اینترنت برای تشویق دانش‌آموزان به تحقیق و توسعه در شیمی سبز، مجلات نیز بهره می‌گیرند.
ارزشیابی	انگلستان در مقاطع تحصیلی نظام سنجش متمرکز و ملی دارد. دولت انواع مختلفی از شیوه‌های ارزشیابی را معرفی کرده است که دامنه آن در یک طرف آزمون‌های استاندارد و پایانی است. ارزشیابی مستمر پیشرفت تحصیلی شاگردان و آزمون‌های داخلی توسط معلمان طراحی و اجرا می‌شود. علاوه بر آزمون، ارزشیابی کار کلاسی یا امتحان عملی ملاک سنجش دانش‌آموزان می‌باشد که مباحث مربوط به شیمی سبز ۳۳٪ نمره پایانی را به خود اختصاص می‌دهد (نورس ۲۰۰۹، لیستر ^{۳۱} و هریسون ^{۳۲} ، ۲۰۱۰).

۵-۱. ایران

جدول ۵. عناصر برنامه درسی شیمی سبز در مدارس ایران

موارد	توصیف
منطق	اکنون که ایران نخستین گام‌ها را در مسیر توسعه صنعتی به پیش گذاشته است، آلودگی هر چه بیشتر محیط‌زیست به‌ویژه در شهرهای بزرگ که از جمله چشم‌اندازهای نگران‌کننده این توسعه‌یافتگی به شمار می‌رود. همچنین پایان‌پذیر بودن منابع و ذخایر طبیعی کشور و لزوم صرفه‌جویی در مصرف آن‌ها و فکر کردن درباره راه‌های استفاده دوباره از آن‌ها با یافتن جایگزینی مناسب را به نیازی مبرم‌تر از گذشته برای جامعه امروز ایران تبدیل کرده است. به این علت برنامه درسی شیمی دوره دوم متوسطه بر این اساس اصل طراحی شده است.
اهداف	از مجموع اهداف آموزش شیمی در برنامه درسی شیمی دوره متوسطه، اهداف زیر را می‌توان تا حدودی در راستای اهداف آموزش شیمی سبز دانست: به رابطه فناوری، علم، محیط‌زیست و جامعه (توسعه پایدار) اشاره داشته باشد، بر استفاده مناسب از ذخایر خدادادی و حفظ محیط‌زیست تأکید کند، فعالیت‌هایی داشته باشد که در طراحی آن‌ها به نکات ایمنی توجه شده باشد، شامل مطالبی باشد که شیمی را درسی جالب معرفی کند، با نیازها و سیاست‌های کلی کشور در حال و آینده هماهنگ باشد، دانش‌آموز با اثرهای نامطلوب برخی مواد شیمیایی مصرفی در زندگی روزانه و برخی فرآورده‌های صنایع شیمیایی بر انسان و محیط‌زیست، آگاه و با راه‌های کاهش تولید زیاده، و بازیافت آشنا شود، اهمیت توسعه پایدار و سوخت‌های تجدیدپذیر را درک نماید و به نقش شیمی‌دانان و تلاش آن‌ها در ارتقای کیفیت زندگی و دانش بشری ارجح نهد.
محتوا	در دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی شیمی سبز در دوره دوم متوسطه معرفی شده و شامل مطالبی است که به ارتباط میان مفاهیم شیمی با انسان و محیط‌زیست و راه‌های جلوگیری از آلودگی آن می‌پردازد. محتوا با عنوان ردپای گازهای زیان‌آور در زندگی شامل: درک خطر ناشی از آلاینده‌های هوا، شناخت راه‌های محافظت از هواکره و معایب و مزایای آن‌ها، شیمی سبز، سوخت سبز، تولید پلاستیک‌های سبز، روش دفن کردن کرین دی‌اکسید، توسعه پایدار و اهمیت توسعه پایدار در برخی از کشورها امروزی است.
روش تدریس	معلمان علوم در تدریس خود بیشتر از روش‌های سخنرانی، حل مسئله و پرسش و پاسخ بهره می‌گیرند. هرچند اهداف آموزشی و محتوا بر پایه رویکرد فعال تهیه شده و تلاش می‌شود تا معلمان از روش‌های سنتی تدریس پرهیز کنند، اما در عمل، رویکردهای نوین تدریس توسط معلمان به‌خوبی توسط آن‌ها درک نشده است.
ارزشیابی	ایران در مقاطع تحصیلی نظام سنجش متمرکز و ملی دارد. به‌طورکلی در برنامه درسی شیمی ایران به این موضوع پرداخته شده است که از آنجایی که شیوه یادگیری دانش‌آموزان با هم تفاوت دارد، باید به سه شیوه نگرشی، نوشتاری و عملکردی آنان را مورد ارزشیابی قرار داد. اما عملاً در مدارس آزمون‌های نوشتاری پایانی را ملاک عمده ارزیابی قرار می‌دهند (راهنمای برنامه درسی شیمی ایران، ۱۳۷۸ و کتاب درسی پایه دهم، ۱۳۹۵).

۲. تفسیر اطلاعات

بر اساس روش بردی، دومین مرحله تحقیق حاضر کار تفسیر و تحلیل اطلاعات است. در این مرحله محقق اطلاعاتی را که در مرحله اول بدون کمترین دخل و تصرفی آن‌ها را از مدارک و منابع مختلف گردآورده است برای پاسخ‌گویی به سؤالات مطرح‌شده در تحقیق تفسیر، تحلیل و مرتب می‌نماید. نکته مورد توجه این است که در این پژوهش در همه موارد تفسیر انجام نگرفته؛ بلکه در مواردی که از نظر نویسنده نیاز به شفاف نمودن اطلاعات نبوده کار تحلیل و تلخیص داده‌ها برای نتیجه‌گیری بهتر انجام گرفت که خلاصه نتایج آن به شرح زیر می‌باشد:

برنامه‌های درسی در ایالات متحده بر اساس استانداردهای توصیه‌شده ملی تدوین می‌شوند و ایالت‌ها در اجرای استانداردها مختارند. آمریکا در زمینه آموزش شیمی سبز از سایر کشورها جلوتر است و این برنامه درسی در تمام سطوح اجرا می‌شود. کتاب‌های دانش‌آموزان در سال دوازدهم دبیرستان نشان می‌دهد که در حدود ۲۵٪ از محتوا به شیمی سبز اختصاص یافته و به لحاظ اهمیت اصول شیمی سبز ۶ اصل از ۱۲ اصل شیمی سبز در کتاب‌های درسی این کشور ادغام شده و ۶ اصل باقی‌مانده آن در سطوح دانشگاهی عرضه می‌شود. ۶ اصل ادغام‌شده در کتاب‌های دبیرستان عبارت‌اند از: ۱. پیش‌گیری بهتر از درمان است. ۲. از حداقل مقدار ممکن مواد در آزمایش‌ها استفاده نمود. ۳. از موادی استفاده نمود که سمی نباشند. ۴. از حداقل انرژی استفاده کرد. ۵. از مواد تجدیدپذیر استفاده کرد. ۶. از موادی استفاده کرد که در پایان به مواد مفید تبدیل گردد. شیمی محیط‌زیست بارزترین مکان برای گنجاندن مباحث مربوط به شیمی سبز بوده است. ادغام شیمی سبز در برنامه درسی آزمایشگاه با تغییر یا تعویض آزمایش‌های جدید با آزمایش‌های سنتی انجام گرفته است. بنابراین تدریس شیمی سبز در کلاس و آزمایشگاه به‌طور هم‌زمان پیش می‌رود. (وارنر و آناستاز، ۲۰۱۲).

در برنامه درسی شیمی سبز، بخش اعظم برنامه درسی علوم در ایالت ویکتوریا بر حفظ محیط‌زیست متمرکز شده است. از این رو جنبه‌های مهم آموزش و پرورش به سمت توسعه پایدار با رویکرد میان‌رشته‌ای است. این برنامه اجرای شیمی سبز را نه فقط در کلاس‌های شیمی بلکه در سراسر علوم ضروری می‌داند. با ادغام اصول شیمی سبز در برنامه درسی شیمی می‌توان پیام مثبتی را به دانش‌آموزان ارائه نمود. از آنجاکه جداسازی علوم از هم کار ساده‌ای نیست، کتاب راهنمای آزمایش‌های شیمی سبز به نام موضوع شیمی^{۴۳} شامل آزمایش‌های شیمی سبز، برای دانش‌آموزان دبیرستانی تألیف شده است. همچنین، به‌منظور توسعه راه‌حل‌های جدید شیمی سبز در برنامه درسی برای تغییر نگرش در دانش‌آموزان و پوشش مسائل جامعه با شیمی سبز به‌صورت ادغام‌شده در ۲ واحد شیمی به دانش‌آموزان سال دهم و یازدهم در دبیرستان ارائه می‌شود. این واحدها باید به ترتیب گذرانده شوند. هر واحد در پنجاه ساعت برنامه‌ریزی شده و دانش‌آموزان با تأثیر مواد شیمیایی بر محیط‌زیست، کاربرد مواد شیمیایی در صنعت، تکنیک‌های سبز و ... آشنا می‌شوند (سازمان برنامه‌ریزی دولت استرالیا^{۴۴}، ۲۰۱۴).

وزارت آموزش و پرورش چین، در سال ۲۰۰۵ به منظور به روز نمودن اطلاعات آموزشی، اصلاح کتب درسی و آموزشی مدارس مبادرت به تغییر برنامه درسی خود نمود. به علت اینکه برنامه فعلی خود را با نیاز و توسعه سریع اقتصادی و اجتماعی کشور هماهنگ نمی دانست و ساختار جدید آموزشی در ۲۰۰۷ اجرا شد. لازم به ذکر است که چین دارای برنامه درسی ملی می باشد. این برنامه انعطاف پذیر، منسجم و متنوع با در نظر گرفتن نیازها و توانایی برنامه ریزی شده است. برنامه درسی شیمی برای دانش آموزان دبیرستان متشکل از بخش های اجباری و انتخابی است. بخش های اجباری طیف وسیعی از مطالب را پوشش می دهد که دانش آموزان را قادر به درک اصول و مفاهیم و مهارت های عملی می نماید. هدف از بخش های انتخابی کمک به درک بیشتر مباحث اجباری است. شیمی سبز در تمام بخش های اختیاری ادغام شده و جزو دروس انتخابی در سال دهم، یازدهم و دوازدهم می باشد. از دانش آموزان انتظار می رود به درک استفاده از مفاهیم شیمی سبز در فرایندهای تولید مواد مصنوعی برسند تا بدین وسیله آسیب هایی که به انسان و یا محیط زیست می رسد کاهش یابد یا حتی حذف گردد (راهنمای برنامه درسی شیمی هنگ کنگ، ۲۰۱۴).

انگلستان دارای برنامه درسی ملی است و کتاب های درسی برای تمام کشور یکسان است. آموزش شیمی سبز جزو دروس اصلی در کتاب های شیمی پایه های آموزش شیمی در سال های ۱۱ و ۱۲ دبیرستان می باشد. در برنامه درسی انگلستان اغلب مسائل شیمی زیست محیطی و شیمی سبز درهم تنیده شده اند. البته مفاهیم شیمی سبز علاوه بر اینکه به طور مستقل در محتوا معرفی شده اکثر مفاهیم شیمی را نیز پوشش می دهد. در برنامه درسی شیمی پایه یازدهم، شیمی سبز در بخش «منابع» به طور جداگانه و با عنوان «پایداری» بعد از شیمی هوا آورده شده است. در برنامه درسی پایه دوازدهم نیز در بخش «کاربرد» مفاهیم اصلی در شیمی با عنوان «شیمی سبز» عنوان شده است (کتاب شیمی پایه یازدهم و پایه دوازدهم^{۲۵}، ۲۰۰۹).

۳. مرحله مجاورت و مقایسه

در این مرحله برای هموار کردن راه نتیجه گیری پایانی مقایسه انجام می شود. هدف از مجاورت اطلاعات آسان کردن کار مرحله بعد یعنی همان کار مقایسه است. بنابراین در این تحقیق اطلاعات تحلیل شده در مرحله مجاورت، در جداولی که بر اساس سؤالات تحقیق و کشورهای مورد مطالعه تنظیم شده در کنار هم قرار گرفته اند. مقایسه با توجه به اطلاعات جمع آوری شده انجام گرفته است.

۳-۱. سؤال: آموزش شیمی سبز در کشورهای مورد مطالعه، از نظر نحوه اجرای برنامه درسی، چه شباهت ها و تفاوت هایی وجود دارد؟

● **شباهت:** کشورهای مورد مطالعه درس شیمی سبز را به صورت مستقیم در جدول برنامه های درسی شیمی خود معرفی نموده اند.

مطالعه تطبیقی آموزش شیمی سبز در برنامه درسی مدارس متوسطه (ایران و چهار کشور پیشرفته)

● **تفاوت:** پایه‌های اجرای برنامه درسی مورد مطالعه در کشورهای مورد مطالعه متفاوت می‌باشد. در مدارس متوسطه آمریکا شیمی سبز در تمام مقاطع اجرا می‌شود. در استرالیا و انگلستان این درس در مقاطع تحصیلی پایه‌های ۱۱ و ۱۲ برای ورود به دانشگاه به دانش‌آموزان تدریس می‌شود. در چین این درس جزو دروس انتخابی در پایه‌های ۱۱، ۱۰ و ۱۲ است. در ایران، در شیمی پایه دهم دوره دوم دبیرستان به صورت مستقیم به این موضوع پرداخته شده است.

جدول ۶. مجاورت منطق آموزش شیمی سبز در برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه

کشور	منطق
آمریکا	رسیدگی به شکایت سازمان محیط‌زیست آمریکا از مدارس، حل مشکلات به وجود آمده برای انسان و محیط، گسترش اهداف توسعه پایدار، کم توجهی روش‌های سنتی به مسائل اجتماعی و محیط‌زیستی، کاهش دانش‌آموزان راغب به ادامه تحصیل در شیمی، تغییر نگرش عمومی مردم به واژه شیمی، پایان‌پذیر بودن منابع و ذخایر طبیعی کشور، لزوم صرفه‌جویی در مصرف و نیاز به تغییر در برنامه‌های درسی (وارنر، ۲۰۰۱؛ ویلند، ۲۰۰۸).
استرالیا	تغییر نگرش عمومی مردم به شیمی، صرفه‌جویی منابع، رسیدن به حداکثر بهره‌وری با حداقل انرژی و کاهش تولید زباله، افزایش ایمنی، بهبود آموزش، کم توجهی و کم‌اطلاعی دانش‌آموزان و معلمان به مسئله پایداری، تربیت شهروندانی مسئول و باسواد در جامعه و رسیدن به آینده‌ای پایدار (الرونتگ، ۲۰۱۰).
چین	پاسخ‌گویی به چالش‌های ناشی از ظهور یک اقتصاد شدیداً رقابتی، توسعه سواد علمی، جلوگیری از تخریب محیط‌زیست، هزینه‌های گزاف دولت، افزایش ایمنی، گسترش توسعه پایدار در جامعه، تربیت شهروندانی مسئول، لزوم صرفه‌جویی در مصرف و اصلاح سیستم آموزشی و سوق دادن آموزش و پرورش از حالت محتوا محوری به مهارت پروری (راهنمای برنامه درسی شیمی هنگ‌کنگ، ۲۰۱۴).
انگلیس	بهره‌گیری از دانش‌های نو، رسیدن به آینده‌ای پایدار، رویکرد گسترده شورای اتحادیه اروپا به شیمی سبز، بازنگری در آموزش، بالابردن ایمنی در آزمایشگاه، پایان‌پذیر بودن منابع و ذخایر طبیعی کشور و لزوم صرفه‌جویی در مصرف، بالا بردن درک دانش‌آموزان درباره نگرانی‌های برای حفظ محیط‌زیست، تربیت شهروندانی آگاه و اهمیت اقتصادی صنایع شیمیایی برای منطقه بریتانیا (نوریس، ۲۰۰۹؛ لیستر و هریسن، ۲۰۰۹).
ایران	پیشرفت دانش و فناوری، نگرانی در مورد آلودگی محیط‌زیست، اندیشیدن درباره جایگزینی مناسب، سوق دادن آموزش و پرورش به مهارت پروری، اهمیت توسعه پایدار، تربیت شهروندانی آگاه، مسئول، پایان‌پذیر بودن منابع و ذخایر طبیعی و لزوم صرفه‌جویی در مصرف (راهنمای برنامه درسی شیمی ایران، ۱۳۷۸، و کتاب درسی شیمی پایه دهم).

۲-۳. نقاط عمده تشابه و تفاوت در منطق و چرایی برنامه درسی آموزش شیمی در کشورهای مورد مطالعه کدام است؟

جدول ۷. مقایسه منطق آموزش شیمی سبز در برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه

کشور	تشابه	تفاوت
آمریکا	حل مشکلات به‌وجودآمده برای انسان و محیط‌زیست، تغییر نگرش عموم مردم به شیمی و صنایع شیمیایی، گسترش اهداف توسعه پایدار، پایان‌پذیر بودن منابع طبیعی و لزوم صرفه‌جویی در مصرف، تربیت شهروندان مسئول و کاهش زیاده‌های سمی و خطرناک.	کاهش دانش‌آموزان راغب به ادامه تحصیل در شیمی و ناآگاهی آن‌ها به شیمی سبز، رسیدگی به شکایت سازمان محیط‌زیست.
استرالیا		کم‌توجهی و بی‌اطلاعی دانش‌آموزان و معلمان نسبت به مسئله پایداری.
چین		توسعه سواد علمی از طریق آموزش شیمی سبز.
انگلیس		رویکرد گسترده شورای اتحادیه اروپا به شیمی سبز.
ایران		

۳-۳. اهداف مشترک و متفاوت برنامه درسی آموزش شیمی سبز در کشورهای مورد مطالعه کدام است؟

جدول ۸. مجاورت مهم‌ترین اهداف آموزشی شیمی سبز در برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه

کشور	اهداف
آمریکا	بالا بردن ایمنی در مدارس، استفاده از منابع تجدیدپذیر، کاهش زیاده‌های آزمایشگاهی، ساده کردن موضوع علمی، تشویق دانش‌آموزان برای ادامه تحصیل در شیمی، اصلاح تصورات غلط عموم مردم از شیمی دانان و آزمایشگاه، سبز نمودن سایر رشته‌های علوم جایگزین ساختن روش‌های سستی با روش‌های جدید، نقش شیمی دانان در حل مشکلات آزمایشگاهی (کلینگ شرین و گری، ۲۰۰۹).
استرالیا	افزایش آگاهی مردم از موضوع شیمی سبز، افزایش عملکرد دانش‌آموزان در آزمایشگاه، استفاده از منابع تجدیدپذیر، سبز شدن سایر علوم، بالا بردن ایمنی در مدارس، کاهش زیاده‌های آزمایشگاهی، انجام تحقیقات سبز، تولید ایده‌های جدید در شیمی، جایگزین ساختن روش‌های سستی با روش‌های جدید و توسعه مسائل اخلاقی (راهنمای برنامه درسی ایالت ویکتوریا، ۲۰۱۳).

مطالعه تطبیقی آموزش شیمی سبز در برنامه درسی مدارس متوسطه (ایران و چهار کشور پیشرفته)

جدول ۸. (ادامه) مجاورت مهم‌ترین اهداف آموزشی شیمی سبز در برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه

کشور	اهداف
چین	تلفیق شیمی با سایر علوم، آگاهی از تأثیر شیمی در اجتماع، اقتصاد، محیط‌زیست و زمینه‌های فناوری، نگرانی برای محیط‌زیست و ایجاد حس مسئولیت، درک اهمیت فرایندهای بازیافت و محدودیت منابع طبیعی و جایگزین ساختن روش‌های سنتی با روش‌های جدید بالابردن ایمنی در مدارس و کاهش زباله‌های آزمایشگاهی (راهنمای برنامه درسی شیمی هنگ‌کنگ، ۲۰۱۴).
انگلیس	بالابردن ایمنی در مدارس، حرکت در جهت رفع نیازهای جامعه، افزایش آگاهی و درک شیمی سبز در رسیدن به آینده‌ای پایدار و سبز، پرورش نیروی کار آینده و افزایش مشاغل از طریق نوآوری‌های سبز، ارزیابی مواد شیمیایی و داروها و جایگزین کردن آن‌ها با مواد شیمیایی سبز، کاهش تولید زباله، بازیافت اهمیت توسعه سوخت‌های تجدیدپذیر به‌عنوان یک نیاز جهانی، رویکرد گسترده اروپا به شیمی سبز و تلاش در جهت کاهش آلاینده‌ها (نوریس، ۲۰۰۹، لیستر و هریسن، ۲۰۰۹).
ایران	اهمیت توسعه سوخت‌های تجدیدپذیر، تولید ایده‌های جدید در شیمی (راهنمای برنامه درسی شیمی ایران، ۱۳۷۸، و کتاب شیمی پایه دهم، ۱۳۹۵).

جدول ۹. مقایسه مهم‌ترین اهداف آموزشی شیمی سبز در برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه

کشور	تشابه	تفاوت
آمریکا	بالابردن ایمنی در مدارس، استفاده از منابع تجدیدپذیر، توجه به سه هدف دانشی، مهارتی و نگرشی، کاهش زباله‌های آزمایشگاهی، توسعه تحقیقات سبز، جایگزین ساختن روش‌های سنتی با روش‌های جدید در اهداف برنامه‌های درسی مورد مطالعه چهار کشور پیشرفته مشترک می‌باشد. در ایران استفاده از منابع تجدیدپذیر با سایر کشورها مورد مطالعه مشترک است.	ادغام نمودن شیمی سبز در سایر رشته‌های علوم و ساده‌کردن موضوع علمی.
استرالیا		ادغام نمودن شیمی سبز در سایر رشته‌های علوم
چین		
انگلیس		ارزیابی مواد شیمیایی و داروها و جایگزین کردن آن‌ها با مواد شیمیایی سبز.
ایران		

۳-۴. در محتوای برنامه درسی آموزش شیمی سبز کشورهای مورد مطالعه چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی وجود دارد؟

جدول ۱۰. مجاورت محتوای آموزشی شیمی سبز در برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه

کشور	محتوا
آمریکا	شیمی سبز در اکثر مباحث شیمی ادغام شده است و سه مقوله اساسی را در بر گرفته است: ۱. معرفی شیمی سبز ۲. شیمی سبز در صنعت ۳. جایگزینی آزمایش‌ها با آزمایش‌های سبز به‌صورتی که در هر دوره تحصیلی متناسب با رشد دانش‌آموزان محتواها عمق بیشتری پیدا می‌کنند (وارنر، ۲۰۱۲، و تریپ ^{۳۶} ، ۲۰۱۲).
استرالیا	گرم‌شدن کره زمین، شیمی سبز، اصول شیمی سبز، اقتصاد اتمی، آب، هوا، کاتالیست، توسعه پایدار، مهندسی سبز، اصول مهندسی سبز، انرژی، معرفی سوخت بیودیزلی، گازهای گلخانه‌ای، کاهش سمیت، ساخت باتری‌های بهینه (برنامه درسی ویکتوریا، ۲۰۰۷، کندرا ^{۳۷} ، ویکاس ^{۳۸} ، ۲۰۱۲).
چین	پلاستیک زیست تخریب‌پذیر، شیمی سبز، رابطه بین توسعه پایدار و شیمی سبز، سوخت بیودیزلی، اقتصاد اتمی (راهنمای برنامه درسی شیمی هنگ‌کنگ، ۲۰۱۴).
انگلیس	آلاینده‌های هوا، گرم‌شدن هوا، کاتالیست‌ها، کودها، سوخت‌ها، پلیمرها، توسعه پایدار، موازنه شیمیایی و درصد اقتصاد اتمی، آلکان‌ها، الکل‌ها، سسل‌های سوختی، توسعه پایدار، صنایع شیمیایی، فلزات واسطه، معاهدات بین‌المللی (نورس، ۲۰۰۹، لیستر و هریسن، ۲۰۰۸).
ایران	خطر ناشی از آلاینده‌های هوا، راه‌های محافظت از هوا کره، تعریف شیمی سبز، سوخت سبز، تولید پلاستیک‌های سبز، توسعه پایدار، اهمیت توسعه پایدار در کشورها (کتاب درسی پایه دهم، ۱۳۹۵).

جدول ۱۱. مقایسه محتوای آموزشی شیمی سبز در برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه

کشور	تشابه	تفاوت
آمریکا	سازمان‌دهی کلی محتوا بر اساس رویکرد فعالیت محور می‌باشد. تغییرات آب‌وهوا، معرفی شیمی سبز و اصول آن، توسعه پایدار، سوخت‌های جایگزین و اقتصاد اتمی.	سازمان‌دهی محتوا بر اساس رویکرد آزمایشگاه محور، کاتالیست‌های سبز، ارزیابی لوازم آرایش و بهداشتی، ادغام شیمی سبز در اکثر مباحث شیمی و شیمی محیط‌زیست.
استرالیا		کاتالیست‌های سبز، مهندسی سبز و اصول مهندسی سبز.
چین		کاربرد شیمی سبز در صنایع شیمیایی.
انگلیس		کاتالیست‌های سبز، انرژی و معاهدات بین‌المللی، ادغام شیمی سبز در اکثر مباحث شیمی و شیمی محیط‌زیست.
ایران	تغییرات آب‌وهوا، معرفی شیمی سبز و توسعه پایدار، سوخت‌های جایگزین.	

مطالعه تطبیقی آموزش شیمی سبز در برنامه درسی مدارس متوسطه (ایران و چهار کشور پیشرفته)

۵-۳. موارد عمده تشابه و تفاوت در شیوه تدریس برنامه درسی آموزش شیمی در کشورهای مورد مطالعه کدام است؟

جدول ۱۲. مجاورت روش‌های تدریس شیمی سبز در برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه

کشور	روش‌های تدریس
آمریکا	بر اساس رویکرد فرایندی می‌باشد که کاوشگری در صدر قرار دارد. معلمان در تدریس آزادی عمل دارند، اما ملزم به رعایت استانداردهای تعیین شده می‌باشند. همچنین جهت پشتیبانی از کارگاه‌های آموزشی، حضور شیمی‌دانان در مدارس، وبسایت‌ها و مجلات آموزشی نیز استفاده می‌گردد (اسبار بتی، ۲۰۱۱).
استرالیا	آموزش فرایند محور است و روش‌های حل مسئله، یادگیری مشارکتی و فعالیت‌های آزمایشگاهی از مهم‌ترین روش‌های تدریس است (برنامه درسی ویکتوریا، ۲۰۱۳).
چین	فرایند یاددهی یادگیری از نوع فعال بوده و یادگیرنده نقش فعالی داشته و معلم نقش راهنما، مشاور و ناظر را ایفا می‌کند (راهنمای برنامه درسی شیمی هنگ‌کنگ، ۲۰۱۴).
انگلیس	بر اساس رویکرد فرایندی می‌باشد. رویکردهای مورد استفاده در آموزش شیمی سبز کاملاً فعال بوده و معلم نقش راهنما و مشاور را ایفا می‌کند. همچنین جهت پشتیبانی حضور شیمی‌دانان در مدارس، کارگاه‌های آموزشی، وبسایت و مجلات آموزشی نیز استفاده می‌گردد (نورس، ۲۰۰۹، لیستر و هریسن، ۲۰۰۹).
ایران	معلمان در تدریس از روش‌های سخنرانی، حل مسئله و پرسش و پاسخ بهره می‌برند (راهنمای برنامه درسی شیمی ایران، ۱۳۷۸، و کتاب درسی پایه دهم، ۱۳۹۵).

جدول ۱۳. مقایسه روش‌های تدریس شیمی سبز در برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه

کشور	تشابه	تفاوت
آمریکا	جهت‌گیری آموزش به سمت رویکرد فرایندی و دانش‌آموز محوری، نقش راهنما و مشاور بودن معلم - تأکید بر فعالیت‌های عملی و پروژه‌های درسی، برگزاری کارگاه‌های آموزشی و وسایل کمک‌آموزشی از قبیل وبسایت‌ها و مجلات جهت پشتیبانی.	تأکید بر فعالیت‌های آزمایشگاهی، انعطاف‌پذیری بودن تدریس، حضور شیمی‌دانان در مدارس به‌منظور پشتیبانی
استرالیا		انعطاف‌پذیری بودن تدریس.
چین		
انگلیس		
ایران	جهت‌گیری به سمت رویکرد فرایندی، آموزش مستقیم.	

۳-۶. در شیوه سنجش و ارزشیابی دانش‌آموزان در برنامه درسی آموزش شیمی سبز در کشورهای مورد مطالعه چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی وجود دارد؟

جدول ۱۴. مجاورت شیوه‌های ارزشیابی شیمی سبز در برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه

کشور	شیوه‌های ارزشیابی
آمریکا	سنجش بر اساس استانداردهای ملی آموزش انجام می‌گیرد، ارزشیابی پایانی دانش‌آموزان می‌تواند بر اساس فعالیت‌های آزمایشگاهی، فعالیت‌های گروهی و فردی، نگرش به سمت تحقیقات سبز انجام شود (اسباریتی، ۲۰۱۱).
استرالیا	مسئولیت خود ارزشیابی و ارزشیابی گروهی بر عهده یادگیرنده است، ولی معلم نیز وظیفه دارد همگام با فرایند یاددهی- یادگیری نحوه پیشرفت تحصیلی فراگیران را اندازه‌گیری کند و بسنجد. ارزیابی از فعالیت‌های آزمایشگاهی انجام می‌گیرد (برنامه درسی ویکتوریا، ۲۰۱۳).
چین	معلم از روش‌های ارزیابی از طریق مشاهده، فعالیت‌های کلاسی، آزمایشگاهی، تحقیق/گزارش، چک‌لیست، پرسش و پاسخ و امتحانات پایانی، جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها و بررسی راه‌های احتمالی خطا، قابلیت تجزیه و تحلیل و تفسیر داده‌های به‌دست‌آمده از تحقیق، توانایی ارزیابی اعتبار داده‌ها و نگرش به سمت تحقیقات سبز بهره می‌گیرد (راهنمای برنامه درسی شیمی هنگ‌کنگ، ۲۰۱۴).
انگلیس	انگلستان نظام سنجش متمرکز و ملی دارد. ارزشیابی شیمی سبز می‌تواند از فعالیت‌های آزمایشگاهی، آزمون‌های کتبی، نگرش به سمت تحقیقات سبز، کار کلاسی یا امتحان عملی (کاربرد مهارت‌های کلیدی در شیمی) انجام گیرد (نورس، ۲۰۰۹، لیستر و هریسون، ۲۰۰۹).
ایران	ارزشیابی معلم از یادگیرنده شامل آزمون کتبی، فعالیت‌های کلاسی و ارائه گزارش به‌طور شفاهی می‌باشد (راهنمای برنامه درسی شیمی ایران، ۱۳۷۸، و کتاب درسی پایه دهم، ۱۳۹۵).

جدول ۱۵. مقایسه ارزشیابی شیمی سبز در برنامه درسی کشورهای مورد مطالعه

کشور	تشابه	تفاوت
آمریکا	توجه به هر سه حیطه ارزشیابی (شناختی، عاطفی و مهارتی) البته با سهم متفاوت.	غالب بودن ارزیابی عملی بر دو حیطه دیگر ارزشیابی و توجه به استانداردهای ارزشیابی شیمی سبز.
استرالیا		
چین		
انگلیس		
ایران		اجرای دو نوع ارزشیابی شناختی و عاطفی.

اعتبارسنجی

پس از مقایسه برنامه‌های درسی آموزش شیمی سبز در کشورهای مختلف تصمیم گرفته شد که با جمعی از صاحب‌نظران و متخصصان برنامه‌ریزی درسی و دست‌اندرکاران آموزش شیمی و کارشناسان محیط‌زیست گفت‌وگو شود و از طریق مصاحبه، نظرات آنان درباره مقایسه برنامه درسی آموزش شیمی سبز از لحاظ اجرای اصول شیمی سبز در کشورهای مورد مطالعه جمع‌آوری گردد. لذا اصول دوازده‌گانه شیمی سبز به همراه خلاصه‌ای از برنامه شیمی سبز کشورهای مطالعه شده در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار داده شد. پس از اتمام مصاحبه‌ها و در هنگام بازخوانی مصاحبه‌ها و نتیجه‌گیری صورت گرفت. همگی مصاحبه‌شوندگان در مورد گسترش آموزش شیمی سبز در برنامه درسی توافق داشتند و اکثر کارشناسان آموزش شیمی عقیده داشتند که بهتر است کتاب‌های درسی علوم کل مقاطع تحصیلی با رویکرد سبز نوشته شود، تا اینکه تنها تلفیق شیمی سبز در برنامه درسی شیمی انجام شود. معهذا با جمع‌بندی گفته‌های ایشان می‌توان به این نتیجه رسید که گسترش و بهبود آموزش شیمی سبز در همه کشورهای بحث شده یک ضرورت محسوب شده است. همچنین اجزای مقایسه‌ای برنامه درسی توسط صاحب‌نظران رد نگردید، بنابراین این الگوی مقایسه‌ای از برنامه درسی آموزش شیمی سبز مورد تأیید قرار گرفت.

بحث و نتیجه‌گیری

آموزش شیمی سبز، در کشورهای پیشرفته برای گسترش اهداف توسعه پایدار، حفظ سلامتی انسان و محیط‌زیست، اقتصاد و بهبود کیفیت زندگی یک ضرورت تلقی می‌شود. در کشورهای مورد مطالعه، اهمیت شیمی سبز در زندگی بشر و محیط‌زیست به‌خوبی درک شده است به همین دلیل این کشورها شروع به بسط آن در برنامه درسی مدارس خود نموده‌اند. به‌منظور توسعه پایدار و فناوری‌های جدید، برنامه‌های درسی برای آماده‌سازی شهروندان آگاه و مسئول متحول شده‌اند. باین‌حال آموزش شیمی سبز در کشورهای مورد مطالعه با یکدیگر کاملاً یکسان نیست.

رویکرد برنامه‌های درسی در کشورهای آمریکا، استرالیا، چین و انگلستان با توجه به امکانات، نیازهای توسعه ملی و انتظارات فرهنگی و شهروندی، انتظارات خود را اولویت‌بندی می‌کنند. برنامه درسی آموزش شیمی سبز در آمریکا (ایالت‌های نیویورک و اورگان) در قالب یک برنامه درسی آزمایشگاه محور است که با قصد افزایش فارغ‌التحصیلان در شیمی و رسیدگی به شکایت سازمان محیط‌زیست آمریکا

از مدارس طرح‌ریزی شده است.

