جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

بسم الله الرحمن الرحیم

فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی

نشریهٔ علمی

۷۳

سال نوزدهم

بهار ۱۳۹۹

۱۷۲ صفحه

بها ۱۰۰/۰۰۰ ریال

جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش وپرورش

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

فصل‌نامهٔ نوآوری‌های آموزشی

۷۳

نشریهٔ علمی

سال نوزدهم

بهار ۱۳۹۹

۱۷۲ صفحه

بها ۱۰۰,۰۰۰ ریال

صاحب امتیاز: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

مدیر مسئول: حجت‌الاسلام دکتر علی ذوعلم

سردبیر: دکتر علیرضا کیامنش، استاد دانشگاه خوارزمی (تربیت‌معلم)

مدیر داخلی: اعظم ملایی‌نژاد، دکترای *تعلیم‌وتربیت*

اعضای هیئت تحریریه:

دکتر حمیدرضا آراسته: استاد دانشگاه خوارزمی، *مدیریت و نظارت در آموزش عالی*

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

خدیجه ابوالمعالی: دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، *روان‌شناسی تربیتی*

دکتر خسرو باقری: استاد دانشگاه تهران، *فلسفهٔ تعلیم‌وتربیت*

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

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

دکتر علی‌اصغر خلاقی: استادیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، *تعلیم‌وتربیت*

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

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

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

دکتر سید مهدی سجادی: دانشیار دانشگاه تربیت مدرس، *فلسفهٔ تعلیم‌وتربیت*

دکتر علیرضا کیامنش: استاد دانشگاه خوارزمی (تربیت‌معلم)، *تحقیق و ارزشیابی*

دکتر طیبه ماهروزاده: دانشیار دانشگاه الزهرا، *برنامه‌ریزی درسی*

دکتر محمود مهرمحمدی: استاد دانشگاه تربیت مدرس، *برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*

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

ویراستار فارسی: کبری محمودی، *کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی*

ویراستار انگلیسی: دکتر مریم دانای طوسی، *زبان‌شناسی عمومی*

مدیر هنری و طراح گرافیک: شاهرخ خره‌غانی

پروانه این نشریه به موجب شمارهٔ ۱۲۴/۱۴۲۹۸ مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۲۴ و به استناد مصوبهٔ جلسه مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۱۰ هیئت نظارت بر مطبوعات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی صادر شده و مطابق نامهٔ شمارهٔ ۳/۲۹۱۰/۱۱۲ مورخ ۱۳۸۳/۲/۲۲ کمیسیون نشریات علمی کشور در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دارای درجهٔ علمی پژوهشی است و طی نامه شمارهٔ ۳/۳/۱۲۳۹۶۰ مورخ ۹۲/۸/۷ اعتبار فصل‌نامه تمدید گردیده است.

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

نشانی: تهران ـ خیابان ایرانشهر شمالی ـ ساختمان انتشارات کمک آموزشی ـ طبقهٔ پنجم
صندوق پستی: ۱۵۸۴۶۳۴۸۱۸
تلفکس: ۸۸۳۰۲۰۲۲

E.mail: noavaryedu@gmail.com
Web: noavaryedu.oerp.ir

در این شماره می‌خوانید:

تبیین چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی از منظر اسناد تحولی	۷	آمنه احمدی محمود مهرمحمدی حسن ملکی علیرضا صادقی مرتضی طاهری
تبیین مؤلفه‌های تربیت حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی و تحلیل جایگاه آن در کتاب‌های درسی مربوط به شایستگی‌های غیرفنی دورهٔ دوم متوسطهٔ فنی و حرفه‌ای و کاردانش	۲۱	کریم اصغرنژاد شهرام رنجدوست محمد عظیمی
بررسی ویژگی‌های مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی: ارائهٔ ابزار سنجش معتبر و الگوی پیشنهادی	۴۷	حیدر تورانی اعظم ملایی‌نژاد شهره حسین‌پور
تبیین جامعه‌شناختی مواضع سیاسی تربیت دانش‌آموز به‌مثابه شهروند مطلوب در اسناد رسمی جمهوری اسلامی ایران (مطالعه موردی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سند چشم‌انداز ۲۰ ساله)	۸۹	ناصر کمالپورخوب سید ضیاء هاشمی سیدمحمود نجاتی‌حسینی
تبیین پدیدهٔ مدرسه به‌عنوان شتاب‌دهنده	۱۱۱	حنیف حاجی‌آقایی علی خلخالی
تأثیر آموزش مسائل مدل‌سازی ریاضی بر تجربه‌های شوقِ دانش‌آموزان	۱۲۷	زکیه پرهیزگار مهدی جباری نوقابی حسن علم‌الهدایی
مقایسهٔ انگیزش تحصیلی، خودتنظیمی و خود ارزشمندی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی شهر کرج	۱۴۷	نظام هاشمی فاطمه خروطی

گروه مشاوران علمی این‌شماره (به ترتیب حروف الفبا):

عیسی ابراهیم‌زاده، خدیجه ابوالمعالی
غلامعلی احمدی، محمد برزگر، پرناز بنی‌سی، اسد حجازی، فریده حمیدی، علی‌اصغر خلاقی
حمید رحیمیان، سعید عارف‌نژاد، علیرضا عراقیه، نعمت‌الله عزیزی
علیرضا کیامنش، بهناز مرجانی، نسرین مهدوی

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

هدف نشریه:

هدف از انتشار این فصل‌نامهٔ، ارائهٔ یافته‌های پژوهشی و نوآوری در مباحث علمی پژوهشی آموزش‌وپرورش، تبادل‌نظر میان اندیشمندان، متخصصان و پژوهشگران در جهت ارتقای کیفی برنامه‌های علمی و دستاوردهای پژوهشی در مسائل اساسی و کیفی آموزش‌وپرورش است.

موضوع مقاله‌ها:

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

توجه:
هر مقاله باید بر اساس یافته‌های خود پیشنهادات مشخص و کاربردی برای مخاطبین و دست‌اندرکاران تعلیم‌وتربیت ارائه کند.

شرایط پذیرش مقاله:

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

تبیین چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی از منظر اسناد تحولی

■ آمنه احمدی* ■ محمود مهرمحمدی** ■ حسن ملکی*** ■ علیرضا صادقی**** ■ مرتضی طاهری*****

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف تبیین چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی از منظر اسناد تحولی انجام شده است. از نظر نوع در دستهٔ پژوهش‌های کاربردی قرار دارد و روش آن پژوهش فلسفی از نوع اول (تفسیر مفهوم) است. این پژوهش به دنبال پاسخ‌گویی به این پرسش است که از منظر اسناد تحولی، صورت‌بندی اهداف از چه چارچوب مفهومی تبعیت می‌کند؟ و این چارچوب چگونه در صورت‌بندی اهداف ساحت علم و فناوری به کار گرفته شده است؟ برای بررسی اسناد تحولی نیز از روش تحلیل متن (تحلیل اسنادی) به شیوهٔ استقرایی استفاده شد. یافته‌های حاصل از تحلیل اسناد تحولی نشان می‌دهد، چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی تابع رویکرد کل‌نگر است و از این ظرفیت برخوردار است که به‌صورت تلفیقی (پیوند میان ساحت‌های تربیت) و در حرکتی دایره‌وار و توسعه‌یابنده در دوره‌های تحصیلی حرکت کند. در این جهت‌گیری، ابعاد شناختی، غیرشناختی و قلمروهای معرفتی (ساحت‌های تربیت) در صورت‌بندی اهداف یکپارچه می‌شوند و این امکان را به وجود می‌آورند که توانایی‌ها و صفاتی که به‌تدریج و در فرایند تربیت کسب می‌شوند، به‌صورت لایه‌ای متراکم شوند و در قالب هویت شخصی منعکس گردند. بررسی اهداف ساحت علم و فناوری بر اساس چارچوب مفهومی موردنظر نشان داد که سه بعد غیرشناختی، شناختی و قلمرو معرفتی در صورت‌بندی اهداف موردتوجه قرار گرفته است و از این نظر چارچوب مفهومی از قابلیت به‌کارگیری در عرصهٔ عمل برخوردار است.

کلید واژه‌ها: صورت‌بندی اهداف، اسناد تحولی، چارچوب مفهومی

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۱۰/۱۱ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۱۱/۲۸ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۱/۳۰

* دانشجوی دکترای برنامهٔ درسی، دانشگاه علامه طباطبایی.....ameneahmadi@yahoo.com
** استاد دانشگاه تربیت مدرس (**نویسندهٔ مسئول**)
*** استاد دانشگاه علامه طباطبایی
**** دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی
***** دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی

■ مقدمه و بیان مسئله

یکی از مؤلفه‌های تعیین‌کنندهٔ جهت‌گیری‌ها در نظام‌های آموزشی، اهداف و چگونگی صورت‌بندی آن‌هاست. اهداف از سویی انعکاس‌دهندهٔ آرمان‌ها، سیاست‌ها و خط‌مشی‌های کلان ملی هستند و از سوی دیگر نقش هدایت‌کننده و الهام‌بخشی به تصمیم‌ها و فعالیت‌ها در تمام سطوح آموزشی را دارند. علاوه بر این، اهداف سمت و سوی انتخاب‌ها، ارزش‌ها، دانش، باورها و مقاصد معلمان در سطح کلاس درس را تعیین می‌کنند (ولز و بوندی[1]، ۱۹۹۸؛ واکر[2]، ۲۰۰۳؛ آیزنر و والانس[3]، ۱۹۷۴). با تصویب سند تحول بنیادین در شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰)، اهداف دوره‌های تحصیلی به تصویب شورای عالی آموزش‌وپرورش (۱۳۹۷) رسید و مقرر شد عوامل سهیم و مؤثر، برنامه‌ریزی، انجام فعالیت‌ها و وظایف را بر مبنای آن صورت دهند[4]. ازآنجاکه تدوین اهداف دوره‌های تحصیلی بر اساس مبانی نظری (فلسفهٔ تربیت، فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی و رهنامهٔ نظام تربیت رسمی و عمومی) در نظام آموزشی ایران تجربهٔ جدیدی محسوب می‌شود، لذا تبیین چارچوب مفهومی اهداف بر اساس مبانی نظری کمک می‌کند تصویر روشنی از اهداف، ویژگی‌ها و چگونگی به‌کارگیری آن‌ها در عرصهٔ عمل به دست آید.

اهداف تربیتی از نظر ماهیت، وسعت و شمول دارای مراتبی هستند و در درجات متفاوتی از کلیت قرار می‌گیرند. زایس[5] (۱۹۷۶؛ نقل از پویزنر و رادینسکی[6]، ۲۰۰۶)؛ اهداف غایی را به‌عنوان پیامدهای زندگی معرفی می‌کند؛ مقاصدی که انتظار می‌رود یادگیرنده پس از دستیابی و اتمام تحصیلات مدرسه‌ای، بتواند آن را به زندگی خود انتقال دهد. درحالی‌که اهداف کلی به پیامدهای مدرسه اشاره دارد که پس از یک دورهٔ زمانی طولانی‌تر حاصل می‌شود و خروجی مدرسه را به‌صورت کلی بیان می‌کند، اهداف یادگیری نتایج مشخص آموزش و توانایی‌های کسب‌شده از سوی یادگیرندگان در یک واحد یادگیری خاص را نشان می‌دهد (مک میلان[7]، ۲۰۱۸). به باور دال[8] (۱۹۹۶) اهداف آموزش‌وپرورش باید این ابعاد را مدنظر قرار دهد: عقلانی[9] (شناختی): کسب و درک دانش، مهارت‌های حل مسئله، و روش‌های تفکر؛ اجتماعی‌ـ شخصی[10] (عاطفی): برقراری ارتباط با افراد و جامعه و تصویر فرد از خودش، و چگونگی سازگاری با خانواده و اجتماع؛ تولیدی[11]: به این معنا که دانش‌آموز در خانواده، محیط کار و به‌عنوان شهروند چگونه عمل می‌کند. صرف‌نظر از اینکه اهداف در چه سطحی از کلیت قرار داشته باشند و تابع کدام رویکرد باشند، معمولاً از اهداف به‌عنوان شاخصی برای قضاوت در مورد میزان موفقیت یا عدم موفقیت نظام آموزشی استفاده می‌شود.

به لحاظ نظری، در زمینهٔ صورت‌بندی اهداف می‌توان به دو دیدگاه فنی و کل‌نگر اشاره کرد. در دیدگاه اول، اهداف قاعده‌مند و تابع الگوریتم تعریف‌شده‌ای هستند و هدف به معنای تصمیم‌های پیشینی در نظر گرفته می‌شود. از این رو، تجربه‌های یادگیرنده، آنچه او با خود به موقعیت یادگیری می‌آورد و مداخله‌های معلم در فرایند یادگیری، چندان موردتوجه قرار نمی‌گیرد. در این گروه، شناخته‌شده‌ترین الگو، صورت‌بندی اهداف به رویکرد رفتاری است که اهداف را در قالب اهداف کلی، جزئی و رفتاری بیان می‌کند. از نظر

این رویکرد، «مفیدترین شکل بیان هدف‌ها این است که آن‌ها را به‌گونه‌ای بیان کنیم که هم رفتاری که از دانش‌آموز انتظار می‌رود و هم محتوایی که این رفتار قرار است در آن ظاهر شود، مشخص گردد» (رالف تایلر[۱۲]، ۱۹۴۹). به نظر فنسترماخر و سولیتس[۱۳] (۲۰۰۴) این نوع هدف ماهیتی ابزاری دارد و ارزش آن در کسب دانش از سوی یادگیرنده است، اما به دلیل تمرکز بر طبقه‌بندی، تجزیه‌ـتحلیل، تفکیک، و ساده‌سازی پیش‌روندهٔ موضوعِ شناسایی، یادگیرنده ارتباط با کل را از دست می‌دهد.

دیدگاه دوم که به رویکرد غیرفنی یا کل‌نگر نزدیک است، اهداف را به معنای اهداف خودجوش[۱۴] یا اهداف برآمدنی معرفی می‌کند (آیزنر، ۱۹۷۹؛ به نقل از مارش[۱۵]، ۲۰۰۹). برخلاف رویکرد رفتاری، در اینجا ظرفیت‌ها و تجربه‌هایی که یادگیرنده در خود دارد، حائز اهمیت است. در این رویکرد، اهداف در ماهیت وجودی یادگیرنده ریشه دارند و تلاش می‌شود با تکیه بر انگیزهٔ ذاتی یادگیرنده، موقعیت‌هایی برای رشد ظرفیت‌ها و استعداد تک‌تک یادگیرندگان تدارک دیده شود. همچنین، گزاره‌های منطقی و صورت‌های بیان استدلالی، تنها یکی از اشکال شناخت تلقی می‌شوند و این واقعیت که هر صورت فرهنگی لوازم و اقتضائات خاصی برای بازنمایی و تفسیر واقعیت دارد، پذیرفته می‌شود (آیزنر، ۲۰۰۵؛ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۰).

در سال‌های اخیر، به دلیل تأثیرپذیری نظام‌های آموزشی از تحولات قرن بیست و یکم، از اصطلاح شایستگی برای بیان اهداف استفاده شده است. شایستگی نتایج یک فرایند یادگیری پیچیده است که ساختاری پویا دارد، سازمان‌دهندهٔ فعالیت‌هاست و اجازه می‌دهد فرد خود را با نوع مشخصی از موقعیت‌ها و بر مبنای تجربه، فعالیت‌ها و شیوه‌های اجرایی سازگار کند (ریچن و تیانا[۱۶]، ۱۳۸۵/۲۰۰۴؛ ماروپ، گریفین، گالاگر[۱۷]، ۲۰۱۷).

ایالت انتاریو[۱۸] کانادا (۲۰۱۶) نیز در بحث دربارهٔ شایستگی‌های مورد انتظار در قرن ۲۱ به سه قلمرو شایستگی‌های شناختی، میان فردی و فردی اشاره کرده است. سه قلمرو مطرح‌شده در برنامهٔ درسی انتاریو با یکدیگر لایه‌های هم‌پوشی دارند؛ به این معنا که صورت‌بندی اهداف در قالب شایستگی‌ها، برخلاف رویکرد رفتاری که نگاه تحلیلی و جزءنگر بر آن حاکم است، نیازمند نگاه «یکپارچه» و «کل‌نگر» است. این جهت‌گیری در صورت‌بندی اهداف نشان می‌دهد که هر یک از قلمروها ترکیبی از مهارت‌ها یا ادراک شناختی[۱۹]، مهارت‌ها یا ادراک عاطفی[۲۰] و مهارت‌های عملی[۲۱]، دانش (از جمله دانش ضمنی)، انگیزش، ارزش‌ها و اخلاق، نگرش‌ها، هیجانات و رفتارهای اجتماعی است که برای انجام یک عمل در موقعیتی خاص با یکدیگر ترکیب می‌شوند. از این تعریف‌ها چنین استنباط می‌شود که شایستگی‌ها، ظرفیت‌ها یا توانمندی‌هایی هستند که افراد به آن‌ها نیاز دارند تا بتوانند زندگی کنند، یاد بگیرند و نقش خود را به‌عنوان عضوی فعال در جامعه ایفا کنند.

رایگلوث[۲۲]، بیتی[۲۳]، مایرز[۲۴]، رادنی[۲۵] (۲۰۱۷) معتقدند، بیان اهداف در قالب شایستگی‌ها، نسبت به نتایج یادگیری، دامنهٔ وسیع‌تری برای انتخاب‌های شخصی در اختیار یادگیرنده قرار می‌دهد. آنان فرایند

دســتیابی به شایســتگی‌ها را در چهار مرحله تبیین کرده‌اند: در سطح یک تجربه‌های پیشین، ویژگی‌ها و مشخصه‌های یادگیرنده به‌عنوان پایه و شالودهٔ یادگیری برای سازمان‌دهی تجربه‌ها مدنظر قرار می‌گیرد. در سطح دو تجربه‌های یادگیری به کسب مهارت‌ها، توانایی‌ها و دانش موردنیاز برای توسعهٔ فرایند یادگیری منجر می‌شــود. در سطح ســه تلفیق یا ادغام[۲۶] دانش، مهارت‌ها و توانایی‌ها، به کسب شایستگی‌ها منجر می‌شــود و درنهایت شایســتگی‌های کسب‌شده به کمک ســنجش عملکرد ارزیابی می‌شوند. از این نظر می‌توان شایســتگی‌ها را به‌منزلهٔ پیوســتاری در نظر گرفت که یک سر آن افراد مبتدی و در سر دیگر افراد خبره قرار دارند. ازآنجاکه مبانی نظری سند تحول بنیادین از مفهوم شایستگی برای بیان اهداف استفاده کرده اســت، لذا این مطالعه در پی آن اســت که چارچوب مفهومی اهداف را بر اساس مبانی نظری سند تحول بنیادین تبیین و اهداف ساحت علم و فناوری را بر مبنای آن بررسی کند.