منطق برنامه درسی آموزش شیمی سبز در استرالیا (ایالت ویکتوریا) بر اصلاح آموزش و پرورش و آگاهی‌دادن به معلمان و دانش‌آموزان در رابطه با مسئله پایداری است. در منطق برنامه درسی چین کاهش هزینه‌های صنایع شیمیایی، توجه به اقتصاد رقابتی و اصلاح سیستم آموزش فعلی مبنای توجه به شیمی سبز می‌باشد. در منطق برنامه درسی در انگلستان بر لزوم اهمیت اقتصادی صنایع شیمیایی در این کشور تأکید شده است. در همه کشورها به سه هدف دانشی، مهارتی و نگرشی در آموزش شیمی سبز دیده شده است اما در ایران این اهداف کم‌رنگ‌تر از سایر کشورهای توسعه‌یافته می‌باشد. در همه کشورها سازمان‌دهی کلی محتوا بر اساس رویکرد دانش‌آموز محوری می‌باشد. در آمریکا رویکرد آزمایشگاه محوری و در سایر کشورها (چین، انگلستان و استرالیا) رویکرد زمینه محوری در سازمان‌دهی محتوا غالب می‌باشد. در برنامه درسی آموزش شیمی سبز در کشورها جهت‌گیری به سمت رویکرد فرایندی می‌باشد. در برنامه درسی کشور آمریکا آموزش شیمی سبز با تأکید بر فعالیت‌های آزمایشگاهی می‌باشد. در برنامه درسی آموزش شیمی سبز در استرالیا، چین و انگلستان بیشتر مبتنی بر حل مسئله است. در ایران سازمان‌دهی محتوا بر اساس رویکرد زیست فناورانه می‌باشد. در چهار کشور آمریکا، استرالیا، چین و انگلستان از هر سه حیطه ارزشیابی (شناختی، عاطفی و مهارتی) در رابطه با شیمی سبز استفاده می‌کنند که در تمامی برنامه‌های درسی ارزیابی نگرشی نسبت به محیط‌زیست و آینده بشر مشترک می‌باشد.

با توجه به مطالعه تطبیقی مشخص گردید که شباهت‌ها و تفاوت‌های ملاحظه‌پذیری بین منطق، اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی در بین کشورهای مورد مطالعه و ایران نشان می‌دهد. شباهت‌ها بیشتر در منطق و اهداف برنامه درسی موجود است، اما تفاوت‌ها بیشتر در اجرا، محتوا، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی دیده می‌شود. اگرچه در برنامه درسی قصد شده در ایران روش‌های فعال تدریس ذکر شده است، اما به دلیل عدم آشنایی معلمان و زمان ناکافی درسی در کلاس‌ها و عدم امکانات لازم عملاً این شیوه به‌خوبی اجرا نمی‌شود و برنامه اجراشده متفاوت از برنامه قصدشده است. نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش می‌تواند به برنامه‌ریزان آموزشی و مؤلفان کتاب‌های درسی کمک نماید تا با دید وسیع‌تری نسبت به بازنگری برنامه درسی و رویکردهای آموزشی اقدام نمایند.

■ پیشنهادها ■

بررسی تطبیقی عناصر برنامه درسی (منطق، اهداف، محتوا، روش‌های تدریس، و شیوه‌های ارزشیابی) آموزش شیمی سبز در سایر کشورها دیگر مانند آلمان، ژاپن، مالزی و... بهتر است؛ پژوهش بعدی با اعزام محققان و مشاهده حضوری فعالیت‌های آموزشی انجام شود.

بررسی تحلیل محتوای آموزش شیمی سبز در برنامه درسی مدارس متوسطه (ایران و چهار کشور پیشرفته).

طراحی آزمایش‌های سبز برای کتاب‌های درسی متناسب با امکانات موجود.

بررسی نیازسنجی از شیمی‌دانان، برنامه ریزان درسی، و معلمان شیمی برای ورود مباحث شیمی سبز در برنامه درسی ایران.

مطالعه تطبیقی آموزش شیمی سبز در برنامه درسی مدارس متوسطه (ایران و چهار کشور پیشرفته)

منابع

- آقازاده، احمد. (۱۳۸۶). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: رشد.
- جعفری هرندی، رضا، و میرشاه جعفری، سید ابراهیم. (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی برنامه درسی آموزش علوم در ایران و چند کشور جهان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۹، ۱۴۵-۱۹۳.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۵). شیمی (۱)، شیمی در مسیر توسعه پایه دهم دوره متوسطه. ۱۱۰۲۱۰. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- دلاور، علی. (۱۳۸۸). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم رفتاری. تهران: ویرایش.
- راهنمای برنامه درسی شیمی. (۱۳۷۸). تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش ایران.
- شعبانی، حسن. (۱۳۷۱). مهارت‌های آموزشی و پرورشی. تهران: سمت.
- فردوس‌فر، رحیم و فتحی، حسین. (۱۳۹۳). آموزش نوین شیمی با رویکرد ورود آزمایش‌های شیمی سبز در کتب شیمی متوسطه. اولین کنگره سراسری فناوری‌های نوین ایران با هدف دستیابی به توسعه پایدار. تهران، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار، مؤسسه آموزش عالی مهر اروند.
- مستشاری، مرتضی. (۱۳۸۳). دیدگاه‌های آموزشی و پژوهشی شیمی سبز. محیط شناسی، ۳۲، ۱۰۰-۱۰۴.
- Anastas, P., & Beach, I. (2009). Changing the Course of Chemistry. In P. T. Anastas, I. J. Levy, and K. E. Parent, (Eds) *Green Chemistry Education: changing the course of chemistry. American Chemical Society*, (pp.1-17). Washington Dc: Oxford uni.
- Anastas, P. & Warner, J. (1998). *Green chemistry: Theory & practical*. New York: Oxford University.
- Anastas, P., Wood-Black, F., Masciangioli, T., McGowan, E., Ruth, L. (Eds) (2007). Exploring Opportunities in Green Chemistry and Engineering Education. Washington (DC): National Academy of Sciences (US) Chemical Sciences.
- Cann, M. C. (2009). Greening the Chemistry Lecture Curriculum: Now is the Time to Infuse Existing Mainstream Textbooks with Green Chemistry. In P. T. Anastas, I. J. Levy, and K. E. Parent, (Eds) *Green Chemistry Education: Greening the Chemistry Lecture Curriculum. American Chemical Society*, (pp.93-102). Washington Dc: Oxford uni.
- Cannon, A., & Warner, J. (2009). K-12 outreach & science literacy through green chemistry. In P. T. Anastas, I. J. Levy, and K. E. Parent, (Eds) *Green Chemistry Education: k-12 outreach & science literacy through green chemistry. American Chemical Society*, (pp.167-185). Washington Dc: Oxford uni.
- Chemistry curriculum and assessment guide secondary (Senior Secondary). (2007-2014). the Hong Kong Examinations and Assessment Authority. Retrieved November 13, 2012, from http://334.edb.hkedcity.net/doc/eng/chem_final_e_20091005.pdf.
- Chemistry Victorian curriculum (Senior Secondary). (2013-2016). Victorian curriculum & assessment authority VCE chemistry study design. Retrieved July 6, 2013, from <http://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/vce/chemistry/ChemistrySD-2013.pdf>.
- Department of Education in Australia .Chemistry education (Senior Secondary). Government quality programmers. Retrieved February 14, 2014, from <http://deewr.gov.au/n-government-quality-teacher-program>.
- Department of Environmental Conservation. Green Chemistry in New York State (Senior Secondary). (2012). Retrieved October 13, 2012, from <http://www.dec.ny.gov/education/77750.html>.
- Gomes, V. & Marques, C. (2015). Green Chemistry Education in Brazil: Contemporary Tendencies and Reflections at Secondary School Level. In P. T. Zuin, V., & Mammino, L. (Eds) *Worldwide Trends in Green Chemistry Education: Green Chemistry Education in Brazil. American Chemical Society* (pp. 1-15). Royal Society of Chemistry.
- Green Chemistry at a Glance. (2012). American Chemical Society. Retrieved Jun 15, 2012, from <http://www.acs.org/content/acs/en/greenchemistry/about/green-chemistry-at-a-glance.html>.
- Green chemistry curriculum & training at the k-12 level. Skyline High School. Retrieved February 9, 2011, from http://www.michigan.gov/deq-p2ca-chemistry-cannon_29.pdf.
- Green chemistry education (Senior Secondary). (2013). University of Oregon. Retrieved Jun 5, 2013, from

مطالعه تطبیقی آموزش شیمی سبز در برنامه درسی مدارس متوسطه (ایران و چهار کشور پیشرفته)

- [http:// green hem.uoreganaedu. pdf](http://green.hem.uoreganaedu.pdf).
- Habibi, L., Sabbaghan, M., & Emam Jome, M. (2013). A Comparative Study in Green Chemistry Education Curriculum in America and China. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90(2013), 288 – 292
 - Hjeresen, D. L.; Schutt, D. L. and Boese, J. M. (2000). Green Chemistry and Education. *J. Chem. Ed.* 12(77), 1543-1547.
 - Ilina, E. (2008). *Integrating sustainable development into faculty of chemistry curriculum. 2nd international IUPPC conference on green chemistry*. Retrieved November 4, 2011, from [http:// www.green chemistry. ru/conferences/files/ icgc2008/ Abstracts/ 26031.pdf](http://www.greenchemistry.ru/conferences/files/icgc2008/Abstracts/26031.pdf).
 - Kendra, S, & Vikas, M. (2012). *Senior school curriculum. Griffith: Central board of secondary education*. Retrieved February 9, 2013, from [http://www.griffith. edu.au/students](http://www.griffith.edu.au/students).
 - Kerr, M., & Brown, D. (2009). Using green chemistry to enhance faculty professional development opportunities. In P. T. Anastas, I. J. Levy, and K. E. Parent, (Eds) *Green Chemistry Education: using green chemistry to enhance faculty professional development opportunities*. American Chemical Society, (pp.19-36). Washington Dc: Oxford uni.press.
 - Kirchhoff, M. (2005). Promoting sustainability through green chemistry. *Resources, Conservation and Recycling*, 44(3), 237–243
 - Klingshirn, Marc, & Gray S. (2009). Integrating green chemistry into the introductory chemistry curriculum. In Paul T. Anastas, Irvin J. Levy, Kathryn E. Parent (Eds), *Green Chemistry Education* (pp.79-92). Washington Dc: Oxford uni.press.
 - Lenoir, D. & May, R.G. (1997). Curricula for environmental chemistry in Germany. *Journal of Environment and Health*, 4(4), 235-240.
 - Lister, T, & Harrison, S. (2010). *GCE Chemistry in Chemistry. Advancing learning changing live*. Retrieved July 5, 2012, from [http://www.edexcel.com/migration documents /GCE Chemistry10.pdf](http://www.edexcel.com/migrationdocuments/GCEChemistry10.pdf).
 - Long, S., & Kirchhoff, M. (2008). *ACS & its role in the fisher of chemistry education. American Chemical Society Education*. Retrieved April 21, 2010, from [www. Acs .org/acsorg/ education/chapter-16-chemistry- in-the-national](http://www.acs.org/acsorg/education/chapter-16-chemistry-in-the-national).
 - Mageswary, K. Ismail, Z., & Michael, W. (2012). The efficacy of green chemistry laboratory- based pedagogy: changes in environmental values of Malaysia pre services teachers. *International Journal of Science & Mathematics Education*, 10(3), 497–529
 - Norris, R. (2009). *Chemistry for IGCSE. Edexcel Limited*. Retrieved December 5, 2012, from [http://www. edexcel.com/migrationdocuments/IGCE/Chemistry.pdf](http://www.edexcel.com/migrationdocuments/IGCE/Chemistry.pdf).
 - Oloruntegbe, K.O., & Alake, E.M. (2010). Chemistry for today & the future: sustainability through virile problem based chemistry curriculum. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 4(5), 800-807
 - Poliakov, M, & Fitzpatrick, M. (2002). Green Chemistry: Science and Politics of Change. *Journal of Science Magazine*, 2(297), 807-810.
 - Sbarbati, N. (2011). *Course on green chemistry for secondary school teachers. Beyond benign*. Retrieved Jun 9, 2013, from [http:// www. Beyond benign.org/K12educat ion/high school .html](http://www.Beyondbenign.org/K12education/highschool.html).
 - Tarasova, N. Lokteva, L., & Lunin, V. (2015). Green Chemistry Education in Russia. In P. T. Zuin, V., & Mammino, L. (Eds) *Worldwide Trends in Green Chemistry Education: Green Chemistry Education in Russia. American Chemical Society* (pp. 213-247). Royal Society of Chemistry.
 - Tripp, J. (2012). Laboratory Manual. In P. T. American Chemical Society, (Eds) *Chemistry in Context: Laboratory Manual* (pp.12-20). New York: San Francisco state university.
 - Voiland, L. (2008). *Promotes green chemistry in school. United States Environmental Protection Agency*. Retrieved October 8, 2011, from [http:// www.epa.gov/ region 02/capp](http://www.epa.gov/region02/capp).
 - Wardencki, W., Curyo, J., & Namiecenik, J. (2004). Green chemistry current & future. *Polish Journal of Environmental Studies*, 14(4), 389-395
 - Ware, S. (2001). Greening the curriculum. American Chemical Society education programs. *Pure and Applied Chemistry*, 73(8), 1247-1250
 - Warner, J. & Anastas, P. (2012). *Incorporating green chemistry into your high school curriculum. Beyond benign*. Retrieved October 8, 2013, from [http://www.beyond benign. org/K1 2education/highschool.html](http://www.beyondbenign.org/K12education/highschool.html).

1. Cann
2. Wardenchki
3. America Environmental Protection Agency (EPA)
4. Langer
5. Kirchhof
6. Anastas
7. Beach
8. Lenoir
9. May
10. Oloruntegb
11. Warner
12. Anastas
13. Rachel Carson
14. Poliakof
15. Fitzpatrick
16. Ilina
17. Dennis
18. Boese
19. 9 Mageswary
20. Smail
21. Tarasova
22. Lakteva
23. Lunin
24. Gomes
25. Marques
26. Description
27. Interpretation
28. Juxtaposition
29. comparision
30. Trends in International Mathematics and Science Study(Timss)
31. Ware
32. Voiland
33. Klingshrin
34. Gray
35. Chemistry in Context & Chemistry in Community
36. Green chemistry curriculum & training at the k-12 level
37. Green chemistry in New York schools
38. Victorian Certificate of Education
39. Chemistry curriculum & assessment guide secondary Hong Kong
40. Norris
41. Lister
42. Harrison
43. Chem. Topic Flinn
44. Australian government quality programmers. Department of Education
45. Chemistry for A Level & As Level
46. Tripp
47. Kendra
48. Vikas
49. Sbarbati

فرا تحلیل محتوای کتاب زیست‌شناسی سال دوم متوسطه نظام جدید بر اساس الگوی خلاقیت پلسک

■ فرشته هدایتی^۱

■ محبوبه کاوه^۲

چکیده:

پژوهش حاضر با دو هدف، یکی ارزیابی محتوای کتاب زیست‌شناسی سال دوم نظام جدید متوسطه، از دیدگاه الگوی آموزش خلاقیت پلسک، و دیگری شناسایی عواملی که می‌تواند در تدوین محتوای درسی زمینه تفکر و خلاقیت و ابداع را فراهم نماید صورت گرفته است. روش تحقیق از نوع تحلیل محتواست. جامعه آماری پژوهش کتاب زیست‌شناسی سال دوم متوسطه و ابزار پژوهش برای تحلیل، با توجه به یک طرح کدگذاری در چک‌لیست و ارسای محتوا بود. این طرح کدگذاری بر مبنای شاخص‌های چرخه خلاقیت هدایت‌شده «پلسک» تنظیم شد. در بررسی روایی صوری و محتوای چک‌لیست و ارسای محتوا، از نظرات مدرسان علوم تربیتی و معلمان استفاده گردید و جهت پایایی ابزار از فرمول «ویلیام اسکات» استفاده شد. ضریب پایایی محاسبه‌شده ۰/۸۰ بود که مورد تأیید واقع شد. نتایج و تحلیل کمی محتوای زیست‌شناسی سال دوم متوسطه با توجه به داده‌ها نشان می‌دهد که این محتوا بر بعد آمادگی ذهنی تأکید دارد و برخی از مؤلفه‌های بعد تخیل و کاربرد مورد توجه و عنایت قرار گرفته است، به‌طوری که میزان رعایت مؤلفه‌ها بسیار اندک بوده و هماهنگی لازم در رعایت اکثر مؤلفه‌ها در همه ابعاد وجود ندارد. لذا پیشنهاد می‌گردد که با رعایت برخی مؤلفه‌ها در سازمان‌دهی و تدوین کتاب علوم زیستی دوره متوسطه فرایند آموزش خلاقیت و رشد آن را فراهم ساخت.

تحلیل محتوا، الگوی خلاقیت، زیست‌شناسی، دوره متوسطه

کلید واژه‌ها:

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۱۱/۴

تاریخ شروع بررسی: ۹۴/۳/۲۴

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۲/۷

* کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی و کارشناس بهداشت آموزش و پرورش تنکابن
** دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی، دبیر پژوهشسرای علامه، آموزش و پرورش تنکابن (نویسنده مسئول)
fereshte_hedayati@yahoo.com

مقدمه

امروزه، در همه‌جا، آموزش و پرورش به‌عنوان بنیان‌های سیاست‌های عمومی هر جامعه معرفی می‌شود؛ بنیان برای همبستگی اجتماعی، برای پیشرفت اقتصادی، برای رقابت‌پذیری پایدار، برای تعالی انسانیت و برای ایجاد صلح در جهان، از طریق آموزش و پرورش نه تنها می‌توان کیفیت زندگی و مهارت‌های مردم را بهبود ببخشید، بلکه می‌توان به جامعه‌ای پیشرفته‌تر و ملتی خلاق‌تر دست یافت (یونسکو، ۱۳۷۸). دنیای امروز که آن را دنیای «هزاره سوم» نیز یاد می‌کنند افراد خلاق و بااستعداد و صاحب تفکرهای تازه و واگرا از جایگاه و ارزش والایی برخوردارند؛ چون از نشانه‌های برتری یک جامعه نسبت به جوامع دیگر پیشرفته بودن آن و در اختیار داشتن فناوری‌های پیشرفته و مدرن در عرصه‌های گوناگون از جمله در زمینه تعلیم و تربیت است که عامل اساسی آن وجود همین افراد خلاق و متفکر در این جوامع است (مفیدی، ۱۳۹۰). یکی از زیباترین ویژگی‌های انسان، قدرت آفرینندگی یا خلاقیت اوست. به کمک همین ویژگی است که انسان می‌تواند اهداف آرمان‌گرایانه خود را پدید آورد و توانایی خود را شکوفا سازد. خلاقیت توانایی فردی در تولید ایده‌ها، نظریه‌ها، بینش یا اشیاء جدید و بدیع و بازسازی مجدد در علوم و سایر زمینه‌هاست و از نظر علمی، اجتماعی، زیباشناسی و فناوری با ارزش تلقی می‌گردد (حسینی، ۱۳۸۸). خلاقیت یکی از برجسته‌ترین توانایی‌های شناختی و یکی از زیباترین جلوه‌های تفکر است که نقش بسیار عمده‌ای در نوآوری و حل مشکلات بشری از کوچک‌ترین و ابتدایی‌ترین آن تا پیشرفته‌ترین آن‌ها در حوزه‌های مختلف فلسفی، فرهنگی، علمی، فنی، هنری ... دارد (یزدانی، ۱۳۸۴). به‌زعم ویزبرگ^۱ (۱۹۹۵)، یکی از زیباترین ویژگی‌های انسان قدرت آفرینندگی و یا خلاقیت اوست و به همین واسطه است که انسان می‌تواند اهداف آرمان‌گرایانه خود را پدید آورد و توانایی‌های خود را شکوفا سازد (فرج‌اللهی، موسوی و تاجی، ۱۳۸۹). تفکر خلاق از پیچیده‌ترین و عالی‌ترین جلوه‌های اندیشه انسان است. استرنبرگ^۲ (۲۰۰۱) خلاقیت را توانایی آفرینش اندیشه‌های نو در سطح عالی می‌داند که آمیزه‌ای از توان نوآوری، انعطاف‌پذیری و حساسیت در برابر حساسیت‌های موجود است و به فرد این توانایی را می‌دهد که همراه با اندیشه منطقی و خردمندانه به یافته‌های دیگری بیندیشد تا دستاوردهای سودمند برای او و دیگران داشته باشد (شریفی و داوری، ۱۳۸۸). پرورش خلاقیت را می‌توان یکی از عالی‌ترین اهداف آموزش و پرورش در سطوح مختلف تحصیلی دانست (سیف، ۱۳۷۹). درک، شناسایی، و پرورش پتانسیل خلاقیت را می‌توانیم منوط به آموزش و پرورش بدانیم اگر دانش‌آموزانی بخواهیم که قادر به حل مشکلات، یافتن راه‌حل‌های نوآورانه و چالش‌های علمی و شخصی خود باشند (چاوز^۳، ۲۰۱۰). چراکه امروزه رویکرد جهانی آموزش و پرورش به مقوله یادگیری به‌گونه‌ای دیگر است. اکنون دیگر آموختن سپردن مجموعه‌ای از دانستنی‌ها و انبوهی از مسائل حل‌شده به حافظه نیست، زیرا نمی‌تواند دانش‌آموز را برای زیستن در آینده‌ای که مسائل آن غیرقابل پیش‌بینی است آماده سازد. مهم‌ترین وظیفه آموزش، یاد دادن شیوه‌های

یادگیری و پرورش مهارت‌هایی است که فرد را قادر می‌سازد، خودش راه‌حل‌های مسئله و کشف مجهولات را بیابد (مؤمنی مهموئی و اوجی نژاد، ۱۳۸۹). با توجه به اینکه مفهوم خلاقیت در سال‌های اخیر مورد توجه زیادی قرار گرفته است، اما همچون سایر مفاهیم حوزه علوم تربیتی تعریف واحدی در مورد آن ارائه نشده است. در فرهنگ روان‌شناسی وبر خلاقیت عبارت است از «ظرفیت دیدن روابط جدید، پدید آوردن اندیشه‌های غیرمعمول و فاصله گرفتن از الگوی سنتی تفکر» (حسن‌زاده و ایمانی فر، ۱۳۸۹). خلاقیت را فرآیندی فکری و روانی نیز می‌دانند که محصول آن پدیده‌های نو و جدی و درعین حال دارای ارزش است (سلیمانی، ۱۳۸۴). خلاقیت را به معنی به وجود آوردن نیز می‌دانند، به وجود آوردن اشیاء یا ایده‌ای جدید و یا تحول در اشیاء و ایده‌های گذشته (چاوز، ۲۰۱۰). خلاقیت و هوش نیز دو مفهوم مرتبط با هم می‌شوند. برخی خلاقیت را زیرمجموعه‌ای از هوش دانسته و برخی خلاقیت و یادگیری را وابسته به هم می‌دانند. آن‌ها هر دو شامل تخیل و تقلید هستند. با وجود این خلاقیت یک جنبه پیچیده و مهم از آموزش است (اسپنسر، لوکاس و کلاکستون^۴، ۲۰۱۲).

افراد خلاق دارای ویژگی‌هایی نظیر انگیزه پیشرفت سطح بالا، کنجکاوی فراوان، قدرت ابراز وجود، خودکفایی، شخصیت غیرمعارف، پشتکار و انضباط در کارها، استقلال، طرز فکر انتقادی و ... می‌باشند (سیف، ۱۳۸۸). خلاقیت در تلفیق و پیوستگی با میل و آمادگی زیاد رخ می‌دهد شامل کار و فعالیت در کنار قابلیت‌های شخصی است. لازمه خلاقیت، بیشتر وابسته به موضوع ارزشیابی درونی است تا بیرونی. خلاقیت شامل تنظیم دوباره اندیشه‌هاست و بالآخره خلاقیت شامل توانایی فراتر رفتن از حالت کنش و واکنش عادی است (سلیمانپور، ۱۳۸۶). ساختن آینده در مغز خلاق است که می‌تواند خود را با الگوهایی که در آینده در بر دارد وفق دهد. این مسئله نیاز به خلاقیت یا انفجارهای بیش درون خواهد داشت. خلاق ساختن دانش‌آموزان در پاسخگویی به مسائل نامتجانس و ناهمگون، منابع محدود و پایان یافتنی، سرعت تغییرات و مسائل دیگری از این قبیل امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر می‌نماید (زیبا وب، ۱۳۹۳). در این فرایند تکاملی آموزشی، یکی از راه‌های خلاق ساختن دانش‌آموزان ایجاد تغییرات اساسی در کتاب‌های درسی است. کارایی آموزش در منابع درسی و درجه و تنوع تغییرات اساسی در فراگیران، به چگونگی ارائه و سازمان‌دهی محتوا در برنامه درسی مربوط است. نحوه تنظیم و ارائه مطالب باید به گونه‌ای باشد که جریان یادگیری در آن به شکل اثربخشی انجام گیرد (سلیمانپور، ۱۳۸۶). یکی از صاحب‌نظرانی که در حیطه ارائه محتوا در برنامه‌ریزی درسی بر فعالیت شاگرد و روش یادگیری اکتشافی و پژوهش تأکید می‌کند و فرایند آموزش خلاقیت در محتوای درسی را هدف آموزش می‌داند، پلسک^۵ (۱۹۹۷) است. او به‌طور کامل روند آموزش را از عینی به ذهنی با تکیه بر روند پژوهش و اکتشاف طرح می‌کند. به نظر وی مسائل خاصی که در یک محتوای درسی به آن پرداخته می‌شود، عبارت‌اند از: مشاهدات و حقایق عینی، مفاهیم و اصول و طرح‌های مفهومی و خلاق. بر این اساس او معتقد است که حقایق و تعاریفی که

بر محسوسات تکیه دارد در پایین‌ترین رده قرار دارند. لذا فراگیر ابتدا با یک موضوع درسی حاوی حقایق عینی و تعاریف مقدماتی آشنا می‌شود و به تدریج محتوای درسی به مفاهیم پیچیده‌تر و اساسی می‌پردازد (سلیمانپور، ۱۳۸۶).

الگوی خلاقیت پلسک، مدلی است چهار مرحله‌ای شامل آمادگی، تخیل، توسعه، عمل. این الگو در زیرمجموعه خود حاوی خصوصیات و مؤلفه‌هایی است برای تدوین و سازمان‌دهی محتوای درسی اثربخش به منظور رشد و بهسازی خلاقیت در فراگیران. مؤلفه‌های پیشنهادی عبارت‌اند از: جلب توجه، مشاهده هدفمند، استخراج مفاهیم (آمادگی)، انعطاف‌پذیری، کوچک‌نمایی، بزرگ‌نمایی، جایگزینی، معکوس‌سازی، ترکیب، توجه به جزئیات تقویت (تخیل و توسعه) ارزشیابی، به‌کارگیری و اجرا (پلسک، ۱۹۹۷). مرحله یا آمادگی یا توجه عمیق نسبت به وضع موجود به نظر پلسک، توجه عمیق به چیزی فراتر از دانش و اطلاعات است. در حالت بصیرت، فرد به گونه‌ای خاص موقعیت را می‌نگرد و روابط را تحلیل می‌کند. درک روابط به‌طور عمیق، فرد را متوجه کاستی‌ها و کمبودها و مشکلات می‌کند. در مرحله تخیل یا تصورات عمیق؛ به فکر راه‌های عبور از وضع موجود و گریز از موقعیت فعلی هستیم. در این حالت، تصورات جدید همراه با راه‌حل‌های نو ارائه می‌گردد و مشاهدات در قالب فرضیه‌ها بیان می‌گردند. مرحله توسعه یا داشتن انگیزه؛ برای ادامه فعالیت با انگیزه، شور و هیجان و پشتوانه لازم برای توسعه علائق نیاز است. ارتقا بخشیدن به سطح فعالیت‌ها، بررسی فرضیه‌ها، توسعه روابط میان فرضیه‌ها و پیوند زدن آن‌ها با قدرت تحمل، سازگاری و روحیه‌مداری اجتماعی، می‌تواند انگیزه افراد خلاق را برای ادامه کار افزایش دهد. در مرحله اجرا یا عمل، افراد خلاق می‌توانند فرضیه‌های تأییدشده خود و دیگران را، با پشتوانه انگیزشی لازم، به عمل تبدیل کنند. اجرای فرضیه‌های پذیرفته‌شده می‌تواند فضاهای روانی و اجتماعی خلاقیت را مؤثر سازد. در این مرحله، تفکر انتقادی و تفکر خلاق در هم آمیخته می‌شود و تفکر سطح بالا شکل می‌گیرد (کریس ۲۰۰۲؛ به نقل از قاسمی و جهانی، ۱۳۸۷).

به اعتقاد صاحب‌نظران برنامه‌های درسی، به‌عنوان اساسی‌ترین خط‌مشی اجرایی، راهی برای دستیابی به هدف‌های آموزش و پرورش تلقی می‌شوند که باید در تهیه آن‌ها با نهایت مراقبت و دقت نظر اعمال شود تا به نحوی مطلوب جوابگوی نیازهای حاصل از تحولات اجتماعی باشد. چون کتاب درسی یکی از عناصر مهم آموزشی است و نقش مهمی در تأمین اهداف آموزشی کشور ایفا می‌کند، ضرورت توجه به این عامل، در نظام آموزشی ما اهمیت منحصربه‌فردی پیدا کرده است (سلیمانپور، ۱۳۸۶). یکی از دروس مهم و کلیدی در مقاطع ابتدایی و راهنمایی درس علوم تجربی است. یکی از اهداف مهم آموزش علوم پرورش استعدادها و کودکان و کمک به رشد خلاقیت آن‌هاست (اسمعیلی، ۱۳۸۷). به‌زعم سلوی^۶ (۲۰۰۷)، ارتقای سطح فکری و بهبود شیوه‌های اندیشیدن و پرورش مهارت حل مسئله نیز از مهم‌ترین وظایف آموزش و پرورش و یکی از اهداف

برنامه درسی علوم در مدارس در آینده است. برونر عقیده داشت که هدف از آموزش یک موضوع این نیست که کتاب‌خانه‌های کوچکی پیرامون آن موضوع تولید کنیم، بلکه به این منظور است که شاگردان را به تفکر واداریم (امیراحمدی، ایروانی و شرفی، ۱۳۹۱). آیا دانش‌آموزان به‌سوی جریان خلاق یادگیری هدایت می‌شوند؟ آیا فرایند یاددهی - یادگیری و ارتباط تجارب یادگیری در کتب درسی به‌خوبی انجام شده است؟

در این راستا پژوهش‌هایی در مورد ارزیابی کتب درسی مقاطع مختلف تحصیلی، با توجه به دیدگاه آموزش خلاقیت پلسک، صورت گرفته است. از جمله، اوجانی (۱۳۸۷) و امام‌جمعه (۱۳۷۷)، در تحقیقات خود به تحلیل کتاب‌های علوم تجربی پرداخته‌اند. نتایج حاصل از یافته‌های آنان بیانگر آن است که تمامی کتاب‌های درسی علوم تجربی، به اولین سطح (اعمال ذهنی) یعنی حافظه‌شناختی، بیشتر از سطوح دیگر طبقه‌بندی توجه نموده‌اند. قاسمی و جهانی (۱۳۸۷) نیز به ارزیابی اهداف و محتوای کتاب‌های علوم تجربی دوره ابتدایی از دیدگاه الگوی آموزش خلاقیت پلسک پرداخت. از مجموعه یافته‌ها می‌توان استنباط کرد که برنامه درسی علوم تجربی در مقاطع تحصیلی شرایط را برای بروز خلاقیت، حل مسئله و ساختن نظریه فراهم نمی‌کند. به عبارت دیگر در ساختار برنامه درسی علوم تجربی طرح مشخصی برای آموزش خلاقیت تعبیه نشده است. ملکی، افشارکهن و نوروزی (۱۳۹۰)، نیز به بررسی میزان انطباق محتوای کتب درسی علوم تجربی دوره راهنمایی با مؤلفه خلاقیت پلسک بر اساس معیارهای محاسباتی ویلیام رومی پرداخته‌اند و نشان داده‌اند که برخی فصول کتب علوم تجربی دوره راهنمایی به لحاظ میزان انطباق با مؤلفه‌های خلاقیت نیاز به بازنگری مجدد دارد. عصاره، احمدی و شهمیر (۱۳۹۲) به پژوهش با هدف تحلیل محتوای کتاب‌های علوم تجربی دوره راهنمایی از دیدگاه الگوی آموزشی خلاقیت پلسک پرداختند. آن‌ها نشان دادند که مهم‌ترین مسئله در آموزش کودکان خلاق، استفاده از محتوای آموزش مناسب و روش‌های گوناگون خلاقیت و تفکر است و کتاب‌های درسی از جمله علوم تجربی در زمینه ایجاد مهارت‌های خلاق نقش بسزایی دارند. یافته‌ها نشان داد که میزان درگیری با شاخص‌های الگوی خلاقیت پلسک در کتاب‌های علوم تجربی پایه‌های اول تا سوم دوره راهنمایی بسیار کم است و بر اصول خلاقیت پلسک منطبق نیست و کمتر می‌تواند در ایجاد و پرورش خلاقیت در یادگیرندگان مؤثر باشد. محققانی همچون، گنزل^۷ (۱۹۷۶)، شاو و ران^۸ (۱۹۹۴) به بررسی صفات و ویژگی‌هایی که با خلاقیت همبستگی مثبت یا منفی دارند پرداختند و در مطالعات خود، صفاتی همچون انگیزه قوی، کنجکاوی هوشمندانه، استقلال فکری و عملی، تمایل به خودشکوفایی، خوداطمینانی و حساسیت را برای افراد خلاق ذکر می‌کنند (شارپ^۹، ۲۰۰۲). داوود، عمر، توریمن و عثمان^{۱۰} (۲۰۱۲)، نیز خلاقیت را یکی از جنبه‌های مهم توسعه انسانی دانسته و مؤسسات آموزشی را مهم‌ترین مکان برای پرورش خلاقیت دانش‌آموزان و ابزار مهم نسلی با ذهن خلاق معرفی نمودند. برنامه درسی علوم نیز به‌عنوان موضوعی که می‌تواند

به بهبود کیفیت تفکر خلاق در دانش‌آموزان کمک نماید، معرفی شد. بر این اساس و با توجه به نقش نهفته و آشکار آموزش خلاقیت از طریق کتب علوم تجربی، تحقیق حاضر به دنبال شناسایی عواملی است که در تدوین محتوای درسی می‌تواند زمینه تفکر و خلاقیت و ابداع را ایجاد نماید. مطالعات مربوط به چگونگی تدوین محتوا و روش‌های آموزش علوم تجربی نشان می‌دهد که در ده سال اخیر، کوشش‌های فراوانی برای توسعه مهارت‌های فرایندی دانش‌آموزان از جمله مهارت مشاهده، اندازه‌گیری، کاربرد ابزار، استنباط و تفسیر یافته‌ها، فرضیه‌سازی و حل مسئله شده است و توسعه آفرینندگی و خلاقیت به عنوان یکی از اهداف مهم مدنظر بوده است. اما شواهد، حاکی از ضعف تفکر خلاق در بین دانش‌آموزان است (مارتین ۲۰۰۴؛ به نقل از قاسمی و جهانی، ۱۳۸۷). به نظر می‌رسد در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران با سابقه‌ای نسبتاً طولانی، بیشترین تأکید بر فراگیری انواع معلومات و انتقال انبوه واقعیت‌های علمی است که با روش‌های آموزش و یادگیری مکانیکی و حافظه‌ای به دانش‌آموزان تحمیل می‌شود. همچنین استنباط می‌شود که سازوکارهای لحاظ شده برای اشاعه تفکر خلاق در برنامه درسی فعلی کافی نیست. با این توصیف، پرداختن به دغدغه‌هایی از این قبیل اجتناب‌ناپذیر است: آیا اهداف فعلی مندرج در کتاب درسی علوم زیستی، پاسخگوی پرورش خلاقیت می‌باشد؟ و آیا محتوای کتاب درسی یادگیرنده را درگیر فعالیت‌های خلاق می‌کند؟ در دهه‌های اخیر رویکرد تازه‌ای با عنوان رشد فرایند شناختی^{۱۱} یا رشد و توسعه فرایندهای ذهنی و عقلی، برنامه‌ریزی درسی معاصر را تحت تأثیر قرار داده است. بر اساس این مطالعات، مغز انسان منشأ استعدادها و توانایی‌های ذهنی در فرد است؛ بنابراین تعلیم و تربیت و برنامه‌های درسی باید زمینه‌های لازم را برای رشد، پرورش و شکوفایی این ماهیچه‌های ذهنی و درواقع استعدادها و مهارت‌های شناخته‌شده ذهنی در فرد فراهم آورد (قاسمی و جهانی، ۱۳۸۷). با توجه به ویژگی‌های عصر کنونی که انسان با انفجار اطلاعات و توسعه فناوری مواجه است. نظام آموزش و پرورش وظیفه دارد برنامه‌های آموزش و درس علوم را به نحوی ساماندهی کند که همه توانایی‌های شناختی و شخصیتی دانش‌آموزان رشد کند و آنان با بهره‌گیری از مزایای علوم و فناوری، توانمندی‌های لازم را برای رویارویی با تحولات جدید کسب نمایند. شواهد موجود نشان می‌دهند که اغلب دانش‌آموزان فاقد این ویژگی هستند و به عبارت دیگر، برنامه‌های آموزش علوم توانسته است روحیه علمی، کاوشگری و علم‌گرایی را در دانش‌آموزان پرورش دهد (بدریان و رستگار، ۱۳۸۵). با توجه به اهمیت مقوله‌های مختلف فلسفه علم و ضرورت پرداختن به آن‌ها در محتوای کلیه کتب دوره‌های آموزش عمومی، یکی از موضوعات بسیار مهم در محتوای کتب زیست‌شناسی، توجه به تحلیل و تفکر خلاق می‌باشد. با توجه به مطالب ارائه‌شده، هدف اصلی این پژوهش، ارزیابی اهداف و محتوای کتاب علوم زیستی سال دوم دوره متوسطه از دیدگاه الگوی آموزش خلاقیت پلسک است.

روش تحقیق

روش تحقیق حاضر، روش تحلیل محتوا است. تحلیل محتوا روشی مناسب برای پاسخ دادن به سؤال‌هایی درباره محتوای یک پیام است. مهم‌ترین کاربرد تحلیل محتوا توصیف ویژگی‌های یک پیام است (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۸). هولستی^{۱۲} (۱۹۶۹) تحلیل محتوا را تکنیکی عینی و نظام‌مند برای استنباط پیام‌های موجود در یک متن تعریف می‌کند. برناردبرل‌برسن (۱۹۷۹) تحلیل محتوا را به‌عنوان یک روش پژوهشی منظم برای توصیف عینی محتوای کتاب‌ها و متون برنامه درسی و مقایسه پیام‌ها و ساختار محتوایی با اهداف برنامه درسی تعریف کرده است. با بررسی تعاریف مختلف و قلمروهای جدیدی که نیازمند کاربرد تحلیل محتواست می‌توان تحلیل محتوا را فرآیند نظام‌مند شناسایی، طبقه‌بندی، تبیین، تفسیر، استنباط و استخراج پیام‌ها، نمادها و آثار و مفاهیم پیدا و پنهان در متون نوشتاری، رسانه‌ها و سایر مجموعه‌های مورد بررسی، بر اساس روش‌های پژوهش کمی و کیفی تعریف کرد (معروفی و یوسف زاده، ۱۳۸۸). در مدل مفهومی تحقیق حاضر از مدل‌های چرخشی که فرایندهای مرحله‌ای و سلسله‌مراتبی خلاقیت را مطرح می‌کند، بهره گرفته‌ایم. در دیدگاه چرخشی، مدل‌های متعددی از خلاقیت ارائه شده است. پلسک مدلی چهارمرحله‌ای را پیشنهاد می‌کند که مراحل آن عبارت‌اند از: الف. آمادگی، ب. تخیل ج. توسعه د. عمل. جامعه آماری تحقیق عبارت‌اند از کتاب علوم زیستی سال دوم متوسطه. مشخصات محتوایی و تعداد صفحات در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۱. مشخصات کتاب زیست‌شناسی سال دوم

فصل کتاب	زیست‌شناسی دوم متوسطه	صفحات
اول	ایمنی بدن	۲۵-۱
دوم	دستگاه عصبی	۵۴-۲۶
سوم	حواس	۷۴-۵۵
چهارم	هورمونها	۹۶-۷۵
پنجم	ماده ژنتیک	۱۱۲-۹۷
ششم	کروموزوم‌ها و میتوز	۱۳۶-۱۱۳
هفتم	میوز و تولید مثل	۱۵۲-۱۳۷
هشتم	ژنتیک	۱۸۶-۱۵۳
نهم	تولید مثل گیاهان	۲۱۲-۱۸۷

ابزار تحقیق برای تحلیل محتوای کتاب زیست‌شناسی دوره متوسطه با توجه به یک طرح کدگذاری در چک‌لیست وارسی محتوا بود. این طرح کدگذاری بر مبنای شاخص‌های چرخه خلاقیت هدایت شده «پلسک» تنظیم شد. طبقات در نظر گرفته شده و شرح تفصیلی ابزار تحقیق عبارت‌اند از:

جدول ۲. چک‌لیست تحلیل محتوای پلسک

مؤلفه‌ها	تعریف
جلب توجه	مفاهیمی که کنجکاوی و حساسیت یادگیرنده را نسبت به پدیده یا مشکل ایجاد می‌کند.
مشاهده هدفمند	موضوعات و مطالبی که یادگیرنده را مجبور به دقت در مشاهده می‌کند.
استخراج مفاهیم	پرسش‌ها و موضوعاتی که از یادگیرنده می‌خواهد ایده‌ها را تجزیه و تحلیل کند و مفاهیم و عوامل تشکیل‌دهنده آنها را تشخیص دهد.
انعطاف‌پذیری	اظهارات و سؤالاتی که از یادگیرنده، ایده‌های متنوع و گوناگون را در خصوص پدیده یا مشکل درخواست می‌کند.
بزرگ‌نمایی	موضوعاتی که از یادگیرنده درخواست می‌کند به پدیده یا مشکل مورد نظر چیزی بیفزاید یا آن را قوی‌تر، بلندتر، طولانی‌تر و ... در نظر بگیرد.
کوچک‌نمایی	مفاهیم درسی اشارات و سؤالاتی که از یادگیرنده می‌خواهد پدیده یا مشکل مورد نظر را کوچک‌تر، کوتاه‌تر، سبک‌تر ساده‌تر و ... ببیند.
معکوس‌سازی	پرسش‌ها یا موضوعاتی که از یادگیرنده درخواست می‌کند مشکل مورد نظر را وارونه در نظر بگیرد.
جایگزینی	مضامینی که از یادگیرنده می‌خواهد به‌جای پدیده یا مشکل مورد نظر، مواد، فرایند دیگر یا نگرش، عواطف و دیگری را متصور شده یا در نظر بگیرد.
ترکیب	مفاهیم، دلالت‌ها و مواردی که از فراگیر می‌خواهد ایده‌ها، مفاهیم، واحدهای و ... را ادغام کند.
توجه به جزئیات	سؤالات و مفاهیمی که از فراگیر درخواست می‌کند به ویژگی‌ها و جزئیات پدیده یا مشکل توجه کند و آنها را توضیح دهد.
تقویت	پرسش‌هایی که از فراگیر می‌خواهد ایده‌ها را شکل‌دهی و متناسب‌سازی کند.
ارزشیابی	پرسش‌ها و مفاهیمی که یادگیرنده را در معرض داوری و انتخاب ایده‌ها قابل اجرا قرار می‌دهد.
به‌کارگیری در عمل	انتظارات دورن محتوا که به‌صورت درخواست‌هایی که یادگیرنده را به اجرای ایده‌های خلاق پاسخ‌ها و فرضیه‌هایی تازه که ترغیب می‌کند.

برای اثبات روایی صوری و محتوایی چک‌لیست واریسی محتوا، از نظرات مدرسان علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی با درجه دکترا و کارشناسان و معلمان منتخب آموزش و پرورش که در جشنواره‌های تدریس برتر صاحب‌امتیاز بوده‌اند، استفاده گردید. جهت پایایی ابزار نیز از فرمول «ویلیام اسکات» استفاده شد، به این صورت که ابتدا ده درصد از کل صفحات به همراه تعاریف عملیاتی، برای کدگذاری به سه پژوهشگر ارائه گردید و کدگذاری مقوله‌ها و مؤلفه‌ها برابر دستورالعمل انجام شد. سپس جداول فراوانی هر مقوله با درصد مربوطه تعیین گردید. درصد توافقی میان سه کدگذار از طریق فرمول ضریب پایانی اسکات محاسبه شد.

$$CR = \frac{N_1 + N_2 + N_3}{3N}$$

در تحلیل محتوا، ضریب پایایی باید بزرگ‌تر از ۷۰٪ باشد تا محقق به جامعیت و عینیت کدگذاری از طریق ابزار اطمینان نماید. در مطالعه حاضر نتیجه محاسبه‌شده ۸۰٪ بوده که مورد تأیید واقع شد. همچنین در تجزیه و تحلیل از آمار توصیفی چون فراوانی، درصدگیری و تجزیه و تحلیل مفاهیم بر اساس فراوانی و داده‌ها و واحدها استفاده گردید.

یافته‌ها

توصیف داده‌های کتاب زیست‌شناسی سال دوم: در این بخش ابتدا به توزیع فراوانی و درصد هر یک از مؤلفه‌های محتوایی کتاب زیست‌شناسی سال دوم دوره متوسطه پرداخته می‌شود.

جدول ۳. فراوانی مؤلفه‌های فصل اول بر اساس چرخه خلاقیت پلسک صفحه ۲۵-۱

فرایند	تجزیه و تحلیل	مشاهده هدفمند	استخراج مفاهیم	انتظاف‌پذیری	بزرگ‌نمایی	کوچک‌سازی	معمک‌سازی	اینگی‌پذیری	بزرگ‌نمایی	کوچک‌سازی	تجزیه و تحلیل	ارزشیابی	به‌کارگیری در عمل	نوع
فراوانی	۱۳	۱۹	۸	۲	۶	۸	۰	۲	۷	۱۲	۱۴	۹	۸	۱۰۵
درصد	۱۲	۱۸	۷	۱/۹	۵/۶	۷	۰	۱/۹	۶/۵	۱۱	۱۳	۸	۷	۱۰۰

مبحث درس اول با هدف کلی «آشنایی فراگیران با ایمنی بدن»، از مجموعه واحدهای تنظیم‌شده دارای ۱۰۵ واحد مشاهده‌شده از چرخه خلاقیت محتوا برخوردار بوده که از این تعداد، از بعد آمادگی ذهنی، مؤلفه مشاهده هدفمند ۱۸ درصد و مؤلفه جلب توجه ۱۲ درصد؛ و از بعد تخیل توسعه، مؤلفه تقویت ۱۳ درصد از واحدهای فوق را در این درس به خود اختصاص داده است و سایر مؤلفه یا میزان بسیار کمتری رعایت شده‌اند.

جدول ۴. فراوانی مؤلفه‌های فصل دوم بر اساس چرخه خلاقیت پلسک صفحه ۵۴-۲۶

مؤلفه‌ها	جلب توجه	مشاهده هدفمند	استخراج مفاهیم	انعطاف پذیری	بزرگ‌نمایی	کوچک‌سازی	معکوس سازی	جایگزینی	ترکیب	توجه به جزئیات	تقویت	ارزشیابی	به کارگیری در عمل	جمع
فراوانی	۱۴	۹	۱۰	۹	۱۱	۱۳	۵	۲	۶	۲۰	۱۶	۱۲	۴	۱۳۷
درصد	۱۱	۶/۹	۷/۶	۱/۹	۸/۴	۱۰	۴	۱/۵	۴/۶	۱۵	۱۲	۹/۲	۳	۱۰۰

مبحث درس دوم با هدف آموزشی «آشنایی فراگیران با دستگاه عصبی»، از ۱۳۷ واحد مشاهده شده از خلاقیت محتوا برخوردار بوده است. از این تعداد از بعد آمادگی ذهنی خلاقیت در محتوا، مؤلفه توجه به جزئیات ۱۵ درصد و جلب توجه، ۱۱ درصد و از بعد تخیل توسعه خلاقیت در محتوا ۱۲ درصد می‌باشند و سایر مؤلفه از میزان کمتری برخوردار بوده‌اند.

جدول ۵. فراوانی مؤلفه‌های فصل سوم بر اساس چرخه خلاقیت پلسک صفحه ۵۵-۷۴

مؤلفه‌ها	جلب توجه	مشاهده هدفمند	استخراج مفاهیم	انعطاف پذیری	بزرگ‌نمایی	کوچک‌سازی	معکوس سازی	جایگزینی	ترکیب	توجه به جزئیات	تقویت	ارزشیابی	به کارگیری در عمل	جمع
فراوانی	۱۷	۳۱	۸	۸	۱۷	۸	۲	۱	۵	۱۹	۱۴	۱۵	۹	۱۶۱
درصد	۱۱	۲۰	۵/۲	۵/۲	۱۱	۵/۲	۱/۳	۰/۶	۳/۲	۱۲/۳	۹/۱	۱۰	۵/۸	۱۰۰

مبحث درس سوم با هدف آموزشی «آشنایی با حواس پنج‌گانه» ۱۶۱ واحد از خلاقیت محتوا را در این درس به خود اختصاص داده است. از این تعداد از بعد آمادگی ذهنی مؤلفه توجه به جزئیات ۱۲/۳ درصد و ویژگی جلب توجه ۱۰/۵ درصد و از بعد تخیل توسعه خلاقیت در درون محتوا، مؤلفه بزرگ‌نمایی ۱۱ درصد و از بعد کاربرد ویژگی ارزشیابی ۱۰ درصد را در سازمان‌دهی محتوا رعایت نموده‌اند و سایر مؤلفه‌های موجود میزان کمتری می‌باشند.

جدول ۶. فراوانی مؤلفه‌های فصل چهارم بر اساس چرخه خلاقیت پلسک صفحه ۷۵-۹۶

مؤلفه‌ها	جلب توجه	مشاهده هدفمند	استخراج مفاهیم	انعطاف پذیری	بزرگ‌نمایی	کوچک‌سازی	معکوس سازی	جایگزینی	ترکیب	توجه به جزئیات	تفکر	ارزشیابی	به کارگیری در عمل	جمع
فراوانی	۵	۷	۸	۴	۶	۱۲	۰	۳	۱	۶	۲	۲	۳	۷۸
درصد	۸/۵	۱۱/۹	۱۵	۶/۸	۱۰/۲	۲۰	۰	۵/۱	۱/۷	۱۰/۲	۳/۴	۳/۴	۵/۱	۱۰۰

مبحث درس چهارم با هدف آموزشی «آشنایی فراگیران با هورمون‌ها» مجموعاً ۷۸ واحد فعال را کم‌ویش به خود اختصاص داده است. از این تعداد بالاترین میزان از بعد آمادگی ذهنی، مؤلفه استخراج مفاهیم ۱۵ درصد و از بعد تحلیل توسعه کوچک نمایی ۲۰ درصد می‌باشند

جدول ۷. فراوانی مؤلفه‌های فصل پنجم بر اساس چرخه خلاقیت پلسک صفحه ۹۷-۱۱۲

مؤلفه‌ها	جلب توجه	مشاهده هدفمند	استخراج مفاهیم	انعطاف پذیری	بزرگ‌نمایی	کوچک‌سازی	معکوس سازی	جایگزینی	ترکیب	توجه به جزئیات	تفکر	ارزشیابی	به کارگیری در عمل	جمع
فراوانی	۸	۲۰	۱۳	۵	۹	۱۱	۰	۱	۴	۵	۳	۲	۳	۹۷
درصد	۱۰	۲۴	۱۵	۶	۱۰	۱۳	۰	۱/۲	۵	۶	۴	۲/۴	۴	۱۰۰

مبحث درس پنجم با هدف کلی «آشنایی با ماده ژنتیک» دارای ۹۷ واحد مشاهده‌شده از ویژگی‌های چرخه خلاقیت در محتوا می‌باشند. از این تعداد فقط از بعد آمادگی ذهنی خلاقیت محتوا مؤلفه، مشاهده هدفمند ۲۴ درصد و ویژگی استخراج مفاهیم ۱۵ درصد بالاترین میزان را به خود اختصاص داده است. سایر مؤلفه در درون متون درسی میزان اندکی از ویژگی‌ها را برخوردار بوده‌اند.

جدول ۸. فراوانی مؤلفه‌های فصل ششم بر اساس چرخه خلاقیت پلسک صفحه ۱۱۳-۱۳۶

مؤلفه‌ها	جلب توجه	مشاهده هدفمند	استخراج مفاهیم	انعطاف‌پذیری	بزرگ‌نمایی	کوچک‌سازی	معکوس‌سازی	جایگزینی	ترکیب	توجه به جزئیات	تقویت	ارزشیابی	به کارگیری در عمل	جمع
فراوانی	۱۱	۳۹	۳۵	۵	۸	۱۲	۳	۵	۱۱	۲۳	۱۲	۹	۷	۱۸۹
درصد	۶/۵	۱۷	۲۱	۳	۵	۷	۱/۸	۳	۶/۵	۱۴	۷	۵/۳	۴	۱۰۰

مبحث فصل ششم با هدف آموزشی «آشنایی با کروموزوم‌ها و میتوز» دارای ۱۸۹ واحد ویژگی‌های مشاهده‌شده از چرخه خلاقیت محتوا می‌باشد. از این تعداد از بعد آمادگی ذهنی خلاقیت از طریق محتوا، مؤلفه مشاهده هدفمند ۱۷ درصد و مؤلفه استخراج مفاهیم ۲۱ درصد و از بعد تخیل توسعه خلاقیت، مؤلفه توجه به جزئیات ۱۴ درصد از واحدهای مشاهده‌شده درس فوق را به خود اختصاص داده است که بالاترین میزان.

جدول ۹. فراوانی مؤلفه‌های فصل هفتم بر اساس چرخه خلاقیت پلسک صفحه ۱۳۷-۱۵۲

مؤلفه‌ها	جلب توجه	مشاهده هدفمند	استخراج مفاهیم	انعطاف‌پذیری	بزرگ‌نمایی	کوچک‌سازی	معکوس‌سازی	جایگزینی	ترکیب	توجه به جزئیات	تقویت	ارزشیابی	به کارگیری در عمل	جمع
فراوانی	۵	۱۴	۶	۳	۱	۶	۱	۴	۳	۹	۶	۲	۵	۷۱
درصد	۷/۷	۱۸	۷	۴/۶	۱/۵	۹	۱/۵	۶/۲	۴/۶	۱۴	۹	۳	۷/۷	۱۰۰

مبحث فصل هفتم با عنوان «آشنایی با میوز و تولیدمثل» دارای ۷۱ واحد از ویژگی‌های چرخه خلاقیت در محتوا برخوردار بوده که از این تعداد از بعد آمادگی ذهنی در خلاقیت محتوا، مؤلفه توجه به جزئیات ۱۴ درصد، بالاترین میزان رعایت مؤلفه‌ها می‌باشد. سایر مؤلفه‌ها در ابعاد دیگر و انواع بعد ارزیابی و کاربرد و در عمل درصد بسیار پایین‌تر از ویژگی‌های فوق می‌باشد.

جدول ۱۰. مؤلفه‌های فصل هشتم بر اساس چرخه خلاقیت پلسک صفحه ۱۳۷-۱۸۶

مؤلفه‌ها	جلب توجه	مشاهده هدفمند	استخراج مفاهیم	انعطاف پذیری	بزرگ‌نمایی	کوچک‌سازی	مکس سازی	جایگزینی	ترکیب	فصل به فصل برترتیب	تقریب	ارزشیابی	به کارگیری در عمل	جمع
فراوانی	۲۳	۱۲	۱۴	۲	۱۰	۱	۰	۰	۲	۱۷	۰	۶	۱۲	۹۹
درصد	۲۳	۱۲/۱۲	۱۴/۱۲	۲/۲	۱/۸	۱/۱	۰	۰	۲/۵	۱۸	۰	۶/۲	۱۲/۲	۱۰۰

مبحث فصل هشتم با هدف آموزشی «آشنایی فراگیران با ژنتیک و شرایط آن»، از ۹۹ واحد مشاهده‌شده از چرخه فعالیت خلاقیت در محتوا برخوردار بوده که از این تعداد، از بعد آمادگی ذهنی در خلاقیت، مؤلفه جلب توجه ۲۲ درصد و از بعد تخیل توسعه در خلاقیت مؤلفه توجه به جزئیات ۱۸ درصد و از بعد کاربرد ۱۲ درصد بالاترین میزان رعایت مؤلفه‌ها بوده است. سایر ویژگی‌ها درصد بسیار پائینی را به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۱۱. مؤلفه‌های فصل نهم بر اساس چرخه خلاقیت پلسک صفحه ۱۸۷-۲۱۲

مؤلفه‌ها	جلب توجه	مشاهده هدفمند	استخراج مفاهیم	انعطاف پذیری	بزرگ‌نمایی	کوچک‌سازی	مکس سازی	جایگزینی	ترکیب	فصل به فصل برترتیب	تقریب	ارزشیابی	به کارگیری در عمل	جمع
فراوانی	۱۴	۱۳	۱۴	۳	۱۶	۵	۲	۰	۷	۱۳	۰	۸	۱۴	۱۰۶
درصد	۱۳	۱۲	۱۳	۲/۸	۱۵	۴/۶	۱/۸	۰	۶	۱۲	۰	۷	۱۳	۱۰۰

مبحث فصل نهم، با هدف آموزشی «آشنایی فراگیران با تولیدمثل گیاهان» دارای ۱۰۶ واحد مشاهده‌شده چرخه خلاقیت بوده است. از این تعداد از بعد آمادگی ذهنی در خلاقیت مؤلفه جلب توجه ۱۳ درصد و مؤلفه استخراج مفاهیم ۱۳ درصد و از بعد تخیل توسعه، مؤلفه بزرگ‌نمایی ۱۵ درصد را به خود اختصاص داده‌اند که بالاترین میزان حاصله از بین ابعاد دیگر بوده است. سایر مؤلفه‌ها درصد بسیار اندک را به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۱۱. داده‌ها و نتایج نهایی تحلیل محتوای کتاب زیست‌شناسی دوم متوسطه

ردیف	موضوع	تعداد واحدهای فعال	بالاترین درصد مؤلفه‌های مشاهده شده هر درس: تعداد و درصد							
			مؤلفه‌ها	فراوانی درصد	مؤلفه‌ها	فراوانی درصد	مؤلفه‌ها	فراوانی درصد	مؤلفه‌ها	فراوانی درصد
۱	ایمنی بدن	۱۰۵	مشاهده	۱۹	تقویت	۱۴	جلب توجه	۱۳		
				۱۸٪		۱۳٪		۱۲٪		
۲	دستگاه عصبی	۱۳۷	توجه به جزئیات	۲۰	تقویت	۱۶	جلب توجه	۱۴		
				۱۵٪		۱۲٪		۱۱٪		
۳	حواس پنج‌گانه	۱۶۱	توجه به جزئیات	۱۹	بزرگ‌نمایی	۱۷	جلب توجه	۱۶	ارزشیابی	۱۵
				۱۲/۳		۱۱٪		۱۱		۱۰٪
۴	هورمون‌ها	۷۸	کوچک‌نمایی	۱۲	استخراج مفاهیم	۸				
				۲۰٪		۱۴٪				
۵	ماده ژنتیک	۹۷	مشاهده	۲۰	استخراج مفاهیم	۱۳				
				۲۴٪		۱۵٪				
۶	کروموزوم‌ها	۱۸۹	استخراج مفاهیم	۳۵	مشاهده	۲۹	توجه به جزئیات	۲۳		
				۲۱٪		۱۷٪		۱۴٪		
۷	میوز و تولیدمثل	۷۱	مشاهده	۱۴	توجه به جزئیات	۹				
				۲۲٪		۱۴٪				
۸	ژنتیک	۸۸	جلب توجه	۲۳	جزئیات	۱۷	کاربرد	۱۲		
				۲۳٪		۱۸٪		۱۲/۲٪		
۹	تولیدمثل گیاهان	۱۰۶	بزرگ‌نمایی	۱۶	استخراج مفاهیم	۱۴	جلب توجه	۱۴		
				۱۵٪		۱۳٪		۱۳٪		

با توجه به نتایج نهایی تحلیل محتوای کتاب زیست‌شناسی دوم، بیشترین تعداد واحدهای مشاهده‌شده در دروس مربوطه، ۱۸۹ واحد در درس کروموزوم‌ها و درس حواس پنج‌گانه ۱۶۱ واحد و ۱۳۷ واحد در درس دستگاه عصبی، تولیدمثل گیاهان با ۱۰۶ واحد می‌باشد. اما بیشترین میزان رعایت مؤلفه‌های مدل نظری تحقیق، مؤلفه مشاهده هدفمند با ۲۲ درصد، توجه به جزئیات ۱۸ درصد، جلب توجه ۲۷ درصد، استخراج مفاهیم ۱۵ درصد و بزرگ‌نمایی ۱۱ درصد در هر درس از جمله مؤلفه‌هایی هستند که در کتاب علوم آزمایشگاهی سال دوم متوسطه رعایت شده‌اند. لذا با توجه به جدول فوق می‌توان به‌خوبی دید که مؤلفه‌های رعایت‌شده با فراوانی بیشتر عبارت‌اند از: مشاهده هدفمند فراگیر در مفاهیم درسی، جلب توجه به مفاهیم، توجه به جزئیات، بزرگ‌نمایی، کوچک‌نمایی مفاهیم تازه دروس، استخراج مفاهیم درسی ارزشیابی کاربرد مفاهیم.

■ نتیجه‌گیری ■

به‌خاطر اهمیت زیادی که کتب درسی در تعیین محتوا و خط‌مشی آموزش دارند، این کتاب‌ها در کانون توجه تمامی دست‌اندرکاران آموزش و پرورش قرار دارند. وجود نظام آموزشی متمرکز که برای تمام کشور، یک برنامه، یک کتاب درسی و یک نظام ارزشیابی در نظر گرفته می‌شود، مسائل آموزشی فراوانی را مطرح کرده که از آن جمله افزایش بیش‌ازحد نقش کتاب درسی در ایران است. نامناسب بودن شرایط آموزشی مثل پرجمعیت بودن کلاس‌ها، کمبود و یا حتی در بعضی موارد فقدان وسایل آزمایشگاهی، استفاده هرچه بیشتر از کتاب را تشدید می‌کند. عدم مهارت کافی معلمان در شناخت هدف‌های آموزشی و کاربرد شیوه‌های مناسب تدریس باعث اتکای آن‌ها به کتاب می‌شود. نوع و شیوه ارزشیابی، اغلب سؤال‌های امتحانی و آزمون‌ها، نیازهای یادگیری را در حد به‌خاطر سپردن و فهم و درک معلومات کتاب محدود می‌سازد. به هر حال مجموع این نارسایی‌ها دست‌به‌دست هم داده و باعث گردیده همه برنامه‌ها و هدف‌های آموزشی منحصر به آموختن محتوای درسی گردد. به هر حال به آسانی نمی‌توان نقش و اهمیت کتاب را از نظر دور داشت به همین علت صرف وقت زیاد نیروهای متخصص در بررسی و تحلیل کتاب‌های درسی می‌تواند راهگشای حل بسیاری از مشکلات جاری آموزش باشد. آشنایی با اصول تجزیه و تحلیل کتاب‌های درسی، هم به تنظیم و ابداع شیوه‌های مناسب تدریس کمک می‌نماید و هم این توانایی را به معلمان می‌دهد که به نقد علمی بهتری از کتب درسی بپردازند. بر همین اساس است که موضوع رساله به تحقیق درباره چرخه

آموزش خلاقیت در محتوای کتب علوم زیستی و آزمایشگاهی سال دوم متوسطه پرداخته است. خلاقیت یک ویژگی مطلوب انسانی است که مدارس باید برای آموزش یا پرورش آن جدیت نشان دهند. آموزش خلاقیت یا تفکر خلاق، به عنوان یکی از هدف‌های اساسی و شناخته‌شده تعلیم و تربیت، همیشه از حمایت عمومی برخوردار بوده است. درس علوم زیستی که اکنون در آموزش و پرورش متوسطه از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است، شامل مجموعه‌ای مطالب سازمان یافته و روش‌های شناخته شده است که می‌تواند به پرورش خلاقیت کمک کند. بررسی روند تغییر کتاب‌های علوم زیستی دوره متوسطه در کشورمان با این سؤال روبرو است که آیا در سال‌های اخیر در تدوین کتاب‌های درسی به فرایند خلاقیت در تألیف محتوای کتاب‌های علوم زیستی توجه شده است؟

هدف کلی تحقیق، تحلیل محتوای کتاب زیست‌شناسی سال دوم متوسطه در سال تحصیلی جاری بوده است. مدل نظری این پژوهش بهره‌گیری از چرخه آموزش خلاقیت از دیدگاه پلسک (۱۹۹۷) می‌باشد. هدف کلی تحقیق، تحلیل محتوای کتاب زیست سال دوم متوسطه در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ بوده است. مدل نظری این پژوهش بهره‌گیری از چرخه آموزش خلاقیت از دیدگاه پلسک (۱۹۹۷) می‌باشد. ابعاد مورد توجه در چرخه خلاقیت مذکور توسط مطالعات یوربان (۱۹۹۹) و آیزنک (۱۹۹۴) پامروی (۲۰۰۸) به نقل از قاسمی و جهانی (۱۳۸۸)، مورد مطالعه و استفاده واقع شد. نتایج نهایی تحقیق حاکی از آن است که در کتاب زیست سال دوم متوسطه (مشکل از ۹ فصل) که از بین واحدهای شناسایی شده از مؤلفه‌های آموزش خلاقیت در متون درسی، بالاترین میزان مؤلفه‌های رعایت شده عبارت‌اند از: مؤلفه مشاهده هدفمند در بعد آمادگی، ۲۴ درصد در درس ماده ژنتیک و توجه به جزئیات درسی در بعد تخیل و توسعه در درس ژنتیک به میزان ۱۸ درصد و مشاهده هدفمند در بعد آمادگی در درس کروموزوم‌ها ۱۷ درصد و در بعد ارزشیابی مؤلفه کاربرد در درس ژنتیک ۱۲/۲ درصد و در بعد ارزشیابی در درس حواس پنج‌گانه ۱۰ درصد را به خود اختصاص داده‌اند. بنابراین مؤلفه‌های رعایت‌شده این کتاب عبارت‌اند از بعد آمادگی در مؤلفه‌های مشاهده هدفمند و جلب توجه و استخراج مفاهیم، در بعد تخیل و توسعه مؤلفه‌های بزرگ‌نمایی کوچک‌نمایی، تقویت، توجه به جزئیات در بعد عمل مؤلفه‌های کاربرد و ارزشیابی می‌باشند در یک نتیجه‌گیری کلی می‌توان گفت بر اساس داده‌های حاصله وضعیت کتاب درسی علوم زیستی سال دوم

متوسطه به‌گونه‌ای است که می‌توان گفت به‌طور هماهنگ واحدهای فعال در مدل چرخه آموزش خلاقیت در محتوا رعایت نشده است. نتایج و تحلیل کمی محتوای زیست‌شناسی سال دوم متوسطه با توجه به داده‌های حاصله از جداول توصیفی نشان می‌دهد که تأکید بر بعد آمادگی ذهنی داشته و برخی از مؤلفه‌های بعد تخیل و کاربرد مورد توجه و عنایت قرار گرفته است. به‌طوری‌که میزان رعایت مؤلفه‌ها بسیار اندک بوده و هماهنگی لازم در رعایت اکثر مؤلفه‌ها در همه ابعاد وجود ندارد.

نتایج تحقیق حاضر نیز با نتایج تحقیق ملکی و همکاران (۱۳۹۰) و همچنین عصاره و همکاران (۱۳۹۲) همسویی دارد. زیرا نتایج پژوهش‌ها نشان دادند که به‌طور کلی مؤلفه‌های خلاقیت پلسک به‌طور هماهنگ رعایت نشده‌اند و برخی فصول کتب علوم تجربی دوره راهنمایی به لحاظ میزان انطباق با مؤلفه‌های خلاقیت نیاز به بازنگری مجدد دارد. نتایج به‌دست‌آمده در این بخش از پژوهش، با نتایج مطالعه امام‌جمعه (۱۳۷۷) و اوجانی (۱۳۷۸) هم‌خوانی دارد. زیرا نتایج حاصله مطالعات فوق به موقعیت‌های ایجاد تفکر و رشد فکری و پرورش خلاقیت با توجه به اهداف آموزشی و محتوای درسی پرداخته و نتیجه گرفتند مواد آموزشی ابتدایی و راهنمایی موقعیت لازم و کافی در پرورش تفکر و خلاقیت را در دانش‌آموزان فراهم نکردند. همچنین تحلیل محتوای کتب علوم تجربی حاکی از توجه صرف به بعد ذهنی بوده و سایر ابعاد مراعات نگردید. نتایج حاصله از تحقیق حاضر با تحقیق شارپ (۲۰۰۲) و داوود و همکاران (۲۰۱۲) همسویی دارد. چراکه در پژوهش‌های انجام‌یافته به یکی از ابعاد مهم خلاقیت یعنی محتوای درسی در نگاه تعلیم‌وتربیت توجه شده است و برنامه درسی علوم را نیز به‌عنوان موضوعی که می‌تواند به بهبود کیفیت تفکر خلاق در دانش‌آموزان کمک نماید معرفی نمودند. آنچه مسلم است مطالعات انجام‌شده نشان داده‌اند در برنامه درسی مقاطع تحصیلی با تأکید بر محتوای علوم تجربی دوره راهنمایی همه زمینه‌ها و ابعاد مورد نیاز آموزش و پرورش خلاقیت را رعایت نکردند چراکه آموزش خلاقیت رویکرد پیچیده‌ای است که در شکوفایی آن متون درسی به‌عنوان یکی از عوامل مهم و اساسی آن بوده و ابعاد دیگر در راستای مؤلفه‌های رشد خلاقیت نیاز به هماهنگی و ترکیب مناسب دارند. لذا تحقیقات یادشده با پژوهش فعلی مرتبط بوده و همسو و هماهنگ می‌باشد. رعایت مؤلفه‌های آموزش خلاقیت می‌تواند در سازمان‌دهی و تدوین کتاب علوم زیستی و آزمایشگاهی دوره متوسطه فرایند این آموزش خلاقیت را فراهم سازد.