■ سؤال پژوهش

- از منظر اسناد تحولی، صورت‌بندی اهداف از چه چارچوب مفهومی تبعیت می‌کند؟
- این چارچوب مفهومی چگونه در فرایند صورت‌بندی و تصویب اهداف ساحت علم و فناوری به کار گرفته شده است؟

■ روش پژوهش

برای انجام این پژوهش از روش پژوهش فلسفی نوع اول، یعنی تفسیر مفهوم، استفاده شد. این روش امکان ارائهٔ تبیینی موجه با ارائهٔ دامنه‌ای از ارجاع‌ها را امکان‌پذیر می‌کند. همچنین، زمانی که یک مفهوم را بر حسب قابلیت‌ها[۲۷] یا توانایی‌های آن تحلیل می‌کنیم، به این منظور که آن را در برنامهٔ درسی یا تدریس به کار بگیریم، به تفسیر مفهومی مبادرت کرده‌ایم (کومز و دنیلز، ۲۰۰۱/ ۱۳۹۴، ص. ۴۳). یعنی تفسیرهایی که هم دقیق باشند و هم از غنای کافی برخوردار باشند و بتوانند پیچیدگی مفاهیم را نشان دهند. هدف این نوع پژوهش، فهم و بهبود بخشیدن مجموعه مفاهیم یا ساختارهایی مفهومی است که تجربه‌ها بر اساس آن قابل تفسیر و مسائل ساخت‌بندی می‌شوند. ازآنجاکه در این پژوهش چارچوب مفهومی اهداف بر اساس مبانی نظری تبیین می‌شود و در آن، هم به «هدف کلی و نتیجهٔ موردنظر از آن، هم به فرایند عمل تدریجی و پیوستهٔ تربیت، و هم به نقش مربیان و متربیان[۲۸]» (ص ۱۲۹) تأکید شده است، لذا به‌کارگیری روش تفسیر مفهوم اجازه می‌دهد چارچوب مفهومی صورت‌بندی اهداف دوره‌ها از منظر مبانی نظری تبیین و سپس میزان انطباق یا فاصلهٔ اهداف ساحت علم و فناوری با آن بررسی شود.

برای بررســی اســناد از روش تحلیل متن (تحلیل اسنادی[۲۹]) به شیوهٔ اســتقرایی استفاده شد و ابزار مورداستفاده راهنمای تحلیل بود. در این روش، پژوهشگر از به‌کارگیری طبقات از پیش تعیین‌شده اجتناب مــی‌ورزد و اجــازه می‌دهد در فرایند طبقه‌بندی داده‌ها، مقولات و مضمون‌ها از دل داده‌ها بیرون کشــیده

شوند. مبنای آن هم اهداف و سؤالات پژوهش است. در تحلیل محتوا، مقوله‌ها باید جامع، مانع، مستقل و منعکس‌کنندهٔ اهداف پژوهش باشند. مهم‌ترین اصل دربارهٔ مقوله‌ها این است که باید به‌قدر کافی مسئلهٔ پژوهشی پژوهشگر را منعکس کنند. جامع بودن مقوله‌ها به این معناست که محقق بتواند موارد موجود در اسناد موردبررسی را در مقوله‌ای مشخص جا دهد. استقلال مقوله‌ها یعنی قاعده‌ای که بر اساس آن تعین هر داده در مقوله‌ای خاص، تأثیری در طبقه‌بندی داده‌های دیگر نگذارد (هولستی، ۱۳۸۹/۱۹۶۹). به باور چارماز[۳۰] (۲۰۰۶) پژوهشگر برای انجام این کار باید از راهبردهای منعطفی استفاده کند و گردآوری و تحلیل داده‌ها را به‌طور هم‌زمان انجام دهد. به نظر او، فرایند کدگذاری داده‌ها، روش تطبیقی و یادداشت‌برداری شخصی، معیارهایی هستند که می‌توانند روابط منطقی و سازگاری میان مقوله‌های استخراج‌شده را ترسیم کنند.

برای انجام پژوهش، در مرحلهٔ نخستین، متن اسناد مطالعه شدند و گزاره‌هایی که به‌طور مستقیم و آشکار دلالت‌هایی در زمینهٔ چارچوب مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی داشتند، استخراج شدند. این گزاره‌ها عمدتاً ماهیت کلی و نظری داشتند و پژوهشگر باید در مورد عبارت‌هایی که انعکاس‌دهندهٔ بار معنایی آن‌ها باشند، تصمیم می‌گرفت. لذا برای اطمینان از فرایند کدگذاری، به تبیین‌های ارائه‌شده در مبانی فلسفی مراجعه و دربارهٔ دامنهٔ معنایی کدها و اینکه آیا کدها و مقوله‌ها این دامنهٔ معنایی را نمایندگی می‌کنند، تصمیم‌گیری شد. این کار با خواندن مکرر متن و غوطه‌ورشدن در آن صورت گرفت. سپس مقوله‌های شناسایی‌شده برهم‌نهی شد و مضمون‌هایی که انعکاس‌دهندهٔ بار معنایی مقولات بودند، استخراج شدند. انتخاب عنوان برای مقولات و مضمون‌ها با تکیه بر مفاهیم به کار گرفته شده در اسناد تحولی انجام شد (ژانگ و وایلدموث[۳۱]، ۲۰۰۹، و نئوندرگ[۳۲]، ۲۰۰۲؛ کوربین و اشتراوس[۳۳]، ۱۹۹۰) و ذیل دو مضمون مفروضات –که گزاره‌های ارزشی هستند و ماهیت و روش تدوین اهداف را تعیین می‌کنند– و چرخش‌ها که چگونگی فاصله گرفتن از وضع موجود و حرکت به سمت وضع مطلوب را بر اساس مفاهیم ارزشی در عرصهٔ عمل به تصویر می‌کشند، طبقه‌بندی شد. با توجه به اینکه مضمون‌های شناسایی‌شده باید در بستر اصطلاحات فنی حوزهٔ برنامه‌ریزی درسی به کار گرفته می‌شدند، با تکیه بر دانش تخصصی قابل‌دسترس در این حوزه، نحوهٔ صورت‌بندی اهداف تبیین شد.

اعتبار یافته‌ها بر اساس معیار مشارکت همتایان، «کفایت ارجاعی[۳۴]» و نیز درگیری پیوسته و طولانی‌مدت پژوهشگر حفظ شد؛ به‌این‌ترتیب که در هر مرحله، یافته‌ها به‌صورت رفت و برگشتی در اختیار سه نفر از افرادی قرار داده می‌شد که در تدوین مبانی نظری و سند تحول بنیادین مشارکت داشتند، و نظرات اعمال می‌شد. برای تحلیل محتوا از راهنمای تحلیل و برای ثبت از واحد مضمون استفاده شد. مضمون پرارزش‌ترین واحد معنایی است که از یک کلمه، جمله یا پاراگراف استنباط می‌شود (مؤمنی‌راد، ۱۳۹۲). برای بررسی اهداف ساحت علم و فناوری نیز داده‌ها عبارت بودند از: فایل‌های صوتی در فرایند تولید و تصویب؛ خودزیست‌نگارهای پژوهشگر. فایل‌ها پس از پیاده‌سازی با استفاده از نرم‌افزار

مکس‌کیودی‌ای[۳۵] (۱۰) تحلیل شدند. به این منظور، طی چند مرحلهٔ رفت و برگشتی میان متن‌ها و داده‌های استخراج‌شده، روابط معنایی میان کدها و مقوله‌ها، و مضمون‌ها، به‌گونه‌ای که انعکاس‌دهندهٔ فرایند باشد، شناسایی شد. واحد ثبت در این بخش، کلمه، عبارت و مضمون بود. علت آن هم حفظ بار معنایی مستتر در متن بود و هر کجا که لازم بود، از کلمه، عبارت یا مضمون استفاده شد. از مجموعهٔ طبقه‌بندی داده‌ها در فرایند صورت‌بندی اهداف در ساحت علم و فناوری، دو مضمون مفاهیم و فرایندها استخراج شدند.

■ یافته‌های پژوهش

سؤال ۱. از منظر اسناد تحولی، صورت‌بندی اهداف از چه چارچوب مفهومی تبعیت می‌کند؟

در مبانی نظری سند تحول بنیادین (صادق‌زاده، حسنی، کشاورز و احمدی، ۱۳۹۰) تربیت عبارت است از: «**فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت متربیان، به‌صورت یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به‌منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبه در همهٔ ابعاد**». با تکیه بر این تعریف، اهداف (شایستگی‌های پایه) عبارت است از: «**مجموعه‌ای ترکیبی از صفات و توانمندی‌های فردی و جمعی، ناظر به همهٔ جنبه‌های هویت ... که متربیان برای دستیابی به‌مراتب حیات طیبه و... برای بهبود مستمر آن، باید این‌گونه صفات و توانمندی‌ها را کسب کنند**[۳۶]». این تعریف در مقدمهٔ متن برنامهٔ درسی ملی به زبان دیگری مطرح شده است: «**این برنامه درصدد است تا امکان کسب شایستگی‌های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی توسط دانش‌آموزان را میسور سازد و آنان را برای تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت خویش، تا دستیابی به مراتبی از حیات طیبه، یاری رساند**[۳۷]». برای دستیابی به چارچوب مفهومی صورت‌بندی اهداف دوره‌های تحصیلی، گزاره‌های استخراج‌شده از اسناد تحولی کدگذاری و تحلیل شدند تا با رسیدن به مضمون‌ها و ارتباط میان آن‌ها، چارچوب مفهومی شناسایی و تبیین شود.

در فرایند کدگذاری اسناد تحولی، در مجموع ۲۳۵ کد استخراج شد و دو مضمون «مفروضات» (۱۵۶ کد) با پنج مقولهٔ «**ماهیت یکپارچه و تشکیکی اهداف، مهر و مومیت و تحول پیوستهٔ هویت، انتخاب مسئولانه و آزادی عمل، تحقق ظرفیت‌های بالقوه، و هماهنگی و تعادل و توازن در ابعاد وجود**»، و «چرخش‌ها» (۷۹ کد) با پنج مقولهٔ «**از رویکرد خطی به شایستگی محور، از رویکرد موضوعی به تلفیقی، از حافظه محوری به عملکرد، از تفکیک اهداف به یکپارچگی (در سطح خرد تا کلان)، از پراکندگی به حرکت نظام‌مند در سطوح بالای تفکر**» استخراج شدند. درواقع، مفروضات و چرخش‌ها انعکاس‌دهندهٔ هنجارها در برنامهٔ درسی است و ماهیت و روش اتخاذ تصمیم‌ها در فرایند صورت‌بندی اهداف را تعیین می‌کند و می‌تواند به‌عنوان یک خاستگاه[۳۸] وحدت‌بخش، هماهنگی لازم را میان دریافت‌ها و دیدگاه‌های گوناگون در فرایند برنامه‌ریزی تدارک ببیند. چرخش‌ها نیز چگونگی حرکت از وضع موجود به سمت وضع مطلوب و نحوهٔ پاسخ‌گویی به پرسش‌هایی را که در فرایند عمل مطرح می‌شود، تبیین می‌کند و هدایت‌کنندهٔ عمل برنامه‌ریزی درسی است.

مفروضات برگرفته از مبانی نظری سند تحول بنیادین

ماهیت یکپارچه و تشکیکی اهداف

وجود انسان اساساً ماهیتی «یکپارچه و وحدت یافته[۳۹]» (دارای شئون و ساحت‌های متعدد[۴۰]) و «تشکیکی[۴۱]» (تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت[۴۲]) دارد. به این معنا که یادگیرنده در طول فرایند تربیت در حرکتی دایره‌ایِ باز (حلزونی) به‌طور متناوب و با فاصله‌های نامشخص، از طریق «شناخت موقعیت خود و فاصله‌ای که با فراموقعیت[۴۳]» دارد، تلاش می‌کند «مسیر کمال[۴۴]» خویش را دنبال کند. مفروض انگاشتن چنین فرایندی به معنای آن است که اهداف تربیت باید دایره‌وار صورت‌بندی شوند تا ابعاد گوناگون وجود، در تعامل و پیوند با یکدیگر، به‌صورت لایه‌ای و توسعه‌یابنده، زمینهٔ شکل‌گیری نظام ارزشی منسجمی را از سوی یادگیرنده فراهم کند؛ نظامی که به تصمیم‌ها و انتخاب‌های او در زندگی معنا می‌بخشد و به منزلهٔ راهنمایی درونی، میان عمل یادگیرنده و صفت‌های او رابطهٔ تعاملی برقرار می‌کند و به ایجاد ارتباط میان اهداف تدریجی و اهداف غایی فرد در زندگی منجر می‌شود.

سیالیت و تحول پیوستهٔ هویت

هویت به‌عنوان «واقعیتی تدریجی، پویا و ناتمام[۴۵]»، در گرو توجه به ویژگی‌های منحصربه‌فرد هر یادگیرنده در فرایند تربیت است. از این نظر، فرایند تربیت ماهیتی مستمر، تدریجی، پویا و منعطف دارد که متناسب با مراحل رشد، طراحی و سازمان‌دهی می‌شود و هر یادگیرنده در طیف وسیع‌تری از انتخاب‌ها[۴۶]، متناسب با «استعدادهای بالقوهٔ[۴۷]» خود، فرصت انتخاب و شکل‌دهی به هویت شخصی خویش را داراست. از این نظر، صورت‌بندی «شایستگی‌ها[۴۸]» باید به‌گونه‌ای انجام شود که یادگیرنده نسبت به آنچه فرامی‌گیرد احساس تعلق کند و آن را به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از ظرفیت‌های وجود خویش تلقی کند.

انتخاب مسئولانه و آزادی عمل

پذیرش اصل «آزادی و عمل اختیاری[۴۹]»، مستلزم به رسمیت شناختن هم‌زمان عاملیت فعال مربی و متربی در فرایند تربیت است؛ فرایندی که در آن متربی بر اساس «حرکت اختیاری و آگاهانه[۵۰]» خود به‌تدریج از «التزام بیرونی به التزام درونی[۵۱]» حرکت می‌کند. لذا اهداف باید بتوانند تنوعی از موقعیت‌های عملی، فکری، پژوهشی و خردورزانه تدارک ببینند تا در انتخاب عمل و تأمل بر آن برای توسعهٔ ظرفیت‌های وجودی، به یادگیرنده کمک کنند. تردیدی نیست که در اینجا جنبهٔ سلبی (آزادی از)، و ایجابی (آزادی در) آزادی هر دو مدنظر است. حرکت دیالکتیکی میان این دو وجه آزادی در فرایند تربیت، کمک می‌کند یادگیرندگان در قبال یادگیری خود احساس مسئولیت کنند و از این طریق قدرت آزادی و انتخاب خود را به انتخاب‌ها و ارزیابی نتایج مترتب بر آن مقید کنند.

تحقق ظرفیت‌های بالقوه

انسان‌ها نوعاً «توانایی تفکر و تعقل، آزادی تکوینی و اراده و اختیار[۵۲]» دارند، اما هر یک از آنان در بهره‌گیری از این ظرفیت، از ویژگی‌های متفاوتی (جسمی، ذهنی، روانی و...) برخوردارند. این تفاوت‌ها، هم در میان یادگیرندگان و هم در طول زندگی یک یادگیرنده، برحسب شرایط و مقتضیات و مراحل رشد، رخ می‌نمایند. به این دلیل، هر یادگیرنده باید برحسب وسع و توانایی خود، از پشتیبانی و شرایط مناسب در فرایند تربیت برای «فعلیت بخشیدن به استعدادهای بالقوه[۵۳]» خویش برخوردار باشد. از این نظر، در صورت‌بندی شایستگی‌ها باید ضمن توجه به «طبیعت مشترک[۵۴]» متربیان، امکان تدارک موقعیت‌های متنوع یادگیری برای «شناخت و بسط ظرفیت‌های وجودی[۵۵]» آنان در مراحل مختلف رشد فراهم شود.

هماهنگی، تعادل و توازن در ابعاد وجود

شایستگی‌ها در دوره‌های گوناگون تحصیلی باید به‌گونه‌ای صورت‌بندی شوند که امکان تغییرات «پیوسته، بالنده و نسبتاً پایدار[۵۶]» را در ابعاد مختلف وجودی یادگیرندگان فراهم کنند. بدیهی است که «رشد هماهنگ و متوازن همهٔ جنبه‌های وجود[۵۷]» متناسب با استعدادها، توانایی و ظرفیت‌های هر یادگیرنده، به‌تدریج و طی مراتبی صورت می‌گیرد. لذا ضروری است در صورت‌بندی اهداف متناسب با بافت و زمینهٔ یادگیری، نیازها، علاقه‌ها، توانایی‌ها و... یادگیرنده تحلیل، و نیم‌رخی از ظرفیت‌های بالقوهٔ او و چگونگی فعلیت یافتن آن به تصویر کشیده شود تا در فرایندِ شدن (حرکت از قوه به فعل)، بسته به موقعیتی که یادگیرنده در آن قرار دارد، و متناسب با ظرفیت وجودی‌اش، به رشد هماهنگ و متعادل[۵۸] در ابعاد «ذهنی-عقلی، جسمانی، روانی، زیستی، اجتماعی، محیطی و معنوی» دست یابد.

چرخش‌های برگرفته از مبانی نظری سند تحول بنیادین

از رویکرد خطی به رویکرد شایستگی محور

در تدوین شایستگی‌ها باید از رویکرد خطی پرهیز کرد و اهداف را در قالب «مجموعه‌ای ترکیبی از صفات و توانمندی‌ها[۵۹]» (شامل اراده، میل، عمل، باور و...) تدوین کرد. رویکرد خطی از جهت‌گیری تجویزی و یکسویهٔ از بالا به پایین تبعیت می‌کند و غالباً به دلیل نگاه مکانیکی، جزءنگر و تفکیکی به انسان، امکان ساخت معنا از سوی یادگیرنده را تدارک نمی‌بیند. برعکس، در رویکرد شایستگی‌محور، شایستگی‌ها به دلیل داشتن ماهیت «منسجم و یکپارچه[۶۰]»، نه‌تنها فرصت درک و ارزیابی موقعیتی را که یادگیرنده در آن قرار دارد فراهم می‌کند، بلکه می‌تواند بار معنایی اهداف غایی تربیت را به سطوح و لایه‌های بعد انتقال دهد.