دخالت عوامل نگرشی و عاطفی کدگذار در هنگام خواندن متون و دیدن تصاویر را می‌توان به‌عنوان یک محدودیت، که می‌تواند روی استنباط آنان تأثیرگذار باشد، معرفی نمود. در بخش پیشنهادها هم می‌توان به رعایت برخی مؤلفه‌ها و معیارها در سازمان‌دهی و تدوین کتاب علوم زیستی و آزمایشگاهی دوره متوسطه اشاره نمود. بر این اساس لازم است به مواردی چند دقت نمود: مفاهیمی که کنجکاوی و حساسیت یادگیرنده را نسبت به پدیده یا مشکل برمی‌انگیزد؛ موضوعات و مطالبی که یادگیرنده را مجبور به دقت در مشاهده می‌کند؛ پرسش‌ها و موضوعاتی که از یادگیرنده می‌خواهد ایده‌ها را تجزیه و تحلیل کند و مفاهیم و عوامل تشکیل‌دهنده آن‌ها را تشخیص دهد؛ اشارات و سؤالاتی که از یادگیرنده ایده‌های متنوع و گوناگون را در خصوص پدیده و یا مشکل درخواست می‌کند؛ موضوعاتی که از یادگیرنده درخواست می‌کند به پدیده یا مشکل موردنظر چیزی بیفزاید یا آن را قوی‌تر، بلندتر و طولانی‌تر در نظر بگیرد؛ مفاهیم درسی، اشارات و سؤالاتی که از یادگیرنده می‌خواهد پدیده یا مشکل موردنظر را کوچک‌تر، کوتاه‌تر، سبک‌تر و ساده‌تر ببیند؛ پرسش‌ها یا موضوعاتی که از یادگیرنده درخواست می‌کند پدیده یا مشکل موردنظر را وارونه در نظر بگیرد؛ مضامینی که از یادگیرنده می‌خواهد به جای پدیده یا مشکل موردنظر، مواد، فرایند دیگر با نگرش، عواطف، رغبت و علایق را متصور شده یا در نظر بگیرد؛ مفاهیم جدید، دلالت‌ها و مواردی که از فراگیر می‌خواهد ایده‌ها، مفاهیم، واحدها و حقایق را ادغام کند؛ سؤالات و مفاهیمی که از فراگیر درخواست می‌کند به ویژگی‌ها و جزئیات پدیده یا مشکل توجه کند و آن‌ها را توضیح دهد. نتیجه کلی تحقیق نیز نشان داد که هماهنگی لازم در رعایت همه مؤلفه‌های چرخه خلاقیت در مطالعه حاضر وجود ندارد.

تحلیل محتوای کتاب زیست‌شناسی سال دوم متوسطه نظام جدید بر اساس الگوی خلاقیت پلسک

منابع

- اسمعیلی، پروانه. (۱۳۸۷). ارزیابی محتوای کتاب‌های درسی علوم تجربی پایه اول و دوم ابتدایی از نظر میزان ارتباط آن‌ها با مهارت‌های زندگی از دیدگاه صاحب‌نظران شهر تهران (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- امام‌جمعه، سید محمدرضا. (۱۳۷۷). تحلیل محتوای کتاب‌های علوم تجربی پایه سوم و چهارم ابتدایی در سال تحصیلی ۷۶-۷۷ (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- امیراحمدی، یونس و ایروانی، شهین و شرفی، محمدرضا. (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه پنجم ابتدایی بر مبنای الگوی حل مسئله دیویی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی)، ۹(۳۵)، ۸۶-۹۵.
- اوجانی، افسانه. (۱۳۸۷). تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پنج ابتدایی با توجه به اصول علمی برنامه‌ریزی درسی و بررسی میزان انطباق آن با توانایی ذهنی کودکان ۱۰-۱۱ ساله (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، تهران.
- بدریان، عابد و رستگار، طاهره. (۱۳۸۵). مطالعه تطبیقی استانداردهای آموزش علوم دوره آموزش عمومی ایران و کشورهای موفق در آزمون TIMSS. همایش نوآوری در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی، دانشگاه شیراز، شیراز، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، <http://www.civilica.com/Paper>.
- حسن‌زاده، رمضان و ایمانی‌فر، پریسا. (۱۳۸۹). رابطه خلاقیت و عزت‌نفس با پیشرفت تحصیلی نوجوانان و جوانان. مجله مطالعات جامعه‌شناختی جوانان، ۱(۳)، ۵۵-۶۵.
- حسینی، سید عسگری. (۱۳۸۸). بررسی اثربخشی الگوی انجام فعالیت‌های آزمایشگاهی یادگیری محور در آموزش شیمی دوره متوسطه (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران.
- زیبا وب. (۱۳۹۳). خلاقیت چیست و چگونه می‌توان دانش‌آموزان را خلاق بار آورد؟ پیشنهاداتی برای معلمان جهت خلاقیت دانش‌آموزان. قابل بازیابی در <http://www.zibaweb.com/amoozesh.htm>.
- سرمد، زهره و بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۸۸). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری (چاپ شانزدهم). تهران: نشر آگه.
- سلیمانپور، جواد. (۱۳۸۶). مهارت‌های تدریس نوین. تهران: نشر احسن.
- سلیمانی، افشین. (۱۳۸۴). کلاس خلاقیت (چاپ دوم). تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۷۹). روان‌شناسی تربیتی (چاپ پنجم). تهران: انتشارات آگاه.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۸). روان‌شناسی پرورشی نوین، روان‌شناسی یادگیری و آموزش (چاپ پنجم). تهران: انتشارات دوران.
- شسریفی، علی‌اکبر و داوری، رقیه. (۱۳۸۸). مقایسه تأثیر سه روش پرورش خلاقیت در افزایش خلاقیت دانش‌آموزان پایه دوم راهنمایی. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۵(۱)، ۵۷-۶۲.
- فرج‌اللهی، مهران و موسوی، سید علی محمد و تاجی، پروانه. (۱۳۸۹). شناسایی عوامل مؤثر در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان مقطع راهنمایی از دیدگاه دبیران، مدیران و کارشناسان آموزش اداره منطقه شش آموزش و پرورش استان تهران. دوفصلنامه تفکر و کودک، ۱(۲)، ۸۳-۱۰۰.
- عصاره، علیرضا و احمدی، غلامعلی و ششمیر، سامیه. (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتاب‌های علوم تجربی دوره راهنمایی با توجه به مراحل و اصول آموزش خلاقیت پلسک. فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۳(۱)، ۱۲۷-۱۵۴.
- قاسمی، فرشید، جهانی، جعفر. (۱۳۸۷). ارزیابی اهداف و محتوای کتاب‌های علوم تجربی علوم تجربی دوره ابتدایی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۳(۱۰)، ۳۹-۶۴.
- مفیدی، فرخنده. (۱۳۹۰). مدیریت مراکز پیش‌دستانی (چاپ نهم). تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- ملکی، حسن و افشارکهن، زهرا و نوروزی، بهزاد. (۱۳۹۱). ارزیابی محتوای کتب علوم تجربی دوره راهنمایی از دیدگاه الگوی آموزش خلاقیت پلسک. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۱(۴)، ۱۲۱-۱۴۷.
- معروفی، یحیی و یوسف‌زاده، محمدرضا. (۱۳۸۸). تحلیل محتوا در علوم انسانی. همدان: نشر سپهر دانش.
- مؤمنی مهموئی، حسین و اوجی نژاد، احمدرضا. (۱۳۸۹). تأثیر به‌کارگیری الگوی تدریس بدیعه‌پردازی بر پرورش خلاقیت دانش‌آموزان در درس انشاء. مجله روان‌شناسی تربیتی، ۲۱(۲)، ۹۵-۱۰۷.
- یزدانی، محمدابراهیم. (۱۳۸۴). رشد و شکوفایی خلاقیت کودکان. گاهنامه معلم مشاور، آموزش و پرورش استان مازندران.

تحلیل محتوای کتاب زیست‌شناسی سال دوم متوسطه نظام جدید بر اساس الگوی خلاقیت پلسک

- یونسکو. (۱۳۷۸). آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم در منطقه آسیا - اقیانوسیه آرام گروه مترجمان (سرپرست: علی رؤوف). تهران: پژوهشگاه تعلیم و تربیت. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۳ چاپ شده است).
- Chávez-Eakle, R. A. (2010). The relevance of creativity in education. *New Horizons for Learning*, 8(1), 1-9.
- Daud, A. M., Omar, J., Turiman, P., & Osman, K. (2012). Creativity in science education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 467-474.
- Sharp, C. (2002). *Developing Young Children'd Creativity Through the Arts: What's does research have to offer? Paper Presented to an Invitational Seminar*. Retrieved from http://www.nfer.ac.uk/publications/44420/44420_home.cfm.
- Spencer, E., Lucas, B., & Claxton, G. (2012). *Progression in creativity-developing new forms of assessment: Final Research Report*. Newcastle: CCE.
- Plsek, Paul. & Associates, Inc. (Mrch, 2017). Directed creativity Cycle. Retrieved from Directed Creativity. Com.

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|--------------------------------|---------------|--------------------------------------|
| 1. Weisberg | 5. Plsek | 9. Sharp |
| 2. Sternberg | 6. Selvi | 10. Daud, Omar, Turiman & Osman |
| 3. Chávez | 7. Getzel | 11. Development of Cognitive Process |
| 4. Spencer & Lucas and Claxton | 8. Shao & Ran | 12. Holesti |

بررسی تأثیر هوش اخلاقی و اعتماد آفرینی مدیران بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان

■ پروین مظاهری* ■ ایرج نیک‌پی** ■ سعید فرح بخش***

چکیده:

پژوهش حاضر، باهدف تبیین تأثیر هوش اخلاقی مدیران بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان با میانجیگری اعتماد آفرینی مدیران مدارس ابتدایی شهر خرم‌آباد انجام شد. روش پژوهش از نوع مدل‌یابی علی یا مدل معادلات ساختاری بوده و جامعه آماری را کلیه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ تشکیل داده‌اند که نمونه آماری پژوهش شامل ۱۰۳ نفر از مدیران و ۳۰۹ نفر از معلمان از میان آن انتخاب شدند. داده‌های پژوهش با استفاده از پرسش‌نامه هوش اخلاقی لینک وکیل (۲۰۰۵) با آلفای (۰/۸۴)، اعتماد آفرینی اسماعیلی طرزی و همکاران (۱۳۹۲) با آلفای (۰/۸۷)، رفتار شهروندی سازمانی سامچ و ران (۲۰۰۶) با آلفای (۰/۶۶)، استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار SPSS۲۲ و AMOS۲۲ استفاده شد. نتایج پژوهش حاکی از آن است که هوش اخلاقی به‌طور مستقیم با ضریب (۰/۳۹) و به‌طور غیرمستقیم با نقش واسطه‌ای اعتماد آفرینی با ضریب (۰/۳۰) بر رفتار شهروندی سازمانی تأثیرگذار است. همچنین اعتماد آفرینی نیز بر رفتار شهروندی سازمانی با ضریب (۰/۴۵) اثرگذار است.

کلید واژه‌ها: هوش اخلاقی، اعتماد آفرینی، رفتار شهروندی سازمانی، مدیران، معلمان

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۹/۲۳

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۴/۱۲/۱۶

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۱۰/۲۹

* کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه لرستان mazahery93@gmail.com
** دکترای مدیریت آموزشی، استادیار دانشگاه لرستان (نویسنده مسئول) nikpay65@yahoo.com
*** دکترای مدیریت آموزشی، دانشیار دانشگاه لرستان farahbakhshs@yahoo.com

مقدمه

کارکنان همواره از منابع بسیار مهم سازمان‌ها محسوب می‌شوند و رفتار سازمانی آنان بسیار بااهمیت تلقی می‌گردد به‌طوری‌که کارکنان خوب افرادی هستند که به همکاران خود کمک و همیاری می‌رسانند، نظر و اعتقادات خود را صادقانه و با حسن نیت بیان می‌کنند و در فعالیت‌های سازمان مشارکت می‌جویند. به عبارت دیگر آن‌ها اقدامات و اعمالی انجام می‌دهند که الزامی نبوده، اما برای همکاران و در نهایت برای سازمان مفید است. این گونه رفتارها که در اصطلاح رفتارهای فراقش یا شهروندی سازمانی نامیده می‌شوند، به فعالیت‌هایی اطلاق می‌شوند که فی‌نفسه خودجوش و آگاهانه هستند (مانند کمک به دیگران) و به‌طور مستقیم و آشکار توسط سیستم رسمی پاداش سازمان پیش‌بینی نشده‌اند، اما به‌طور کلی کارایی سازمان را افزایش می‌دهند (شاطری، یوز باشی و زمانی منش، ۱۳۹۱).

ارگان^۱ (۱۹۸۸) رفتار شهروندی سازمانی را به‌عنوان رفتارهای تحت اختیار فرد تعریف کرده و بیان می‌کند که این دسته از رفتارها به‌طور صریح و مستقیم به‌وسیله سیستم‌های رسمی، پاداش موردتوجه قرار نمی‌گیرد، ولی باعث ارتقای اثربخشی کارکردهای سازمان می‌گردد. مجموعه‌ای از رفتارهای داوطلبانه و اختیاری که بخشی از وظایف رسمی فرد نیستند اما عملکرد مؤثر سازمان را بهبود می‌بخشند (کرکماز و آرباسی^۲، ۲۰۰۹).

علیرغم توجه فزاینده به موضوع رفتارهای شهروندی، با مروری بر ادبیات این حوزه، فقدان اجماع درباره ابعاد این مفهوم آشکار می‌گردد. نتایج حاصل از مرور ادبیات نشان می‌دهد که تقریباً سی نوع متفاوت از رفتار شهروندی قابل تفکیک است و تعاریف متعددی از آن به‌عمل آمده است که البته همپوشی‌های بسیاری بین آن‌ها وجود دارد. سامچ و ران^۳ (۲۰۰۷) به اقتباس از پادساکف^۴، مکنزی، پین و بچرج (۲۰۰۰) ابعاد رفتار شهروندی سازمانی را شامل: نوع‌دوستی، وظیفه‌شناسی، جوانمردی، ادب و نزاکت و فضیلت مدنی می‌دانند.

رفتار شهروندی سازمانی، بهره‌وری مدیریتی و روحیه کارکنان را بهبود می‌بخشد و نیاز به گسترش منابع کمیاب را کاهش می‌دهد و تأثیر خاصی بر روی اثربخشی سازمان دارد (بلبلی، بهرامی، منتظرالفرج و دهقانی تفتی، ۱۳۹۳). از منظر کاتز و کان^۵ (۱۹۶۶) هر سازمانی که مشارکت در آن محدود است و کارکنان آن در همه حال صرفاً به انجام رفتارهای درون‌نقشی و از پیش تدوین‌شده خود مشغول‌اند، محکوم به شکست است. اگرچه وجود این رفتارها در تمام سازمان‌ها مطلوب است، اما اهمیت آن در مدارس و برای معلمان بیشتر احساس می‌شود (زین‌آبادی، ۱۳۹۰).

در سال‌های اخیر سازه رفتار شهروندی سازمانی در ادبیات مدیریت و آموزش و پرورش توجه زیادی را به خود جلب کرده است. توجه به این مبحث در آموزش و پرورش و علاقه به آن موضوع ریشه در این واقعیت دارد که رفتار شهروندی سازمانی اثربخشی مدارس را به‌ویژه در زمینه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بهبود می‌بخشد. در محیط‌های آموزشی اثربخش، مدرسه معمولاً برحسب عملکرد

دانش‌آموزان در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی ارزیابی می‌شود (کریمی، ۱۳۹۰).

بررسی ادبیات موجود در حوزه سازمان‌های غیرآموزشی نشان می‌دهد که متغیرهای گوناگونی با رفتارهای شهروندی سازمانی کارکنان رابطه دارند. اگرچه وجود این رفتارها در تمام سازمان‌ها مطلوب است اما اهمیت آن در مدارس و برای معلمان بیشتر احساس می‌شود. بی‌شک پاسخ مناسب به حساسیت‌های اجتماعی در بعد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و پرورش نیروی انسانی آینده، بدون بروز رفتار شهروندی سازمانی بالا از جانب معلمان امکان‌پذیر نیست. رفتارهای مدیر یکی از مهم‌ترین عوامل بیرونی مؤثر بر رفتار شهروندی سازمانی است و علاوه بر نظریه‌پردازان غیرآموزشی، نظریه‌پردازان آموزشی نیز قابلیت‌های رهبری تحولی مدیران را در رفتار شهروندی سازمانی معلمان مؤثر می‌دانند (زین‌آبادی، ۱۳۹۰).

ترینپ سید^۲ (۲۰۰۲)، در تحقیقی نشان داد افرادی که از رفتار اخلاقی بیشتری برخوردارند، رفتار شهروندی بیشتری نیز از خود نشان می‌دهند. می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که رفتار شهروندی سازمانی متأثر از رفتار اخلاقی در محیط کار است. در نتیجه انتظار می‌رود افرادی که رفتار اخلاقی بالاتری دارند، رفتار شهروندی سازمانی بیشتری را از خود نشان دهند (به نقل از بهاری فر و جواهری کامل، ۱۳۸۹). همچنین سلاسل، کامکار و گل‌پرور (۱۳۸۸)، در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که بین هوش سازمانی به‌طور کلی با رفتارهای شهروندی رابطه معناداری وجود دارد. همچنین در پژوهشی با عنوان «رابطه اخلاق حرفه‌ای و هوش اخلاقی با رفتار شهروندی سازمانی معلمان زن دوره متوسطه آموزش و پرورش ناحیه ۲ شهر شیراز» انجام شد، محقق به این نتایج دست یافت که بین رفتار شهروندی و اخلاق حرفه‌ای رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد؛ اما بین رفتار شهروندی و هوش اخلاقی رابطه مستقیم معناداری وجود ندارد. همچنین بین اخلاق حرفه‌ای و هوش اخلاقی نیز رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد (به نقل از کریمی، ۱۳۹۲). از طرفی رفتار شهروندی سازمانی یک پیامد است که تحت تأثیر عوامل متعددی قرار دارد که این عوامل شامل عوامل درون‌سازمانی و برون‌سازمانی از جمله هوش اخلاقی است.

هوش در معنای عام خود به توانایی تفکر، یادگیری و ظرفیت سازگاری با موقعیت جدید قلمداد شده که دارای ابعاد متفاوت عقلی، هیجانی، معنوی و اخلاقی است. در این میان، امروزه، به‌واسطه تأثیر هوش اخلاقی بر سایر حیطه‌ها مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. بسیاری از رفتارها و عملکردهای انسان ریشه در اصول و ارزش‌های اخلاقی دارد و از آن متأثر می‌شود. هوش اخلاقی با رفتارهایی که افراد از خود نشان می‌دهند رابطه مستقیم دارد و نظامی از اصول و قواعد را ایجاد می‌کند که انسان‌ها را در تصمیم‌گیری درباره آنچه درست و نادرست است راهنمایی می‌کند. افراد با هوش اخلاقی بالا همیشه کارهایشان را با اصول اخلاقی پیوند می‌زنند که این خود باعث افزایش تعهد و مسئولیت‌پذیری بیش‌تر افراد و بهبود کارایی فردی و گروهی می‌شود (محمدی، نخعی، برهانی و روشن

زاده، ۱۳۹۲). بوربا^۷ (۲۰۰۵) هوش اخلاقی را به معنی ظرفیت و توانایی درک درست از خلاف، داشتن اعتقادات اخلاقی قوی و عمل به آن‌ها و رفتار در جهت صحیح و درست می‌داند در دنیای امروزی، این تنها ویژگی رهبران باهوش اخلاقی بالا است. همچنین لئیک و کی‌یل^۸ (۲۰۰۵)، هوش اخلاقی را توانایی تشخیص درست از اشتباه می‌دانند که با اصول جهانی سازگار است. به نظر آنان چهاراصل هوش اخلاقی (درستکاری، مسئولیت‌پذیری، دلسوزی و بخشش) برای موفقیت مداوم سازمانی و شخصی ضروری است ن

بسیاری از رفتارها و اقدام‌های افراد متأثر از ارزش‌های اخلاقی است و ریشه در اخلاق دارد. بنابراین، عدم توجه به اخلاق در سازمان‌ها و ضعف در رعایت اصول اخلاقی می‌تواند مشکلات زیادی ایجاد کرده و مشروعیت و اقدامات سازمان‌ها را زیر سؤال ببرد (بهرامی، اصمی، فاتح‌پناه، دهقانی تفتی و احمدی تهرانی، ۱۳۹۱). هوش اخلاقی، «هوش حیاتی» برای همه انسان‌ها است و نقطه عطفی برای تمام هوش‌ها محسوب می‌شود؛ به دلیل اینکه هوش اخلاقی اشکال دیگر هوش را به انجام کارهای ارزشمند هدایت می‌کند. اعمال و رفتارهای اخلاقی و ارزشی مدیران، نظیر رفتارهای منصفانه، صادقانه و احترام‌آمیز از طریق سازوکارهای مطرح در حوزه نفوذ و تأثیر اجتماعی بر احساسات و نگرش‌هایی نظیر رضایت، تعهد و وفاداری و همچنین بر ادراکاتی نظیر اعتماد و عدالت ادراک شده کارکنان تأثیرگذار است (بهشتی‌فر و محمد رفیعی، ۱۳۹۱).

در این میان تفاوت افراد در مورد اخلاقی بودن و یا غیراخلاقی بودن کارها بر کمیت و کیفیت کار آنان و در نتیجه موفقیت سازمانی تأثیر قابل توجهی دارد. امروزه سازمان‌ها به صورت فزاینده‌ای خود را درگیر مسئله‌ای می‌بینند که آن را معمای اخلاقی می‌نامند؛ یعنی اوضاع و شرایطی شده که باید یک‌بار دیگر کارهای خلاف و کارهای درست را تعریف کرد؛ زیرا مرز بین کارهای درست و خلاف بیش‌ازپیش از بین رفته است. بدین ترتیب، اعضای سازمان شاهد افرادی هستند که در سازمان و اطراف آن وجود دارند و دست‌به‌کارهای خلاف می‌زنند. در چنین شرایطی، مدیر باید از نظر اخلاقی جوی سالم برای کارکنان در سازمان به وجود آورد تا آنان بتوانند با تمام توان و بهره‌وری هر چه بیشتر کارکنند. این امر، نیازمند وجود رهبری با «هوش اخلاقی» بالاست (محمودی، سیادت و شادان فر، ۱۳۹۱).

از سویی دیگر پیچیده‌تر شدن روزافزون سازمان‌ها و افزایش کارهای غیراخلاقی، غیرمنصفانه و غیرمسئولانه در محیط‌های کاری توجه مدیران را به بحث‌های اعتمادآفرینی که مبرم‌ترین نیاز سازمان‌هاست و همچنین هوش اخلاقی که می‌تواند مرز بین نوع‌دوستی و خودپرستی را خوب توصیف کند، معطوف ساخته است. رهبران با داشتن هوش اخلاقی می‌توانند اعتماد ایجاد کنند که این امر موجب بهبود سودآوری و مزیت رقابتی در سازمان و اطمینان خاطر در کسب‌وکار می‌شود (اسماعیلی طرزی و همکاران، ۱۳۹۲، ص. ۷۰).

یکی از ویژگی‌های برجسته مدیران امروز، توانایی اعتمادآفرینی و پاسداری از آن است. راه

اعتمادآفرینی اخلاق است و مدیران همیشه بایستی بالاترین استانداردهای اخلاقی را در سازمان خود مدنظر قرار دهند (اسماعیلی طرزی، بهشتی فر و اسماعیلی طرزی، ۱۳۹۲). اعتماد در نظر اول مفهومی روشن و بی‌نیاز از تعریف می‌نماید؛ اما هرگاه تصور ذهنی افراد را در این مورد جویا می‌شویم با اختلاف شدید روبه‌رو می‌گردیم. برخی روان‌شناسان اعتماد را به صمیمیت و دوستی فعالانه دو طرف در جهت افزایش لذت‌های مادی و معنوی می‌دانند. وقتی به خود یا فرد دیگری اعتماد می‌کنیم درواقع از عملکرد خود یا دیگری در خصوص خودمان احساس اطمینان و امنیت داریم. اطمینان و امنیت به کسی می‌تواند ابعاد مختلفی داشته باشد و به همین دلیل اعتماد ابعاد گوناگونی دارد و بر این مبنا اعتمادآفرینی در کسب‌وکار را می‌توان ایجاد اطمینان و احساس امنیت طرف دادوستد دانست؛ اما مورد طرف دادوستد، صرفاً مشتریان نیستند بلکه سازمان محتاج اعتمادآفرینی در همه عناصر محیط است. مقایسه اعتمادآفرینی اصیل و کاذب، اضلاع مهم اعتمادآفرینی در سازمان را نشان می‌دهد. اعتماد کارآمد و ضامن موفقیت، دارای پنج ضلع است به‌گونه‌ای که فقدان یک ضلع کارایی آن را به‌طور کامل از بین می‌برد. آنچه رمز پیروزی بنگاه تلقی می‌شود: اعتماد صادق، راسخ، پایدار، فراگیر و متقابل است (قراملکی، ۱۳۸۷، ص. ۶۳).

این عقیده که اعتماد^۹ در محیط‌های کاری عامل اصلی و بالقوه‌ای است که منجر به بهبود عملکرد سازمانی می‌شود و می‌تواند یکی از منابع مزیت رقابتی در بلندمدت باشد، به‌سرعت موردتوجه قرار گرفته است. ایجاد محیطی که دارای اعتماد سازمانی است، تأثیرات مثبت زیادی بر کارکنان دارد؛ برعکس، هزینه‌های بی‌اعتمادی به علت عدم تمایل کارکنان به همکاری و مشارکت، خطرپذیری به خاطر رفتارهای نامناسب، کیفیت پایین کار و نیاز به کنترل، می‌تواند سنگین باشد (شیرازی، خداوردیان و نعیمی، ۱۳۹۱).

از سویی قوی‌ترین عامل در رابطه بین افراد یک سازمان وجود اعتماد بین افراد و مدیریت سازمان است. در تعریف سازمان این دو مقوله دارای ارزش خاصی است که در صورت هرگونه اختلاف و سوءظن کارکنان با یکدیگر یا با مدیر، سازمان را دچار مشکل بسیار بزرگی خواهد کرد (جهانگیری، ۱۳۹۱).

محققان، پیامدهای مختلفی را برای اعتماد سازمانی برشمرده‌اند؛ برای مثال نیهان^{۱۰} (۲۰۰۰) نتایج افزایش اعتماد در سازمان را شامل افزایش بهره‌وری و تقویت تعهد سازمانی می‌داند. جین^{۱۱} (۲۰۰۹)، تأثیر اعتماد سازمانی را شامل ایجاد گرایش‌های مطلوب مانند ایجاد و به اشتراک‌گذاری دانش، رضایت شغلی، رفتارهای شهروندی سازمانی، تعهد سازمانی و ... و همچنین کاهش گرایش‌های نامطلوب از قبیل ترک شغلی، رفتارهای تدافعی، رفتارهای نظارتی و ...، عنوان می‌کند. هم‌چنین، بر طبق گفته میشر و موریس^{۱۲} (۱۹۹۰)، اعتماد سازمانی موجب تسهیل ارتباطات باز در سازمان، تسهیم اطلاعات، رضایت شغلی، تعهد سازمانی و افزایش عملکرد می‌شود. ایلماز و اتال^{۱۳} (۲۰۰۹)، نیز بیان کرده‌اند که

اعتماد سازمانی تأثیر مثبتی بر تعهد سازمانی و رفتارهای شهروندی سازمانی و هم‌چنین بهبود ارتباطات اجتماعی دارد (به نقل از شیرازی و همکاران، ۱۳۹۱). پس می‌توان نتیجه گرفت که با افزایش اعتماد به مدیر از سوی معلمان رفتار شهروندی سازمانی افزایش می‌یابد.

برخی از مطالعات، ازجمله پژوهش‌های مکنایت و چروانی^{۱۴} (۲۰۰۱ و ۲۰۰۲) و عرب صالحی (۲۰۰۶)، نشان داد که باورهایی که به ضرورت اعتمادسازی توجه دارند مهم‌ترین عنصر تعیین‌کننده نیت‌های اعتماد سازند و این نیت‌ها بر رفتار افراد اثر می‌گذارند. برای نمونه، اگر کارمندی باور نداشته باشد که رئیس او فردی نجیب، لایق و خیرخواه است و رفتارهای او پیش‌بینی پذیر است، احتمال این‌که به او تکیه کند کم خواهد بود و طبیعی است که به مدیر خود اعتماد نخواهد کرد. به همین دلیل، مدیران به احساس اعتماد دیگران نسبت به خود نیازمندند؛ اما برای این‌که چنین شرایطی فراهم گردد، مدیران باید خود را به گونه‌ای نشان دهند یا به گونه‌ای رفتار کنند که به کارکنان خود بباورانند که لایق اعتماد هستند تا از برکات و مواهب آن بهره‌مند شوند. البته این درک اولیه نیز به تنهایی عنصر اعتماد ساز نیست؛ تجربه‌ای که فرد نسبت به مافوق خود در طول زمان دارد گواهی بر این ادعا خواهد بود که فرد تا چه حد در عمل برای ایجاد اعتماد موفق بوده است (خدادپرست مشهدی، ۱۳۸۹). همچنین دنهلم^{۱۵} (۲۰۰۲)، در تحقیقی در یک دبیرستان دولتی، به رابطه بین چهار متغیر رفتار شهروندی سازمانی، اعتماد به همکاران، اعتماد به مراجع و اعتماد به مدیر دبیرستان پرداخت. نتیجه تحقیق نشان‌دهنده رابطه نسبتاً بالایی بین رفتار شهروندی سازمانی و اعتماد به همکاران، رابطه متوسطی بین رفتار شهروندی سازمانی و اعتماد به مراجع و رفتار شهروندی سازمانی و اعتماد به مدیر دبیرستان وجود دارد.

تقویت اعتماد و رفتارهای شهروندی سازمانی، عملکرد و کارایی سازمان‌ها را ارتقا بخشیده و بقای بلندمدت آن‌ها را تضمین می‌کند. بنابراین، شناخت اثرات انواع مختلف اعتماد سازمانی بر رفتار شهروندی سازمانی، برای بسیاری از مدیرانی که در جست‌وجوی افزایش اثربخشی هستند، مفید است. آموزش و پرورش عمومی به‌عنوان یکی از ارکان توسعه پایدار شناخته شده است. در این میان آموزش ابتدایی از اهمیت بالایی برخوردار است. آموزگاران ابتدایی، نقش حیاتی در شکل‌گیری و تکامل نگرش‌ها، مهارت‌ها، دانش‌ها و مفاهیم علمی موردنیاز دانش‌آموزان دارند. انجام رفتارهای فراتر از آموزگاران بر کارایی و اثربخشی فرایند تعلیم و تربیت تأثیر بسزایی دارد (گودرزی، جواهری‌زاده، امیدی و عمرانسی، ۱۳۹۲). رفتار و اعمال مدیران مدارس می‌تواند یک عامل مؤثر در بهبود رفتار شهروندی سازمانی معلمان باشد که با فراهم آوردن زمینه‌های لازم، با حاکم کردن ارزش‌های اخلاقی بر رفتار خود و در محیط سازمان، با ایجاد جوی مملو از اعتماد و مشارکت احتمال بروز این رفتارها را در معلمان افزایش دهند. از سوی دیگر یکی از معضلات مدارس وجود رفتارهای نامطلوبی همچون پرخاشگری، عدم مشارکت در برنامه‌های فوق برنامه، کم‌کاری و ... در بین معلمان که بر عملکرد و کارایی مدارس

بررسی تأثیر هوش اخلاقی و اعتمادآفرینی مدیران بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان

و هم بر روابط بین فردی و روحیه آنان تأثیرگذار است. لذا، بررسی رفتار شهروندی سازمانی و عوامل مرتبط با آن می‌تواند زمینه را برای توجه و مشارکت و انگیزه هر چه بهتر و بیش تر معلمان در این رفتارها افزایش دهد. در حالت اجباری شخصی وظایف خود را در راستای قوانین و مقررات و در حد الزامات انجام دهد، ولی در همکاری داوطلبانه، افراد فراتر از وظیفه کوشش می‌نمایند. مدیرانی که هوش اخلاقی بالایی دارند و به دنبال ایجاد اعتماد در مدرسه هستند، با خودآگاهی نسبت به خوب و بد رفتارهای خود و تأثیر آن بر کارایی و اثربخشی کارکنان و برقراری ارتباط مناسب و مطلوب با آنان، فضای مناسب در مدرسه مبتنی بر همدلی، تفاهم، اعتماد و ارتباطات سالم ایجاد می‌کنند. معلمان به بودن در چنین فضایی می‌بالند و رفتارهای فراتر از الزامات شغل از خود نشان می‌دهند. خود علاقه‌مند کمک به دیگران هستند و کم‌کاری و ابراز ناراحتی از کار کاهش یافته و علاقه و تعهد به کار افزایش می‌یابد.

نظام آموزشی، برای رسیدن به اهداف خود با مشکلاتی روبه‌روست. وجود هرگونه انحراف در مسیر اهداف موجب اتلاف وقت و انرژی، منابع انسانی و غیره می‌شود که این امر اهمیت رفتار شهروندی سازمانی در معلمان مدارس ابتدایی را، که آموزش پایه محسوب می‌شود، دوچندان می‌سازد. بر اساس پژوهش کاوه‌ای، عاشوری و حبیبی، (۱۳۹۳). میزان رضایت شغلی معلمان مدارس ابتدایی پایین‌تر از حد متوسط است. با توجه به بررسی‌ها و شواهد موجود در آموزش و پرورش خرم‌آباد از جمله حجم کاری زیاد معلمان مقطع ابتدایی، رضایت شغلی پایین، تعهد سازمانی پایین، وفاداری و مشارکت ضعیف و انگیزه پایین معلمان، لزوم افزایش میل و رغبت آنان جهت کمک در امور مدرسه امری اساسی به نظر می‌رسد. حال با توجه به این موارد، چنانچه بتوان با بررسی عوامل مؤثر بر رضایت شغلی، میزان روحیه و رضایت معلمان را بالا برد، چنین روحیه و رضایتی تأثیر بسزایی در کلاس درس و کار معلم خواهد گذاشت.

با توجه به تأثیری که هوش اخلاقی و اعتمادآفرینی مدیران بر عملکرد افراد و انجام رفتارهای فرا وظیفه‌ای دارد و همچنین نقش آن در افزایش اشتیاق کارکنان، روحیه معلمان و اثربخشی سازمان آموزش و پرورش، اهمیت این موضوع را نشان می‌دهد و درواقع هر فرایندی که موجب ارتقای توانمندی نیروی انسانی سازمان آموزش و پرورش بخصوص معلمان شود اثربخشی ایجاد می‌کند و به‌طور مستقیم نیز در روند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و در رسیدن نظام آموزشی به اهداف خود تأثیر دارد. با توجه به اهمیت رفتار شهروندی سازمانی معلمان که مسئولیت توسعه دانایی را در جامعه و دیگر سازمان‌ها بر عهده دارد و این که تاکنون پژوهش مشابهی در سازمان آموزش و پرورش استان لرستان با این عنوان انجام نشده محقق به بررسی رابطه هوش اخلاقی و اعتمادآفرینی با رفتار شهروندی سازمانی پرداخت. بنابراین در اینجا سؤال اصلی تحقیق این است «آیا هوش اخلاقی بر رفتارهای شهروندی سازمانی معلمان مدارس ابتدایی شهر خرم‌آباد تأثیرگذار است؟» همچنین، این سؤال که: «آیا میزان اعتمادآفرینی مدیران تا چه حد می‌تواند رفتار شهروندی سازمانی معلمان را تحت تأثیر قرار دهد؟»

پیشینه پژوهش

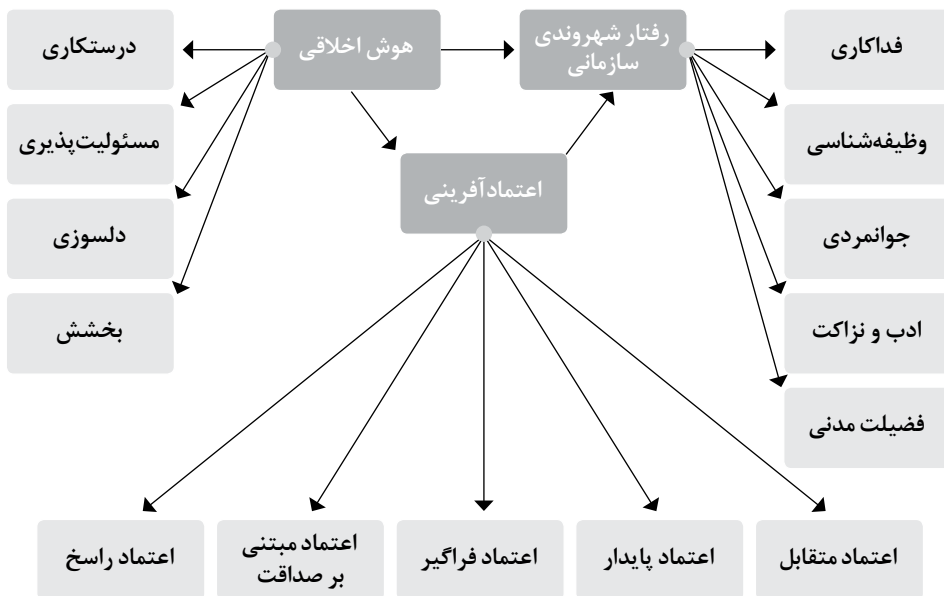
در رابطه بین متغیرهای پژوهش حاضر که هر سه متغیر به‌طور هم‌زمان کارشده باشند تحقیقی در دست نیست اما به شکل دویه‌دو تحقیقاتی انجام گرفته است. در رابطه هوش اخلاقی و رفتار شهروندی سازمانی تحقیقات چندی انجام شده است از جمله کریمی، صالحی و قلتاش، (۱۳۹۲)، در پژوهشی با عنوان «رابطه بین اخلاق حرفه‌ای و هوش اخلاقی با رفتار شهروندی سازمانی در بین معلمان مدارس دخترانه» به این نتایج دست یافتند که ارتباط معناداری بین اخلاق حرفه‌ای و رفتار شهروندی سازمانی وجود دارد. آن به معنای این است که با افزایش اخلاق حرفه‌ای، رفتار شهروندی سازمانی معلمان هم افزایش می‌یابد اما بین هوش اخلاقی و رفتار شهروندی سازمانی ارتباط معنادار وجود ندارد. همچنین سفی قلی، شریعتمداری، ذوالفقاری و زعفرانی (۱۳۹۲)، در پژوهشی با عنوان «بررسی نقش هوش اخلاقی معلمان بر ارتقای رفتار شهروندی سازمانی در مدارس ابتدایی آموزش و پرورش شهر قزوین» به این نتیجه دست یافتند که هوش اخلاقی معلمان بر مؤلفه‌های اطاعت و وفاداری سازمانی تأثیرگذار نیست درحالی‌که بر مؤلفه‌های ابتکارات فردی، رفتارهای کمک‌کننده و جوانمردی آن‌ها در مدارس تأثیرگذار است. از نظر باکر و همکاران (۲۰۰۶) ارزش‌های اخلاقی از طریق رفتار اخلاقی منجر به رفتار شهروندی سازمانی (شرافت و مردانگی و نوع دوستی) می‌گردد. همچنین آن‌ها دریافتند که سازمان نقش کلیدی در رفتارهای شخصی کارکنان دارد و ارزش‌های اخلاقی می‌توانند بر دو متغیره‌ای کلیدی سازمان تأثیرگذار باشند و منتهی به سطوح بالاتری از رفتارهای اخلاقی و متعاقباً رفتارهای فرا نقش در بین کارکنان سازمان شوند. نتایج پژوهشی دیگر که توسط ناد و مقتدری (۱۳۹۳) انجام گرفت بیانگر رابطه مثبت و معنادار بین متغیرهای جو اخلاقی، توانمندسازی روان‌شناختی، رهبری اخلاقی، ارزش‌های اخلاقی، رضایت شغلی با رفتار شهروندی سازمانی در بین کارکنان بیمارستان بود. اویسی و فرزانیان (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر هوش اخلاقی بر رفتار شهروندی سازمانی» به این نتیجه دست یافتند که هدف هوش اخلاقی این است که هویت فرد را حفظ می‌کند و نه تنها از هویت فردی بلکه از هویت گروه و هویت اجتماعی حمایت می‌کند. هوش اخلاقی می‌تواند نقش سازنده‌ای در کاهش رفتارهای ضد شهروندی چون لجبازی و خودسری، مقاومت در برابر اقتدار، اجتناب از کار، کینه‌توزی و پرخاشگری داشته باشد. هوش اخلاقی به زندگی فرد هدف می‌دهد و رفتار مناسب را تقویت می‌کند و قادر است پایداری زندگی اجتماعی را در طول زمان فراهم سازد. همچنین تحقیقاتی در رابطه بین هوش اخلاقی و اعتمادآفرینی مدیران انجام پذیرفته که ارتباط مفهومی این دو متغیر در تحقیقات تأیید شده است به‌عنوان مثال کیانی گاللو و قاسمی (۲۰۱۵)، در پژوهشی با عنوان «مطالعه ارتباط بین هوش اخلاقی مدیران و سطح اعتمادآفرینی آن‌ها» به این نتایج دست یافتند که با افزایش نمره هوش اخلاقی مدیران، نمره اعتمادآفرینی افزایش می‌یابد. شواهد نشان از وجود یک ارتباط مستقیم بین دو متغیر دارد و یکی از عناصر تأثیرگذار بر اعتمادآفرینی مدیران، هوش اخلاقی است. همچنین هوش اخلاقی بر ابعاد اعتمادآفرینی تأثیرگذار است. همچنین اسماعیلی

طرزی و همکاران (۱۳۹۲)، در پژوهشی با عنوان «رابطه هوش اخلاقی با میزان اعتمادآفرینی مدیران» به این نتایج دست یافتند که بین دو متغیر هوش اخلاقی و میزان اعتمادآفرینی مدیران رابطه معنادار و مستقیم وجود دارد. همچنین بین هوش اخلاقی مدیران با میزان اعتماد راسخ، میزان اعتماد مبتنی بر صداقت، میزان اعتماد فراگیر، میزان اعتماد پایدار و میزان اعتماد متقابل نیز رابطه معنادار و مستقیم وجود دارد. فضل‌الهی قمشی و ملکی توانا (۱۳۹۳)، در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه بین ابعاد هوش اخلاقی و اعتمادآفرینی مدیران دانشگاه (قم)» به نتایجی دست یافتند که نشان داد: ۱. بین میزان هوش اخلاقی و اعتمادآفرینی مدیران دانشگاه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. ۲. بین مؤلفه درستکاری و اعتمادآفرینی، مسئولیت‌پذیری و اعتمادآفرینی، گذشت و اعتمادآفرینی، دلسوزی و اعتمادآفرینی رابطه مثبت و معناداری در سطح اطمینان ۹۹/۰ وجود دارد و هوش اخلاقی می‌تواند با افزایش اعتمادآفرینی مدیران در بین کارکنان زمینه را برای افزایش کارایی در دانشگاه به دنبال داشته باشد.

تحقیقاتی در رابطه بین اعتمادآفرینی مدیران و رفتار شهروندی سازمانی معلمان انجام پذیرفته که ارتباط مفهومی این دو متغیر در تحقیقات تأیید شده است. مطالعه تور لاک و کوک در سال ۲۰۰۷ ارتباط مثبتی را بین اعتماد به رهبر و مؤلفه‌های رفتار شهروندی سازمانی نشان داده است، رابطه قوی بین اعتماد به رهبران رفتارهای شهروندی سازمانی، در بسیاری از تحقیقات دیگر نیز تأیید شده است. سینگ و اسریواستوا^{۱۶} (۲۰۰۹)، رابطه بین اعتماد بین فردی و رفتار شهروندی سازمانی را بررسی کردند و دریافتند فراوانی تعاملات بین افراد و ثبات و صلاحیت پیش‌بینی‌کننده‌های مهم اعتماد بین فردی هستند و اعتماد بین فردی به‌طور مثبتی با رفتار شهروندی سازمانی ارتباط دارد. دنهم^{۱۷} (۲۰۰۲)، در تحقیقی در یک دبیرستان دولتی، به رابطه بین چهار متغیر رفتار شهروندی سازمانی، اعتماد به همکاران، اعتماد به مراجع و اعتماد به مدیر دبیرستان پرداخت. نتیجه تحقیق نشان‌دهنده رابطه نسبتاً بالا بین رفتار شهروندی سازمانی و اعتماد به همکاران، رابطه متوسط بین رفتار شهروندی سازمانی و اعتماد به مراجع، رفتار شهروندی سازمانی و اعتماد به مدیر دبیرستان و اعتماد به همکاران و اعتماد به مدیر دبیرستان بود. همچنین نتایج پژوهش که توسط مشتاقیان ابرقویی، نوبخت، انوری و زارع (۱۳۹۲)، با عنوان «بررسی رابطه رهبری تحول‌آفرین، رفتار شهروندی سازمانی و اعتماد سازمانی در کارکنان شرکت توزیع برق» انجام شد نشان‌دهنده رابطه معنادار و قوی بین اعتماد سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی می‌باشد. هر چه اعتماد میان کارکنان، رهبرانشان و اعضای سازمان بیشتر باشد منجر به بروز رفتارهای شهروندی در سازمان خواهد شد. بنابراین با ایجاد جو پایدار، باثبات و مطمئن زمینه اعتماد بالای میان کارکنان و سازمان را فراهم کرده و رفتارهای شهروندی سازمانی در آنان تقویت کنیم. همچنین در پژوهشی که توسط ارتروک^{۱۸} (۲۰۰۷) انجام شد بر وجود رابطه مثبت اعتماد به سرپرست و رفتارهای شهروندی تأکید و نشان داده شده که بروز رفتارهای شهروندی کارکنان، تنها به خاطر ادراک آن‌ها از عدالت سازمانی نیست، بلکه از اعتماد آن‌ها به سرپرستان و مدیران سازمان نشئت می‌گیرد.

■ مدل مفهومی

مدل مفهومی پژوهش دربرگیرنده سه سازه هوش اخلاقی، اعتمادآفرینی و رفتار شهروندی سازمانی است. علی‌رغم پیوند این سه متغیر در مبانی نظری به شکل مفهومی، تاکنون هیچ پژوهشی به صورت تجربی رابطه این سه را مورد بررسی قرار نداده است. نوآوری پژوهش حاضر آن است که این ارتباط علی را در سطح عملیاتی و تجربی دنبال کرده و با استفاده از روش مدلیابی معادلات ساختاری، این رابطه را در محیط مدارس مورد آزمون قرار داده است؛ بنابراین، مدل مفهومی، باهدف شناخت نقش هوش اخلاقی مدیران بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان با میانجیگری اعتمادآفرینی آزمون می‌گردد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

■ فرضیات پژوهش

۱. هوش اخلاقی بر اعتمادآفرینی مدیران مدارس ابتدایی شهر خرم‌آباد تأثیرگذار است.
۲. هوش اخلاقی مدیران بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان مدارس ابتدایی شهر خرم‌آباد تأثیرگذار است.
۳. اعتمادآفرینی مدیران بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان مدارس ابتدایی شهر خرم‌آباد تأثیرگذار است.
۴. داده‌های پژوهش الگوی رابطه هوش اخلاقی مدیران و رفتار شهروندی سازمانی معلمان با نقش میانجیگری اعتمادآفرینی مدیران مدارس ابتدایی شهر خرم‌آباد را برآزش می‌کند.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های کاربردی است و به صورت توصیفی - علی اجرا شده است. جامعه آماری تحقیق کلیه معلمان و مدیران به تعداد ۱۴۸۳ نفر و نمونه آماری ۱۰۳ نفر مدیر و ۳۰۹ نفر معلم به عنوان می‌باشد که با استفاده از جدول کرجسی و مورگانه به روش طبقه‌ای تخصیصی، با جمع متناسب انتخاب شده است. در گردآوری اطلاعات موردنیاز در این پژوهش از سه پرسش‌نامه برای سنجش هوش اخلاقی، اعتمادآفرینی و رفتار شهروندی سازمانی استفاده شده است.

جدول ۱. جامعه و نمونه

مدارس	تعداد جامعه		تعداد نمونه	
	معلم	مدیر	معلم	مدیر
ناحیه ۱	۶۷۰	۶۸	۱۵۳	۵۲
ناحیه ۲	۶۷۹	۶۶	۱۵۶	۵۱
کل	۱۳۴۹	۱۳۴	۳۰۹	۱۰۳

برای سنجش هوش اخلاقی از پرسش‌نامه هوش اخلاقی لنینک و کی‌یل (۲۰۰۵) که دارای ۴ مؤلفه، درستکاری، مسئولیت‌پذیری، بخشش، دلسوزی و ۲۰ گویه استفاده شده است. همچنین برای سنجش اعتمادآفرینی مدیران در این پژوهش از پرسش‌نامه اسماعیلی طرزی و همکاران (۱۳۹۲)، در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت استفاده شده است. این پرسش‌نامه دارای پنج بعد اعتماد راسخ، اعتماد مبتنی بر صداقت، اعتماد پایدار، اعتماد فراگیر و اعتماد متقابل در ۲۰ گویه ساخته شده و در نهایت جهت سنجش رفتار شهروندی سازمانی از پرسش‌نامه سامچ و ران (۲۰۰۷) دارای ۲۴ گویه و پنج مؤلفه فداکاری، وظیفه‌شناسی، جوانمردی، ادب و نزاکت و فضیلت مدنی استفاده شد.

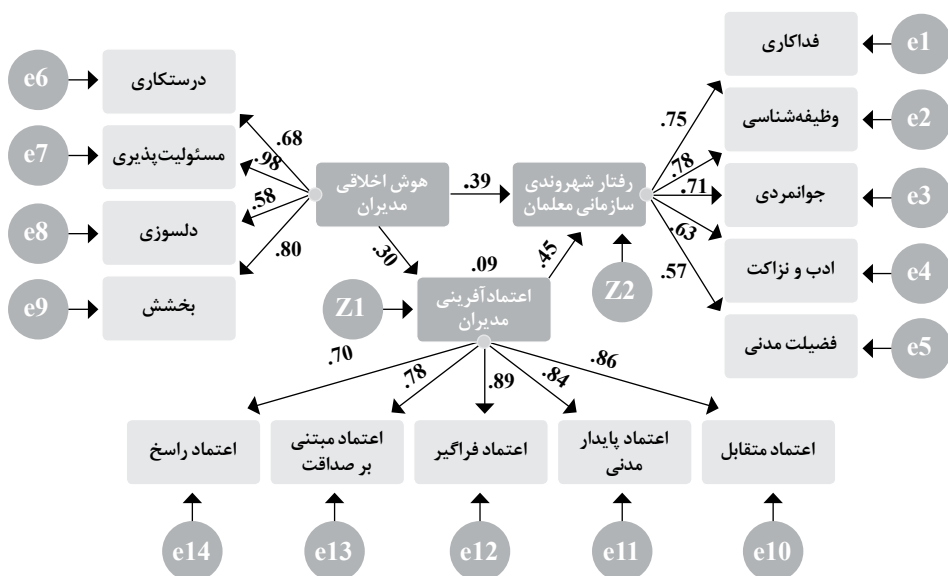
برای به دست آوردن روایی پژوهش از روایی محتوایی استفاده شد. بدین گونه که پرسش‌نامه‌ها در اختیار چندین نفر از صاحب‌نظران و اساتید قرار داده شد و پس از تأیید آن‌ها پرسش‌نامه‌ها توزیع گردید. برای پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه هوش اخلاقی ۰/۸۴، اعتمادآفرینی ۰/۸۶ و رفتار شهروندی سازمانی ۰/۶۶ به دست آمد. این پژوهش به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری روابط علی بین متغیرهای پنهان مشخص می‌شود.

■ یافته‌های پژوهش

پس از جمع‌آوری اطلاعات، جهت مشخص کردن این‌که شاخص‌های اندازه‌گیری (متغیرهای مشاهده) تا چه اندازه برای سنجش متغیرهای پنهان قابل قبول هستند، ابتدا تمام متغیرهای مشاهده‌شده که مربوط به متغیرهای نهان هستند به‌طور مجزا مورد آزمون قرار گرفتند. مقادیر شاخص‌های برازش نشان‌دهنده تأیید الگوهای اندازه‌گیری در مدل مفهومی پژوهش بودند که این امر حاکی از این است که شاخص‌های اندازه‌گیری متغیرهای مشاهده می‌توانند متغیرهای پنهان را به‌صورت قابل قبولی موردسنجش قرار دهند. بعد از اطمینان از تأیید الگوهای اندازه‌گیری، به آزمون مدل پژوهش و فرضیه‌های پژوهش پرداخته شد.

قبل از بررسی سؤالات پژوهش، نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف موردبررسی قرار گرفت که نتایج این آزمون برای متغیر هوش اخلاقی با مقدار (۳,۲۷) و سطح معناداری (۰/۱۷۱)، متغیر اعتمادآفرینی با مقدار (۴,۱۵) و سطح معناداری (۰,۱۷۵) و متغیر رفتار شهروندی سازمانی با مقدار (۴,۴۱) و سطح معناداری (۰,۲۱۰) فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع داده‌ها را رد نمود و با توجه به این‌که سطح معناداری هر سه متغیر بزرگ‌تر از ۰,۰۵ بود، نشان داد که این متغیرها از توزیع نرمالی برخوردار هستند؛ بنابراین با فرض قرار داشتن متغیرها در سطح فاصله‌ای، می‌توان برای تحلیل داده‌ها از آمار پارامتریک استفاده کرد.

به‌منظور بررسی فرضیه داده‌های پژوهش الگوی رابطه هوش اخلاقی مدیران و رفتار شهروندی سازمانی معلمان با نقش میانجیگری اعتمادآفرینی مدیران مدارس ابتدایی شهر خرم‌آباد را برازش می‌کند، از مدل‌سازی معادله ساختاری^{۱۸} استفاده گردید، متغیرهای مستقل پژوهش (هوش اخلاقی مدیران، اعتمادآفرینی مدیران) و متغیر وابسته (رفتار شهروندی سازمانی معلمان) به‌صورت متغیرهای پنهان وارد مدل معادله ساختاری شدند، مدل اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش به‌صورت مدل‌های اندازه‌گیری مرتبه اول تدوین گردید که برآوردهای مربوط به مدل‌های اندازه‌گیری در شکل ۲ نشان‌دهنده مطلوبیت این مدل‌هاست. جدول شماره ۲ برخی از مهم‌ترین شاخص‌های برازش مدل را ارائه می‌دهد.



شکل ۲. مدل معادله ساختاری اثر متغیرهای هوش اخلاقی و اعتماد آفرینی مدیران بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان

جدول ۲. شاخص‌های ارزیابی کلیت مدل

شاخص‌های کلی برازش								
مقتصد				تطبیقی		مطلق		
RMSEA	PCNFI	PNFI	CIM/DF	CFI	TLI	p	df	cmin
۰/۰۸	۰/۷۲	۰/۶۶	۲/۱۶	۰/۹۱	۰/۸۶	۰/۰۰۰	۷۴	۱۵۹/۹۰

همان‌گونه که در جدول (۲) ملاحظه می‌شود مقدار کای اسکوتر^{۱۹} مدل ۱۵۹/۹۰ و $p < ۰/۰۵$ است. به عبارت دیگر بین ساختار ماتریس کوواریانس مشاهده‌شده و بازتولید شده تفاوت معنادار است. همچنین مقدار کای اسکوتر نسبی^{۲۰} (کای اسکوتر بهنجار) مدل برابر ۲/۱۶ بوده که نشان می‌دهد مدل از موقعیت قابل قبولی برخوردار است؛ زیرا مقدار کای اسکوتر نسبی هر چه کوچک‌تر باشد بهتر است تا جایی که مقدار صفر برای آن نشانه برازش کامل است (قاسمی، ۱۳۹۲).

شاخص‌های تطبیقی TLI و CFI (شاخص توکر-لوپس^{۲۱} و شاخص برازش هنجار شده یا شاخص برازش بنتلر-بونت^{۲۲}) مقادیر نزدیک به ۱ را نشان می‌دهد که به معنی توان مدل در فاصله گرفتن از یک مدل استقلال و نزدیک شدن به مدل اشباع شده است. هراندازه این مقدار به ۱ نزدیک‌تر باشد بیانگر خوب بودن مدل است (قاسمی، ۱۳۹۲). به نظر برورتون و میلوارد (۱۳۸۵) نیز مقدار بالای

۰/۹۵ برای شاخص CFI بهتر است.

دو شاخص اصلی برازش مقتصد یعنی شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI) و شاخص برازش تطبیقی مقتصد (PCFI) به ترتیب با مقادیر ۰/۶۶ و ۰/۷۲ بالاتر از شاخص مقبولیت مدل (مقدار ۰/۵۰ و ۰/۶۰) قرار دارد که می‌توان گفت اقتصاد مدل رعایت شده است.

سرانجام شاخص ریشه دوم میانگین مربعات باقی‌مانده (RMSEA) یکی از عمومی‌ترین شاخص‌های قضاوت کلی راجع به مدل‌های تدوین‌شده است و نشان می‌دهد مدل تدوین‌شده تا چه حد قابلیت پذیرش را دارد. این شاخص بین دو مقدار صفر و یک متغیر است و حد مطلوب آن بین ۰/۰۵ و ۰/۰۸ می‌باشد (قاسمی، ۱۳۹۲). برورتون و میلوارد (۱۳۸۵) نیز برای شاخص RMSEA مقدار بالاتر از ۰/۰۵ را پیشنهاد می‌دهند که مقدار محاسبه‌شده ۰/۰۸ بیانگر قابل قبول بودن مدل است.

به‌منظور بررسی جزئیات مدل معادله ساختاری و ارزیابی تأثیر متغیرهای مستقل پژوهش (هوش اخلاقی مدیران، اعتمادآفرینی مدیران) بر متغیر وابسته (رفتار شهروندی سازمانی معلمان) و بررسی تفاوت معنادار یا غیر معنادار مربوط به این اثرات با صفر از برآوردهای جدول زیر استفاده شده است:

جدول ۳. برآورد اثرات مستقیم متغیرهای مدل معادله ساختاری

متغیر	مسیر	متغیر	برآورد استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معناداری
هوش اخلاقی مدیران	←	اعتمادآفرینی مدیران	۰/۳۰	۲/۷۵	۰/۰۰۶
اعتمادآفرینی مدیران	←	رفتار شهروندی سازمانی معلمان	۰/۴۵	۴/۲۶	۰/۰۰۱

مقادیر جدول بالا بیانگر این است که:

ضریب تأثیر هوش اخلاقی مدیران بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان (گاما=۰/۳۹) در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ ضریب تأثیر هوش اخلاقی بر اعتمادآفرینی مدیران (گاما=۰/۳۰) در سطح کمتر از ۰/۰۰۶ معنادار است. همچنین ضریب تأثیر اعتمادآفرینی مدیران بر رفتار شهروندی معلمان (بتا=۰/۴۵) در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ معنادار است.

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود هوش اخلاقی مدیران به‌طور مستقیم بر رفتار شهروندی سازمانی با ضریب گامای (۰/۳۹) تأثیر می‌گذارد؛ لذا تأثیر مستقیم است.

همچنین هوش اخلاقی مدیران با ضریب گامای $0/30$ به‌طور مستقیم بر اعتمادآفرینی مدیران افراد تأثیر می‌گذارد.

در تبیین مدل مفهومی پژوهش فرض پژوهشگر بر آن بود که هوش اخلاقی مدیران به‌طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق اعتمادآفرینی مدیران بر رفتار شهروندی سازمانی تأثیر دارد و در مدل تأیید شده نیز تأثیر مستقیم و غیرمستقیم هوش اخلاقی مدیران بر رفتار شهروندی سازمانی تأیید شده است.

جهت بررسی تأثیر مستقیم هوش اخلاقی مدیران یا تأثیر غیرمستقیم آن از طریق اعتمادآفرینی مدیران بر رفتار شهروندی سازمانی آزمون دیگری اجرا گردید که نتایج آن در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول ۴. برآورد اثرات مستقیم و غیرمستقیم در مدل معادله ساختاری

نوع اثر						متغیر وابسته	متغیر مستقل
غیر مستقیم		مستقیم		کل			
سطح معناداری	بر آورد استاندارد	سطح معناداری	بر آورد استاندارد	سطح معناداری	بر آورد استاندارد		
۰/۰۰۱	۰/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۳۹	۰/۰۰۱	۰/۵۳	رفتار شهروندی	هوش اخلاقی مدیران
-	-	۰/۰۰۱	۰/۴۵	۰/۰۰۱	۰/۴۵	سازمانی معلمان	اعتماد آفرینی مدیران

مقادیر برآوردشده در جدول بالا نشان‌دهنده این است که اثر کل متغیر هوش اخلاقی مدیران بر متغیر رفتار شهروندی سازمانی معلمان به میزان $0/53$ درصد است که $0/39$ مربوط به اثر مستقیم و $0/14$ درصد مربوط به اثر غیرمستقیم است و سر نوع اثر متغیر هوش اخلاقی مدیران بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان دارای تفاوت معنادار با صفر است ($P. Value \leq 0/05$)؛ بنابراین با توجه به معناداری اثر غیرمستقیم متغیر خوش اخلاقی مدیران بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان، می‌توان گفت متغیر اعتمادآفرینی مدیران در رابطه بین این دو متغیر نقش میانجی ایفا می‌کند. با مدنظر قرار دادن معناداری اثر مستقیم و اثر غیرمستقیم متغیر هوش اخلاقی مدیران بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان، این میانجی‌گری از نوع جزئی است. در نتیجه این فرض پژوهش مبنی بر اینکه اعتمادآفرینی مدیران در رابطه بین متغیر هوش اخلاقی و رفتار شهروندی سازمانی معلمان نقش میانجی دارد، تأیید می‌شود.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

مدل مفهومی پژوهش با استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری برای شناسایی تأثیر هوش اخلاقی مدیران بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان با نقش میانجیگری اعتمادآفرینی مدیران مورد آزمون قرار گرفت. یافته‌های توصیفی پژوهش نشان داد که کلیه مؤلفه‌های هوش اخلاقی، اعتمادآفرینی و رفتار شهروندی سازمانی در وضعیت نسبتاً مطلوب قرار دارند.

نتیجه حاصل از فرضیه اول پژوهش نشان‌دهنده این است که متغیر هوش اخلاقی به‌طور مستقیم با ضریب مسیر ۰/۳۹ بر رفتار شهروندی سازمانی تأثیر مثبت و معناداری دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های سفی قلی و همکاران (۱۳۹۲)، نادى و مقتدری (۱۳۹۳) و اویسی و فرزانیان (۱۳۹۳) در یک‌جهت می‌باشد؛ به این صورت که پژوهش‌های فوق نیز به این نتیجه رسیده بودند که بین دو متغیر مربوطه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ درحالی‌که با تحقیق کریمی و همکاران (۱۳۹۲)، همسو نمی‌باشد.

زیربنای همه ارزش‌ها در سازمان، ارزش‌های اخلاقی است. این ارزش‌ها به استقرار و حفظ استانداردهایی کمک می‌کند که می‌تواند بر هدایت افراد به‌سوی اقداماتی که برای سازمان مطلوب است تأثیر بگذارد. به‌طور ویژه، هنگامی که استانداردها یا ارزش‌های اخلاقی سازمان به‌طور گسترده‌ای میان اعضا رایج شود موفقیت سازمانی افزایش می‌یابد. از سویی کارکنانی که رفتارهای اخلاقی بالایی دارند بیشتر در رفتارها و فعالیت‌های فرا نقش یا فرا وظیفه‌ای شرکت می‌کنند. رفتارهای اخلاقی می‌تواند جو عمومی سازمان را آماده بروز رفتارهای شهروندی نماید. زمانی که محیط سازمان به‌عنوان یک محیط اخلاقی شناخته شود، انتظار بروز رفتارهای شهروندی سازمانی نیز بیشتر می‌شود. اگر سازمان‌ها مایل‌اند تا فضایی اخلاقی ایجاد کنند پیش از توصیه کردن به کارکنانشان، باید ابتدا خود آن‌ها را درست انجام دهد. هر قدر، سازمان انتظار بروز رفتارهای شهروندی و اخلاقی بیشتری داشته باشد باید به همان میزان، تعهد خود را در قبال بروز رفتارهای اخلاقی نسبت به کارکنان و کل سازمان ارتقا دهد. از طرفی رفتار کارکنان، بازتاب رفتار مدیران است، اگر چنین باشد، تغییر در این بازتاب، مستلزم تغییر در رفتار مدیر است.

به نظر می‌رسد مدیرانی که از هوش اخلاقی بالا برخوردارند، اهداف سازمان را بهتر درک می‌کنند، روابط صمیمی‌تری با همکاران و زیردستان دارند، همچنین دارای

عملکرد بهتری بوده و علاوه بر این بر میزان بروز رفتارهای شهروندی، رضایت و تعهد زیردستان خود تأثیرگذار هستند. خلاقیت و نوآوری بالایی دارند، در تصمیم‌گیری‌های سازمان همکاران خود را شرکت داده و اخلاق اجتماعی بالاتری از خود نشان می‌دهند. به معنای دیگر، با حاکمیت درونی ارزش‌های اخلاقی، کارکنان به خود اجازه رفتارهای انحرافی در محیط کار، نظیر رفتارهای غیراخلاقی را نمی‌دهند و همین احساس ارزشمندی نسبت به رفتارهاست که به‌نوعی درک از رضایت را در آن‌ها تقویت می‌نماید و آن‌ها را به‌سوی رفتارهای فراقش، تشویق می‌کند. مطابق با نتایج بیکر^{۲۸} و همکاران ارزش‌های اخلاقی از طریق رفتار اخلاقی منجر به رفتار شهروندی سازمانی (شرافت و مردانگی و نوع‌دوستی) می‌گردد. همچنین آن‌ها دریافتند که سازمان نقش کلیدی در رفتارهای شخصی کارکنان دارد و ارزش‌های اخلاقی می‌تواند دومتغیره‌ای کلیدی سازمان تأثیرگذار باشند و منتهی به سطوح بالاتری از رفتارهای اخلاقی و متعاقباً رفتارهای فراقش در بین کارکنان سازمان شوند (به نقل از ناد و مقتدری، ۱۳۹۳).

بنابراین، رابطه معناداری بین متغیر هوش اخلاقی مدیران با متغیر رفتار شهروندی سازمانی وجود دارد. ادبیات تحقیق نیز بیانگر تأثیرگذاری هوش اخلاقی و ابعاد آن بر رفتار شهروندی سازمانی است به عبارتی هوش اخلاقی مدیران در ارتقای سطح رفتار شهروندی سازمانی معلمان مؤثر است. مدیران با داشتن هوش اخلاقی بالا و ارزش‌ها و باورهای درست اخلاقی به این باور خواهند رسید که رشد فکری و شغلی آنان مستلزم داشتن اخلاقی حرفه‌ای است، بنابراین هرچقدر تعلق مدیران به درستکاری و مسئولیت‌پذیری و باورها و ارزش‌ها و هنجارهای کار افزایش یابد احساس مسئولیت کار در قبال کل سازمان و جامعه افزایش خواهد یافت؛ بنابراین هر چه قدر تعلق مدیران به درستکاری و باورهای و هنجارها بالاتر باشد میزان تعهد نسبت به کار بیشتر می‌شود.