از رویکرد موضوعی به رویکرد تلفیقی

در رویکرد موضوعی، دو بعد دانش مفهومی و روشی تعیین‌کنندهٔ اهداف است. این نوع نگاه در تدوین اهداف مانع درک پیچیدگی‌ها و ابعاد جهان هستی به‌عنوان «یک حقیقت واحد[۶۱]» می‌شود، درحالی‌که «رویکرد تلفیقی[۶۲]» مرزهای قطعی میان علوم را به یکدیگر پیوند می‌زند و امکان «دستیابی به معنا[۶۳]» و یکپارچه کردن آموخته‌ها را برای یادگیرنده تدارک می‌بیند. استفاده از رویکرد تلفیقی امکان فهم مسائل و موضوعات پیچیده و چندوجهی را فراهم می‌کند و به یادگیرنده کمک می‌کند تجربه‌های خود را برای به‌کارگیری در موقعیت‌های جدید، به‌صورت معنادار یکپارچه کند. این شکل از صورت‌بندی اهداف نیازمند آن است که در فرایند تربیت «ابعاد وجود» (ساحت‌ها) یادگیرنده در عین استقلال، ارتباط و پیوند خود را با دیگر اجزا حفظ کند.

از حافظه محوری به کسب توانایی در عرصهٔ عمل

در این معنا، اهداف در ساحت‌های تربیت، با تمرکز بر «ایده‌ها، مفاهیم و مهارت‌های اساسی[۶۴]» از ارائهٔ حقایق و اطلاعات جزئی فاصله می‌گیرد و امکان انتقال آموخته‌ها به موقعیت‌های واقعی در عرصهٔ عمل را فراهم می‌کند. تمرکز بر تجربه‌های مستقیم و دست اول، امکان یکپارچه شدن ابعاد شناختی، غیرشناختی، ارزش‌ها و باورها را در فرایند یادگیری و آموزش فراهم می‌کند. به رسمیت شناختن نقش یادگیرنده در «درک و اصلاح موقعیت[۶۵]» (تأمل و بازنگری در عملکرد با توجه به نیازهای حال و آینده)، مستلزم توجه به «قابلیت‌ها، تجربه‌ها، ظرفیت‌ها و توانایی‌های گوناگون[۶۶]» متربیان در دستیابی به شایستگی‌های مورد انتظار است. تمرکز بر کسب توانایی در عرصهٔ عمل موجب می‌شود یادگیرنده با استفاده از اصول و روش‌های زیر بنایی «رمزگشایی و رمزگردانی[۶۷]»، درک ناشی از عمل را برای شناخت موقعیت‌های پیچیده و حل مسائل جدید به کار بگیرد.

از تفکیک اهداف به یکپارچگی (از سطح کلان تا خرد)

یکی از پیچیدگی‌ها در فرایند تدوین اهداف از سطح کلان تا سطح کلاس درس، انعکاس ارزش‌ها و جهت‌گیری‌های کلان نظام آموزشی به زبان عمل است. راه‌حل این مسئله، تفکیک‌نکردن اهداف به هدف کلی، جزئی و رفتاری است. بیان اهداف در قالب شایستگی‌ها به دلیل ماهیت «یکپارچه و کل‌نگر[۶۸]» اجازه می‌دهد انتظارات سیاست‌گذاران از سوی برنامه‌ریزان، تولیدکنندگان مواد آموزشی، معلمان، اولیا و دانش‌آموزان درک شود و تلاش‌ها برای رسیدن به ارزش‌ها (قصد اخلاقی مشترک) به هم پیوند بخورد. علاوه بر این، تدوین اهداف در قالب شایستگی‌ها، میان «ابعاد و لایه‌های هویت به‌طور ترکیبی و یکپارچه و متعادل[۶۹]» پیوند برقرار می‌کند و حرکت طولی و عرضی میان ابعاد و لایه‌های وجود را به‌صورت دایره‌وار و توسعه‌یابنده، متناسب با ویژگی‌ها و مشخصه‌های هر یک از یادگیرندگان، تدارک می‌بیند.

از پراکندگی به حرکت نظام‌مند در کسب سطوح بالای تفکر

متربیان در مقام «شناسنده و اصلاح‌کنندهٔ موقعیت[۷۰]»، باید نسبت به چیستی، چگونگی و چرایی یادگیری خودآگاهی پیدا کنند و بر اساس آن، دست به برنامه‌ریزی بزنند، بر فرایند آن تأمل کنند و از انواع راهبردهای شناختی و فراشناختی برای روبه‌رو شدن با چالش‌ها بهره بگیرند. تدوین اهداف در قالب شایستگی‌ها اجازه می‌دهد یادگیرندگان در هر سطحی از رشد و توانایی فردی، ترکیب متمایزی از راهبردها را در سطوح مختلف پیچیدگی، به‌صورت آگاهانه و برای پاسخ به انتظارات به کار بگیرند. البته این امر درگرو وجود فرصت‌هایی از یادگیری است که برای متربیان، امکان «پیوند نظر و عمل، و تلفیق دانش و تجربه‌ها با یادگیری‌های جدید را به‌صورت یکپارچه و معنادار[۷۱]» تدارک ببینند؛ چراکه فرصت‌های یادگیری کنترل‌شده و غیرمنعطف اجازهٔ به‌کارگیری راهبردها را متناسب با ویژگی‌های فردی یادگیرندگان فراهم نمی‌کند. بر اساس مفروضات و چرخش‌های برگرفته از اسناد، رابطهٔ بین مفروضات و چرخش‌ها که رابطه‌ای رفت و برگشتی است و در هر سطحی از تصمیم‌گیری (کلان یا خرد) می‌تواند مبنای عمل و تصمیم‌گیری قرار بگیرد، در نمودار۱ نشان داده شده است:

نمودار ۱. مدل مفهومی مفروضات و چرخش‌ها در صورت‌بندی اهداف

● تبیین مدل مفهومی اهداف دوره‌های تحصیلی

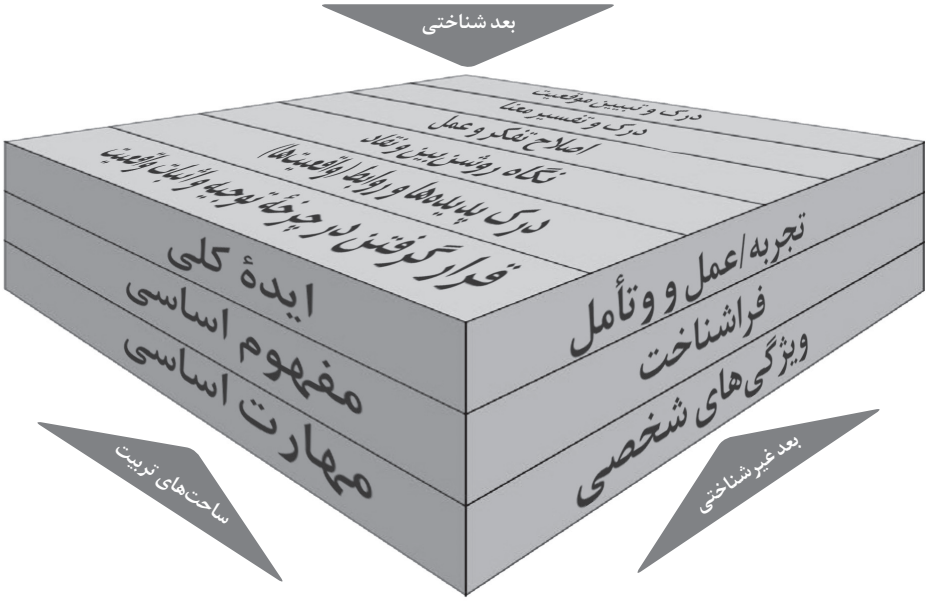
با تکیه بر تبیین فوق می‌توان چارچوب مفهومی صورت‌بندی اهداف را دارای ماهیتی یکپارچه، کل‌نگر و چندبعدی دانست که در آن به ابعاد شناختی، غیرشناختی و ارزش‌ها، به‌طور هم‌زمان، تأکید می‌شود، و ارتباط متقابل میان فرایند و فراورده در آن حائز اهمیت است، چراکه هر یک از شایستگی‌ها، پس از تکوین‌یافتن، از جریان یادگیری خارج نمی‌شوند، بلکه در فرایند یادگیری، به‌منزلهٔ برخی از «صفات و توانایی‌های» کسب‌شده، همچنان دخالت می‌کنند. این فرایند تکاملی، خطی نیست و برخلاف الگوی بلوم[۷۲] (۱۹۶۵؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۹)، اَندرسون[۷۳] و همکاران (۲۰۰۱)، مارزانو و کندال[۷۴] (۲۰۰۸؛ مارزانو، ۲۰۰۹) که در آن‌ها اهداف توالی پلکانی دارند، در این الگو اهداف به‌صورت تلفیقی و در حرکت دایره‌ای باز و حلقوی (علم‌الهدی، ۱۳۸۴) و توسعه‌یابنده به پیش می‌روند و این امکان را برای یادگیرنده فراهم می‌کنند که «صفات و توانایی‌های» کسب‌شده را به زندگی واقعی خود در حال و آینده تعمیم دهد.

توجه هم‌زمان به بعد شناختی[۷۵]، غیرشناختی[۷۶] و ارزش‌ها در ساحت‌های تربیت، مانع از حاکمیت نگاه تحلیلی و تجزیه‌ای در صورت‌بندی اهداف می‌شود. بعد شناختی ناظر به درک ایده‌های پیچیده به‌منظور سازگاری مؤثر با موقعیت و یادگیری به کمک تجربه، با به‌کارگیری شکل‌های گوناگون استدلال برای کنار آمدن با موانع است. بعد غیرشناختی نیز به الگوی تفکر، احساسات و دریافت‌ها، رفتارهای اجتماعی یادگیرنده، تغییر و توسعهٔ آن در طول زندگی، و شکل‌گیری یا تقویت ارزش‌ها مربوط است (زائو[۷۷]، ۲۰۱۶؛ برگانز، داک ورث، هکمن و ویل[۷۸]، ۲۰۰۸؛ کراس و کراس[۷۹]، ۲۰۱۷؛ گرین[۸۰]، ۲۰۱۱؛ ریتر[۸۱] و همکاران، ۲۰۱۸؛ وَنگ[۸۲]، ۲۰۱۶؛ هوسشیر[۸۳]، بالِسترا[۸۴] و به کس گلنر[۸۵]، ۲۰۱۸؛ رول[۸۶] و همکاران، ۲۰۱۸؛ یونسکو، ۲۰۱۹). ابعاد غیرشناختی به‌نسبت پایدارند و تا حد زیادی تحت تأثیر فرهنگ قرار دارند و به‌نوعی پیوند میان ابعاد درونی و بیرونی را برقرار می‌کنند (شولکا، شراب، نیدآپ و سرینگ[۸۷]، ۲۰۱۹). این ابعاد در تعامل با یکدیگر، این امکان را به برنامه‌ریز می‌دهند که در صورت‌بندی اهداف، از نگاه تفکیکی (اعم از حیطه‌ها یا سطوح) و تمرکز بر موضوعات مستقل یا نگاه به فرایندهای ذهنی به‌صورت سلسله مراتبی، پرهیز کند. در این نگاه، دانش (قلمرو معرفتی/ساحت‌های تربیت) حاصل تعامل یادگیرنده با موقعیت و عناصر شناختی (فرایندهای ذهنی) دخیل در آن است که بر حسب ویژگی‌ها یا توانمندی‌های شخصی یادگیرنده (عناصر غیرشناختی)، می‌توان طیفی از عملکردها (از ساده تا پیچیده) را متصور شد. این طیف از سویی تحت تأثیر عواملی چون انگیزه، خودکارآمدی، هدفمندی، تعهد، تلاش، میل به چالش و احساس رضایت یادگیرنده قرار دارد و از سوی دیگر ناظر به میزان شفافیت، چالش‌برانگیز بودن، دشواری، خاص بودن، ارزش و اهمیت هدف است (مارزانو و کندا ۲۰۰۹؛ ادوین[۸۸] و گری[۸۹]، ۲۰۰۲).

درواقع، مبنای عمل فرد در هر یک از ساحت‌های تربیت، از سویی وابسته به بعد شناختی

(فرایندهای ذهنی[۹۰]) و از سوی دیگر وابسته به بعد غیرشناختی[۹۱] و ساحت‌های تربیت است. هیچ موقعیت یادگیری_عمل را نمی‌توان فارغ از حضور هم‌زمان و تعامل این ابعاد با یکدیگر تصور کرد؛ هرچند ممکن است در یک موقعیت یادگیری یا دورهٔ تحصیلی، وجهی از سایر وجوه برجسته‌تر عمل کند. رابطهٔ میان ابعاد هدف، رابطه‌ای دیالکتیکی یا به تعبیری حرکت میان سوژه (شناسندهٔ موقعیت) و اُبژه (موقعیت) و آگاهی و ناآگاهی، یا به تعبیر دیگر کنش درونی و بیرونی است. کنش بیرونی با آگاهی و شناخت و آنچه از آن به‌عنوان ملاک‌ها و معیارهای شناخت (نظام معیار اسلامی) یاد می‌کنیم، در ارتباط است، اما کنش درونی ارزش‌هایی است که به‌واسطهٔ عمل و آنچه در تجربهٔ شخصی فرد و موقعیتی که در آن دست به عمل می‌زند، نهفته است. در فرایند کنش درونی، یادگیرنده به کمک تأمل، دربارهٔ آگاهی و شناخت خود ز موقعیت تردید می‌کند و به سبک و سنگین‌کردن تصمیم‌ها، انتخاب‌ها و اعمال و تأثیر پیامدهای آن در موقعیتی خاص می‌پردازد. او این کار را از طریق تفسیر و تأمل خردمندانه دربارهٔ عمل و پیامدهای احتمالی حاصل از آن انجام می‌دهد. حاصل این تأملات دانشی عملی است که خود ماهیتی رشد یابنده دارد و به‌واسطهٔ ملاک‌ها و معیارهایی که در فرایند عمل تأملی به آن دست‌یافته است، توسعه پیدا می‌کند.

رابطهٔ میان موقعیت، یادگیرنده و فرایند تربیت را می‌توان به‌مثابهٔ برخورد نور سفید با یک منشور رنگی در نظر گرفت. در اینجا نور سفید شامل طیف کامل نور و رنگ‌هاست که هنگام برخورد با یک شیء شفاف مانند شیشه، کریستال، الماس... و شکست ایجاد می‌شود و ویژگی‌های منحصربه‌فرد آن منشور مثل رنگ، میزان شفافیت، الگوی درون شیء و... را نشان می‌دهد. با تکیه بر این استعاره، می‌توان نور سفید را تمثیلی از موقعیت یادگیری تلقی کرد که در آن، مربی با تدارک شرایط لازم، زمینهٔ تحقق ظرفیت‌های بالقوهٔ یادگیرندگان را فراهم می‌کند. بدیهی است که به دلیل تفاوت‌ها و ویژگی‌های منحصربه‌فرد هر یادگیرنده (در اینجا به‌مثابهٔ شیء شفاف)، هنگام برخورد نور به منشور یا یادگیرنده (یعنی ترکیب خاصی از ابعاد شناختی، غیرشناختی و ارزش‌ها و اولویت‌های یادگیرنده)، می‌توان عملکردهای متفاوتی را از یادگیرندگان شاهد بود. از این نظر، فرایند تربیتی تدارک دیده‌شده باید به‌صورت بالقوه ظرفیت پذیرش تنوعی از رنگ‌ها یا عملکردها را دارا باشد. هرچند که ممکن است تأکید یا تمرکز آن بر بعد شناختی و غیرشناختی یا قلمروهای معرفتی (ساحت‌ها)، از یک موقعیت یادگیری به موقعیت دیگر متفاوت باشد. بدیهی است که تفکیک ابعاد در صورت‌بندی اهداف، صرفاً به‌منظور روشن شدن فرایند کسب شایستگی‌هاست و در شرایط واقعی (عرصهٔ عمل تربیت) این ابعاد با یکدیگر تلفیق و یکپارچه می‌شوند و به شکل‌گیری هویت یکپارچه و منحصربه‌فرد در یادگیرنده منجر خواهند شد. این الگوی صورت‌بندی اهداف تابع رویکرد خطی نیست و از الگوی دایره‌ای باز تبعیت می‌کند. الگوی دایره‌ای باز نشان می‌دهد که کسب شایستگی‌ها در حلقه‌های متوالی تداوم دارد و هر حلقه بر حلقهٔ قبلی و بعدی خود تأثیرگذار است.



● بعد غیرشناختی

بعد غیرشناختی انعکاس‌دهندهٔ الگوی تفکر، احساسات، دریافت‌ها و رفتارهای اجتماعی است که در طول زندگی فرد توسعه می‌یابند و به شکل‌گیری نظام ارزشی در فرد منجر می‌شوند (زائو، ۲۰۱۶؛ برگانز و همکاران، ۲۰۰۸؛ گرین، ۲۰۱۰)؛ وجوه شکل‌دهندهٔ این بعد شامل فراشناخت، ویژگی‌های شخصی و تجربه/عمل و تأمل (دلیبریشن[۹۲]) هستند.

● بعد شناختی

بعد شناختی شامل فرایندهای ذهنی مربوط به درک و اصلاح موقعیت است. در فرایند درک و اصلاح موقعیت، پرسش‌ها به‌تدریج از چیستی به چرایی و چگونگی تغییر پیدا می‌کنند و فضای گسترده‌تر و عمیق‌تری را برای درک موقعیت تدارک می‌بینند. در مراحل اولیه، پرسش‌ها عمدتاً به چیستی و چرایی (استدلال) برای شناخت موقعیت ناظرند تا یادگیرنده به درک واقعیت و ابعاد آشکار و پنهان آن دست یابد. پرسش‌ها در مراحل بالاتر بیشتر به چگونگی ناظرند و نیازمند تأمل، تفسیر و تعمیم هستند. شناخت ابعاد واقعیت و چگونگی شکل‌گیری آن، و درک عوامل تأثیرگذار بر آن، کمک می‌کند یادگیرنده به درکی همه‌جانبه، چندبعدی و پیچیده دست یابد. درکی که به‌طور هم‌زمان امکان ارزیابی و نقادی آن را برای حرکت از موقعیت فعلی به موقعیت بعدی تدارک می‌بیند. در فرایند درک، به‌تدریج عملکرد فرد پیچیده‌تر و چندجانبه‌تر می‌شود و هم‌زمان عملکرد شناختی، غیرشناختی و نظام ارزشی او را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

● ساحت‌های تربیت (قلمروهای معرفتی)

ساحت‌های تربیت، به‌عنوان ابعاد وجود، دارای لایه‌های مشترک و پیوند با یکدیگر هستند و از این نظر بیان دامنهٔ محتوایی هریک از ساحت‌ها در قالب ایده‌های کلیدی، مفاهیم و مهارت‌های اساسی، به حفظ یکپارچگی تربیت در ساحت‌های گوناگون منجر می‌شود.