نتیجه حاصل از فرضیه دوم نشان‌دهنده تأثیر متغیر هوش اخلاقی بر اعتمادآفرینی مدیران مدارس ابتدایی بود. به این صورت که مشخص گردید هوش اخلاقی با ضریب مسیر ۰/۳۰ به‌صورت مستقیم بر متغیر اعتمادآفرینی مدیران تأثیر دارد. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات اسماعیلی طرزی و همکاران (۱۳۹۲)، فضل الهی قمشی و ملکی توانا (۱۳۹۳) و کیانی گالنو و قاسمی (۲۰۱۵) همسو می‌باشد.

ادبیات تحقیق بیانگر تأثیرگذاری هوش اخلاقی بر اعتمادآفرینی مدیران است. به عبارتی هوش اخلاقی و ابعاد آن بر اعتمادآفرینی مؤثر است. مدیران دارای هوش

اخلاقی بالا به این باور خواهند رسید که رشد فکری شغلی آنان مستلزم داشتن اخلاق است. پیچیده‌تر شدن روزافزون سازمان‌ها و افزایش کارهای غیراخلاقی، غیرمنصفانه و غیرمسئولانه در محیط‌های کاری توجه مدیران را به بحث‌های اعتمادآفرینی که مبرم‌ترین نیاز سازمان‌هاست و همچنین هوش اخلاقی که می‌تواند مرز بین نوع‌دوستی و خودپرستی را خوب توصیف کند، معطوف ساخته است. رهبران با داشتن هوش اخلاقی می‌توانند اعتماد ایجاد کنند که این امر موجب بهبود سودآوری و مزیت رقابتی در سازمان و اطمینان خاطر در کسب‌وکار می‌شود (اسماعیلی طرزی و همکاران، ۱۳۹۲).

هرقدر محیط سازمانی دوستانه‌تر باشد و رفتارها اخلاقی‌تر و کارکنان، همکاران، مدیران و مشتریان راضی‌تر باشند، سازمان رشد بیشتری دارد و مدیر دارای هوش اخلاقی احساس بهتری در موفقیت و شرایط کاری خود خواهد داشت. از سویی هرچه بیشتر به سوی واقعیت فراگیر وابستگی متقابل پیش رویم، اهمیت اعتماد هم بیشتر و هم حیاتی‌تر می‌شود. بی‌اعتمادی، چه ناشی از رفتار غیراخلاقی و چه ناشی از رفتار اخلاقی ولی غیرحرفه‌ای باشد، موجب بروز برخورد و اصطکاک می‌شود. با گسترش پدیده جهانی‌سازی، اهمیت اعتماد در روابط اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و سازمانی به‌طور چشمگیری مورد توجه قرار گرفته است، به‌طوری‌که اکثر صاحب‌نظران در علوم مختلف به اهمیت نقش اعتماد در سازمان‌ها اشاره کرده‌اند. اعتماد برای موفقیت سازمانی، انجام تغییرات مداوم در نقش‌ها و فناوری‌ها و همچنین طراحی مشاغل و مسئولیت‌ها ضروری است. یکی از ویژگی‌های برجسته مدیران امروزه توانایی اعتمادآفرینی و پاسداری از آن است. راه اعتمادآفرینی اخلاق است و مدیران همیشه بایستی بالاترین استانداردهای اخلاقی را در سازمان خود مدنظر قرار دهند. از طرفی دیگر هوش اخلاقی توانایی درک درست از خلاف و داشتن اعتقادات اخلاقی قوی و عمل به آن‌هاست و مدیرانی که هوش اخلاقی داشته باشند کارها را با اصول اخلاقی پیوند می‌زنند (اسماعیلی طرزی و همکاران، ۱۳۹۰). به نظر می‌رسد که اعتماد یکی از بارزترین نشانه‌های رهبری باشد. هنگامی که پیروان به رهبرشان اعتماد کنند، علاقه دارند که در مقابل اعمال و رفتار رهبر فقط فرمان‌بردار باشند، چون می‌دانند که حقوقشان پایمال نمی‌شود. اصولاً از کسانی که راست‌گو و درستکار نباشد یا به دنبال گرفتن امتیاز از آن‌ها باشد، پیروی نمی‌کنند. به عبارتی اثربخشی رهبری و مدیریتی بر پایه توانایی جلب اعتماد پیروان است (عبدالباقی و همکاران، ۱۳۸۶).

همچنین نتیجه حاصل از فرضیه سوم نشان‌دهنده این است که متغیر اعتمادآفرینی به صورت مستقیم بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان تأثیر مثبت و معناداری دارد. یافته‌های پژوهش با نتایج تحقیقات دنهلم (۲۰۰۲)، سینگ و اسریواستاوا (۲۰۰۹)، مشتاقیان ابرقویی (۱۳۹۲) و ارتروک (۲۰۰۶) همخوانی دارد.

همچنین نتایج پژوهش که توسط مشتاقیان ابرقویی (۱۳۹۲) با عنوان «بررسی رابطه رهبری تحول‌آفرین، رفتار شهروندی سازمانی و اعتماد سازمانی در کارکنان شرکت توزیع برق» انجام شد نشان‌دهنده رابطه معنادار و قوی بین اعتماد سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی می‌باشد. هر چه اعتماد میان کارکنان، رهبرانشان و اعضای سازمان بیشتر باشد منجر به بروز رفتارهای شهروندی در سازمان خواهد شد. بنابراین با ایجاد جو پایدار، باثبات و مطمئن می‌توان زمینه اعتماد بالای میان کارکنان و سازمان را فراهم کرده و رفتارهای شهروندی سازمانی در آنان تقویت کرد.

از آنجایی که وجود اعتماد در درون مدرسه مستلزم ارتباط نزدیک و سازنده با رهبری مدرسه است، وجود اعتماد زمینه‌ساز توسعه روابط بین فردی در سطح مدرسه بوده و فقدان آن باعث می‌گردد که جریان اطلاعات درون مدارس به‌کندی صورت گیرد و ارتباطات بر مبنای صداقت و صمیمیت بین کارکنان از کیفیت مطلوب برخوردار نباشد و در نهایت اثربخشی سازمان خدشه‌دار شود. درواقع یکی از عواملی که بیشتر مدارس را با مشکل مواجه می‌کند، عدم اعتماد است. پیامد از بین رفتن اعتماد میان معلم و دانش‌آموزان، بدگمانی است که خود عامل مخرب بهبود رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی می‌باشد. همچنین پیامد احتمالی عدم اعتماد میان معلم و مدیر نیز گوش‌به‌زنگ بودن برای مچ‌گیری، تنبیه و ایجاد نیروهای مخربی است که اثربخشی مدرسه را کاهش می‌دهد و منجر به ایجاد جو انتقام و کینه‌توزی در مدرسه می‌گردد. این مسائل بیشتر در مدارس سنتی و برخوردار از رهبری واحد به وجود می‌آیند.

یافته‌های حاصل از فرضیه چهارم این پژوهش که هدف اصلی پژوهش حاضر نیز می‌باشد، نشان‌دهنده این است که متغیر هوش اخلاقی به‌طور مستقیم با ضریب مسیر ۰/۳۹ بر رفتار شهروندی سازمانی تأثیر مثبت و معناداری دارد. هوش اخلاقی علاوه بر این که رفتار شهروندی سازمانی را به‌طور مستقیم تحت تأثیر قرار می‌دهد، بلکه بعد از اجرای مدل مشخص گردید که بخشی از رفتار شهروندی سازمانی نیز به خاطر اثر مستقیم هوش اخلاقی از طریق متغیر واسطه‌ای اعتمادآفرینی می‌باشد (۰/۴۵)؛ بنابراین داده‌های پژوهش حاضر الگوی رابطه هوش اخلاقی مدیران و رفتار شهروندی سازمانی

معلمان با نقش میانجیگری اعتمادآفرینی مدیران مدارس ابتدایی شهر خرم‌آباد را برآزش می‌کند.

قابل ذکر است که با مرور سوابق پژوهش داخلی و خارجی در ارتباط با متغیرهای پژوهش این نکته مستفاد گردید که این متغیرها به صورت زوجی و گاهی مجموعه‌ای در بین یک نمونه فرهنگی خاص و در آموزش و پرورش بررسی شده است، ولی هیچ‌گاه در یک‌زمان و در قالب یک مدل معادلات ساختاری که می‌تواند به نوبه خود در غنی‌سازی پیشینه تحقیقاتی اندک در داخل و خارج کشور درباره این متغیرها نقش داشته باشد، مطالعه نشده است.

مدیریت آموزش و پرورش یکی از وظایف و نقش‌های حساس اجتماعی است که به دلیل پدیده انسان‌سازی این نهاد اجتماعی، وجود اعتماد، تعهد در بین کارکنان این سیستم و درک آن‌ها از عملکرد مدیر به حساسیت این مسئولیت افزوده است. چنان چه معلمان تعهد و اعتماد در فضای سازمان را احساس کنند احتمالاً بر آن خواهند شد خود نیز بیش‌تر تلاش کنند و این امر به لحاظ روان‌شناختی به آن‌ها کمک قابل توجهی می‌کند، بخصوص وقتی درک بالایی از توانایی‌های مدیر خود داشته باشند، وظایف محوله را بهتر و دقیق‌تر به انجام می‌رسانند.

از منظر کاتز و کان (۱۹۶۶) هر سازمانی که مشارکت در آن محدود است و کارکنان آن در همه حال صرفاً به انجام رفتارهای درون نقشی و از پیش تدوین شده خود مشغول‌اند، محکوم به شکست است. بنابراین، مدیران در پی کارکنانی هستند که در انجام امور، نه فقط منطبق با شرح وظایف، بلکه افزون بر نقش نیز رفتار می‌کنند. به همین علت که از این کارکنان با عنوان «سندروم سرباز خوب» نیز یاد شده است. رفتار شهروندی، با عنوان سازمانی، پرکاربردترین واژه‌ای است که برای نامیدن این رفتارها استفاده می‌شود. اگرچه وجود این رفتارها در تمام سازمان‌ها مطلوب است، اما اهمیت آن در مدارس و برای معلمان بیشتر احساس می‌شود. بی‌شک پاسخ مناسب به حساسیت‌های اجتماعی در بعد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و پرورش نیروی انسانی آینده، بدون بروز رفتار شهروندی سازمانی بالا از جانب معلمان، امکان‌پذیر نیست. رفتارهای مدیر یکی از مهم‌ترین عوامل بیرونی مؤثر بر رفتار شهروندی سازمانی است و علاوه بر نظریه پردازان غیرآموزشی، نظریه پردازان آموزشی نیز قابلیت‌های رهبری تحولی مدیران را در رفتار شهروندی سازمانی معلمان، مؤثر می‌دانند (زین‌آبادی، ۱۳۹۰).

اهمیت رهبری آموزشی و نقش آن در موفقیت و بهسازی مدرسه بر هیچ‌کس

پوشیده نیست. شواهد بسیاری وجود دارد نشان می‌دهد که هوش اخلاقی نقش بزرگی در موفقیت سازمان ایفا می‌کند. هنگامی که رهبر صادق باشد و طبق اصول اخلاقی رفتار نماید نه تنها باعث رضایت کارکنان می‌شود بلکه مشتریان نیز به دوستداران دوآتشه مدیران تبدیل می‌شوند. به‌طور کلی، افراد اخلاق‌گرا دارای تعهد درازمدت به کمالات اخلاقی و ظرفیت مناسب برای یادگیری از دیگران هستند. آن‌ها در پیگیری اهداف اخلاقی صادق بوده و موشکافانه عمل می‌نمایند. همچنین، این‌گونه افراد دارای اشتیاق زیاد در به خطر انداختن منافع شخصی خود جهت تحقق اهداف اخلاقی هستند. لذا، منافع ترکیبی بر خورداری از هوش اخلاقی باعث می‌شود که سازمان‌ها مؤثرتر عمل نمایند. در پایان ذکر این نکته ضروری است که هرچند سطح مطلوب هوش اخلاقی و ابعاد زیرمجموعه آن در جامعه پژوهش نشانگر وضعیت مطلوبی است، اما هوش اخلاقی نوعی توانایی اکتسابی بوده و قابل توسعه است. لذا در آینده باید به حفظ سطح مطلوب فعلی و آموزش و حتی توسعه آن توجه نمود (گودرزی، ۱۳۹۳).

در نهایت سازمان‌ها و مدیران در جهت ایجاد رفتار شهروندی سازمانی باید گام به گام حرکت کنند. چون فرایند رفتار شهروندی سازمانی فرایندی یک‌روزه نیست که بتوان مانند یک فناوری جدید آن را به سرعت وارد سازمان کرد، بلکه فرایند مداوم و زمان‌بر است.

محدودیت‌های پژوهش

۱. با توجه به تلاش‌هایی که برای انتخاب اصولی نمونه آماری صورت گرفت، نمونه ما صرفاً تعدادی از مدارس ابتدایی شهر خرم‌آباد شامل می‌شود و همین امر باعث عدم اجرای پژوهش در مقیاس وسیع‌تر گردید، به همین دلیل قابل تعمیم قطعی به شهرها و استان‌های دیگر نیست و محدود به شهر خرم‌آباد است.

۲. پرسش‌نامه خود به‌عنوان یک محدودیت تلقی می‌شود. بدین معنا که پرسش‌نامه، نگرش افراد را بررسی می‌کند، نه واقعیت را، که این امر می‌تواند به‌عنوان یک محدودیت تلقی شود. اگر شرایط طوری بود که بتوانیم از روش‌های مصاحبه، مشاهده و سایر فنون بهره بگیریم شاید می‌توانستیم به نتایج کامل‌تری دست پیدا کنیم.

۳. داشتن محدودیت زمانی، خود از محدودیت‌های پژوهش بود چراکه اگر پژوهش در زمان طولانی‌تر انجام می‌شد نتایج بهتری به دست می‌داد.

پیشنهادهای کاربردی

پیشنهادهای کاربردی

با توجه به نتایج فرضیه اول مبنی بر این که هوش اخلاقی مدیران بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان مدارس ابتدایی شهر خرم‌آباد تأثیرگذار است و از آنجایی که هر چه مدیران هوش اخلاقی خود را تقویت نمایند به همان اندازه رفتار شهروندی سازمانی معلمان نیز بیشتر خواهد شد؛ بنابراین پیشنهاد می‌گردد برای این که مدیران از هوش اخلاقی بالایی برخوردار باشند باید عوامل مؤثر بر هوش اخلاقی را تقویت کرد و از سویی تقویت رفتار شهروندی سازمانی معلمان در مدرسه به میزان بسیار زیاد به عملکرد مدیران بستگی دارد. بنابراین نیاز است مدیران مدارس خود رهبران باهوش اخلاقی بالا و نمادی از رفتار شهروندی سازمانی باشند؛ لذا در انتخاب و انتصاب مدیران این اصل مهم مدنظر قرار گیرد.

با توجه به نتایج فرضیه دوم مبنی بر این که هوش اخلاقی بر اعتمادآفرینی مدیران مدارس ابتدایی شهر خرم‌آباد تأثیرگذار است و این که توجه مدیران به هوش اخلاقی و اعتمادآفرینی عامل مهمی در مشارکت و به وجود آورنده جو مشارکت است؛ بنابراین مدیران با تشویق معلمان به مشارکت در تصمیمات آموزشی و غیرآموزشی و با توزیع رهبری در بین آنان، اعتماد را در بین سازمان گسترش دهند. همچنین توصیه می‌شود که سازمان‌ها به دنبال ایجاد یک جو آکنده از اعتماد باشند زیرا باید توجه داشت که ایجاد اعتماد یک فرایند ساده نیست، بلکه پدیده‌ای پویاست و مزایایی که از اعتماد ناشی می‌شود برای کل سازمان بسیار بارز است.

با توجه به نتایج فرضیه سوم مبنی بر این که اعتمادآفرینی مدیران بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان مدارس ابتدایی شهر خرم‌آباد تأثیرگذار است و با توجه به اینکه هر چه اعتماد میان کارکنان، رهبرانشان و اعضای سازمان بیشتر باشد منجر به بروز رفتارهای شهروندی در سازمان خواهد شد بنابراین با ایجاد جو پایدار، ثبات و مطمئن زمینه اعتماد بالای میان کارکنان و سازمان را فراهم کرده و رفتارهای شهروندی سازمانی در آنان تقویت کنیم. همچنین نوع نگرش و رفتار مدیران می‌تواند پایه و اساس اعتماد را در مدرسه پی‌ریزی کند؛ بنابراین، توجه به نگرش مدیران هنگام انتصاب آن‌ها به ریاست مدارس ضروری است و ایجاد اعتماد، اطمینان و مسئولیت‌پذیری در مدارس با ایجاد سازگاری بین رفتار و کردار مدیران و معلمان.

با توجه به نتایج فرضیه چهارم مبنی بر این که داده‌های پژوهش الگوی تأثیر هوش اخلاقی مدیران بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان با میانجیگری اعتمادآفرینی مدیران مدارس ابتدایی شهر خرم‌آباد را برازش می‌کند و با توجه به تأثیری که هوش اخلاقی و اعتمادآفرینی مدیران بر رفتار شهروندی معلمان دارد حتی الامکان مدیرانی باهوش اخلاقی و قدرت اعتمادآفرینی بالا انتخاب شوند. همچنین ترغیب رفتار شهروندی سازمانی در کارکنان به‌طور مستقیم امکان‌پذیر نیست، لذا برای تشویق این‌گونه رفتارها در محیط‌های سازمانی باید پیش‌زمینه‌های آن را شناخت و آن‌ها را تقویت و مدیریت نمود. همان‌طور که در این پژوهش بررسی شد، اقدامات مدیریت (رعایت ارزش‌های اخلاقی و نهادینه کردن آن در مدارس) و قدرت ایجاد اعتماد دو پیش‌زمینه مهم و اثرگذار بر رفتار شهروندی سازمانی می‌باشند.

پیشنهادهای پژوهش

۱. بررسی رابطه هوش اخلاقی و اعتمادآفرینی مدیران با رفتار شهروندی سازمانی معلمان در دیگر مقاطع تحصیلی.
۲. با توجه به اینکه جامعه آماری این پژوهش کلیه معلمان و مدیران شهر خرم‌آباد می‌باشد، به پژوهشگران پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌هایی در همین راستا در سایر نقاط کشور انجام گیرد.
۳. مدیران به‌منظور افزایش اعتماد- یعنی اعتماد کارکنان نسبت به همدیگر و اعتماد معلمان به مدیران در محیط کاری سازمان- به شاخص‌های مهم اعتماد شامل افزایش قابلیت اطمینان کارکنان، ارتقای شایستگی کارکنان، بهبود حس خیرخواهی کارکنان نسبت به همکاران و به‌طور کلی ایجاد فضای صداقت روابط صمیمانه در سازمان توجه جدی نمایند تا در سایه چنین فضایی شاهد افزایش سطح اعتماد کارکنان باشند و بالاترین سطح اثربخشی کارکنان را در راستای دستیابی به اهداف و رسالت سازمان محقق سازند.
۴. نتیجه این پژوهش نشان می‌دهد که اقدامات مدیر به‌طور مستقیم و هم به‌طور غیرمستقیم بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان تأثیر می‌گذارد. یافته‌های پژوهشی حاکی از این موضوع است، هنگامی که اقدامات مدیران به‌طور مطلوب و اثربخش اتخاذ شده و در سازمان انجام شوند، تعهد کارکنان به سازمان افزایش یافته و به‌احتمال زیاد به بروز رفتار شهروندی مبادرت می‌ورزند.

۵. تسهیل همکاری و مشارکت بیشتر معلمان با مدیران از طریق ایجاد یک هدف مشترک و تصریح اهمیت تعهد قوی نسبت به هدف.
۶. اعتماد پدیده‌ای است که حداقل بخشی از آن به اعتماد کننده و بخشی دیگر به اعتماد شونده منوط می‌باشد. بنابراین صرفاً کار کردن و تمرکز بر ویژگی‌های مربوط به اعتماد شونده مدیران کافی نمی‌باشد.

بررسی تأثیر هوش اخلاقی و اعتمادآفرینی مدیران بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان

منابع

- اسماعیلی طرزی، زهرا؛ بهشتی فر، ملیکه و اسماعیلی طرزی، حمیده. (۱۳۹۲). رابطه هوش اخلاقی با میزان اعتمادآفرینی مدیران. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۱(۸)، ۷۰-۸۴.
- اویسی، و فرزانیان، هانیه. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر هوش اخلاقی بر رفتار شهروندی سازمانی. سومین همایش ملی سالیانه علوم مدیریت نوین. گرگان، استان گلستان.
- بلبل، مریم؛ بهرامی، محمدامین؛ منتظرالفرج، راضیه و دهقانی تفتی، عارفه. (۱۳۹۳). بررسی ارتباط بین درجه تحقق سازمان یادگیرنده و رفتار شهروندی سازمانی در کارکنان دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد. *مجله دانشگاه علوم پزشکی جیرفت*، ۲(۱)، ۷-۲۰.
- بهشتی فر، ملیکه و محمد رفیعی، رضوان. (۱۳۹۱). تأثیر هوش اخلاقی در سازمان‌ها. سومین همایش ملی سهروردی با موضوع اخلاق کاربردی. دانشگاه زنجان
- بهاری فر، علی و جواهری کامل، مهدی. (۱۳۸۹). بررسی پیامدهای ارزش‌های اخلاقی سازمان (با مطالعه عدالت سازمانی، تعهد سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی). *دوماهنامه توسعه انسانی پاپس*، ۷(۲۸)، ۹۵-۱۱۸.
- بهرامی، محمدامین؛ اصصی، مریم؛ فاتح پناه، آزاده؛ دهقانی تفتی، عارفه و احمدی تهرانی، غلامرضا. (۱۳۹۱). سطح هوش اخلاقی اعضای هیئت علمی و کارکنان دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد. *مجله ایرانی اخلاق و تاریخ پزشکی*، ۵(۶)، ۸۸-۷۵.
- جهانگیری، داود. (۱۳۹۱). اعتمادسازی در سازمان. مدیریت در اسلام، ۱۷ (۱)، ۱۶۸-۱۶۸.
- خداپرست مشهدی، مهدی. (۱۳۹۰). الگوی برای معرفی و سنجش اعتماد متقابل در سازمان‌ها (مورد مطالعه: شهرداری مشهد). *مطالعات اجتماعی ایران*، ۱۲ (۱)، ۵۰-۷۴.
- زین آبادی، حسن رضا. (۱۳۹۰). رهبری تحولی و رفتار شهروندی سازمانی در مدرسه: بازآزمون و تغییر یک الگوی آزمون‌شده در صنعت. مدیریت دولتی دانشگاه مدیریت دانشگاه تهران، ۳(۷)، ۶۳-۸۰.
- زین آبادی، حسن رضا. (۱۳۹۰). آزمون و مقایسه الگوهای ساختاری علل رفتار شهروندی سازمانی معلمان از منظر روان‌شناسی اجتماعی مجله روانشناسی، ۵۳ (۱)، ۱۷۹-۱۹۷.
- سلاسل، ماهان؛ کامکار، منوچهر و گل پرور، محسن. (۱۳۸۸). رابطه هوش سازمانی و مؤلفه‌های آن با رفتارهای شهروندی سازمانی کارکنان شرکت احیاء گستران اسپندان (دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان اصفهان). دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۴۰ (۱)، ۲۰-۲۰.
- سفی قلی، معصومه شریعتمداری، مهدی، ذوالفقاری و زعفرانی، رشید. (۱۳۹۲). بررسی نقش هوش اخلاقی معلمان بر ارتقاء رفتار شهروندی سازمانی در مدارس ابتدایی آموزش و پرورش شهر قزوین. (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- شاطری، کریم؛ یوزباشی، علیرضا و زمانی منش، حامد. (۱۳۹۱). ارزیابی رفتار شهروندی سازمانی کارشناسان دانشگاه تهران با استفاده از روش‌های پژوهش ترکیبی (ISC). رهبری و مدیریت آموزشی، ۲۲ (۱)، ۶۱-۸۰.
- شیرازی، علی؛ خداوردیان، الهام و نعیمی، محمد. (۱۳۹۱). تأثیر اعتماد سازمانی بر بروز رفتارهای شهروندی سازمانی (مورد مطالعه: شرکت گاز استان خراسان شمالی). پژوهش نامه مدیریت تحول، ۷ (۱)، ۱۵۴-۱۳۳.
- فضل الهی قمشی، سیف‌اله و ملکی تواتا، منصوره. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین ابعاد هوش اخلاقی و اعتمادآفرینی مدیران دانشگاه. نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی، قم.
- قاسمی، وحید. (۱۳۹۲). مدل‌سازی معادلات ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد amos graphics (چاپ دوم). تهران: نشر جامعه شناسان.
- قراملکی، احد فرامرز. (۱۳۸۷). درآمدی بر اخلاق حرفه‌ای. تهران: انتشارات سرآمد.
- کریمی، ملیحه؛ صالحی، مسلم و قلناش، عباس. (۱۳۹۲). رابطه اخلاق حرفه‌ای و هوش اخلاقی با رفتار شهروندی سازمانی دبیران زن دوره متوسطه آموزش و پرورش ناحیه ۲ شهر شیراز (پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده). دانشگاه آزاد مرودشت.
- گودرزی، کورش؛ جواهری زاده، ناصر؛ امیدی، معبود و عمرانی، حمیدرضا. (۱۳۹۲). بررسی ارتباط بین هوش اخلاقی و رضایت شغلی آموزگاران. کنگه بین‌المللی فرهنگ و اندیشه دینی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات بروجرد، ایران.
- محمودی، محمدتقی؛ مسیادت، سید علی و شادان‌فر، فائز. (۱۳۹۱). رابطه مؤلفه‌های هوش اخلاقی و رهبری تیمی مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های شهر زاهدان. فصلنامه علوم تربیتی، ۱۹(۵)، ۱۰۷-۱۲۶.
- محمدی، سمیه؛ نخعی، نوذر؛ برهانی، فریبا و روشن‌زاده، مصطفی. (۱۳۹۲). ابعاد هوش اخلاقی در حرفه پرستاری یک مطالعه توصیفی - مقطعی در شرق ایران. مجله ایرانی اخلاق و تاریخ پزشکی، ۶(۵)، ۱۴۳-۱۵۸.
- مشتاقیان ابرقویی، حجت؛ نوخت، عظیم؛ انوری، علی و زارع، محمدرضا. (۱۳۹۲). بررسی رابطه رهبری تحول‌آفرین، رفتار شهروندی سازمانی و اعتماد سازمانی در کارکنان شرکت توزیع برق شیراز. هجدهمین کنفرانس شبکه‌های توزیع نیروی برق. کرمانشاه.
- ناد، محمدعلی و مقتدری، تیلور. (۱۳۹۳). رابطه بین موازین اخلاقی، توانمندی روان‌شناختی و رضایت شغلی با رفتار شهروندی سازمانی در بین کارکنان بیمارستان‌های خصوصی شهر شیراز. مجله دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران (پیاورد سلامت)، ۵۱(۵)، ۳۹۹-۴۱۴.
- Alper E. (2007). Increasing OCBs of Turkish academicians International. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 260-261.
- Arabsalehi. M. (2006). *Influential Factors in Trust Relationships Existing between Financial Analysts and Corporate*

- Managers in Iran* (Unpublished doctoral thesis) University of Wollongong, School of Accounting and Finance.
- Baker T, Hunt T & Andrews M. (2006). Promoting ethical behavior and organizational citizenship behaviors: The influence of corporate ethical values. *Journal of Business Research*, 59(7), 849-57.
 - Bogler R & Somech A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-89.
 - Bolino, M., & Turnley, W. (2003). Going the extra mile: cultivating and managing employee citizenship behavior. *Academy of Management Executive*, 17(3), 60-71.
 - Borba, M. (2005). *The step by step plan to building moral intelligence. Nurturing Kids Hearts & Souls*. San Francisco: Jossey-Bass
 - Chieh-Peng Lin. (2008). Clarifying the Relationship Between Organizational Citizenship Behaviors, Gender, and Knowledge Sharing in Workplace Organizations. *Journal of Business Psychology*, 22, 241-250.
 - Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16(3), 297-334.
 - Denholm, P. J. (2002). *A study of organizational citizenship behavior and trust in a public high school. A dissertation in innovation and leadership*. Wilmington College, New Castle University.
 - Katz, D., & Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
 - Kerjcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for resrarch activities. *Educational and psychological Measurement*, 30, 607-610.
 - Kiani Ghalnoo, M. & Ghasemi, M. (2015). Studying the Relationship between Moral Intelligence of Managers and the Level of Their Trust Building. *Journal of Social Issues & Humanities*, 3(4), 2345-2633.
 - Korkmaz, T. & Arpacı, E. (2009). Relationship of Organizational Citizenship Behavior with Emotional Intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2432-2435.
 - Lennick, D., & Kiel. (2005). *Moral intelligence the key to enhancing business Performance and leader ship success*. New Jersey: Wharton School Publishing.
 - Hui, Ch., Law, K. S., & Chen, Zh. X. (1999). A structural equation model of the effects of negative affectivity, leader-member exchange, and perceived job mobility on in-role and extra-role performance: A Chinese case. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 77(1), 3-21.
 - Jeon, J. H. (2009). *The impact of organizational justice and job security on organizational commitment exploring the mediating effect of trust in top management* (Unpublished doctoral thesis). University of Minesota.
 - Organ D.W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
 - McKnight, D. H. & Chervany, N.L. (2001-2002). What Trust Means in E-Commerce Customer Relationships: An Interdisciplinary Conceptual Typology. *International Journal of Electronic Commerce*, 6(2), 35-59.
 - Mishra, J., & Morrissey, M. (1990). Trust in employee/employer relationships: a survey of west Michigan managers. *Public Personnel Management*, 19, 443-486.
 - Nyhan, R. C. (2000). Changing the paradigm: trust and its role in public sector organizations. *American Review of Public Administration*, 30(1), 87-109.
 - Podsakoff, P. M.; MacKenzie, S. B.; Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behavior. *Leadership Quarterly*, 1, 107- 42.
 - Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bacharach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26, 513-563.
 - Singh, U., & Srivastava, K. B. L. (2009). Interpersonal trust and organizational citizenship behavior. *National Academy of Psychology*, 54(1), 65-76.
 - Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38- 66.
 - Yilmaz, A., & Atalay, C. (2009). A theoretical analyze on the concept of trust in organizational life. *European Journal of Social Sciences*, 8(2), 341-352.

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|-----------------------|------------------------|----------------------------------|
| 1. organ | 9. Trust | 17. Erturk |
| 2. Korkmaz & Arpacı | 10. Nyhan | 18. Structural Equation Modeling |
| 3. Somech & Ron | 11. Jane | 19. CMIN |
| 4. Podsakoff & et all | 12. Mishra and Morris | 20 CMIN/DF |
| 5. Katz, & Kahn | 13. Yilmaz and At all | 21. Tucker-lewis index |
| 6. Turnipseed | 14. Mknayt & chrwany | 22. Bentler-Bonett index |
| 7. Borba | 15. Dnhlm | 23. Baker |
| 8. Lennick & kiel | 16. Singh & Srivastava | |

تحلیل جریان علمی حوزه‌های موضوعی مقاله‌های فصلنامه نوآوری‌های آموزشی در سال‌های ۱۳۸۲-۱۳۹۴ (شماره‌های: ۵۵-۵)

■ اکرم عینی* ■ آذردخت کوهستانی‌نژاد طاری** ■ مارال یغمائیان***

چکیده:

هدف این پژوهش تحلیل محتوای موضوعی مقاله‌های نشریه‌ای که در دست دارید، یعنی فصلنامه نوآوری آموزشی، طی سال‌های ۱۳۸۲-۱۳۹۴ است. در این پژوهش ۵۰ شماره از این فصلنامه با روش تحلیل محتوای موضوعی که یکی از روش‌های انجام پژوهش‌های علم‌سنجی است مورد بررسی قرار گرفت و از ۱۴ مقوله اختصاص یافته مدخل نوآوری آموزشی در «اصطلاح‌نامه اریک» در طبقه‌بندی موضوع اصلی مقاله‌ها استفاده شد. جامعه پژوهش مقاله‌های تألیفی این نشریه از شماره ۵ تا ۵۵ و شامل ۳۶۵ مقاله است. بررسی گرایش‌های موضوعی نویسندگان مقاله‌ها مشخص کرد که در چهارده محور موضوع‌های پژوهشی اعلام شده فصلنامه، موضوع دوم (مبانی نظری و اصول علمی و یافته‌های دانش روان‌شناسی تربیتی...) با ۳۲/۳۲ درصد بیشترین و پس از آن، موضوع‌های پنجم (نظریه‌ها و رویکردهای نو در طراحی برنامه‌های درسی) و هشتم (مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس درس و مدرسه) قرار دارند و به موضوع نهم (آینده‌پژوهی در آموزش و پرورش) اصلاً پرداخته نشده است. تعداد هفت و بی‌زنامه موضوعی در این بازه زمانی منتشر شده است. موضوع بهبود آموزش با ۳۵/۳۴ درصد و موضوع آموزش و پرورش با ۳۰ درصد بیشترین حوزه موضوعی فصلنامه است. تعداد ۷۷۸ نویسنده در تدوین مقاله‌ها مشارکت داشته‌اند و ۳۰/۴۶ درصد نویسندگان رشته‌های تحصیلی خود را اعلام کرده‌اند و این مقدار تعامل بین رشته‌ای را نشان می‌دهد.

تحلیل محتوا، نوآوری‌های آموزشی، آموزش و پرورش

کلید واژه‌ها:

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۷/۷ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۵/۷/۱۱ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۹/۲۸

* دکتری علم اطلاعات و دانش‌شناسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (نویسنده مسئول). eini.akram@gmail.com
** کارشناسی ارشد مدیریت اطلاعات، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. akohestani92@gmail.com
*** کارشناسی ارشد سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبائی. a.yaghmaeian@gmail.com

مقدمه

هر نظام علمی به‌طور کلی با زیرسیستم‌های خود (اقتصاد، سیاست، آموزش و ...)، یا با توجه به وضعیت یا موقعیت موضوعی^۱ و بالاتر از همه موقعیت علمی^۲ (معرفت‌شناختی) ارائه می‌شود. نظام ارتباطات علمی در واقع همان سیستم عصبی علم است؛ سیستمی که محرک (علم) را دریافت می‌کند و آن را به بخش‌های مختلف انتقال می‌دهد (کول و کول^۳، ۱۹۷۳). شاگنسی^۴ (۱۹۸۹) ارتباطات علمی^۵ را «پدیده‌ای اجتماعی که به‌وسیله آن فعالیت فکری و خلاق از یک محقق به دیگری منتقل می‌شود» تعریف می‌کند و آن را به دو گروه ارتباطات، یکی علمی رسمی (شامل مجله‌ها با مقاله‌های داوری شده) و دیگری ارتباطات علمی غیررسمی (شامل انواع ارتباطات پژوهشی)، تقسیم می‌نماید. یکی از جنبه‌های عملکرد مثبت ارتباطات علمی، وجود هماهنگی در موضوع‌های موردعلاقه^۶ یا ارزش افزوده اطلاعات^۷ مرتبط با سیستم یا مبتنی با موضوع^۸ است. در حقیقت نوآوری، انگیزش و هم‌افزایی^۹، حاصل توان بالقوه جریان اطلاعات علمی است (فرولیش^{۱۰}، ۱۹۹۶).