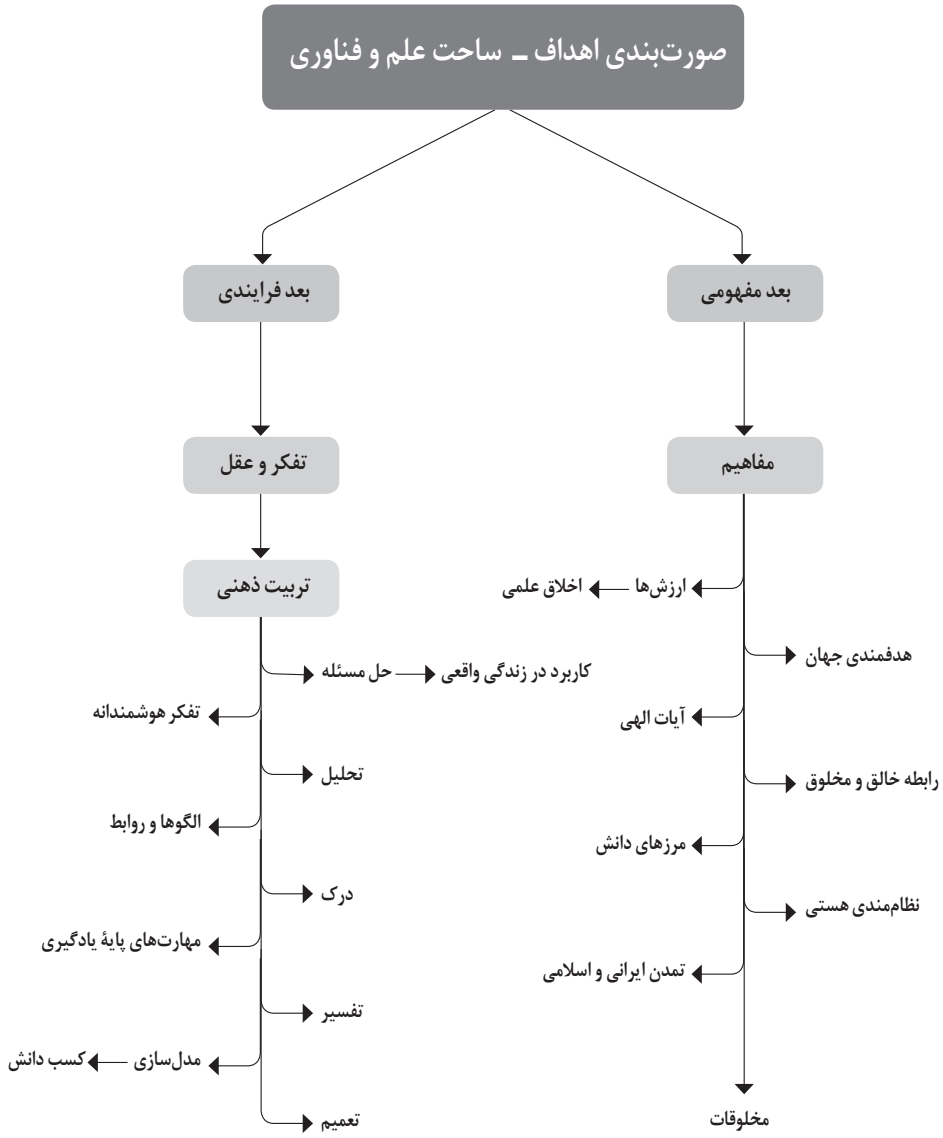
سؤال ۲. این چارچوب مفهومی چگونه در فرایند صورت‌بندی و تصویب اهداف ساحت علم و فناوری به کار گرفته شده است؟

برای پاسخ به سؤال دوم، ابتدا کلیهٔ مستندات فرایند صورت‌بندی اهداف، با استفاده از نرم‌افزار مکس‌کیودی‌ای (۱۰) تحلیل شد و مضمونِ شناسایی‌شده که دو بعد مفاهیم و بعد فرایندی بود، در قالب نقشهٔ مفهومی ترسیم شد. نقشهٔ مفهومی نشان می‌دهد که مفروضات و چرخش‌ها در فرایند صورت‌بندی اهداف ساحت علم و فناوری موردتوجه قرارگرفته‌اند و دانش موضوعی و دانش روشی در قالب ایده‌های کلیدی و مفاهیم و مهارت‌های اساسی یکپارچه شده‌اند و امکان صورت‌بندی اهداف را در قالب شایستگی فراهم می‌کنند. به دلیل انعطاف موقعیت یادگیری در اهداف شایستگی محور، یادگیرنده برای تحقق ظرفیت‌های بالقوه و استعدادها از آزادی عمل و اختیار برخوردار است.

جدول اهداف مصوب ساحت علم و فناوری در دوره‌های تحصیلی نیز نشان می‌دهد، یکپارچگی دانش موضوعی و دانش روشی، و روند رو به توسعهٔ مهارت‌ها و فرایندهای ذهنی، در دوره‌های تحصیلی موردتوجه قرارگرفته است. اهداف به‌تدریج سطح پیچیده‌تری از عملکرد را مدنظر قرار داده و تغییر دامنهٔ عملکرد یادگیرنده از یک دوره به دورهٔ بعد، با تمرکز بر عملکرد یادگیرنده (تولید یک محصول) که نشان‌دهندهٔ سطح توانایی‌های کسب‌شده است، مدنظر قرارگرفته است. علاوه بر این، بررسی اهداف مصوب نشان می‌دهد که در صورت‌بندی آن، سه بعد غیرشناختی، شناختی و قلمرو معرفتی موردتوجه قرار گرفته است. در بعد غیرشناختی، اهداف ساحت علم و فناوری بر مسئولیت‌پذیری، مشارکت، کار با دیگران (ویژگی شخصی) پرسشگری، و اخلاق علمی (تجربه و تأمل) تأکید دارد. در بعد شناختی، این اهداف شامل فرایندهای ذهنی درک، به‌کارگیری، تعمیم، تولید، ارائه، کسب، اجرا، بررسی، مدل‌سازی، تحلیل، تفسیر و ارزیابی است. در بعد قلمرو معرفتی اهداف ساحت علم و فناوری، به ایده‌های کلیدی آیات الهی، پدیده (انسانی/طبیعی)، سواد فناورانه، و الگوها و روابط پرداخته شده است. مفاهیم اساسی موردنظر شامل قوانین و اصول علمی و فناورانه، ایدهٔ علمی است. فرایند و مهارت‌های اساسی نیز شامل مهارت‌های پایهٔ یادگیری، مهارت‌های پایهٔ فناوری، مهارت‌های تفکر، حل مسئله (کاربرد در زندگی واقعی)، راهبردهای تفکر، مهارت‌های علمی، آزمایش، الگوها و روابط ریاضی، و مطالعه است.

مقایسهٔ یافته‌ها در فرایند صورت‌بندی با اهداف مصوب ساحت علم و فناوری، نشان‌دهندهٔ

نزدیکی بعد فرایندی در مرحلهٔ تدوین و تصویب است، اما در بعد مفاهیم، هدفمندی جهان هستی، مخلوقات، رابطهٔ خالق و مخلوق، نظام‌مندی هستی و تمدن ایرانی و اسلامی که در مرحلهٔ تدوین مدنظر بوده، در متن اهداف مصوب به‌صراحت مدنظر قرار نگرفته است. هرچند که توجه به مفهوم پدیده‌های طبیعی و انسانی، و الگوها و روابط ریاضی، به‌عنوان آیات الهی، به‌طور ضمنی پوشش‌دهندهٔ این مفاهیم هستند.



جدول ۱. اهداف ساحت علم و فناوری

دوره تحصیلی	هدف	بعد محتوایی		
		غیرشناختی	شناختی	قلمرو معرفتی
اول	۱. با بهره‌گیری از مهارت‌های پایه یادگیری، پدیده‌های طبیعی و روابط ریاضی را مطالعه کند و یافته‌های خود را با دیگران به اشتراک بگذارد. ۲. با کسب مهارت‌های پایه فناوری، پرسشگری وخلاقیت، فرایند تولید یک محصول را تجربه کند.	مشارکت پرسشگری	درک تولید کسب به‌کارگیری	**ایده کلیدی** پدیده طبیعی **فرایند/ مهارت‌های اساسی** روابط ریاضی مهارت‌های پایه یادگیری مهارت‌های پایه فناوری
دوم	۱. با استفاده از مهارت‌های کار علمی و تفکر، پدیده‌های طبیعی (آیات الهی) والگوها و روابط ریاضی را مطالعه کند و نتایج آن را برای حل مسائل روزمره زندگی بکار گیرد. ۲. با استفاده از مهارت‌های کار با دیگران، ایده‌ها و یافته‌های حاصل از فعالیت‌های علمی- پژوهشی (فردی وگروهی) را با دیگران به مشارکت بگذارد. ۳. با استفاده از یافته‌های علمی و فناورانه و بهره‌گیری از مهارت‌های پایه فناوری، کالاها و وسایل مورد استفاده در زندگی روزمره را بررسی و ایده‌هایی برای بهبود کیفیت و استفاده مسئولانه از منابع پیشنهاد کند.	مشارکت کار با دیگران مسئولیت‌پذیری	درک به‌کارگیری بررسی اجرا تعمیم تفسیر	**ایده کلیدی** پدیده طبیعی (آیات الهی) الگوها و روابط **فرایند/ مهارت اساسی** الگوها و روابط ریاضی مهارت‌های علمی مهارت های تفکر حل مسئله مهارت‌های پایه فناوری
سوم	۱. با استفاده از راهبردهای تفکر، الگوها و روابط حاکم بر پدیده‌ها را شناسایی کند و یافته‌های خود را برای حل مسایل و توسعه علمی بکارگیرد. ۲. در فرایند کار مشارکتی با بررسی ایده‌ها و یافته‌های علمی- فناورانه یا گزاره‌های علمی و پژوهشی، دیدگاه‌های خود را ارائه و برای پاسخ به پرسشی جدید، طرح مطالعاتی و پژوهشی تهیه و اجرا کند. ۳. با بررسی فرایندها، قوانین، اصول علمی و فناورانه بکارگرفته شده در تولید یک محصول، روش‌هایی را برای بهینه‌سازی آن بکارگیرد.	مشارکت	درک به‌کارگیری اجرا تولید تعمیم تفسیر	**ایده کلیدی** پدیده الگوها و روابط **مفاهیم اساسی** فرایند/ قوانین/اصول علمی فرایند/ قوانین/اصول فناورانه **فرایند/ مهارت‌های اساسی** راهبردهای تفکر حل مسئله
چهارم	۱. با تحلیل وارزیابی الگوها و روابط حاکم بر پدیده‌های انسانی، طبیعی (آیات الهی) و حل مسایل ریاضی از مدل‌سازی برای شناخت و حل مسایل واقعی زندگی استفاده کند. ۲. طی یک فرایند کار مشارکتی در سطح مدرسه، ایده‌ها و یافته‌های علمی- فناورانه را درباره یک موضوع مطالعه وآزمایش کند و یافته‌های خود را با رعایت اخلاق علمی در سطح فرا مدرسه‌ای ارائه کند. ۳. با بهره‌گیری از سواد فناوری و بررسی وضعیت آینده/تحولات علمی و فناوری، ایده خود را در قالب یک طرح یا محصول ارائه کند.	مشارکت اخلاق علمی	درک تحلیل ارزیابی ارائه به‌کارگیری تولید مدل‌سازی تعمیم تفسیر	**ایده کلیدی** پدیده انسانی (ایات الهی) پدیده طبیعی (ایات الهی) الگوها و روابط سواد فناورانه **مفهوم اساسی** ایده علمی **فرایند/ مهارت‌های اساسی** حل مسئله آزمایش مطالعه

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

در مبانی نظری سند تحول بنیادین «**تربیت عبارت است از فرایند تعاملی زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان، به‌صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد**[۹۳]»؛ این تعریف که حاوی مفاهیم عمیق فلسفی است، برای ماهیت تربیت (فرایند تعاملی زمینه ساز)، کنشگران عرصه تربیت (دستیابی به مراتب حیات طیبه در همه ابعاد) ، و فرآیند (تحقق آگاهانه و اختیاری) آن تعیین تکلیف می‌نماید. اما همانگونه که متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی به آن اذعان دارند، بعد هنجاری برنامهٔ درسی - یعنی جهت‌گیری فلسفی، ارزش‌ها، سیاست‌ها- به طور کامل و دست نخوره توسط برنامه‌ریزان درسی در عرصه عمل بکارگرفته نمی‌شود؛ بلکه این جهت‌گیری‌ها تحت تأثیر اقتضائات و اختصاصات عرصه عمل و زاویه دید و نوع تصمیم‌های اتخاذ شده از سوی برنامه‌ریزان درسی (مرحله تدوین و تصویب) قرار دارد (آیزنر، ۱۹۹۴؛ شوآب[۹۴]، ۱۹۸۳؛ واکر، ۱۹۷۱؛ و مکرنان[۹۵]، ۲۰۰۸؛ اسکایرو[۹۶]، ۱۳۹۳/۲۰۱۳؛ زایس، ۱۹۷۶). چنین فرایندی متکی بر خرد عملی است و ماهیتی خلق شدنی دارد (آیزنر، ۱۹۹۴؛ شواب، ۱۹۸۳؛ استنهاوس[۹۷]، ۱۹۷۵) و می‌توان با عمیق شدن در گزاره‌های فلسفی و کنکاش معانی، بتدریج به تصویر روشنی از آن دست یافت. کشف رابطه‌های پنهان در متن اسناد تحولی و بکارگیری آن در عرصه عمل بی‌شباهت به فرایند خلق یک اثر هنری توسط هنرمند مجسمه ساز نیست. هنرمند کار خود را با انتخاب یک قطعه سنگ یا چوبی که از ظرفیت انعکاس معنا برخوردار است آغاز می‌کند و بتدریج با تراشیدن و پالایش قطعه سنگ یا چوب، معنای مستتر در آن را آشکار و به تعبیر دیگر ظرفیت بالقوه آن را بالفعل می‌نماید. این لحظه‌ها، که لحظه‌های تأمل و خلق هستند، مستلزم دیدن و دوباره دیدن گزاره‌ها از زوایای مختلف و یافتن روابط میان آن‌ها است، گزاره‌هایی که ظاهراً مستقل از یکدیگر هستند، اما به واقع ابعاد پدیده‌ای واحد به نام حیات طیبه «وضع مطلوب زندگی در همه ابعاد و مراتب[۹۸]» است. بدیهی است که چارچوب مفهومی حاصل از چنین کنکاشی به دلیل پیچیدگی‌های این حرکت که همانا شدن یا استعلای وجود آدمی است، ناتمام و نابسنده است و صرفاً با ورود به عرصه عمل و بکارگیری آن در موقعیت‌های واقعی، ابعاد و لایه‌های

دیگری از آن برای کنشگران عرصه تربیت آشکار خواهد شد. آنچه حاصل این حرکت دیالکتیکی است، صرفاً مجموعه‌ای از تجربه‌های برخاسته از موقعیت نیست، بلکه به دلیل بهره‌گیری از هنرهای «به گزینی» (شواب، ۱۹۶۷)، افراد مشارکت کننده (برنامه‌ریز درسی/معلم) به معیارهایی دست خواهند یافت، که هدایت کننده عمل آنان در مواجهه با موقعیت‌های مسئله‌ای بعدی و دستیابی به سطح بالاتری از درک حرفه‌ای است. در حقیقت دیالکتیک میان نظر و عمل(واکر، ۲۰۰۳) در صورت‌بندی اهداف و آموزش بر اساس آن است که به شفاف شدن این تصویر کمک می‌کند و اجازه می‌دهد تا با تأمل بر عمل ماهیت پس رویدادی برنامهٔ درسی (آیزنر، ۱۹۹۴) به رسمیت شناخته شود، و برنامه‌ریز درسی/معلم بتواند با تکیه بر نیازها و اقتضائات تربیتی آشکار شده، فرصت‌های تربیتی لازم را برای حرکت یادگیرنده به مراتب دیگری از حیات طیبه (حرکت در مسیر شدن) تدارک ببیند (آیزنر، ۱۹۶۷/ ۲۰۰۴؛ آیزنر و ولنس، ۱۹۷۴؛ کلیبارد[۹۹]، ۱۹۷۰؛ شواب، ۱۹۷۰؛ واکر، ۱۹۷۱؛ واکر و سولتیس[۱۰۰]، ۱۹۹۷؛ به نقل از استین‌سو[۱۰۱] ، ۲۰۱۶).

این حرکت دیالکتیکی نه تنها در عمل کنشگران عرصه تربیت به رسمیت شناخته می‌شود، بلکه باید در تعامل میان یادگیرنده (به عنوان عامل) با موقعیت نیز مد نظر قرار گیرد. یادگیرنده بواسطه عمل و آنچه در تجربه شخصی خود و موقعیتی که در آن دست به عمل می‌زند، نهفته است به سبک و سنگین کردن تصمیم‌ها، انتخاب‌ها و اعمال و تأثیر پیامدهای آن در موقعیتی خاص می‌پردازد. او این کار را از طریق تفسیر و تأمل خردمندانه دربارهٔ عمل و پیامدهای احتمالی حاصل از آن انجام می‌دهد. حاصل این تأملات دانش عملی است که خود ماهیتی رشد یابنده دارد؛ و بواسطه ملاک‌ها و معیارهای برخاسته از فرآیند تأمل و عمل، توسعه پیدا می‌کند.

اهداف ساحت علم و فناوری با تکیه بر گزاره‌هایی چون «فرایند تعاملی زمینه ساز» «تکوین و تعالی پیوسته هویت»، «آزادی و اختیار»، «نظام معیار» و «همه ابعاد [ساحت‌های وجود]» در تعریف تربیت، از رویکرد خطی و سلسله مراتبی فاصله گرفته و با تبعیت از الگوی شایستگی که ماهیتی کل نگر، یکپارچه، منعطف، و لایه‌ای دارد، صورت‌بندی شده است (ریچن و تیانا، ۲۰۰۴؛ اسپنس[۱۰۲] و مکدوناد[۱۰۳]، ۲۰۱۵؛ ییتس[۱۰۴]، ۲۰۱۶؛ جونارت[۱۰۵]، بَرِت[۱۰۶]،

ماسیوترا[107]، مورل[108] و مین[109]، ۲۰۰۶؛ به نقل از جوادی، ۱۳۹۳). این الگو اجازه می‌دهد تا ابعاد شناختی، غیرشناختی و قلمروهای معرفتی در صورت‌بندی اهداف ساحت علم و فناوری یکپارچه شده و این امکان را بوجود آورند که توانایی‌ها و صفاتی که کسب آن در این ساحت مورد تأکید است، به صورت لایه‌ای متراکم شود و در قالب هویت شخصی/هویت علمی و فناورانه منعکس گردد. این نوع نگاه به صورت‌بندی اهداف ساحت علم و فناوری با آنچه در الگوی مارپیچی برونر (۱۹۶۳، ۱۹۷۷)، شبکه‌ای افلند[110] (۱۹۹۵)، و هنری آیزنر (۱۹۹۴) و ویژگی بازگشت پذیری دال (۱۹۹۳، ۲۰۰۴) در ساخت برنامهٔ درسی مطرح شده هماهنگ است. علاوه براین، تبعیت از الگوی شایستگی این امکان را فراهم می‌کند که بین فرآیند آموزش و ارزشیابی در فرآیند آموزش پیوند عمیقی برقرار شود و عملکرد دانش آموزان با توجه به دانش و تجربیات آنان در سطوح مختلف عملکرد مورد ارزیابی قرارگیرد؛ و موجب انعطاف برنامهٔ درسی، و تنوع بخشیدن به فرصت‌های یادگیری شود. بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان موارد زیر را به پژوهشگرانی که درصدد کشف و تبیین ابعاد دیگری از مفهوم پردازی‌های انجام شده هستند پیشنهاد داد:

- تولید دانش بومی در حوزه‌های مختلف بر اساس مفهوم پردازی‌های انجام شده در مبانی نظری سند تحول بنیادین مستلزم مشارکت مؤثر دانشگاه‌ها و مؤسسات علمی و پژوهشی و انجام پژوهش‌های جدید با نگاه انتقادی نسبت به تولیدات علمی/پژوهشی و تجربیات سایر کشورها و تولید دانش فنی است.
- ماهیت اهداف دوره‌های تحصیلی نقش معلم را به‌عنوان کارگزار فکور به رسمیت می‌شناسد. اما تحقق آن در گرو رشد حرفه‌ای معلمان، مشارکت آنان در فرایند برنامه‌ریزی درسی و به رسمیت شناختن آزادی عمل معلم است. بررسی این مسأله که معلمان باید از چه شایستگی‌هایی برخوردار باشند تا بتوانند بر اساس اهداف دوره‌های تحصیلی در موقعیت‌های واقعی دست به عمل بزنند یکی از نیازهای پژوهشی است.
- به دنبال صورت‌بندی اهداف دوره‌های تحصیلی باید نهادهای ذی‌ربط نسبت به انجام مطالعاتی برای تدوین برنامهٔ درسی حوزه‌های تربیت و

یادگیری متناسب با اقتضائات با رویکرد کل‌نگر اقدام نمایند.

- تجربه تدوین برنامه‌های درسی بر اساس مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور تجربه جدیدی است و مستلزم ایجاد ارتباط سازمان یافته میان نهادهای مسئول با مدرسه به عنوان عرصه عمل برنامهٔ درسی است. چنین ارتباطی ماهیتی ارگانیکی دارد، و باید به گونه‌ای سازمان داده شود، که ادامه حیات یکی وابسته به حیات دیگری باشد. تجربه برنامه‌ریز درسی در موقعیت‌های واقعی زمینه توسعه دانش حرفه‌ای و فنی در حوزه برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر مبانی نظری سند تحول بنیادین را فراهم می‌نماید.

چرخش از رویکرد خطی و رفتاری به رویکرد کل‌نگر و یکپارچه در برنامه‌ریزی درسی نیازمند بکارگیری رویکرد انطباقی در اجرا و استفاده از سازو وکارهایِ متناسب با اقتضائات مناطق و مدارس است. استفاده از رویکرد وفادارانه که سال‌ها به‌عنوان حرکت از بالا به پایین بر نظام برنامه‌ریزی درسی حاکم بوده است، باید به کنار گذاشته شود و حرکت از بالا به پایین و پایین به بالا به طور همزمان جایگزین آن شود.

منابع

- اسکایرو، مایکل استیون. (۱۳۹۳). *نظریهٔ برنامهٔ درسی، ایدئولوژی‌های برنامهٔ درسی* (ترجمه محسن فرمهینی فراهانی). نشر آیژ. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۳ به چاپ رسیده است).
- ریچن والف، د. س. تیانا. (۱۳۸۵). *توسعهٔ صلاحیت های کلیدی در آموزش‌وپرورش، درس هایی چند از تجارب بین المللی و ملی* (ترجمه فریده مشایخ، محمد جعفر جوادی). تهران. دبیرخانه طرح تدوین سند ملی آموزش‌وپرورش. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۴ به چاپ رسیده است).
- *سند تحول بنیادین*. (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۹). *سنجش، فرایند و فرآورده یادگیری، روش‌های قدیم و جدید*. تهران: نشر دوران.
- شورت، ادموند سی. (۱۳۹۴). *روش شناسی مطالعات برنامهٔ درسی* (ترجمه مهرمحمدی و همکاران). تهران: انتشارات سمت، پژوهشگاه مطالعات آموزش‌وپرورش. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۱ به چاپ رسیده است).
- صادق‌زاده، علیرضا.، حسنی، محمد.، کشاورز، سوسن و احمدی، آمنه. (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین*. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- علم‌الهدی، جمیله. (۱۳۸۴). *مبانی تربیت اسلامی و برنامه‌ریزی درسی، بر اساس فلسفه صدرا*. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق.
- فنستر ماخر، گری و سولتیس، جوناس. (۱۳۹۰). *رویکردهای تدریس* (ترجمه احمدرضا نصر، هدایت‌اله اعتماد زاده (دریکوند)، محمدرضا نیلی، فریدون شریفیان). تهران: انتشارات مهر ویستا. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۴ چاپ شده است).
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۰). تبیین چرخش زیباشناسانه در تعلیم‌وتربیت: درسهای خرد و کلان برای بهبود کیفیت آموزش با الهام از عالم هنر. *فصلنامه تعلیم‌وتربیت، ۲۷* (۱)، ۳۱-۱۱.
- مومنی‌راد، اکبر. (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کیفی در آیین پژوهش: ماهیت، مراحل و اعتبار نتایج. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۴ (۱۴). ۱۸۷-۲۲۲.
- مک‌اینتایر. (۱۳۹۲). فلسفه تربیت اسلامی و مأموریت احیای عمل تربیتی. آل حسینی، فرشته؛ مهرمحمدی، محمود، صادق‌زاده قمصری، علیرضا؛ سجادی، سید مهدی. پژوهش در مسایل تعلیم‌وتربیت، ۲۱ (۲۰). (اثر اصلی در سال ۱۹۹۷/ ۲۰۰۷ چاپ شده است).
- وزارت آموزش‌وپرورش کانادا (آلبرتا). (۱۳۹۳). *از نظر تا عمل* (ترجمه جعفر جوادی) تهران:. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۲ چاپ شده است).
- هولستی، ال. آر. (۱۳۸۹). *تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و انسانی* (ترجمه نادر سالارزاده امیری). تهران: دانشگاه علامه طباطبایی. (اثر اصلی در سال ۱۹۶۹ چاپ شده است).

- Anderson, Lorin. W. & Kerathwohl, David. R. Airasian, Peteer W. Cruikshank, Kathleen A. Mayer, Richard E. Pintrichm Paul. R. Raths, James. Wittrock, Merlin C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. Weslely Longman.
- Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., and Ter Weel, B. (2008). The economics and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources, 43*(4), 972-1059.
- Bruner, J. (1963). Structures in learning. In G. Hass (Ed.), *Curriculum planning: A new approach* (5th ed., pp. 243-267). Boston: Allyn and Bacon.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cross, T. L., & Cross, J. R. (2017). Social and emotional development of gifted students: Introducing the school-based psychosocial curriculum model. *Gifted Child Today, 40*(3), 178-182.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publication: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore.

- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology, 13*(1), 3-21.
- Doll Jr, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. Teachers College Press.
- Doll Jr, W. E. (2004). The four R's—An alternative to the Tyler rationale. In D.J. Flinders & S.J. Thornton (eds.), *The curriculum studies reader* (pp. 253–260). New York: RoutledgeFalmer.
- Doll, Ronald C. (1996). *Curriculum improvement: Decision making and process* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist, 57*(9), 705–717.
- Eisner, E. W., & Vallance, E. (Eds.). (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Calif: McCutchan Publishing Corporation.
- Eisner, E. (1994). *Educational Imagination: On the design and evaluation of School Programs*. Macmillan Publishing Company.
- Eisner, E. W. (1967/2004). Educational objectives: Help or hindrance? In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader* (2nd ed., pp. 85-91). New York: Routledge Falmer.
- Efland, A. D. (1995). The spiral and the lattice: Changes in cognitive learning theory with implications for art education. *Studies in Art Education, 36*(3), 134-153.
- Green, F. (2011). *What is Skill?: An Inter-Disciplinary Synthesis*. Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, Institute of Education, University of London
- Kliebard, H. M. (1970). *The tyler rationale. The School Review, 78*(2), 259-272.
- Hoeschler, P., Balestra, S., & Backes-Gellner, U. (2018). The development of non-cognitive skills in adolescence. *Economics Letters, 163*, 40-45. https://doi.org/10.1016/j.econlet.2017.11.012.
- McMillan, J. H. (2018). *Selected Chapters from Classroom Assessment: Principles and Practice that Enhance Student Learning and Motivation* (7nd ed.). Pearson.
- Schuelka, M. J., Sherab, K., & Nidup, T. Y. (2019). Gross National Happiness, British Values, and non-cognitive skills: the role and perspective of teachers in Bhutan and England. *Educational Review, 71*(6), 748-766. Retrieved from http://www.tandfonline.com/loi/cedr20.
- Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum.* Geneva: UNESCO□IBE. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. Routledge.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (Eds.). (2008). *Designing and assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Corwin Press.
- Marzano, Robert J. (2009). *Designing & Teaching Learning Goal & Objective.* Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- McKernan, J. (2008). Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy, and action research. London: Routledge.
- Neuendorf, Kimberly A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ontario (2016). *Towards Defining 21st Century Competencies for Ontario*. Fundation ducument for descotion.
- Posner, G. J., & Rudnitsky, A. N. (2006). *Course design: A guide to curriculum development for teachers*. Pearson/Allyn and Bacon

- Ritter, B. A., Small, E. E., Mortimer, J. W., & Doll, J. L. (2018). Designing management curriculum for workplace readiness: Developing students' soft skills. *Journal of Management Education, 42*(1), 80-103.
- Roll, M., Canham, L., Salamh, P., Covington, K., Simon, C., & Cook, C. (2018). A novel tool for evaluating non-cognitive traits of doctor of physical therapy learners in the United States. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions, 15*, 19-. DOI: 10.3352/jeehp.2018.15.19
- Reigeluth, C. M., Beatty, B. J., & Myers, R. D. (Eds.). (2016). *Instructional-design theories and models* (Vol IV). The learner-centered paradigm of education. Routledge.
- Schwab, J. J. (1967). Problems, topics, and issues. *Quest, 9*(1), 2-27.
- Schwab, J. J. (1970). *The practical: A Language for curriculum*. Washington, DC: National Education Association.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum inquiry, 13*(3), 239-265.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Pearson Education.
- Stinson. M.T.(2016).The Shifting Sands of Curriculu Development A case study of the development of the Years 1 to 10 The Arts Curriculum for Queensland Schools.
- Spence, K. K., & McDonald, M. A. (2015). Assessing vertical development in experiential learning curriculum. *Journal of Experiential Education, 38*(3), 296-312.
- Tyler, R. W. (1949). Achievement testing and curriculum construction. Trends in student personnel work, 391-407.
- UNESCO. (2019). *Glossary of Curriculum Terminology.*
- Walker, D. F. (2003). Fundamentals of curriculum: passion and professionalism. Lawrence Erlbaum Associates Press.
- Wang, Q. (2016). *Bridging the gap between declarative knowledge and procedural knowledge through metalinguistic corrective feedback* (Doctoral dissertation). Boston University, school of Education.
- Walker, D. F. (1971). A naturalistic model for curriculum development. *The school review, 80*(1), 51-65.
- Yates, L. (2016). Europe, transnational curriculum movements and comparative curriculum theorizing. *European Educational Research Journal, 15*(3), 366-373.
- Wiles, J., & Bondi, J. (1998). The role of philosophy in curriculum planning. In A. Stollenwerk & M. Harlan (Eds.), *Curriculum development: A guide to practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Zhou, K. (2016). *Non-cognitive skills: definitions, measurement and malleability.* Background paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report to UNESCO.
- Zais, R. S. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. New York, NY: Ty Crowell Company.
- Zhang, Yan, & Wildemuth, Barbara M. (2009). Qualitative analysis of content. In Barbara Wildemuth (Ed.), *Applications of social research methods to questions in information and library science* (pp. 308–319). Westport, CT: Libraries Unlimited.

پی‌نوشت‌ها

1. Wiles& Bondi
2. Walker
3. Eisner& Vallance
۴. مصوبهٔ جلسهٔ ۹۵۲ شورای عالی آموزش‌وپرورش، مورخ ۹۷/۲/۱۰
5. Zais
6. Posner& Rudnitsky
7. McMillan
8. Doll
9. intellectual
10. social-personal
11. productive
12. Ralph Tyler
13. Fenstermacher & Soltis
14. expressive objective
15. Marsh
16. Richen&Tiona
17. Marope، Griffin& Gallagher
18. Ontario
19. Cognitive skills /cognitions understanding
20. affective skills/affective understanding
21. psychomotor perceptual skills
22. Reigeluth
23. Beatty
24. Myers
25. Rodney
26. integrative
27. dispositions
۲۸. مبانی نظری سند تحول بنیادین
29. Document analysis
30. Charmaz
31. Zhang & Wildemuth
32. Neuendorg
33. Corbin & Strauss
34. referential adequacy
35. Maxqda
۳۶. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص، ۱۳۹
۳۷. برنامهٔ درسی ملی: ص ۴
38. platform
۳۹. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۷۳ و ۱۸۹
۴۰. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۹۵
۴۱. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۲۸۴
۴۲. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۳۷
۴۳. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۶۸ و ۷۲
۴۴. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۶۰
۴۵. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۱۹/۷۲
۴۶. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۷۶
۴۷. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۳۷
۴۸. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۳۸
۴۹. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۶۴
۵۰. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۳۷
۵۱. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۹۰
۵۲. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۶۱
۵۳. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۶۶ و ۱۳۷
۵۴. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۶۷
۵۵. برنامهٔ درسی ملی: ص ۱۲
۵۶. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۲۴
۵۷. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۴۳
۵۸. مبانی نظری سند تحول بنیادین، مبانی انسان شناختی، بند: ۱/۲/۱۷
۵۹. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۳۸
۶۰. برنامهٔ درسی ملی، ص: ۱۵
۶۱. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۵۱
۶۲. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۳۷۶
۶۳. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۳۸۰
۶۴. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۳۷۶
۶۵. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۳۷۲
۶۶. برنامهٔ درسی ملی، ص: ۱۲
۶۷. مبانی نظری: ص ۱۵۸
۶۸. مبانی نظری: ص ۱۴۵
۶۹. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۳۷۵
۷۰. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۳۵
۷۱. برنامهٔ درسی ملی، ص: ۴۰
72. .Bloom
73. Anderson
74. Marzano& Kendall
75. cognitive
76. Non-cognitive
77. Z hou
78. Borghans, Duckworth, Hekman & Weel
79. Cross& Cross
80. Green
81. Ritter
82. Wang
83. Hoeschler
84. Balestra
85. Backes-Gellner
86. Roll
87. Schuelka, Sherab, Nidup, Tsering
88. Edwin
89. Gary
۹۰. طبقه‌بندی اندرسون و کراتول، حیطهٔ شناختی بلوم و وینگنز و تایگر
۹۱. طبقه‌بندی مارزانو، جاناسن، لاک و لاتام
92. Deliberation
۹۳. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۳۹
94. Schwab
95. McKernan
96. Schiro
97. Stenhouse
۹۸. مبانی نظری سند تحول بنیادین، ص: ۱۲۹
99. Kliebard
100. Soltis
101. Stinson
102. Spence& McDonald
103. McDonald
104. .Yates
105. Jonnaert
106. Barrette
107. Masciotra
108. Morel
109. Mane
110. Efland

تبیین مؤلفه‌های تربیت حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی و تحلیل جایگاه آن در کتاب‌های درسی مربوط به شایستگی‌های غیرفنی دورهٔ دوم متوسطهٔ فنی و حرفه‌ای و کاردانش

■ کریم اصغرنژاد* ■ شهرام رنجدوست** ■ محمد عظیمی***

چکیده:

پژوهش حاضر به شیوهٔ توصیفی شامل تحلیل اسنادی و تحلیل محتوا، با هدف تبیین مؤلفه‌های تربیت حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی و تحلیل جایگاه آن در کتاب‌های درسی دورهٔ دوم متوسطهٔ فنی انجام گرفت. جامعهٔ آماری کتاب‌های مربوط به شایستگی‌های غیر فنی دورهٔ متوسطهٔ فنی در سال ۹۸-۹۷ بودند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات در بخش تحلیل اسنادی، برگه‌های فیش‌برداری از اطلاعات و در بخش تحلیل محتوا چک‌لیست محقق ساخته بود. دادهٔ اسنادی به شیوهٔ کیفی و داده‌های تحلیل محتوا با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی در فرایند آنتروپی شانون تجزیه و تحلیل شد. نتایج حاصل بیانگر آن است که چارچوب مفهومیِ تربیت حرفه‌ای را می‌توان در سه مؤلفهٔ دانش، نگرش و مهارت تدوین کرد که خرده مؤلفه‌های خلاقیت و نوآوری، وسخت‌کوشی با فراوانی بیشتر در رتبه‌های اول و خرده مؤلفه‌های درک موقعیت و سازگاری با فراوانی کمتر در رتبه‌های آخر قرار گرفتند. همچنین، میزان توجه به مؤلفه‌ها در کتاب‌های درسی متفاوت است، به‌طوری که بیشترین تأکید بر مولفهٔ دانش (۳۵/۹۱ درصد) و کمترین تأکید برمولفهٔ نگرش (۳۰/۸۸ درصد) شده است. با توجه به تحولات آموزش‌وپرورش در عصر جدید، استفاده از برنامهٔ درسی مارپیچی برونر در تدوین و طراحی برنامهٔ درسی و بازنگری در ویراست‌های آتی در راستای توجه بیشتر به مقوله‌های کمتر توجه شده، ضروری به نظر می‌رسد.