پیدایش مجله علمی^{۱۱} به‌عنوان روشی کارآمد برای ارتباطات رسمی علمی به قرن ۱۷ برمی‌گردد و از آن زمان تاکنون دانشمندان، مجلات علمی را کاملاً ارزشمند می‌دانند (می‌دوز^{۱۲}، ۱۹۹۸). از آخرین شماره‌های مجلات مختلف علمی گزارش جدیدترین تحقیقات علمی دریافت می‌شود (جوردن، واین، آمید و کلرک^{۱۳}، ۲۰۱۳). مجله علمی نشریه دوره‌ای^{۱۴} است که باهدف پیشرفت علم منتشر می‌گردد. اکثر مجلات علمی تخصصی هستند و برای اطمینان از رعایت استانداردهای کیفیت^{۱۵} و اعتبار علمی^{۱۶} توسط متخصصان موضوعی مورد داوری^{۱۷} قرار می‌گیرند. همچنین مرتبط با یک رشته دانشگاهی خاص منتشر می‌شوند (بلیک و بلای^{۱۸}، ۱۹۹۳). هنری اولدنبرگ^{۱۹} می‌نویسد: «هدف مجله علمی این است که حلقه وصلی برای محققان باشد تا دانش خود را به دیگران انتقال دهند و تا آنجا که می‌توانند برای انجام طرح بزرگ پیشرفت طبیعی دانش، تکمیل علم فلسفه و علوم با یکدیگر مشارکت کنند (انجمن سلطنتی^{۲۰}، ۲۰۱۱).

حوزه موضوعی جریان دانش^{۲۱} در مجلات علمی قابل‌سنجش است و این روند با تحلیل محتوا و بررسی اسنادهای موضوعی تکمیل می‌گردد (تسی^{۲۲}، ۲۰۱۵). تحلیل مقاله‌های منتشرشده یک رشته یا زیرشاخه‌های آن ارزشمند است زیرا نشان‌دهنده گرایش‌های موضوعی رشته است و بلوغ علمی یک حوزه موضوعی^{۲۳} را ارزیابی می‌کنند (مک کلور و بیشاپ^{۲۴}، ۱۹۸۹). رویکرد کمی رایج، برای چنین ارزیابی روش تحلیل محتوا، به‌عنوان یک رویکرد روش‌شناختی، است که می‌تواند شواهدی با آثار پژوهش علمی مشابه در آن حوزه موضوعی ارائه کند (جولیان، پیکوسکای و رید^{۲۵}، ۲۰۱۱). پژوهش حاضر با رویکرد علم‌سنجی و با روش تحلیل محتوا، جریان علمی موضوعی فصلنامه نوآوری‌های آموزشی را طی سال‌های ۱۳۸۲ لغایت ۱۳۹۴ مورد بررسی و تحلیل قرار داده است تا میزان تطابق موضوع مقاله‌ها با موضوع‌های اعلام‌شده نشریه را طی ۱۳ سال دوره انتشار بررسی کند.

■ بیان مسئله

ادبیات پژوهشی و پیشینه‌های تحقیقات^{۲۶} منتشرشده در یک حوزه علمی مانند مقاله‌ها، مجلات، مقاله‌های کنفرانس‌ها و غیره، بازتاب تاریخچه، هنجارهای پژوهشی رشته و ساختارهای اجتماعی ارتباطات میان دانشمندان آن حوزه است. مجلات علمی، ستون فقرات فعالیت‌های پژوهشی را تشکیل می‌دهند و سکو و جایگاهی برای ارتباط با ایده‌ها، تبادل تجربه و انتقال اطلاعات هستند (جولیان و همکاران، ۲۰۱۱). پرادهان و چاندراکار^{۲۷} (۲۰۱۱) تأکید می‌کنند که از گذشته‌های دور، مجلاتی که حاوی محتوای فکری^{۲۸}، ایده‌ها، دیدگاه‌ها، آثار پژوهشی و یافته‌های اصیل محققان، پژوهشگران و دانشگاهیان هستند، نقش مهمی در ارتباطات علمی^{۲۹} حوزه‌های مختلف ایفا می‌کنند (هارانده و لادن^{۳۰}، ۲۰۱۳). ادبیات پژوهشی علوم تربیتی از ماهیت میان‌رشته‌ای برخوردار است و از فلسفه، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، آمار، اقتصاد و مدیریت مفاهیم بسیاری را اقتباس نموده است. این ویژگی علاوه بر اینکه موجب جامعیت این رشته یا علم شده دارای پراکندگی موضوعی آن نیز گردیده است (دهینوت^{۳۱}، ۱۹۸۶).

فصلنامه نوآوری‌های آموزشی یکی از منابع استنادی پژوهشی است که در حوزه آموزش منتشر می‌شود. شماره اول این فصلنامه به صاحب‌امتیازی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در پاییز ۱۳۸۱ منتشر شد و بر اساس رأی کمیسیون بررسی اعتبار نشریات علمی، در زمستان سال ۱۳۸۲ درجه علمی-پژوهشی را کسب کرد و تا شماره ۵۵ (زمان تدوین مقاله) به‌طور مرتب انتشار یافته است. هدف از انتشار این فصلنامه، انتشار یافته‌های پژوهشی و نوآورانه در مباحث علمی-پژوهشی آموزش و پرورش، ایجاد فضای تبادل نظر میان اندیشمندان، متخصصان و پژوهشگران در جهت ارتقای کیفی برنامه‌های علمی و دستاوردهای پژوهشی در مسائل اساسی و کیفی آموزش و پرورش است. چارچوب موضوع‌های اعلام‌شده جهت انتشار مقاله‌ها از شماره اول تا شماره ۴۶، شامل هجده موضوع بوده ولی از شماره ۴۶ به بعد، تا زمان نگارش مقاله، به چهارده موضوع تقلیل یافته است. این موضوع‌های اعلام‌شده از سوی گروه دبیران نشریه تنظیم می‌شوند. با توجه به اینکه تاکنون پژوهشی در خصوص تحلیل محتوای موضوعی مقاله‌های فصلنامه صورت نگرفته است، در این مقاله به بررسی مقاله‌های فصلنامه نوآوری‌های آموزشی باهدف تحلیل موضوعی مقاله‌ها، تعیین موضوع‌های پربسامد چاپ‌شده و موضوع‌هایی که کمتر مورد توجه قرار گرفته است، پرداخته می‌شود. یافته‌ها می‌تواند با ارائه تصویری روشن و شفاف نسبت به گرایش‌های موضوعی منتشره در فصلنامه، ضمن تعیین سهم موضوعی مقاله‌ها و میزان توجه پژوهشگران به موضوع‌های خاص و عدم توجه یا کم‌توجهی به موضوع‌های دیگر، برای مخاطبان مجله و گروه دبیران راهکارهایی را پیشنهاد دهد. هدف پژوهش تحلیل محتوای موضوعی مقاله‌های فصلنامه نوآوری آموزشی طی سال‌های ۱۳۹۴-۱۳۸۲ و بررسی میزان تطابق موضوع مقاله‌ها با موضوع‌های اعلام‌شده نشریه را طی ۱۳ سال دوره انتشار است. مقاله به‌طور مشخص به سه پرسش پاسخ می‌دهد.

۱. گرایش‌های موضوعی مقاله‌های منتشرشده در فصلنامه چگونه است؟
۲. میزان توجه به موضوع‌های اعلام‌شده فصلنامه چگونه است؟
۳. رشته تحصیلی نویسندگان مقاله‌ها در چه زمینه‌ای است؟

پیشینه

برخی پژوهش‌های تحلیل محتوا الگوهای مشابه و برخی ساختار و روش متفاوت دارند اما همه در دامنه موضوعی و تحلیل زمینه‌ها و بافت موضوعی کاملاً متفاوت هستند. در اینجا پیشینه پژوهش‌های مرتبط با حوزه علوم تربیتی ارائه می‌شود:

۱. مریدی (۱۳۹۱). هدف پژوهشگر از این پژوهش تحلیل محتوای ده‌ساله هفت فصلنامه حوزه علوم تربیتی (۴ فصلنامه وابسته و ۳ فصلنامه غیروابسته به وزارت آموزش و پرورش) از جهت بررسی میزان هماهنگی با نیازهای آموزش و پرورش و شناسایی علل فاصله احتمالی این دو و یافتن شکاف‌های موجود میان مقاله‌ها و بررسی دلایل احتمالی آن و مقایسه با اولویت‌های پژوهشی پژوهشگاه مطالعات وزارت آموزش و پرورش بوده است. وی با استفاده از روش مصاحبه، جامعه آماری اساتید و صاحب‌نظران حوزه علوم تربیتی را بررسی کرده و نشان داده است که در فصلنامه‌های وابسته و غیروابسته به وزارت آموزش و پرورش کمتر از ۱ درصد انطباق وجود دارد. او دلایلی همچون مشکلات و محدودیت‌های مالی، طاقت‌فرسا بودن پژوهش مالی و مطرح نشدن بسیاری از اولویت‌های پژوهشی، تحت تأثیر قرار گرفتن مقاله‌ها از جامعه جهانی علوم تربیتی و فاصله آن با سیستم آموزش و پرورش کشور، و بالاخره عدم وجود شرط انتشار مقاله برای پژوهشگران در هنگام عقد قرارداد را به‌عنوان دلایل عدم انطباق بیان کرده است.
۲. محمدجانی اسرمی (۱۳۹۲). این پژوهشگر به بررسی میزان توجه به قلمروهای موضوعی مختلف و شناسایی موضوع‌های مغفول حوزه برنامه درسی ایران در کلیه مجلات دارای اعتبار علمی - پژوهشی با هدف شناسایی خلأهای پژوهشی موجود، با روش تحلیل محتوا، پرداخته است. نتایج پژوهش او نشان داده که از بین ۶۷۹ مقاله از ۹۰ شماره مجله علمی - پژوهشی، حوزه‌های مربوط به ابعاد معرفتی برنامه درسی و ابعاد زمینه‌ای برنامه درسی کمتر از حد انتظار است.
۳. بوزکایا، آیدین و الیوریا^{۳۲} (۲۰۱۲) با هدف بررسی گرایش موضوعی در حوزه فناوری آموزشی در مجله برخط ترکیه‌ای فناوری آموزشی^{۳۳} (۲۰۰۸-۲۰۱۱)، به تحلیل محتوای مقاله‌ها آن پرداختند. نتایج کارشان نشان داد که در بین ۲۷۳ مقاله، حوزه موضوعی علوم اجتماعی با ۱۲۸ مقاله، زبان با ۲۳ مقاله، ریاضیات با ۲۲ مقاله، و علوم و مهندسی با ۶۳ مقاله منتشر شده است.
۴. هارمانو^{۳۴} (۲۰۱۵) تحلیل محتوای مجلات آموزشی منتخب اسلواکی را با تمرکز بر موضوع بهداشت روانی معلم انجام داد و نتیجه گرفت و نتایج نشان داد که در سه مجله منتخب اسلواک به موضوع‌های آموزشی بیشترین توجه شده است اما تعداد مقاله‌ها درباره این موضوع بسیار اندک است. راک و همکاران^{۳۵} (۲۰۱۶) تحلیل محتوای موضوعی تربیت‌معلم را در دو مجله تربیت‌معلم و آموزش استثنایی طی سال‌های ۱۹۹۶-۲۰۱۴ بررسی کردند. در پژوهش آن‌ها گرایش موضوعی مرتبط ۱۰۶۲ مقاله، شامل ارزشیابی تحصیلی، آموزش ضمن خدمت، تجربیات جهانی، ملی و محلی مشخص و برای پژوهش‌های رشد حرفه‌ای معلم موضوع‌هایی پیشنهاد شد.

مروری بر پیشینه پژوهش‌های صورت گرفته در کشور، نشان می‌دهد علیرغم حجم بالایی از مقاله‌ها چاپ شده در نشریات علمی-پژوهشی مرتبط با حوزه تعلیم و تربیت، مقاله‌ها با نیازهای آموزش و پرورش منطبق نبوده (مریدی، ۱۳۹۱)، و به حوزه برنامه درسی توجه کمی شده است (محمدجانی اسرمی، ۱۳۹۲). بررسی پژوهش‌های انجام شده در خارج از کشور، بیانگر این است که به دلیل توجه به اهمیت موضوع آموزش و پرورش در زندگی حال و آینده افراد جامعه، به فناوری آموزشی (بوزکایا، آیدین و الیوریا، ۲۰۱۲) و موضوع‌های آموزشی، از جمله بهداشت روانی معلمان (هارمانو، ۲۰۱۵) و همچنین ارزشیابی تحصیلی، آموزش ضمن خدمت، تجربیات جهانی، ملی و محلی (راک و همکاران، ۲۰۱۶) در مقاله‌ها چاپ شده توجه زیادی شده است.

■ روش‌شناسی پژوهش

این مطالعه به روش تحلیل محتوا و با رویکرد علم‌سنجی انجام شده است. تحلیل محتوا تکنیکی پژوهشی است که مستلزم تحلیل داده و اطلاعات اسناد مکتوب و پیشینه‌های پژوهشی است (پرشینگ^{۳۶}، ۲۰۰۲). یکی از کاربردهای مکرر تحلیل محتوا، تحلیل محتوای مقاله‌ها مجله یک رشته علمی از منظر بررسی تغییرات و گرایش‌های موضوعی آن است (لوی^{۳۷}، ۱۹۷۹). در روش تحلیل محتوا مراحل تعیین شده است که بعد از طرح هدف، سؤال تحقیق، واحد تحقیق انتخاب می‌شود و سپس مقوله‌ها و زیر مقوله‌ها تعیین می‌گردد، آنگاه، در ادامه ضمن تعیین جامعه آماری، داده‌ها کدگذاری می‌شود و در انتها داده‌های کدگذاری و جمع‌آوری و در رایانه ذخیره شده و با نرم‌افزار تحلیل می‌گردد (شعبانی، ۱۳۹۲).

روش گردآوری داده‌ها

جامعه آماری پژوهش، تمام مقاله‌های منتشر شده از شماره ۵ تا ۵۵ فصلنامه نوآوری‌های آموزشی در بازه زمانی ۱۳۸۲ تا ۱۳۹۴ است. انتخاب تعداد جامعه از شماره ۵، اولین شماره‌ای که مجوز علمی-پژوهشی نشریه دریافت شده است تا شماره ۵۵ انتخاب آخرین شماره منتشر شده در زمان انجام این مطالعه بود. در پژوهش حاضر، مقاله، واحد تحلیل و «موضوع» مقاله‌ها واحد ثبت در نظر گرفته شده است. «موضوع» یا «مضمون» یکی از اشکال مهم واحد ثبت در تحلیل محتواست. تحلیل محتوای موضوعی، شناسایی موضوع‌ها و میزان فراوانی آن‌ها در یک متن است (سیدین و باب‌الحوائجی، ۱۳۸۸). به منظور طبقه‌بندی موضوع اصلی مقاله‌ها، از اصطلاح‌نامه اریک^{۳۸} در مدخل نوآوری آموزشی استفاده شد. ذیل این مدخل ۱۷ مقوله اختصاص یافته بر اساس جدول (۱) تعیین گردید. با توجه به محتوا، اصل جامع بودن، دایره شمول و دلالت هر مقوله، زیر مقوله‌ها بر اساس سرعنوان‌های موضوعی فارسی^{۳۹} مطابق با اصطلاح‌نامه اریک انتخاب شد. در ادامه، محتوای هر مقاله در ۳۳ زیرشاخه زمینه‌های موضوعی طبقه‌بندی شد. به هر مقاله با تأکید و یا قصد درک شده از مقاله فقط یک اصطلاح وزیر موضوع اختصاص یافت و زیرشاخه‌های مربوطه کدگذاری گردید. داده‌ها پس از کدگذاری در یک فایل متشکل از کاربرگه صفحات گسترده اکسل^{۴۰} ۲۰۱۰ ذخیره و

سپس داده‌های جمع‌آوری شده، به صورت موضوعی گروه‌بندی و با استفاده از آمار توصیفی (توزیع فراوانی، درصد فراوانی) پاسخ سؤالات و نتایج در جداول ارائه و تحلیل داده‌ها با ابزار اکسل ۲۰۱۰ انجام گرفت.

جدول ۱. مقوله‌های موضوعی مدخل نوآوری آموزشی

اصطلاح	مقوله‌ها (اریک)	توصیف‌گرها (سر عنوان موضوعی)
اصطلاح اخص	نوآوری تدریس	روش‌های تدریس / روش‌های آموزش / آموزش انفرادی، جبرانی، گروهی، مکاتبه‌ای / کارگروهی درس گروهی‌های آموزشی / طرح درس / نوآوری‌های آموزشی
اصطلاح اعم	نوآوری	
اصطلاح وابسته	آموزش و پرورش	پداگوژی / تعلیم و تربیت / آموزش و پرورش (کودکان، نوجوانان، خانواده) / آموزش فنی و حرفه‌ای، پیشرو / آموزش مهارت‌های شغلی /
	تغییرات آموزشی	تحولات آموزشی / اصلاحات آموزشی / اصلاح مدارس / تغییر در برنامه درسی / شیوه‌های تدریس
	توسعه آموزشی	توسعه آموزش و پرورش / سیاست‌های آموزش و پرورش / روندهای آموزشی
	محیط آموزشی	روان‌شناسی اجتماعی آموزش و پرورش / جامعه‌شناسی آموزش و پرورش
	بهبود آموزش	بهبود برنامه درسی / مدرسه‌ها - مدیریت و سازمان‌دهی / مدرسه‌ها - بهبود برنامه‌های آموزشی
	تحقیقات آموزشی - پژوهش در آموزش و پرورش	پژوهش‌های تربیتی / ارزشیابی آموزش و پرورش / طرح‌های پژوهشی / پژوهش‌های نوآوری
	تکنولوژی آموزشی - فناوری آموزشی	تدریس - ابزار و وسایل / آموزش به کمک کامپیوتر / برنامه‌های چندرسانه‌ای / آموزش دیداری شنیداری
	دانشگاه‌های تجربی	
	برنامه درسی تجربی	یادگیری مسئله مداری / یادگیری فعال / یادگیری تجربی / برنامه درسی مسئله مدار
	مدارس تجربی	مدرسه‌های نمونه / روش‌های تجربی در آموزش
	آموزش تجربی	روش‌های تجربی
	آموزش غیر سنتی	
	تحقیق و توسعه	
	تجدید ساختار - نوسازی مدرسه	نوسازی مدرسه
	رابطه نظریه عمل	آموزش و پرورش - هدف‌ها و نقشه‌ها / آموزش و پرورش - فلسفه

یافته‌ها

تحلیل یافته‌های پژوهش

محور موضوعی فصلنامه نوآوری آموزشی «آموزش و پرورش» است. به همین منظور، ابتدا فراوانی مقاله‌های جامعه پژوهش مطابق جدول شماره ۲ اعلام می‌گردد.

جدول ۲. تعداد مقاله‌های منتشر شده به تفکیک سال

فصلنامه	شماره فصلنامه	تعداد مقاله‌ها
۱۳۸۲	۵-۶	۱۳
۱۳۸۳	۷-۱۰	۲۴
۱۳۸۴	۱۱-۱۴	۲۲
۱۳۸۵	۱۵-۱۸	۲۶
۱۳۸۶	۱۹-۲۳	۴۵
۱۳۸۷	۲۴-۲۸	۴۳
۱۳۸۸	۲۹-۳۲	۲۸
۱۳۸۹	۳۳-۳۶	۲۸
۱۳۹۰	۳۷-۴۰	۲۸
۱۳۹۱	۴۱-۴۴	۳۰
۱۳۹۲	۴۵-۴۸	۲۸
۱۳۹۳	۴۹-۵۲	۲۹
۱۳۹۴	۵۳-۵۵	۲۱
جمع	۵۰	۳۶۵

در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، در ۵۰ شماره فصلنامه، در مجموع ۳۶۵ مقاله منتشر شده است. همچنین تعداد ۷ شماره از فصلنامه به صورت ویژه‌نامه موضوعی منتشر شده است که عبارت است از شماره ۱۵، ویژه‌نامه نوآوری آموزشی چالش‌ها و راه‌حل‌ها، شماره ۱۷، ویژه‌نامه نوآوری در تربیت شهروندی و حقوق شهروندی، شماره ۱۸، ویژه‌نامه نوآوری در سنجش و ارزشیابی آموزشی، شماره ۲۰ در فلسفه تعلیم و تربیت، شماره ۲۱، ویژه‌نامه نوآوری در روش‌شناسی پژوهش، (شماره ۲۲ و ۲۴) ویژه‌نامه انگلیسی که ترجمه‌ای از برخی مقاله‌ها منتشر شده در شماره‌های پیشین است.

● پاسخ سؤال اول: گرایش‌های موضوعی مقاله‌ها منتشرشده در فصلنامه

اطلاعات جامعه آماری پژوهش حاضر به لحاظ توزیع فراوانی موضوع مقاله‌ها در گروه‌های موضوعی اصلی و زیرشاخه‌ها در جدول‌های ۳ تا ۹ ارائه شده است.

جدول ۳. گرایش موضوعی مقوله نوآوری تدریس

مقوله‌ها (اصطلاح‌نامه اریک)	زیرشاخه‌ها (سر عنوان‌های موضوعی)	زیر گروه‌های موضوعی	فراوانی (عنوان مقاله)	جمع	درصد
نوآوری تدریس	روش‌های تدریس	الگوها	۲	۷	۱/۹۱
		روش‌ها	۵		
	نوآوری آموزشی	فلسفه	۱	۹	۲/۴۶
		آموزش و پرورش	۳		
		سازمان‌ها	۱		
		الگوها	۱		
		نظریه‌ها	۱		
		آموزش عمومی - ایران	۱		
		موانع	۱		
	تفکر انتقادی	تعلیم و تربیت	۱	۶	۱/۶۴
		دانش آموزان	۴		
		سبک‌های تفکر	۱		
	تفکر و پژوهش	برنامه درسی	۱	۱	۰/۲۷
	خلاقیت	پیشرفت تحصیلی	۱	۵	۱/۳۶
		فضاهای آموزشی - طراحی	۲		
		تفکر خلاق	۲		
جمع	۲۸				۷/۶۷

بر اساس اطلاعات جدول شماره ۳ مقوله نوآوری تدریس دارای ۵ موضوع ثبت شده با ۲۸ مقاله (۷/۶۷ درصد) تألیف شده است که بیشترین فراوانی به زیرشاخه نوآوری آموزشی با ۹ مقاله (۲/۴۶ درصد) و کمترین فراوانی زیر موضوع برنامه درسی تفکر و پژوهش با یک مقاله (۲/۲۷ درصد) است.

جدول ۴. گرایش موضوعی مقوله آموزش و پرورش

مقوله‌ها (اصطلاح‌نامه اریک)	زیرشاخه‌ها (سر عنوان‌های موضوعی)	زیر گروه‌های موضوعی	فراوانی (عنوان مقاله)	جمع	درصد
آموزش و پرورش	تعلیم و تربیت	فلسفه	۱۴	۲۱	۵/۷۵
		آموزش فلسفه به کودکان	۴		
		آموزش و پرورش ایران	۱		
		جهانی شدن	۲		
	تعلیم و تربیت اسلامی	دانش آموزان	۳	۱۶	۴/۳۸
		(تعلیمات دینی)	۳		
		تربیت دینی	۷		
		آموزش قرآن	۲		
		آموزش مفاهیم دینی	۱		
	آموزش و پرورش (کودکان، نوجوانان، خانواده) / دانش آموزان	جنبه‌های روان شناختی	۲۱	۳۸	۱۰/۴۱
		سبک‌های تفکر	۳		
		نیازسنجی	۲		
		ارزشیابی تحصیلی	۴		
		کیفیت آموزشی	۳		
		کتاب‌های درسی	۱		
		نظام ارزشی	۴		

جدول ۴. (ادامه) گرایش موضوعی مقوله آموزش و پرورش

مقوله‌ها (اصطلاح‌نامه اریک)	زیرشاخه‌ها (سر عنوان‌های موضوعی)	زیرگروه‌های موضوعی	فراوانی (عنوان مقاله)	جمع	درصد
آموزش و پرورش	آموزش فنی و حرفه‌ای	آموزش فنی و حرفه‌ای- ایران	۷	۱۳	۳/۵۶
		ارزشیابی	۳		
		برنامهٔ درسی حرفه و فن	۱		
		آموزش‌شکده‌ها- کارایی	۲		
	آموزش استثنایی	آموزش کودکان با نیازهای ویژه	۱	۲	۰/۵۵
		مهارت‌های اجتماعی	۱		
	آموزش پیش دبستان	فضاهای آموزشی- طراحی	۱	۲	۰/۵۵
		مهارت‌های شفاهی	۱		
	آموزش سوانح طبیعی	آموزش سوانح طبیعی	۱	۱	۰/۲۷
	تربیت معلم	برنامهٔ درسی	۱	۳	۰/۸۲
		صلاحیت‌های دانشجویان	۲		
	روان‌شناسی	هوش	۲	۴	۱/۰۹
		هوش هیجانی	۱		
		روان‌سنجی	۱		
	آموزش مهارت‌های شغلی (معلمان)	مهارت‌های حرفه‌ای	۱۲	۱۶	۴/۳۸
		عملکرد و اثربخشی	۴		
جمع					۳۱/۷۸

همان‌گونه که در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود مقوله آموزش و پرورش دارای ۱۰ موضوع ثبت‌شده با ۱۱۶ مقاله (۳۱/۷۸ درصد) است که زیرشاخه دانش‌آموزان با ۳۸ مقاله (۱۰/۴۱ درصد)، تعلیم و تربیت با ۲۱ مقاله (۵/۷۵ درصد)، تعلیم و تربیت اسلامی و آموزش مهارت‌های شغلی (معلمان) با ۱۶ مقاله (۴/۳۸ درصد)، آموزش فنی و حرفه‌ای با ۱۳ مقاله (۳/۵۶ درصد) بیشترین مقاله‌ها منتشر شده در این حوزه است؛ موضوع آموزش سوانح طبیعی با یک مقاله (۰/۲۷ درصد) کمترین فراوانی است.

جدول ۵. گرایش موضوعی مقوله تغییرات، توسعه و محیط آموزشی

مقوله‌ها (اصطلاح‌نامه اریک)	زیرشاخه‌ها (سر عنوان‌های موضوعی)	زیرگروه‌های موضوعی	فراوانی (عنوان مقاله)	جمع	درصد
تغییرات آموزشی	اصلاح مدارس	اصلاح مدارس	۸	۸	۲/۱۹
توسعه آموزشی	سیاست‌های آموزش و پرورش	سیاست‌های آموزش و پرورش	۷	۷	۱/۹۱
محیط آموزشی	روان‌شناسی آموزش و پرورش جامعه‌شناسی آموزش و پرورش	جهانی‌شدن	۷	۲۶	۷/۱۲
		سلامت روانی	۲		
		مهارت‌های زندگی	۴		
		مهارت‌های شهروندی	۹		
		مهارت‌های اجتماعی	۲		
		کتاب‌های درسی	۱		
		فلسفه	۱		
جمع				۴۱	۱۱/۲۳

با توجه به اطلاعات جدول ۵ مشاهده می‌شود که مقوله تغییرات آموزشی با ۸ مقاله (۲/۱۹ درصد)، توسعه آموزشی با ۷ مقاله (۱/۹۱ درصد) و محیط آموزشی با ۲۶ مقاله (۷/۱۲ درصد) جمعاً ۴۱ مقاله (۱۱/۲۳ درصد) را به خود اختصاص داده‌اند که بیشترین فراوانی به زیرگروه موضوعی مهارت‌های شهروندی با ۹ مقاله است.

جدول ۶. گرایش موضوعی مقوله بهبود آموزش

مقوله‌ها (اصطلاح‌نامه اربک)	زیرشاخه‌ها (سر عنوان‌های موضوعی)	زیرگروه‌های موضوعی	فراوانی (عنوان مقاله)	جمع	درصد
بهبود آموزش	برنامه‌ریزی درسی	برنامه درسی	۶	۱۱	۳/۰۱
		فلسفه	۱		
		برنامه‌ریزی درسی	۴		
	آموزش ریاضیات	روش‌های آموزش	۲۲	۳۴	۹/۳۱
		نظریه‌ها و سبک‌های یادگیری	۳		
		برنامه درسی	۲		
		ارزشیابی	۱		
		دانش‌آموزان - عملکرد	۵		
		مدل آموزش	۱		
	آموزش علوم	روش آموزش	۱	۱۰	۲/۷۳
		فعالیت‌های آزمایشگاهی	۱		
		نجوم	۲		
		فیزیک	۲		
		شیمی	۳		
		علوم تجربی (ابتدایی)	۱		
	آموزش هنر	برنامه درسی	۱	۲	۰/۵۵
		تربیت هنری	۱		
	آموزش سلامت	آموزش سلامت	۱	۲	۰/۵۵
		مربیان بهداشت	۱		
	آموزش اقتصاد	اقتصاد (برنامه درسی)	۱	۱	۰/۲۷
	تربیت بدنی	دانش‌آموزان	۴	۵	۱/۳۶
		فضاهای ورزشی	۱		

جدول ۶. (ادامه) گرایش موضوعی مقوله بهبود آموزش

مقوله‌ها (اصطلاح‌نامه اریک)	زیرشاخه‌ها (سر عنوان‌های موضوعی)	زیرگروه‌های موضوعی	فراوانی (عنوان مقاله)	جمع	درصد
بهبود آموزش	زبان‌آموزی	آموزش زبان فارسی	۷	۳۳	۹/۰۴
		آموزش زبان انگلیسی	۵		
		آموزش زبان عربی	۴		
		مهارت‌های زبانی	۷		
		مهارت‌های خواندن	۴		
		مهارت‌های نوشتاری	۲		
		ارتباط کلامی	۱		
		فرآیند زبان‌آموزی	۱		
		کتاب درسی زبان فرانسه (مؤلفه هویت ملی)	۱		
		آموزش زبان‌های خارجی	۱		
	مدرسه‌ها- مدیریت و سازمان‌دهی	مدیریت آموزشی	۷	۱۲	۳/۲۸
		مدیران- اثربخشی	۵		
	معلمان	بهداشت روانی	۱۱	۱۶	۴/۳۸
	بهبود برنامه‌های آموزشی	نوآوری آموزشی	۳		
		روابط با دانش‌آموزان	۲		
	کارآفرینی	کارآفرینی (جو مدرسه)	۱	۱	۰/۲۷
	مطالعه	انگیزش	۱	۲	۰/۵۵
		مهارت‌ها	۱		
جمع			۱۲۹	۳۵/۳۴	

بر اساس اطلاعات جدول ۶ مقوله بهبود آموزش با ۱۲۹ مقاله دارای ۱۲ زیرشاخه موضوعی است که زیرشاخه آموزش ریاضیات با ۳۴ مقاله (۹/۳۱ درصد) و بعد از آن زبان‌آموزی با ۳۳ مقاله (۹/۰۴ درصد) بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. کارآفرینی و آموزش اقتصاد با یک مقاله (۰/۲۷ درصد) کمترین فراوانی را دارند.

تحلیل جریان علمی حوزه‌های موضوعی مقاله‌های فصلنامه نوآوری‌های آموزشی در سال‌های ۱۳۹۴-۱۳۸۲ (شماره‌های: ۵۵-۵)

جدول ۷. گرایش موضوعی مقوله تحقیقات آموزشی - پژوهش در آموزش و پرورش

مقوله‌ها (اصطلاح‌نامه اریک)	زیرشاخه‌ها (سر عنوان‌های موضوعی)	زیرگروه‌های موضوعی	فراوانی (عنوان مقاله)	جمع	درصد
تحقیقات آموزشی - پژوهش در آموزش و پرورش	ارزشیابی آموزش و پرورش	توصیفی و تحصیلی	۲	۳	۰/۸۳
		خبرگی و نقادی	۱		
	طرح‌های پژوهشی/ پژوهش‌های نوآوری/ پژوهش‌های تربیتی	کاربست و تحلیل پژوهش	۵	۱۵	۴/۱۰
		روش‌شناسی	۹		
		روش تحقیق	۱		
جمع				۱۸	۴/۹۳

با توجه به اطلاعات جدول ۷ - مشاهده می‌شود که مقوله تحقیقات آموزشی - پژوهش در آموزش و پرورش با ۱۸ مقاله (۴/۹۳ درصد) و زیرشاخه طرح‌های پژوهشی با ۱۵ مقاله (۴/۱۰ درصد) دارای بیشترین فراوانی موضوعی است.

جدول ۸. گرایش موضوعی مقوله تکنولوژی آموزشی

مقوله‌ها (اصطلاح‌نامه اریک)	زیرشاخه‌ها (سر عنوان‌های موضوعی)	زیرگروه‌های موضوعی	فراوانی (عنوان مقاله)	جمع	درصد
تکنولوژی آموزشی- فناوری آموزشی	تدریس- ابزار و وسایل/ آموزش به کمک کامپیوتر/ برنامه‌های چندرسانه‌ای	روش‌های یادگیری	۲	۱۶	۴/۳۸
		فلسفه	۱		
		برنامه‌درسی	۴		
		آموزش از راه دور	۲		
		دانش‌آموزان	۲		
		مدارس هوشمند	۳		
		شبکه رشد	۲		
جمع				۱۶	۴/۳۸

همان‌طور که در جدول شماره ۸ مشاهده می‌شود در بین ۱۶ مقوله (۴/۳۸ درصد) تکنولوژی آموزشی، زیرگروه برنامه‌درسی با ۴ مقاله دارای بیشترین فراوانی است.

جدول ۹. گرایش موضوعی مقوله برنامه درسی تجربی و مدارس تجربی

مقوله‌ها (اصطلاح‌نامه اریک)	زیرشاخه‌ها (سر عنوان‌های موضوعی)	زیرگروه‌های موضوعی	فراوانی (عنوان مقاله)	جمع	درصد
برنامهٔ درسی تجربی	یادگیری / یادگیری مسئله مدار / یادگیری فعال / یادگیری تجربی / برنامهٔ درسی مسئله مدار	مدل‌ها و سبک‌ها	۱۳	۱۵	۴/۱۰
		راهنماها	۲		
مدارس تجربی	روش‌های تجربی در آموزش	کلاس‌های موضوعی	۱	۲	۰/۵۵
		مدارس غیردولتی - مدل معنایی	۱		
جمع				۱۷	۴/۶۵

با توجه به اطلاعات جدول شماره ۹ مقوله برنامه درسی تجربی و مدارس تجربی، دارای ۱۷ مقاله (۴/۶۵ درصد) و زیرشاخه یادگیری با ۱۵ مقاله (۴/۱۰ درصد) دارای بیشترین فراوانی است.