کلید واژه‌ها: **تربیت حرفه‌ای، تحلیل محتوا، روش آنتروپی شانون، شایستگی، فنی و کاردانش**

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۵/۲۶ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۵/۱۶ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۱/۲۴

× دانشجوی دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران ..... asgarnajad@yahoo.com

×× استادیار، گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران (نویسنده مسئول) ..... dr. ranjdoust@gmail.com

××× استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، ایران ..... mohamadazimi1986@yahoo.com

مقدمه

تربیت حرفه‌ای از دیرباز موردتوجه بوده است. به‌طور کلی فرهنگ‌ها، ایدئولوژی‌ها و تمامی تمدن‌ها و ادیان بشری و الهی به انحای مختلف، و به‌طور تلویحی یا تصریحی تعالیم حرفه‌ای خود را به پیروان و وابستگان خود آموزش داده‌اند. تربیت حرفه‌ای در کشور ما نیز از ابتدا تاکنون مسیرهای متعددی را پیموده است و در طی سال‌ها در شیوه‌ها و چگونگی آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای تغییراتی مشاهده شده‌است. اما با وجود به‌کارگیری سیاست‌ها و راهبردهای متعدد برای تحول در ساحت تربیت حرفه‌ای، برون‌داد نظام آموزشی در این مورد با چالش‌های اساسی روبه‌روست. به نظر می‌رسد هر نوع تغییر و تحول در نظام تربیت حرفه‌ای یا دریافت درک درست از آن، مستلزم تبیین فلسفهٔ تربیتی حاکم بر نظام تربیت حرفه‌ای است. در باب تربیت حرفه‌ای دیدگاه‌های متعددی مطرح‌شده‌اند: از دیدگاه باقری، بینشی که در اسلام در باب تربیت حرفه‌ای قابل‌توجه می‌نماید، این است که تربیت حرفه‌ای را باید همچون تحولی نگریست که به نحوی در همهٔ گسترهٔ وجود آدمی ظهور می‌کند. قاسمی معتقد است، تأثیر تعلیم‌وتربیت در توسعهٔ اقتصادی و اجتماعی هر مملکت روزبه‌روز بر اهمیت خود می‌افزاید و بحث جدیدی را به میان می‌آورد. شهید مطهری معتقد است در مکتب اسلام، هر چند اقتصاد زیربنا و هدف نیست، اما به‌عنوان وسیله، برای آن اهمیت زیادی در نظرگرفته شده‌است، تا جایی که آن را چون خون در پیکر انسان دانسته‌اند. کاردان بر این عقیده است که یکی از ویژگی‌های آموزش‌وپرورش توجه روزافزون به بعد اقتصادی آن است (نادری، غفاری، آهنچیان، ۱۳۹۷).

در سند تحول بنیادین نیز در باب تربیت حرفه‌ای سخن به میان آمده است. جامعیت مفهوم تربیت حرفه‌ای و اقتصادی در این سند به‌حدی است که شئون متعددی را در برمی‌گیرد. این شئون عبارت‌اند از: درک و فهم مسائل اقتصادی، درک و مهارت حرفه‌ای، التزام به اخلاق حرفه‌ای، توان کارآفرینی، پرهیز از بطالت و بیکاری، رعایت بهره‌وری، تلاش برای حفظ و توسعهٔ ثروت، اهتمام به بسط عدالت اقتصادی، مراعات قوانین کسب و کار، احکام معاملات و التزام به اخلاق و ارزش‌ها در روابط اقتصادی (شورای عالی آموزش‌وپرورش، ۱۳۹۰). علاوه بر موارد ذکرشده، تربیت حرفه‌ای مؤلفه‌های متعدد دارد. ازجمله مؤلفه‌های آن می‌توان به دانش، نگرش و مهارت اشاره کرد. بنابراین، از جاهای اثرگذار برای اجرایی‌کردن تربیت حرفه‌ای، برنامه‌های درسی هستند. برنامه‌های درسی یکی از مهم‌ترین عناصر و آینهٔ تمام نمای موفقیت و شکست و حتی در بیشتر موارد جهت‌دهندهٔ نظام آموزشی‌اند و محل مناسبی برای ارائهٔ دانش، تغییر نگرش و آموزش مهارت‌ها به دانش‌آموزان، بزرگ‌سالان و تصمیم‌گیرندگان اولیه خواهند بود. محصول برنامهٔ درسی، کتاب درسی است. بررسی وضعیت موجود کتاب‌های درسی از این نظر مهم است که تصویر دقیقی از کم و کیف توجه به این مضمون‌ها به دست می‌دهد و در حکم بررسی وضعیت موجود، بینش‌های لازم را برای برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران طراحی برنامه‌های درسی، به‌منظور تدوین برنامه‌ها و پوشش‌دادن حیطه‌ها و برنامه‌های درسی پنهان و مغفول، فراهم

می‌آورد (نیلی، موسوی، نصر، احمدرضا و مسعود، و همکاران، ۱۳۹۳). نگاهی گذرا به سابقهٔ نظام آموزشی و تحقیقات انجام‌شده در این زمینه بیانگر آن است که آموخته‌های نظری و عملی حاصل از این آموزش‌ها برای تربیت حرفه‌ای، با واقعیت‌های موجود در تربیت حرفه‌ای در کشورهای پیشرفتهٔ جهان تفاوت دارد. از یک‌سو تغییر ماهیت بازار اقتصادی و اشتغال و دانش‌محور شدن آن‌ها و تنوع نیازهای آموزشی، به‌ویژه یادگیری مادام‌العمر، و از سوی دیگر انفجار اطلاعات، روش‌های آموزشی نظام آموزشی کشورها را تحت تأثیر قرار داده‌است (رشیدی، ۱۳۹۶). گسترش چشمگیر مراکز آموزش فنی‌وحرفه‌ای و همچنین برونداد آن، یعنی حجم عظیم دانش‌آموختگان، مراکز آموزش فنی‌وحرفه‌ای را در دهه‌های اخیر به سمت مفهوم‌سازی و سنجش ابعاد مختلف کیفیت در آموزش سوق داده است (یوسفی افراشته، قاضی طباطبایی، غروی، بازرگان، و شکوهی یکتا، ۱۳۹۳). از سوی دیگر، در چند دههٔ گذشته، با افزایش نرخ بیکاری دانش‌آموختگان مراکز فنی‌وحرفه‌ای، انتقادات به‌عمل‌آمده از نظام آموزشی فزونی یافته است (هدایتی، ملکی، صادقی و سعدی‌پور، ۱۳۹۵). یکی از چالش‌های پیش روی نظام آموزش فنی‌وحرفه‌ای وجود شکاف بین آموخته‌های نظری و شایستگی‌های عملی دانش‌آموختگان است (ویلسون[1]، ۲۰۰۸). یکی از رویکردها به‌منظور ایجاد پیوند بین آموخته‌های فارغ‌التحصیلان و نیازهای جامعه، رویکرد شایستگی و بازنگری در برنامه‌های درسی است (گارسیا الگریا[2]، ۲۰۱۲).

با توجه به اهمیت این مقوله، پژوهش حاضر درصدد است ضمن تبیین مؤلفه‌های تربیت حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی، به تحلیل جایگاه آن در کتاب‌های درسی مربوط به شایستگی‌های غیرفنی دورهٔ دوم متوسطهٔ فنی‌وحرفه‌ای اقدام کند تا ضمن شناسایی و مشخص‌کردن وضعیت موجود، تصویر مناسبی در اختیار دست‌اندرکاران آموزشی قرار دهد. امروزه در نظام‌های متمرکز، اغلب فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدرسه‌ها در چارچوب کتاب درسی و محتوای آن‌ها انجام می‌گیرد (سبحانی نژاد، جعفری هرندی و نجفی، ۱۳۹۴). از این‌رو محتوای درس‌ها دربردارندهٔ مجموعه‌ای از دانش‌ها (حقایق، تبیین‌ها، اصول و تعریف‌ها)، مهارت‌ها و فرایندها (خواندن، نوشتن، حساب‌کردن، تفکرمنطقی، تصمیم‌گیری و ایجاد ارتباط) و ارزش‌ها (خوب و بد، صحیح و غلط، زشت و زیبا) است که دانش‌آموز در ضمن آموزش یا در فرایند یاددهی ـ یادگیری با آن در تعامل قرار می‌گیرد. در دورهٔ متوسطه در کنار یادگیری و کسب شایستگی‌های فنیِ هدف، یادگیری و کسب شایستگی‌های غیرفنی نیز مهم و ضروری هستند. شایستگی‌های غیرفنی را در شش گروه اصلی دسته‌بندی می‌کنند: شایستگی‌های پایه و اساسی؛ شایستگی‌های ارتباط با دیگران؛ شایستگی‌های تفکر؛ شایستگی‌های کسب و کار؛ شایستگی‌های شخصیتی؛ شایستگی‌های ارتباط با جامعه.

در برنامهٔ درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، شایستگی‌های غیرفنی موردنیاز دنیای کار یکی از چهار شایستگی کلان حوزهٔ تربیت و یادگیری کار و فناوری است. در برنامه‌های درسی رشته‌های فنی‌وحرفه‌ای شایستگی‌های غیر فنی به‌صورت درس‌های مستقل تدوین شده‌اند. این درس‌ها شامل الزامات محیط کار، کاربرد فناوری‌های نوین، مدیریت تولید، کارگاه نوآوری و کارآفرینی، و اخلاق حرفه‌ای هستند.

پیشینهٔ پژوهش

یافته‌هـای پژوهش کدخدایی، اخوان تفتی، خادمی، رضایـت و احمدی (۱۳۹۶) با عنوان طراحی الگوی آموزش دانشگاهی مبتنی بر شایستگی برای رشته‌های علوم انسانی نشان دادند که مدل پارادایمی عبارت است از: شرایط زمینه‌ای (بررسی بنیاد نظری، بافت و یادگیرندگان)، شرایط علی (تغییر رویکرد از آموزش سـنتی به آموزش مبتنی بر شایستگی)، شـرایط مداخله‌گر (درونی‌سازی فرهنگ دانشگاهی برای سـهولت در تغییر)، راهبردها (شناسـایی شایستگی‌های سه‌گانه، طراحی برنامهٔ آموزشی مبتنی بر شایستگی، کاربست برنامهٔ آموزشی، ارزشیابی، بازنگری و اصلاح برنامهٔ آموزشی) و پیامدها (دستیابی به شایستگی شناختی، اجتماعی و عاطفی).

هاشمی و کرمی (۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان ارتباط آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش با بازار کار بیان می‌کنند که دانش‌آموختگان آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای به میزان مطلوبی از مهارت‌های ارتباطی، کارگروهی، تعهد و مسئولیت‌پذیری برخوردارند.

نعمتی دهکردی (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان آموزش مبتنی بر شایستگی، پل ارتباطی بین تئوری و عمل، بیان می‌کند که آموزش‌های سنتی به‌تنهایی در کارهای عملی، به‌خصوص کارهای مرتبط با مراقبت بهداشتی، اثربخشی مناسبی ندارد. بنابراین، اتخاذ رویکرد و الگوی طراحی آموزشی مناسب از اولین و مؤثرترین گام‌های ایجاد هر نظام آموزشی کارا و مؤثر است.

آندرانیک[۳]، بوچوش[۴] و نکولو[۵] (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان طراحی الگوی نظام‌مند برای طراحی برنامهٔ درسـی مبتنی بر شایسـتگی بیان می‌دارند که عناصر اصلی این الگو را رسالت‌ها، شایستگی‌ها، محتوا و راهبردهای آموزشی و ارزشیابی و بازخورد تشکیل می‌دهند و شایستگی‌های جزئی نیز سه بعد مهارت، دانش ونگرش را دربرمی‌گیرد.

ریکـوس و هوگـز[۶] (۲۰۱۳) در مطالعهٔ خود به این نکته اشـاره کردند که بـا توجه به ضعف‌های سیستم‌های آموزشی سنتی و چالش‌هایی که فرد در طول دورهٔ آموزشی و قبل و بعد با آن مواجه است، نیاز به سیستم آموزشی جدید محسوس است.

شـصتی (۱۳۸۹) در تحقیقی با عنوان آموزش مبتنی بر شایستگی بیان می‌دارد که مزیت به‌کارگیری شایستگی برای طراحی برنامهٔ آموزشی از یک‌سو تشخیص دقیق‌تر نیازهای آموزشی و افزایش کارایی آموزش‌ها و از سوی دیگر کاربردی بودن آموزش‌ها و پرهیز از انتقال صرف دانش است.

کوئنن[۷]، داچی[۸] و برگمانز[۹] (۲۰۱۵) در تحلیل پدیدارشناسی اجرای آموزش مبتنی بر شایستگی در آموزش عالی بیان می‌دارند که تربیت حرفه‌ای مجموعهٔ منسـجمی از دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هاست که بر ویژگی‌های شخصیتی ورشد شایستگی‌ها تأثیر می‌گذارد.

ادیگر[۱۰] و رائو[۱۱] (۲۰۰۳) معتقدند که تربیت حرفه‌ای از دیرباز همواره به‌عنوان بخشی از جریان و اهداف تربیت شناخته‌شـده اسـت. هدف از این نوع تربیت، آماده‌سازی برای شغل، حرفه یا مسئولیت

شغلی خاص است و ورود به دنیای کار و اشتغال همواره یکی از اهداف نظام آموزشی بوده است.

هیل و هاگتن[12] (۲۰۰۱) در برنامهٔ درسی محتوامحور که دیدگاهی سنتی به آموزش دارد، بر کسب دانش موضوعی مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی تأکید می‌کنند. لوبانوا و شونین[13] (۲۰۰۸)، و سردنکیک[14] (۲۰۱۳) بر اولویت دانش برکاربردها تأکید می‌کنند.

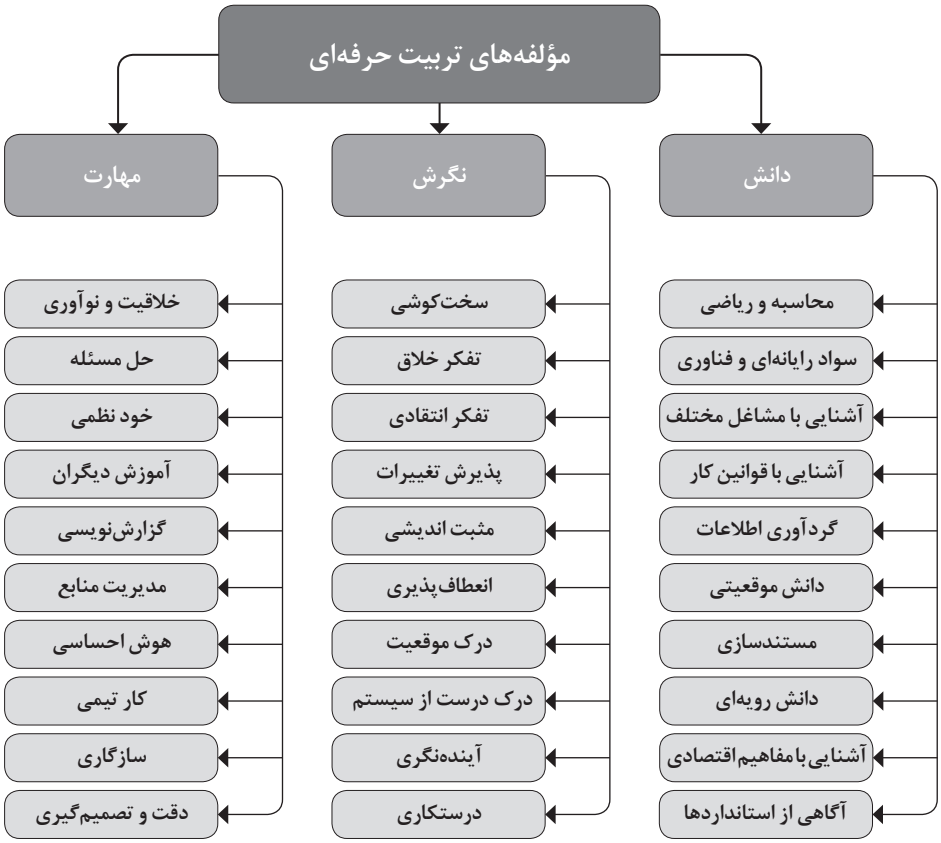
واضح است که برای اتخاذ هر راهبرد کارآمد در آموزش دانش‌آموزان، باید الگوها و برنامه‌های آموزشی و درسی طراحی کرد؛ برنامه‌هایی که در فرایند تهیهٔ آن اصول حاکم بر نظام ارزشی و فلسفهٔ تربیتی، نظام تعلیم‌وتربیت، تحولات علمی و فرهنگی، و نیازهای جامعه و یادگیرنده رعایت شوند. در همین راستا این سؤال مطرح می‌شود که با توجه به سیاست‌های آموزش‌وپرورش برای تربیت حرفه‌ای در مدرسه‌های فنی‌وحرفه‌ای کشور، ازجمله «هماهنگ و سازگار شدن با نیازهای ملی و منطقه‌ای و توجه به شرایط اقلیمی و بومی این آموزش‌ها، امکان به‌روز شدن این آموزش‌ها متناسب با پیشرفت علوم و فناوری و نیازهای بازار کار، و نیز امکان ارتقای آموزش‌های عملی و کارگاهی به‌منظور تعمیق دانش هنرجویان، امکان تربیت نیروی کار متناسب با مقتضیات جغرافیایی، اقتصادی و فرهنگی استان‌ها، ایجاد آمادگی نسبی در هنرجویان برای ادامهٔ تحصیل در دوره‌های آموزش عالی (فنی- مهندسی، و علمی ـ کاربردی)»، و پرورش روحیهٔ کارآفرینی در هنرجویان فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش، کتاب‌های دورهٔ دوم متوسطه به چه میزان به مؤلفه‌های تربیت حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی توجه کرده و دانش‌آموزان را برای آینده توانمند کرده‌اند؟

■ روش پژوهش

پژوهش حاضر به شیوهٔ توصیفی شامل تحلیل اسنادی و تحلیل محتوا انجام شده‌است؛ بدین صورت که ابتدا مؤلفه‌های تربیت حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی به کمک روش تحلیل اسنادی از متون نظری و پیشینهٔ پژوهشی احصا و سپس میزان توجه به این مؤلفه‌ها در کتاب‌های شایستگی‌های غیرفنی دورهٔ دوم متوسطه بررسی شد. جامعهٔ تحلیلی پژوهش حاضر شامل پنج عنوان کتاب درسی شایستگی‌های غیر فنی دورهٔ دوم متوسطهٔ فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بوده است. در این پژوهش، برای پردازش نتایج، از روش جدیدی استفاده می‌شود که برگرفته از نظریهٔ سیستم‌هاست. این روش آنتروپی شانون است که پردازش داده‌ها را در بحث تحلیل محتوا با نگاه جدید و به‌صورت کمی مطرح می‌کند. نمونهٔ پژوهش در بخش تبیین مؤلفه‌ها به‌صورت منابع در دسترس، به‌صورت تحلیلی- استنتاجی و در تحلیل محتوا به‌صورت تمام شمار بود. ابزار جمع‌آوری اطلاعات در بخش تحلیل اسنادی، برگه‌های فیش‌برداری از اطلاعات و در بخش تحلیل محتوا فهرست وارسی (چک‌لیست) محقق ساخته بود که به‌منظور تدوین آن تعداد قابل توجهی از منابع نظری و پژوهشیِ مرتبط با تربیت حرفه‌ای بررسی شدند. روش کار در بخش تحلیل اسنادی به این صورت بود که پژوهشگر ابتدا با مطالعهٔ متون و اسناد مرتبط با تربیت حرفه‌ای و هدف پژوهش مضمون‌های اصلی تربیت حرفه‌ای با استفاده از کدگذاری باز، داده‌های گردآوری‌شده را بارها و بارها با

فکری آزاد و با دور از هرگونه شتاب‌زدگی مرور کند تا مفهوم پنهان‌شده در آن‌ها را بازشناسد و آن‌ها را به دور از هر گونه محدودیتی نام‌گذاری کند. کدها می‌توانند به‌اندازهٔ یک واژه یا بلندتر از آن باشند. پس از کدگذاری باز، داده‌های حاصل از آن، بر اساس مضمون‌های مشترکی که میان آن‌ها بروز یافته‌است، در کنار هم قرارگرفتند و فراوانی آن‌ها محاسبه شد. سپس کدهای محوری بر اساس همانندی و ناهمانندی‌هایی که با یکدیگر داشتند، درتم‌هایی گنجانده شدند. چارچوب نهایی در جدول ۱ نشان داده می‌شود:

جدول ۱. چارچوب مفهومی مؤلفه‌های تربیت حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی



به‌منظور آگاهی از روایی چارچوب مفهومی مقوله‌های تربیت حرفه‌ای، چارچوب تدوین‌شده در اختیار ۲۰ نفر از متخصصان برنامهٔ درسی قرار گرفت و از آنان درخواست شد ارتباط مقوله‌های سه‌گانهٔ پیشنهادشده از طرف محقق با همهٔ زیر مقوله‌های نام‌برده را بررسی کنند. مشخصات شرکت‌کنندگان در اعتباربخشی به شرح جدول ۲ است:

جدول ۲. متخصصان شرکت‌کننده در نظرسنجی ارتباط مؤلفه‌های سه‌گانه با زیر مؤلفه‌های آن‌ها

ردیف	عنوان متخصصان	تعداد	محل خدمت	مدرک و سابقه
۱	استادیار گروه علوم تربیتی	۱۲	دانشگاه‌های استان آذربایجان غربی	دکترای علوم تربیتی، متخصص در آموزش و تدریس درس‌های علوم تربیتی، عضو هیئت علمی و بیش از ۱۰ سال تدریس در دانشگاه، دارای مقاله
۲	دبیران مدرسه‌های فنی‌وحرفه‌ای	۶	مدرسه‌های فنی‌وحرفه‌ای آ.غربی	دارای مدرک دکترا و سابقهٔ تدریس در دانشگاه‌ها و مدرسه‌های فنی‌وحرفه‌ای، دارای مقالات علمی
۳	کارشناسان آموزش متوسطه	۲	ادارهٔ کل آموزش‌وپرورش آ.غربی	دارای مدرک دکترا، سابقهٔ تدریس در دانشگاه‌ها، دارای مقالات علمی

نظرات این متخصصان در خصوص ارتباط مؤلفه‌های اصلی با زیرمؤلفه‌های تربیت حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. نتایج بررسی ارتباط مؤلفه‌های اصلی با زیرمؤلفه‌های آن‌ها

مؤلفه	زیرمؤلفه	زیاد F۱	درصد	متوسط F۲	درصد	کم F۳	درصد	ارتباط F۴	درصد
دانش	محاسبه و ریاضی	۱۵	۷۵	۳	۱۵	۲	۱۰	۰	۰
	آشنایی با مفاهیم اقتصادی	۱۷	۸۵	۳	۱۵	۰	۰	۰	۰
	آشنایی با مشاغل مختلف	۱۵	۷۵	۵	۲۵	۰	۰	۰.	۰
	سواد رایانه‌ای و فناوری	۱۴	۷۰	۳	۱۵	۳	۱۵	۰	۰
	گردآوری اطلاعات	۱۲	۶۰	۴	۲۰	۴	۲۰	۰.	۰
	دانش رویه‌ای	۱۰	۵۰	۴	۲۰	۶	۳۰	۰.	۰
	دانش موقعیتی	۱۵	۷۵	۳	۱۵	۲	۱۰	۰.	۰
	آشنایی با قوانین کار	۱۳	۶۵	۴	۲۰	۳	۱۵	۰	۰
	مستندسازی	۱۶	۸۰	۲	۱۰	۲	۱۰	۰.	۰
	آگاهی از استانداردها	۱۰	۵۰	۴	۲۰	۶	۳۰	۰.	۰

جدول ۳. (ادامه)

مؤلفه	زیرمؤلفه	زیاد F۱	درصد	متوسط F۲	درصد	کم F۳	درصد	ارتباط F۴	درصد
نگرش	آینده‌نگری	۱۷	۸۵	۳	۱۵	۰	۰	۰.	۰
	سخت‌کوشی	۱۸	۹۰	۱	۵	۱	۵	۰	۰
	انعطاف‌پذیری	۱۳	۶۵	۶	۳۰	۱	۵	۰.	۰
	پذیرش تغییرات	۱۵	۷۵	۳	۱۵	۲	۱۰	۰	۰
	مثبت اندیشی	۱۶	۸۰	۲	۱۰	۲	۱۰	۰.	۰
	درک موقعیت	۱۲	۶۰	۳	۱۵	۵	۲۵	۰	۰
	تفکر انتقادی	۱۵	۷۵	۲	۱۰	۳	۱۵	۰.	۰
	درک درست از سیستم	۱۴	۷۰	۳	۱۵	۳	۱۵	۰	۰
	مسئولیت‌پذیری	۱۳	۶۵	۳	۱۵	۴	۲۰	۰	۰
	درستکاری	۱۲	۶۰	۴	۲۰	۴	۲۰	۰	۰
مهارت	خلاقیت و نوآوری	۱۳	۶۵	۳	۱۵	۴	۲۰	۰.	۰
	حل مسئله	۱۸	۹۰	۲	۱۰	۰	۰	۰.	۰
	کار تیمی	۱۵	۷۵	۳	۱۵	۲	۱۰	۰	۰
	خود نظمی	۱۸	۹۰	۱	۵	۱	۵	۰	۰
	هوش احساسی	۱۵	۷۵	۲	۱۰	۳	۱۵	۰	۰
	سازگاری	۱۵	۷۵	۱	۵	۴	۲۰	۰	۰
	دقت و تصمیم‌گیری	۱۵	۷۵	۴	۲۰	۱	۵	۰	۰
	گزارش‌نویسی	۱۷	۸۵	۳	۱۵	۰	۰	۰.	۰
	حل مسئله	۱۸	۹۰	۱	۵	۱	۵	۰	۰
	آموزش دیگران	۱۸	۹۰	۱	۵	۱	۵	۰	۰

پس از دسته‌بندی اطلاعات جدول ۳، با مشاهدهٔ فراوانی هر زیرمؤلفه، به میزان ارتباط زیرمؤلفه‌ها با مؤلفه‌های سه‌گانه پی خواهیم برد. معیار در پذیرش هر زیرمؤلفه، داشتن امتیاز بیشتر از ۵۰ درصد در ستون ۱ یا ۵۰ درصد در ستون ۱ و ۵۰ درصد در ستون ۲ مؤلفه‌های اساسی تربیت حرفه‌ای است. شرایط ممکن برای تأییدشدن یا تأییدنشدن ارتباط مؤلفه با زیرمؤلفه یا مشخص‌کردن ارتباط قوی و ضعیف زیرمؤلفه‌ها با مؤلفه‌های اساسی به این قرار است: شرایطی که ارتباط مؤلفه را با زیرمؤلفه قوی توصیف می‌کند و زیرمؤلفه به‌عنوان مؤلفه پذیرفته می‌شود.

F۱ ستون ارتباط زیاد است (F۱> ۵۰٪) ارتباط بسیار قوی؛ در صورتی که مقادیر درصدی هر دو ستون (ارتباط زیاد و ارتباط متوسط) هر کدام ۵۰ درصد باشد. در غیر از این شرایط، ستون‌های «ارتباط کم» و «بی‌ارتباط»، با هر مقادیر درصدی، به‌عنوان زیرمؤلفه پذیرفته نمی‌شوند. در شرایط نوع اول، اگر ارتباط بین هر زیرمؤلفه با مؤلفه‌ای معین قوی ارزیابی شود، ستون ارتباط زیاد بالای ۵۰ درصد باشد یا هر کدام از ستون‌های ۱ و ۲ ۵۰ درصد باشند، مؤلفهٔ مربوطه و زیرمؤلفهٔ آن تأیید و به‌عنوان مؤلفهٔ اساسی شناسایی می‌شود. اما در شرایط نوع دوم، اگر ارتباط بین هر زیرمؤلفه با مؤلفهٔ معین ضعیف ارزیابی شود و ستون ۱ زیر ۵۰ درصد باشد، زیرمؤلفهٔ مربوط تأیید نمی‌شود و از فهرست حذف می‌شود. بر اساس نظرات متخصصان، مؤلفه‌های سه‌گانهٔ پیشنهادی محقق با همهٔ زیرمؤلفه‌های نام‌برده ارتباط زیادی دارد و نشان می‌دهد هر یک از این مؤلفه‌های متشکل از زیرمؤلفه‌های مشخص، می‌تواند مؤلفهٔ اساسی تربیت حرفه‌ای قرار گیرد.

■ یافته‌ها

مرحلهٔ اول. شناسایی مؤلفه‌ها

در این پژوهش، ابتدا مؤلفه‌های تربیت حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی در دورهٔ دوم متوسطهٔ فنی و کاردانش تبیین شده‌اند. برای این کار ابتدا داده‌های موردنیاز به روش مطالعهٔ کتابخانه‌ای و اسنادی و منابع چاپی و الکترونیکی مرتبط با پژوهش به‌طور همه‌جانبه گردآوری شدند و با استفاده از مراحل کدگذاری شامل کدگذاری باز بر مبنای مقولات استخراج‌شده از مطالعهٔ مقدماتی مبانی نظری تحقیق، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی انجام گرفت. درنهایت سه مؤلفه اصلی و سی زیر مؤلفه به شرح جدول ۴ گزینش شدند:

جدول ۴. زمینهٔ کلی، مؤلفه‌های اصلی، مؤلفه‌های فرعی، فراوانی، درصد و رتبهٔ ابعاد و مؤلفه‌های مطلوب تربیت حرفه‌ای

ردیف	مضمون‌های اصلی	مضمون فرعی	فراوانی	درصد	رتبه
۱	دانش	آشنایی با مفاهیم اقتصادی	۴۲	۰/۰۳۸	۷
۲		محاسبه و ریاضی	۳۷	۰/۰۳۴	۱۴
۳		آشنایی با مشاغل مختلف	۳۹	۰/۰۳۵	۸
۴		سواد رایانه‌ای و فناوری	۴۵	۰/۰۴۱	۶
۵		آشنایی با قوانین کار	۳۶	۰/۰۳۳	۱۰
۶		دانش موقعیتی	۳۳	۰/۰۳۰	۱۱
۷		دانش رویه‌ای	۳۹	۰/۰۳۵	۸
۸		گردآوری اطلاعات	۲۴	۰/۰۲۴	۱۴
۹		مستندسازی	۲۴	۰/۰۲۲	۱۴
۱۰		آگاهی از استانداردها	۲۷	۰/۰۲۴	۱۳
۱۱	نگرش	آینده‌نگری	۴۵	۰/۰۴۱	۶
۱۲		سخت‌کوشی	۶۳	۰/۰۵۸	۲
۱۳		تفکر خلاق	۳۹	۰/۰۳۵	۸
۱۴		درک موقعیت	۶	۰/۰۰۸۴	۱۸
۱۵		مثبت اندیشی	۲۷	۰/۰۲۴	۱۳
۱۶		درستکاری	۳۸	۰/۰۳۴	۹
۱۷		تفکر انتقادی	۵۱	۰/۰۴۶	۵
۱۸		پذیرش مسئولیت	۵۸	۰/۰۵۳	۴
۱۹		انعطاف‌پذیری	۳۶	۰/۰۳۳	۹
۲۰		درک درست از سیستم	۲۴	۰/۰۲۲	۱۴

جدول ۴. (ادامه)

ردیف	مضمون‌های اصلی	مضمون فرعی	فراوانی	درصد	رتبه
۲۱	مهارت	خلاقیت و نوآوری	۶۹	۰/۰۷۰	۱
۲۲		گزارش‌نویسی	۳۹	۰/۰۳۵	۸
۲۳		کار تیمی	۶۰	۰/۰۰۵	۳
۲۴		حل مسئله	۴۵	۰/۰۴۱	۶
۲۵		آموزش دیگران	۳۰	۰/۰۲۷	۱۲
۲۶		مدیریت منابع	۲۴	۰/۰۲۲	۱۴
۲۷		هوش احساسی	۱۸	۰/۰۱۶	۱۶
۲۸		سازگاری	۱۵	۰/۰۱۳	۱۷
۲۹		دقت و تصمیم‌گیری	۳۳	۰/۰۳۰	۱۱
۳۰		خود نظمی	۲۱	۰/۰۱۹	۱۵

مرحلهٔ دوم. تدوین سیاههٔ وارسی محتوا

بر اساس چارچوب مفهومی تدوین‌شده، سیاههٔ وارسی محتوا تدوین شد. بدین منظور جدولی تنظیم شد و در آن، در ستون اول کتاب‌ها، در ستون دوم مؤلفه‌ها، در ستون سوم مصداق‌های مقوله‌ها و در ستون چهارم حضور یا عدم حضور مقوله‌ها در کتاب‌ها قرار دارد. برای تأمین پایایی این ابزار، از روش اسکات استفاده شد؛ روشی که اسکات ارائه کرده، از دیگر روش‌های محاسبهٔ ضریب قابل اعتمادتر است، زیرا تعداد زیرمقوله‌ها را در محاسبهٔ ضریب در نظر گرفته و بر این اساس ضریب محاسبه‌شده دقیق‌تر است. سیاههٔ وارسی محتوا در اختیار هشت نفر از صاحب‌نظران مذکور قرار گرفت و ضریب توافق آن‌ها محاسبه شد. این ضریب توافق ۹۴٫۶ است.

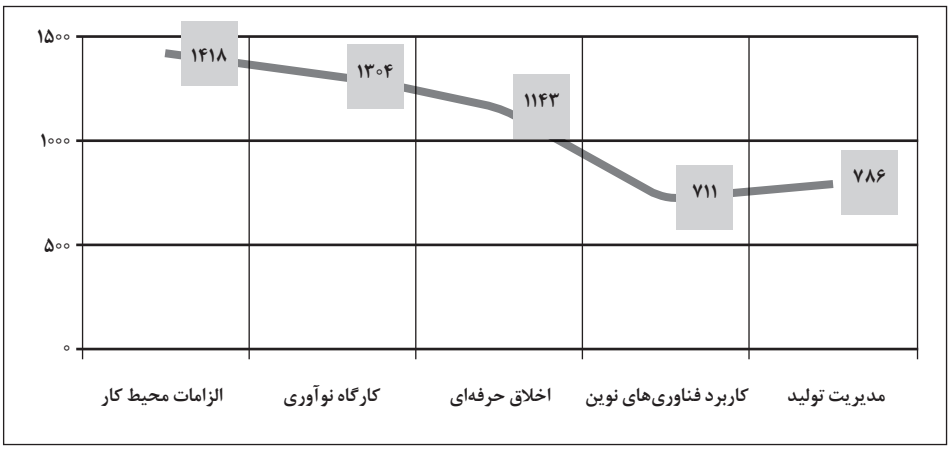
● روش اجرا

پس از تدوین سیاههٔ وارسی محتوا و محاسبهٔ روایی و پایایی آن، تحلیل محتوا آغاز شد. بدین معنی که کتاب‌های دورهٔ دوم متوسطهٔ فنی و کاردانش تک‌تک با استفاده از سیاههٔ وارسی محتوا بررسی و موارد همسو ثبت شدند. سپس فراوانی هر مقوله شمارش و تعیین شد که هرکتاب به چه میزان به این موضوع توجه کرده است. داده‌ها با استفاده از شاخص‌های توصیفی در فرایند تحلیلی آنتروپی شانون بررسی شدند.

جدول ۵. میزان کل فراوانی توجه به مؤلفه‌های تربیت حرفه‌ای در کتاب‌های درسی دورهٔ دوم متوسطهٔ فنی و کاردانش

مؤلفه‌های تربیت حرفه‌ای		کتاب‌های دورهٔ دوم متوسطهٔ فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش					مجموع	
		الزامات محیط کار	کارگاه نوآوری و کارآفرینی	اخلاق حرفه‌ای	کاربرد فناوری‌های نوین	مدیریت تولید	فراوانی	درصد
دانش		۵۰۵	۵۲۶	۲۹۹	۲۸۱	۳۱۲	۱۹۲۳	۳۵,۹۱
نگرش		۴۷۳	۳۲۱	۴۸۵	۱۷۰	۲۰۵	۱۶۵۴	۳۰,۸۸
مهارت		۴۴۱	۴۴۹	۳۵۹	۲۶۰	۲۶۹	۱۷۷۸	۳۳,۲۰
مجموع	فراوانی	۱۴۱۸	۱۳۰۴	۱۱۴۳	۷۱۱	۷۸۶	۵۳۵۵	۱۰۰
	درصد	۲۶/۴۷	۲۴/۳۵	۲۱/۳۳	۱۳/۲۷	۱۴/۴۶		

بر اســاس نتایج جدول شمارهٔ ۵، از بین کتاب‌های دورهٔ دوم متوسطه، از حیث توجه به سه مقولهٔ اساسی تربیت حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی، بیشترین توجه در کتاب الزامات محیط کار با ۱۴۱۸ فراوانی و کمترین توجه در کتاب کاربرد فناوری‌های نوین با ۷۱۱ فراوانی بوده اســت. در ادامه، در نمودار ۱، میزان کل فراوانی توجه به مؤلفه‌های تربیت حرفه‌ای در کتاب‌های درسی آمده است.