● پاسخ سؤال دوم: میزان توجه به موضوع‌های اعلام‌شده در فصلنامه

جدول ۱۰. موضوع‌های اعلام‌شده در فصلنامه

ردیف	موضوع‌های اعلام‌شده در مجله	فراوانی (مقاله)	درصد
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	۱۹	۵/۲۰
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؛	۱۱۸	۳۲/۳۲
۳	مطالعات تطبیقی به‌منظور دستیابی به تجربیات سایر کشورها در نوآوری‌های آموزشی، تربیتی و پژوهشی؛	۱۰	۲/۷۳
۴	برنامه‌ریزی آموزشی، درسی و تربیتی مبتنی بر سند برنامه درسی ملی؛	۴۰	۱۰/۹۵

جدول ۱۰. (ادامه) موضوع‌های اعلام‌شده در فصلنامه

ردیف	موضوع‌های اعلام‌شده در مجله	فراوانی (مقاله)	درصد
۵	نظریه‌ها و رویکردهای نو در طراحی برنامه‌های درسی؛	۷۸	۲۱/۳۶
۶	راه‌های ارتقای کیفیت نظام آموزش و پرورش؛	۲۸	۷/۶۸
۷	جهانی‌سازی و آثار آن در آموزش و پرورش؛	۴	۱/۰۹
۸	مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس درس و مدرسه؛	۲۶	۷/۱۲
۹	آینده‌پژوهی در آموزش و پرورش؛	-	۰
۱۰	کاربست یافته‌های پژوهشی؛	۴	۱/۰۹
۱۱	فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش؛	۲۰	۵/۴۷
۱۲	خلاقیت در آموزش و پرورش؛	۹	۲/۴۶
۱۳	ارزشیابی و اعتبارسنجی فعالیت‌های آموزشی با تأکید بر برنامه‌های درسی؛	۲	۰/۵۴
۱۴	آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با تأکید بر سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی	۷	۱/۹۱
جمع کل		۳۶۵	۱۰۰

بر اساس اطلاعات جدول شماره ۱۰ موضوع دوم با عنوان 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؛ با ۳۲/۳۲ درصد و موضوع پنجم با عنوان نظریه‌ها و رویکردهای نو در طراحی برنامه‌های درسی؛ با ۲۱/۳۶ درصد موضوع چهارم با عنوان برنامه‌ریزی آموزشی، درسی و تربیتی مبتنی بر سند برنامه درسی ملی؛ با ۱۰/۹۵ درصد به ترتیب دارای بیشترین درصد فراوانی هستند. موضوع ۱۳ با عنوان ارزشیابی و اعتبارسنجی فعالیت‌های آموزشی با تأکید بر برنامه‌های درسی دارای با ۰/۵۴ درصد دارای کمترین فراوانی است و به موضوع نهم با عنوان آینده‌پژوهی در آموزش و پرورش پرداخته نشده است.

● پاسخ سؤال سوم: رشته تحصیلی نویسندگان مقاله‌ها

تعداد ۷۷۸ نفر در تهیه مقاله‌ها مشارکت داشته‌اند که از این تعداد ۲۴۰ نفر (۳۰/۸۵ درصد) زن و تعداد ۵۳۸ نفر (۶۹/۱۵ درصد) مرد هستند

جدول ۱۱. رشته تحصیلی نویسندگان

رتبه	رشته تحصیلی	فراوانی	درصد
۱	روانشناسی تربیتی	۳۲	۱۳/۵۰
۲	مدیریت آموزشی	۲۹	۱۲/۲۴
۳	برنامه‌ریزی درسی	۲۵	۱۰/۵۵
۴	آموزش ریاضی	۱۲	۵/۰۷
	تحقیقات آموزشی	۱۲	۵/۰۷
	روانشناسی	۱۲	۵/۰۷
	فلسفه تعلیم و تربیت	۱۲	۵/۰۷
۵	برنامه‌ریزی آموزشی	۱۰	۴/۲۲
۶	روانشناس بالینی	۸	۳/۳۸
۷	تکنولوژی آموزشی	۵	۲/۱۱
۸	روان‌سنجی	۴	۱/۶۹
	زبان‌شناسی	۴	۱/۶۹
	زبان و ادبیات عربی	۴	۱/۶۹
	سنجش و اندازه‌گیری	۴	۱/۶۹
	مدیریت دولتی	۴	۱/۶۹
۹	تربیت بدنی	۳	۱/۲۷
	جامعه‌شناسی	۳	۱/۲۷
	مدیریت بازرگانی	۳	۱/۲۷
	مشاوره	۳	۱/۲۷
	معماری	۳	۱/۲۷

رتبه	رشته تحصیلی	فراوانی	درصد
۱۰	ارتباطات اجتماعی	۲	۰/۸۵
	آموزش زبان فارسی	۲	۰/۸۵
	آموزش شیمی	۲	۰/۸۵
	تعلیم و تربیت	۲	۰/۸۵
	روان‌شناسی سلامت	۲	۰/۸۵
	ریاضی	۲	۰/۸۵
	سنجش آموزش	۲	۰/۸۵
	مهندسی معماری	۲	۰/۸۵
۱۱	الهیات و معارف اسلامی	۱	۰/۴۲
۱۲	آموزش بزرگسالان	۱	۰/۴۲
۱۳	آموزش زبان انگلیسی	۱	۰/۴۲
۱۴	آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان	۱	۰/۴۲
۱۵	آموزش و پرورش تطبیقی	۱	۰/۴۲
۱۶	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	۱	۰/۴۲
۱۷	تاریخ و فلسفه	۱	۰/۴۲
۱۸	توسعه اقتصادی و برنامه‌ریزی	۱	۰/۴۲
۱۹	روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی	۱	۰/۴۲
۲۰	زبان انگلیسی	۱	۰/۴۲
۲۱	زبان فرانسه	۱	۰/۴۲
۲۲	زبان و ادبیات فارسی	۱	۰/۴۲
۲۳	زیست‌شناسی	۱	۰/۴۲
۲۴	علوم اقتصادی	۱	۰/۴۲
۲۵	علوم تربیتی	۱	۰/۴۲
۲۶	علوم قرآن و حدیث	۱	۰/۴۲

رتبه	رشته تحصیلی	فراوانی	درصد
۲۷	علوم و ارتباطات	۱	۰/۴۲
۲۸	فقه تربیتی	۱	۰/۴۲
۲۹	فلسفه	۱	۰/۴۲
۳۰	مدیریت سوانح طبیعی	۱	۰/۴۲
۳۱	مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی	۱	۰/۴۲
۳۲	مدیریت سیستم‌ها	۱	۰/۴۲
۳۳	مدیریت فناوری اطلاعات	۱	۰/۴۲
۳۴	مشاوره و روان‌شناسی	۱	۰/۴۲
۳۵	مطالعات زنان	۱	۰/۴۲
۳۶	روان‌شناسی سلامت	۱	۰/۴۲
۳۷	روان‌شناسی عمومی	۱	۰/۴۲
۳۸	آموزش ابتدایی	۱	۰/۴۲
۳۹	آموزش فیزیک	۱	۰/۴۲
جمع		۲۳۷	۱۰۰

با توجه به اطلاعات جدول شماره ۱۱ از بین ۷۷۸ نویسنده تنها ۲۳۷ نفر عنوان رشته تحصیلی خود را اعلام کرده‌اند که رشته روان‌شناسی تربیتی با ۱۳/۵ درصد در جایگاه اول قرار دارد و بعد از آن مدیریت آموزشی با ۱۲/۲۴ درصد رتبه دوم و برنامه‌ریزی درسی با ۱۰/۵۵ درصد در رتبه سوم قرار گرفته است. ۵۴۱ نفر رشته تحصیلی خود را اعلام نکرده‌اند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

نتایج نشان می‌دهد که در ۵۰ شماره فصلنامه ۳۶۵ مقاله تألیف و تعداد هفت شماره به صورت ویژه‌نامه موضوعی منتشر شده است. گرایش‌های موضوعی مقاله‌های منتشر شده فصلنامه در ۱۴ مقوله تعیین شده است. مقوله نوآوری تدریس دارای ۵ موضوع ثبت شده با جمع ۲۸ مقاله تألیف شده است که بیشترین فراوانی مربوط به زیرشاخه نوآوری آموزشی با ۹ مقاله و کمترین زیرموضوع برنامه درسی تفکر و پژوهش با یک مقاله است. مقوله آموزش و پرورش دارای ۱۰ موضوع ثبت شده با جمع ۱۱۶ مقاله است، زیرشاخه دانش‌آموزان با ۳۸ مقاله

و موضوع آموزش سوانح طبیعی با یک مقاله به ترتیب، دارای بیشترین و کمترین مقاله‌ها منتشر شده در این حوزه هستند. مقوله تغییرات آموزشی با ۸ مقاله، توسعه آموزشی با ۷ مقاله و محیط آموزشی با ۲۶ مقاله جمعاً ۴۱ مقاله را به خود اختصاص داده‌اند. مقوله بهبود آموزش با ۱۲۹ مقاله دارای ۱۲ زیرشاخه موضوعی است که زیرشاخه آموزش ریاضیات با ۳۴ مقاله و بعد از آن زبان‌آموزی با ۳۳ مقاله بیشترین فراوانی و زیرشاخه‌های کارآفرینی و آموزش اقتصاد با یک مقاله کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. مقوله تحقیقات آموزشی - پژوهش در آموزش و پرورش با ۱۸ مقاله و دو موضوع ثبت شده که بیشترین فراوانی در زیرشاخه طرح‌های پژوهشی با ۱۵ مقاله است. مقوله تکنولوژی آموزشی، یک موضوع ثبت شده با ۱۶ مقاله است. مقوله برنامه درسی تجربی و مدارس تجربی دو موضوع ثبت شده با ۱۷ مقاله، زیرشاخه یادگیری با ۱۵ مقاله دارای بیشترین فراوانی است. به این ترتیب گرایش‌های موضوعی مقاله‌ها منتشر شده در فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، مقوله بهبود آموزش با ۱۲۹ مقاله (۳۵/۳۴ درصد) بیشترین فراوانی موضوعی مقاله‌ها را به خود اختصاص داده است. از بین ۳۳ زمینه موضوعی زیرشاخه موضوعی دانش‌آموزان با ۳۸ مقاله (۱۰/۴۱ درصد)، زبان‌آموزی با ۳۳ مقاله (۹/۰۴ درصد) و آموزش ریاضیات با ۳۴ مقاله (۹/۳۱ درصد) بیشترین تعداد فراوانی و زیرشاخه‌های کارآفرینی، آموزش اقتصاد، برنامه درسی تفکر و پژوهش و آموزش سوانح طبیعی با یک مقاله (۰/۲۷ درصد) کمترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند.

تعداد موضوع‌های اعلام شده در فصلنامه از شماره ۴۶ تغییر یافته و از ۱۸ به ۱۴ موضوع تقلیل پیدا کرد؛ به این ترتیب که بعضی موضوع‌های درهم ادغام و به صورت یک موضوع واحد ارائه گردید. در موضوع شماره ۱ (با عنوان اهداف و فلسفه و ...) بر سند تحول بنیادین و در موضوع شماره ۴ (برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و تربیتی)، بر سند برنامه درسی ملی تأکید شده است. همچنین برخی موضوع‌های مانند موضوع ۱۳ (ارزشیابی و اعتبارسنجی فعالیت‌های آموزشی با تأکید بر برنامه‌های درسی) و موضوع ۱۴ (آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با تأکید بر سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی) به فهرست موضوع‌های اعلام شده اضافه شده‌اند که نشان‌دهنده توجه دست‌اندرکاران فصلنامه به نیازهای روز جامعه پژوهشی است. بنابراین نتایج حاکی از این است که از ۱۴ موضوع اعلام شده، موضوع دوم (مبانی نظری و اصول علمی و یافته‌های دانش روان‌شناسی تربیتی به منظور تهیه و تدوین محتوای آموزشی، روش‌های تدریس و تربیت و ارزشیابی از طرح‌ها، برنامه‌ها، روش‌ها و آموخته‌های دانش‌آموزان)؛ با ۳۲/۳۲ درصد و موضوع پنجم (نظریه‌ها و رویکردهای نو در طراحی برنامه‌های درسی) با ۲۱/۳۶ درصد و موضوع چهارم (برنامه‌ریزی آموزشی، درسی و تربیتی مبتنی بر سند برنامه درسی ملی) با ۱۰/۹۵ درصد به ترتیب دارای بیشترین درصد فراوانی هستند و به موضوع نهم با عنوان آینده پژوهی در آموزش و پرورش پرداخته نشده است.

با توجه به رونمایی سند تحول بنیادین در نیمه دوم سال ۹۰، از ۱۱۵ مقاله چاپ‌شده، تعداد ۷۰ مقاله بر اساس موضوع‌های جدید فصلنامه (از شماره ۴۶ تا شماره ۵۵) منتشر شده است، بنابراین با توجه به تأکیدات فراوان بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در تدوین کلیه برنامه‌های آموزش و پرورش، لزوم توجه به این مسئله در گزینش و چاپ مقاله‌ها فصلنامه ضروری به نظر می‌رسد.

از بین ۷۷۸ نویسنده تنها ۲۳۷ نفر (۳۰/۴۶ درصد) رشته تحصیلی خود را اعلام کرده‌اند و بقیه، یعنی ۵۴۱ نفر (۶۹/۵۳ درصد) به این کار اقدام نکرده‌اند. رشته روان‌شناسی تربیتی با ۱۳/۵۰ درصد در جایگاه اول قرار دارد و بعد از آن مدیریت آموزشی و با ۱۲/۲۴ درصد رتبه دوم و برنامه‌ریزی درسی با ۱۰/۵۵ درصد در رتبه سوم قرار گرفته است.

نتایج این تحلیل نشان داد. بررسی موضوع‌های مطرح‌شده در مقاله‌های این نشریه علاوه بر اینکه تصویری عینی از شرایط موجود و وضعیت انعکاس تحقیقات در این نشریه را نشان می‌دهد می‌تواند نشان‌دهنده گرایش موضوعی و کمبودهای احتمالی موجود در این حوزه باشد. جریان علمی در این فصلنامه بر اساس گرایش‌های موضوعی رشته علوم تربیتی و حوزه نوآوری آموزشی است روند پرداختن به موضوع بهبود آموزش در صدر مقاله‌های منتشره در این فصلنامه بوده، است؛ اما در کنار آن تنوع انتخاب مقاله‌ها وجود دارد و بیشترین تمرکز بر دو موضوع ریاضیات و زبان‌آموزی است و سایر موضوع‌های با توجه به ساحت‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش توجه کمتری شده است.

نتایج و یافته‌های تحقیق حاکی از تلاش فصلنامه در جهت دستیابی به اهداف موضوعی می‌باشد و تقریباً ۱۴ موضوع اعلام‌شده را پوشش می‌دهد اما در برخی موضوع‌ها پراکندگی وجود دارد که این نتیجه با گزارش، دهنوت (۱۹۸۶) تطابق دارد. همچنین گروه دبیران نشریه به «بند ۱-۳-ج آیین‌نامه تعیین اعتبار نشریات علمی کشور» پایبند بوده‌اند. با عنایت به اینکه ۶۹/۵۳ درصد نویسندگانی که در تدوین مقاله‌ها مشارکت داشته‌اند رشته تحصیلی خود را اعلام نکرده‌اند اما مدرک تحصیلی اعلام‌شده نویسندگان تعامل بین رشته‌ای را نشان می‌دهد.

پیشنهادهای کاربردی

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود

انتشار ویژه‌نامه‌هایی با محوریت موضوع‌های اعلام‌شده در فصلنامه؛

ایجاد یک‌دستی در تدوین و انتشار مقاله‌ها با توجه به تمامی محورهای موضوعی اعلام‌شده در فصلنامه؛

توجه به اولویت‌های پژوهشی و نیازهای آموزش و پرورش در هر سال، جهت چاپ و انتشار مقاله‌ها؛

منابع

- سیدین، سیدمهرداد و باب‌الحوادثی، فهیمه. (۱۳۸۸). تحلیل محتوای پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحدهای تهران شمال، علوم و تحقیقات تهران، علوم و تحقیقات اهواز و همدان در سال‌های ۱۳۷۲-۱۳۸۶. تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی (پیاپی کتابخانه)، ۱۵ (۵۶)، ۹۵-۱۲۱.
- شعبانی، حسین. (۱۳۹۲). تحلیل محتوا به‌عنوان یک روش تحقیق: با رویکرد تحلیل برنامه درسی ملارس. قم: بنی الزهرا.
- مریدی، هادی. (۱۳۹۱). تحلیل محتوای ده‌ساله مجلات علوم تربیتی از جهت بررسی میزان هماهنگی با نیازهای آموزش و پرورش و شناسایی علل فاصله احتمالی این دو (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- محمدجانی اسرمی، عاطفه. (۱۳۹۲). بررسی میزان توجه به قلمروهای موضوعی مختلف و شناسایی موضوع‌های مغفول در تولیدات علمی حوزه برنامه درسی در ایران (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- معاونت پژوهشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. (۱۳۹۰). آئین‌نامه تعیین اعتبار نشریات علمی کشور مصوب ۹۰/۱/۸. تهران: دبیرخانه کمیسیون بررسی نشریات علمی کشور.
- Blake, G. & Bly, R. W. (1993). *The elements of technical writing*. London, United Kingdom: Macmillan.
- Bozkaya, M., Aydin, I. E. & Kumtepe, E. G. (2012). Research trends and issues in educational technology: A content analysis of TOJET (2008-2011). TOJET. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(2), 264-277.
- Cole, J. R. & Cole, S. (1973). *Social stratification in science*. Chicago, IL: Univ. of Chicago Press.
- d'Hainaut, L. (1986). *Interdisciplinarity in general education. Paper presented at International Symposium on Interdisciplinarity in General Education*. Paris: UNESCO.
- Educational innovation. (2016, 27 September). In *Online ERIC Thesaurus*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?qt=educational+innovation&ti=Educational+Innovation>.
- Fröhlich, G. (1996). The (Surplus) Value of Scientific Communication. *Review of Information Science*, 1(2), 84-95.
- Hamranová, A. (2015). Content Analysis of Selected Slovak Educational Journals Focusing on the Issue of Teacher's Mental Health. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2538-2542.
- Harande, Y. I. & Ladan, B. F. (2013). Scholarly communication trends through the literature of Mathematics education. *International Journal of Humanities and Social Science* 16(3), 136-143
- Jordaan, Y., Wiese, M., Amade, K., De Clercq, E. (2013). Content analysis of published articles in the South African Journal of Economic and Management Sciences. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, 16(4), 435-451.
- Julien, H., Pecoskie, J. J. & Reed, K. (2011). Trends in information behavior research, 1999-2008: A content analysis. *Library & Information Science Research*, 33(1), 19-24.
- Loy, P. (1979). Content analysis of Journal articles as a technique for historical research. *Journal of the History of Sociology*, 1(2), 93-101.
- McClure, C. R. & Bishop, A. (1989). The Status of Research in Library/Information Science: Guarded Optimism. *College and Research Libraries*, 50(2), 127-43.
- Meadows, A. J. (1998). *Communicating research*. San Diego: Academic Press.
- Pershing, J. L. (2002). Using document analysis in analyzing and evaluating performance. *Performance Improvement*, 41(1), 36-42.
- Pradhan, P. & Chandrakar, R. (2011). *Indian LIS literature in international journals with specific reference to SSCIdatabase: A bibliometric study*. Library philosophy and practice (e-journal). Retrieved from <http://unllib.unl.edu/LPP/>
- Rock, M. L., Cheek, A. E., Sullivan, M. E., Jones, J. L., Holden, K. B., & Kang, J. (2016). Looking Back and Moving Ahead a Content Analysis of Two Teacher Education Journals. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 39(1), 7-27.
- Shaughnessy, T. W. (1989). Scholarly Communication: The Need for an Agenda for Action-A Symposium. *Journal of Academic Librarianship*, 15(2), 68-78.
- Tsay, M. Y. (2015). Knowledge flow out of the domain of information science: a bibliometric and citation analysis study. *Scientometrics*, 102(1), 487-502.
- *The Royal Society: Royal Society journal archive made permanently free to access*. (2011, 26 October). Retrieved from <https://royalsociety.org/news/2011/Royal-Society-journal-archive-made-permanently-free-to-access/>

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|--------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| 1. Deryakulu | 10. Utsey | 18. Liem, Lau & Nie |
| 2. Entwistle & Tait | 11. Jena | 19. Elliot, McGregor & Gable |
| 3. Kauffman | 12. Liu, Lin, Jtan & Liou | 20. Ames & Archer |
| 4. Pintrich | 13. Karen, Fran & Daniel | 21. Sen, Yilmaz & Yurdugul |
| 5. Campbell | 14. Schunk | 22. Sungur |
| 6. Jovanovic & Matejevic | 15. Fadlelmula, Cakiroglu & Sungur | 23. Degroot |
| 7. Green | 16. Lynch & Trujillo | 24. Smith, Garcia & McKeachie |
| 8. Sengodan & Iksan | 17. Onyeizugbo | 25. Diseth |
| 9. Braten & Olaussen | | 26. McCune |

Content analysis of published articles in Quarterly Journal of Educational Innovations during 2003 -2015

Akram Eini (PhD), Organization for Educational Research and Planning (Ministry of Education)¹

Azardokht Koohestāni Nejād Tāri , MA in Educational Administration at Organization for Educational Research and Planning (Ministry of Education)²

Maral Yaghmaeian, MA in Measurement at Allāmeḥ Tabātabā'i University³

Abstract

The purpose of this paper was to analyze the content of the published articles of Quarterly Journal of Educational Innovations during the last 13 years (between 2003 -2015), to know about their current state of subject trends. It was a qualitative content analysis research. Here, the texts and abstracts of the papers were reviewed and analyzed in light of the 14 themes of educational innovation in the ERIC Thesaurus which were used for the basic categorization of the topic of papers. The research population and sample consisted of the published papers from number 5 up to 55 including 365 papers. Data was analyzed using Excel Statistical Analysis tool. Review of the subject trends of the authors showed that among the 14 mentioned research topics, announced by the journal, the 2nd one (theoretical framework, scientific principles and findings of educational psychology) with 32.32% was the most considered topic, and after that, there were the 5th (new theories and approaches in the curriculum design) and the 8th (management and class and school planning) topic. Also, the 9th topic (future studies in education) has not been considered at all. 7 special issues have been published in this period. The topic of »education improvement« with 35.34% and the topic on »education« with 30% were the topics of the most published papers. 778 authors participated in developing the papers and 30.46% of the authors mentioned their major and this shows the interdisciplinary subject orientation.

Keywords

Content Analysis, Educational Innovations, Education

1. eini.akram@gmail.com 2. akohestani92@gmail.com 3. a.yaghmaeian@yahoo.com

The impact of moral intelligence and principal trust building on organizational citizenship behavior of teachers

Iraj Nikpay (PhD), University of Lorestan¹

Saeed Farahbakhsh (PhD), University of Lorestan²

Parvin Mazāhery, MA in Educational Administration at University of Lorestan³

Abstract

This study aimed at explaining the impact of moral intelligence of primary school principals on organizational citizenship behavior of teachers with intermediation of trust building of the principals in Khorramābad. The research method was of structural equation or causal modeling and the research population consisted of all primary school principals and teachers in the city of Khorramābad in the academic year 2014-2015. The research sample consisted of 103 primary school principals and 309 primary school teachers in the city of Khorramābad. The data was collected using the moral intelligence questionnaire of Link & Kiel (2005) with alpha (0/84), trust building questionnaire of Ismaili Tarzy et al (1392) with alpha (0/86) and organizational citizenship behavior questionnaire of Samch and Ron (2006) with alpha (0/66). To analyze the data, the descriptive and inferential statistics, i.e., structural equation modeling was run, using SPSS 22 and AMOS 22. The results suggested that moral intelligence directly (0/39) and indirectly, by the role of intermediation trust building (0/30), affect the organizational citizenship behavior. Also, trust building was effective on the organizational citizenship behavior (0/45).

Keywords

Moral Intelligence, Trust Building, Organizational Citizenship Behavior, Teachers, Principals

1. nikpay65@yahoo.com 2. farahbakhshs@yahoo.com 3. mazahery93@gmail.com

Content analysis of the new education system 2nd Grade high school Biology textbook based on the Plesk's creativity education pattern

Mahboobeh Kāveh, MA in Educational Planning¹

Fereshte Hedāyati, PhD Candidate in Educational Planning at Allāmeḥ Tabātabā'i University²

Abstract

This research has been done to evaluate the content of the 2nd grade high school biology textbook according to Plesk's creativity education pattern and to identify factors that can provide the background of thinking, creativity and innovation when developing the content of textbooks. The research method was content analysis. The research population and sample of this research was the 2nd grade high school Biology textbook and the research instrument was the checklist of content analysis, considering a coding scheme for checking. The coding scheme was set according to parameters of the Plesk's directed creative cycle. Face and content validity of the mentioned checklist was checked using the viewpoints of education instructors and teachers. The reliability of the instrument was checked using »William Scott« formula. Reliability coefficient was calculated) 0.80(showing that it has high reliability. Results of the quantitative content analysis of the 2nd grade high school biology textbook indicated that the content focuses on the mental readiness and also some components of the imagination and the application has been considered. Findings showed that the observation of components was very little and there was no consistency in the observation of most components in all dimensions. It was suggested that observing some components in the development of high school biology textbooks, made the process of creativity education and its growth possible.

Keywords

Content Analysis, a Model of Creativity, Biology, High School.

1. ajdi1352@yahoo.com 2. fereshte_hedayati@yahoo.com

A Comparative study of green chemistry education in the secondary school curriculum (Iran and four developed countries)

Leilā Habibi Boodlāloo, MA student in Chemistry Education at Shahid Rajāee Teacher training University, Tehran, Iran

Maryam Sabāghān (PhD), Shahid Rajāee Teacher training University, Tehran, Iran

Seyed Mohammadrezā Emāmjom'e (PhD), Shahid Rajāee Teacher training University, Tehran, Iran

Abstract

It was a qualitative study that using a comparative study (Bereday's method) studied the green chemistry education curricula in Iran and countries such as America, Australia, China and the United Kingdom. This paper tries to study the basic elements of green chemistry education curriculum in these countries. The results showed that there were more similarities in the logic and objectives of the curriculum, but the differences were seen in the content, teaching and assessment methods. The results could help the educational planers and text-book developers to improve the curriculum of green chemistry education with a broader viewpoint.

Keywords

Green Chemistry Education, Curriculum, Secondary School, Comparative Study

1. Leila_habibi112@yahoo.Com 2. Msaba16us@yahoo.Com 3. m_r_imam@yahoo.Com

The role of gender stereotypes of the 1st grade high school Persian language and literature textbooks in choosing the field of study of male and female students

Golnār Mehrān (PhD), University of Alzahra¹

Afsāneh Narāghizādeh (PhD), University of Alzahra²

Shimā Malekzādeh, PhD Candidate at Islamic Āzād University³ (Science & Research Branch)

Abstract

In this study, texts and pictures of the 1st grade high school Persian language and literature textbooks have been studied regarding the gender stereotypes and their roles in choosing the field of study by male and female students. The research population consisted of the 1st grade high school Persian language and literature textbooks in the 1389-90 Academic year and also, all 1st grade high school students of Tehran. 8 students (4 males and 4 females) were selected using purposeful sampling method to be interviewed. It was a qualitative research. Data was collected using »the guide to sex discrimination analysis in children' textbook and literature« developed by Andree Michel and also through interview with the students. The books' content was analyzed quantitatively and qualitatively. Also, they were analyzed according to sex discrimination. And finally, the interview data was analyzed. Findings showed that most percentage of nouns and pictures belongs to males. Also, among the various activities, the females' share was mainly household activities and they had the least share in political-social activities. Social behavior and personality characteristics attributed to males and females were also affected by the prejudice that introduces woman as a secondary sex and man as a superior one. Generally, the results showed that in the 1st grade high school textbooks, several gender stereotypes could be found and the represented pictures of males and females are not consistent with the social realities. Females learn through the books that males are more able in practical and technical activities, so the revision of the textbooks is recommended.

Keywords

Gender Stereotypes, the Field of Study, Student

1. gmehran@alzahra.ac.ir 2. anaraghi@alzahra.ac.ir 3. malekzadeh.shima@gmail

Successful school, successful principal: A comparative study of the findings of "International Successful School Principal Project" (ISSPP)

Hassanrezā Zeinābādi (PhD), Khārazmi University¹

Bitā Abdolhoseini, PhD Candidate in Educational Administration at Khārazmi University²

Abstract

The school principals have an outstanding influence on the school outcomes, as much as the researchers define their role as a second effective factor on the student educational improvement. The question that »what are the characteristics of a successful school and principal? « has attracted the attention of many researchers and international researches and ISSPP has been one of the most important ones. This review study has analyzed findings of 7 countries, i.e., Australia, Denmark, England, Norway, Sweden, USA and China. For this purpose, the content of the relevant published papers in the two special issues of "Journal of Educational Administration" were compared and analyzed. Using coding procedure, open and axial codes were identified with regard to the research questions. The results showed that successful schools have 61 characteristics in 12 dimensions and successful principals have 23 characteristics in 4 dimensions. The results have been discussed in the final section of the paper.

Keywords

International Successful School Principal Project (ISSPP),
Successful School, Successful Principal

1. zeinabadi_hr@khu.ac.ir 2. babdolhoseini@gmail.com

The relationship between dimensions of self-determination motivation in education with teachers' job enthusiasm and burnout

Ehsan Azimpour, MA in Educational Research at Āzerbāijān Shahid Madani University¹

Akbar Alilou, MA in Educational Psychology at Islamic Azad University of Tabriz²

Abstract

The purpose of this descriptive survey study was to determine the relationship between dimensions of self-determination motivation in education with teachers' job burnout and enthusiasm. The research population included all primary school teachers of Khoy (west Azarbāyjān Province) in the academic year 2014-2015 (i.e., 1500 teachers). The research sample consisted of 306 (122 males and 184 females), determined in accordance with the Krejcie and Morgan (1970)' table, through random sampling method, while taking into account the gender of the teachers. To collect the data, self-determination motivation in education questionnaire of Ruth, Assor, Kanat and Kaplan (2007), the Maslach (1993)'s Burnout questionnaire and the job engagement questionnaire of Askafly, Marfytnz, Pinto, Salanova and Baker (2002) were used. Data was analyzed using Pearson correlation coefficient test and multiple regressions. The results showed that there is a relation between components of self-determination motivation in education with enthusiasm and job burnout of teachers. Also, 15 % of the burnout variance of teachers' and 30 % of teachers' enthusiasm was determined by self-determination motivation factors. In other words, high levels of self-determined motivation in education lead to positive consequences such as increased job engagement and decreased job burnout.

Keywords

Self-determination Motivation, Teaching, Job Engagement, Burnout.

1. ehsan.azimpoor1366@gmail.com 2. alilou.akbar@gmail.com

In this issue:

The relationship between dimensions of self-determination motivation in education with teachers' job enthusiasm and burnout

4

■ Ehsān Azimpour
■ Akbar Alilou

Successful school, successful principal:
A comparative study of the findings of
"International Successful School Principal
Project"(ISSPP)

5

■ Hassanrezā Zeinābādi
■ Bitā Abdolhoseini

The role of gender stereotypes of the 1st grade
high school Persian language and literature
textbooks in choosing the field of study of male
and female students

6

■ Golnār Mehrān
■ Afsāneh Narāghizādeh
■ Shimā Malekzādeh

A Comparative study of green chemistry
education in the secondary school curriculum
(Iran and four developed countries)

7

■ Leilā Habibi Boodlāloo
■ Alirezā Kiāmanesh
■ Seyed Mohammadrezā Emānjom'e

Content analysis of the new education system
2nd Grade high school Biology textbook based
on the Plesk's creativity education pattern

8

■ Mahboobeh Kāveh
■ Fereshte Hedāyati

The impact of moral intelligence
and principal trust building on organizational
citizenship behavior of teachers

9

■ Iraj Nikpay
■ Saeed Farahbakhsh
■ Parvin Mazāhery

Content analysis of published articles in
Quarterly Journal of Educational Innovations
during 2003 -2015

10

■ Akram Eini
■ Āzardokht Koohestāni Nejād Tār
■ Akram Yaghmaeiān

Refrees of this issue:

Mahmoud Abolqasemi, Azam Anārāki Firouz, Mostafā Askariān, Amirrezā Asnāfi, Yadollāh Bahmani, Gholamrezā Fadāie, Leilā Fallāhti, Hamidrezā Hassan Abādi, Hassan Hazarkhāni, Hamidreza Jamāli, Hossein Kareshki, Abdolazim Karimi, Hādi kerāmati, Fātemeh Khālvandi, Alirezā Kiāmanesh, Zahrā Mehrabān, Ahmadrezā Nasr Esfahāni, Abutāleb Seādatee shāmir, Omid Shokri, Heidar Toorani



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN



Organization for
Educational Research
and Planning

Quarterly journal of Educational Innovations

61

Vol.16

Spring, 2017

Pages, 168

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

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

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

P.O.Box: 1584634818

Tel@Fax: 88302022

E.mail: noavaryedu@gmail.com

Web: noavaryedu.oerp.ir

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

■ Editor in Charge: **Bahram Mahammadian (Ph.D)**

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

■ Assistant Manger: **Azam Millaenezhad (Ph.D Candidate)**

■ Editorial Board:

■ **Dr. J. Abedi:** Professor of Davis university of california

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

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

■ **Dr. F. Hamidi:** Associate Professor of Shahid rajaee University

■ **Dr. A. Khallagi:** Assistant Professor of shahid rajaee University

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

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

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

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

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

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

■ **Dr. A. Taghi pour Zahir:** Professor of Allameh Tabatabayi University

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

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

■ **Secreterial Affairs:** M. Yaghmaeian

■ **Persian Editor:** J. Rabbani

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

■ **Art Director:** Sh. kharaghani

■ **Designer:** F. Poorsaiifi

● **Publisher:** Offset



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN



Organization for Educational
Research and Planning

In The Name of
God
The Most Merciful
The Most
Compassionate

Quarterly journal of
**Educational
Innovations**

61

Vol.16 ■

Spring, 2017 ■

Pages, 168 ■