نمودار ۱. میزان کل فراوانی توجه به مؤلفه‌های تربیت حرفه‌ای در کتاب‌های درسی دورهٔ دوم متوسطهٔ فنی و کاردانش

● مراحل انجام محاسبات:

مرحلهٔ اول؛ تبدیل داده‌ها به داده‌های بهنجار. برای این کار فراوانی هر مورد را بر مجموع فراوانی همان ستون تقسیم می‌کنیم.

جدول ۶. داده‌های بهنجار شدهٔ توجه به مؤلفه‌های تربیت حرفه‌ای در کتاب‌های درسی

مؤلفه‌های تربیت حرفه‌ای	الزامات محیط کار	کارگاه نوآوری و کارآفرینی	اخلاق حرفه‌ای	کاربرد فناوری‌های نوین	مدیریت تولید
دانش	۰/۳۵۶	۰/۴۰۳	۰/۲۹۹	۰/۳۹۵	۰/۳۹۶
نگرش	۰/۳۳۳	۰/۲۴۶	۰/۴۲۴	۰/۲۳۹	۰/۲۶۰
مهارت	۰/۳۱۱	۰/۳۴۴	۰/۳۱۴	۰/۳۶۵	۰/۳۴۲

پس از نرمال‌سازی داده‌ها با استفاده از فرمول مرحلهٔ دوم روش شانون، مقدار بار اطلاعاتی (E_j) هر یک از مؤلفه‌ها به دست می‌آید که در جدول ۷ آورده شده است:

جدول ۷. مقدار بار اطلاعاتی (E_j) مقوله‌های تربیت حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی

کتاب‌های درسی	الزامات محیط کار	کارگاه نوآوری و کارآفرینی	اخلاق حرفه‌ای	کاربرد فناوری‌های نوین	مدیریت تولید
بار اطلاعاتی(E_j)	۰/۴۰۵	۰/۷۷۱	۰/۹۹۱	۰/۱۷۸	۰/۹۸۴

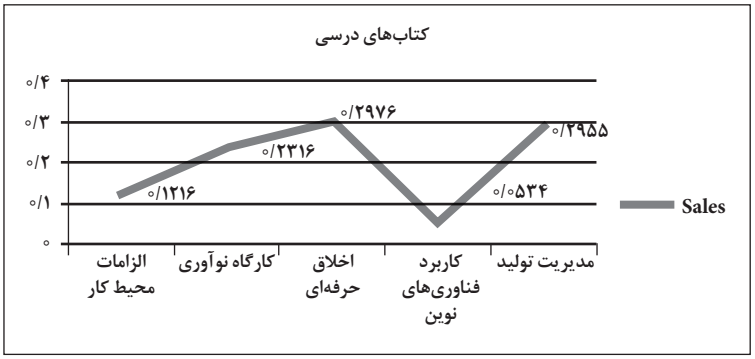
تحلیل داده‌های حاصل از جدول ۷ حاکی از این است که کتاب اخلاق حرفه‌ای از بیشترین بار اطلاعاتی (۰/۹۹۱) برخوردار است و کتاب کاربرد فناوری‌های نوین کمترین بار اطلاعاتی (۰/۱۷۸) را دارد. برای آگاهی از ضریب اهمیت مقوله‌ها، پردازش در سطح بالاتری انجام شد و داده‌های آن در جدول ۸ آمده است:

$$W_j=E_j/\sum E_j$$

جدول ۸. مقدار ضریب اهمیت مقوله‌های تربیت حرفه‌ای در کتاب‌های درسی

کتاب‌های درسی	الزامات محیط کار	کارگاه نوآوری و کار	اخلاق حرفه‌ای	کاربرد فناوری‌های نوین	مدیریت تولید
ضریب اهمیت	۰/۱۲۱۶	۰/۲۳۱۶	۰/۲۹۷۶	۰/۰۵۳۴	۰/۲۹۵۵

بررسی داده‌های حاصل از جدول ۸ نشان می‌دهد که بیشترین ضریب اهمیت به کتاب اخلاق حرفه‌ای با ۰/۲۹۷۶ و کمترین ضریب اهمیت به کتاب کاربرد فناوری‌های نوین با ۰/۰۵۳۴ مربوط است. بر اساس روش شانون، هر مقوله‌ای که بار اطلاعاتی بیشتری داشته باشد از درجهٔ اهمیت (W_j) برخورداراست. در نمودار ۲ مقدار ضریب اهمیت هریک از کتاب‌ها نشان داده شده‌است.



نمودار ۲. مقدار ضریب اهمیت مقوله‌های تربیت حرفه‌ای در کتاب‌های درسی

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

نتایج این پژوهش با توجه به اطلاعات به‌دست‌آمده در زمینهٔ تربیت حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی حاکی از آن است که شایستگی‌های اساسی دانش‌آموزان دورهٔ دوم متوسطهٔ فنی‌وحرفه‌ای شامل دانش، نگرش و مهارت است. این نتیجه نیاز به سیستم آموزشی جدید را ضروری می‌داند و با نتیجهٔ چند پژوهش هم‌خوانی دارد؛ از جمله با بخشی از یافته‌های نعمتی دهکردی (۱۳۹۵)، کدخدایی و همکاران (۱۳۹۶) و کوئنن[۱۵] و همکاران (۲۰۱۵) که تأکید می‌کنند آموزش‌های سنتی به‌تنهایی در کارهای عملی اثربخش نیست و باید به آموزش مبتنی بر شایستگی پرداخت. همچنین با پژوهش هاشمی و کرمی (۱۳۹۲) که به مهارت‌های فردی و گروهی خلاقیت و حل مسئله تأکید دارند. نیز با بخشی از نتایج پژوهش ریکوس و هوگز (۲۰۱۳) که به ضعف‌های سیستم‌های آموزش سنتی و چالش‌هایی که فرد در طول دورهٔ آموزش و قبل و بعد با آن‌ها مواجه می‌شود. همچنین، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در مجموع ۵۳۵۵ مرتبه به مقوله‌های تربیت حرفه‌ای در کتاب‌های شایستگی‌های غیر فنی دورهٔ دوم متوسطهٔ فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش توجه شده که در میان مقوله‌های موردبررسی، مقولهٔ

دانـش با ۱۹۲۳ فراوانی و ۳۵/۹۱ درصد، بیشـترین و مقولهٔ نگـرش با ۱۶۵۴ فراوانی و ۳۰/۸۸ درصد کمترین میزان توجه را داشـته اسـت. این نوع توجه می‌تواند به دلیل تفاوت در ماهیت هدف و حجم کتاب‌های درسـی باشـد. همچنین، نتایج بررسـی و تحلیل میزان توجه در کتاب‌های درسـی که در فرایند چهار مرحله‌ای آنتروپی شـانون انجام پذیرفت، حاکی از آن اسـت که میزان بـار اطلاعاتی و ضریب اهمیت در کتاب الزامات محیط کار با ۱۴۱۸ فراوانی، به ترتیب ۰/۴۰۵-۰/۱۲۱۶ است. کارگاه نوآوری و کارآفرینی با ۱۳۰۴ فراوانی ۰/۷۷۱-۰/۲۳۱۶، اخلاق حرفه‌ای با ۱۱۴۳ فراوانی ۰/۹۹۱-۰/۲۹۷۶، کاربرد فناوری‌های نوین بـا ۷۱۱ فراوانی ۰/۱۷۸-۰/۰۵۳۴ و مدیریت تولید با ۷۸۶ فراوانی ۰/۹۸۴-۰/۲۹۵۵ اسـت. نتایج نشـان می‌دهد، از بین کتاب‌های درسی، کتاب اخلاق حرفه‌ای با بار اطلاعاتی ۹۹۱/. بیشـترین ضریب اهمیت و کتاب کاربرد فناوری‌هـای نوین با بار اطلاعاتی ۱۷۸/. کمترین ضریب اهمیت را به خود اختصاص داده اسـت. همچنین، با بررسـی فراوانی مؤلفه‌ای تربیت حرفه‌ای مشاهده می‌شود که بایـد برای آموزش مؤلفه‌های خلاقیت و نوآوری، سخت‌کوشـی، اصل تفکر انتقادی، مستندسـازی، گردآوری اطلاعات، فناوری اطلاعات و ارتباطات، پذیرش مسئولیت و مفاهیم اقتصادی و مشاغل مختلف، به دلیل کسب رتبه‌های بالاتر در رتبه‌بندی حاصل از نتایـج این پژوهش و به دلیل اهمیت آن‌ها در بالابردن توان کاری افراد، ایجاد تغییر هـدف‌دار در تـوان اجتماعی یا اقتصادی جامعه، به‌کارگیـری توانایی‌های ذهنی برای ایجاد فکر یا مفهوم جدید، دسـت یافتن به رهیافت‌ها و راهکارهای جدید برای حل مسائل، توسعهٔ عادت‌های خوب، مبارزه با افکار غیرمنطقی، افزایش تعاملات و گسترش مسئولیت‌ها، افزایش عملکرد بهتر، افزایش انگیزه، و تقویت خلاقیت و نوآوری، اقدام شـود. همچنین، برای آموزش و آشـنایی دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش با مؤلفهٔ گزارش‌نویسـی درکتاب‌های درسـی شایستگی‌های غیرفنی، به دلیل اهمیت گزارش‌نویسـی در به تحریر درآوردن اخبار و اطلاعات، حقایق، علل مسـائل و رویدادها با استفاده از مواد و منابع در دسترس، توجه به اصل تقویت تفکر انتقادی در محتوا، شـرکت در جلسات رودرروی حضوری، جلسات ویدئو کنفرانس با هدف بالابردن سـرعت در ارائهٔ گزارش، تجزیه و تحلیل منطقی علل رویدادها و رسـیدن به راه حل‌های صحیح اقدام شود. نیز با توجه به نقش خودارزیابی و خودآگاهی در رفع کاسـتی‌ها و دستیابی به سطوح بالاتر شایسـتگی در هریک از حوزه‌های یادگیری، در تصمیم‌گیری‌ها بر خودآگاهی و خودارزیابی هنرجویان تأکید شود.

منابع

- رشیدی، زهرا. (۱۳۹۶). مفهوم‌پردازی شهروند جهانی از منظر صاحب‌نظران آموزش عالی. *فصلنامهٔ پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۳(۲)، ۱۱۴-۹۲.
- سبحانی نژاد، مهدی؛ جعفری هرندی، رضا و نجفی، حسن. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب‌های دین و زندگی دورهٔ متوسطه از لحاظ میزان توجه به مباحث سبک زندگی اسلامی مبتنی بر سورهٔ مبارکهٔ حجرات. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱(۱۱)،۸۰-۸۴.
- شورای عالی آموزش‌وپرورش (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش. تهران: انتشارات شورای عالی وزارت*. مقالهٔ ارائه‌شده در همایش برنامهٔ درسی ملی: نقد و نظر، دانشگاه تربیت‌معلم خوارزمی تهران.
- شصتی، سمانه. (۱۳۸۹). آموزش مبتنی بر شایستگی. *دوماهنامهٔ علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*،۳(۲)، ۸۰-۷۷.
- کدخدایی، محبوبه السادات؛ اخوان تفتی، مهناز؛ خادمی اشکذری، ملوک؛ رضایت، غلام‌حسین و احمدی، پروین. (۱۳۹۶). ضرورت بازاندیشی در الگوهای آموزش دانشگاهی رشته‌های علوم انسانی با تأکید بر رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی. *فصلنامهٔ علمی پژوهشی تدریس پژوهی*، ۱(۵)۹۶-۸۸.
- نادری، مهدی؛ غفاری، ابوالفضل؛ آهنچیان، محمدرضا و خلاقی، علی‌اصغر. (۱۳۹۷). سیر تحول فلسفهٔ تربیت حرفه‌ای در نظام آموزشی ایران. *فصلنامهٔ فناوری آموزش*، ۱(۱۳)، ۲۸-۱۱.
- نیلی، محمدرضا؛ موسوی، ستاره؛ نصر، احمدرضا و مسعود، محمد. (۱۳۹۳). بررسی میزان آگاهی اعضای هیئت علمی گروه‌های فنی مهندسی دانشگاه‌های اصفهان و صنعتی اصفهان از مؤلفه‌های اساسی نوآوری برنامه‌ریزی درسی و میزان کاربست آن‌ها. *فصلنامهٔ آموزش مهندسی ایران*، ۶۴(۱۶)، ۵۹-۸۸.
- نعمتی دهکردی، شهناز. (۱۳۹۵). آموزش مبتنی بر شایستگی: پل ارتباطی بین تئوری و عمل. *مجلهٔ گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۳(۶)،۶۴۶-۶۴۴.
- هاشمی، سید احمد و کرمی، علی. (۱۳۹۲). *ارتباط آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش با بازار کار*. مقالهٔ ارائه‌شده در همایش ملی دانشگاه کارآفرین (صنعت دانش‌محور)، بابلسر، دانشگاه مازندران.
- هدایتی، اکبر؛ ملکی، حسن؛ صادقی، علیرضا و سعدی پور، اسماعیل. (۱۳۹۵). تأملی بر برنامهٔ درسی مبتنی بر شایستگی در آموزش پزشکی. *مجلهٔ ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶(۳)،۹۴-۱۰.
- یوسفی افراشته، مجید؛ قاضی طباطبایی، محمود؛ غروی، محمدجواد؛ بازرگان، عباس و شکوهی یکتا، محسن. (۱۳۹۳). دستاوردهای یادگیری مورد انتظار از دانش‌آموختگان کارشناسی رشتهٔ علوم آزمایشگاهی از نظر کارفرمایان: یک پژوهش کیفی. *مجلهٔ تحقیقات کیفی در علوم سلامت*، ۳(۲)، ۲۱۵-۲۰۲.
- Andronac he, D., Bocoş, M., & Neculau, B. C. (2015). A Systemic-interactionist Model to Design a Competency-based Curriculum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 180,* 715-721.
- Ediger, M. & Rao, D. B. (2003). *Philosophy and curriculum*. New Delhi: Discovery Publishing House.
- García-Alegría J. (2012). Core competencies in Internal Medicine.Eur. J. Intern.Med.; 23(4):338-41.
- Lobanova, T. & Shunin, Y. (2008). Competence- Based Education – A Common European Strategy. *Computer Modelling and New Technologies, 12*(2), 45-65.
- Hill, J., & Houghton, P. (2001). A reflection on competency-based education: Comments from Europe. *Journal of Management Education, 25*(2), 146-166.
- Koenen, A. K., Dochy, F., & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education, 50*, 1-12.
- Rycus J. S. & Hughes, R.C. (2013). What is Competency-Based Inservice Training? Institute for Human Services. Retrieved from
- Wilson, J. (2008). Bridging the theory practice gap. *Australian Nursing Journal: ANJ, The, 16*(4), 25. Retrieved from https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=346250225914161;res=IELHEA>
- Serdenciuc, N. L. (2013). Competency-based education–Implications on teachers' training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 76*, 754-758.

پی‌نوشت‌ها

1. wilson
2. GarcíaAlegría
3. Andronac
4. Bocos
5. Neculau
6. Rycus J. S. and Hughes
7. Koenen
8. Dochy
9. Berghmans
10. Ediger
11. Rao
12. Hill, J., Houghton
13. Lobanova & Shunin
14. Serdenciuc
15. Koenen

بررسی ویژگی‌های مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی:
ارائهٔ ابزار سنجش معتبر و الگوی پیشنهادی

■ حیدر تورانی* ■ اعظم ملایی‌نژاد** ■ شهره حسین‌پور***

چکیده:

این پژوهش با هدف شناسایی ویژگی‌های مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی و ارائهٔ الگوی مفهومی انجام شده است. روش پژوهش کیفی و از نوع داده‌بنیاد است. ابزار گردآوری داده‌ها جدول‌های کدگذاری، پرسش‌نامه، و مصاحبهٔ نیمه‌ساختارمند بوده است.به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از تکنیک «تحلیل محتوا» استفاده شد. یافته‌های این پژوهش شش بعد، ۲۱ مؤلفه و ۲۲۸ نشانگر مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی را شناسایی کرده است که در قالب ابزار ارائه شدند. ابعاد و مؤلفه‌ها عبارت‌اند از:

۱. مدیر: ویژگی‌های فردی مدیر مدرسه، سبک رهبری؛

۲. *کارکنان*: گزینش و جذب، نگهداشت، آموزش، ارتباطات، ارزشیابی؛

۳. *دانش‌آموزان*: تربیت جسمانی، تربیت علمی ، تربیت اخلاقی و دینی، تربیت اجتماعی، ، تربیت فنی و حرفه‌ای، تربیت هنری؛

۴. *منابع*: سرمایهٔ اجتماعی، سرمایهٔ اطلاعاتی، سرمایهٔ مالی و فیزیکی؛

۵. *فرهنگ مدرسه*: ارزش‌ها و نمادها؛

۶. *والدین*: آموزش و مشارکت.

برای ارزیابی کمی روایی محتوای ابزار از شاخص‌های نسبت روایی محتوا (CVR) و (CVI) استفاده شده است. پایایی محاسبه شده (ضریب آلفای کرونباخ) ۰/۸۶ است. می‌توان اذعان کرد، ابزار تهیه شده، مشابه ندارد. همچنین با توجه به منابع مدیریتی و منابع اسلامی مورد مراجعه، الگوی مفهومی مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی پیشنهاد شده است

کلید واژه‌ها: **مدیریت مدرسه، رویکرد اسلامی، سبک رهبری، مدیریت آموزشی**

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۶/۱۰ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۹/۲۴ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۲/۲

* دکترای مدیریت آموزشی و دانشیار پژوهشگاه مطالعات آموزش‌وپرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی **(نویسنده مسئول)**
heidar_ toorani@yahoo.com

** دکترای مدیریت آموزشی و معاون سابق طرح و برنامه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

*** دکترای مدیریت آموزشی وکارشناس مسئول برنامه‌ریزی علمی پژوهشی پژوهشگاه مطالعات آموزش‌وپرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

بیان مسئله

در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران، هدف دولت اسلامی و تشکیل حکومت دینی، متناسب با هدف دین، زمینه‌سازی هدایت مردم به‌سوی کمال و تحقق «حیات طیبه» است و هر آنچه در این راه انجام می‌گیرد، نظیر اجرای احکام الهی، برپایی عدالت، و امثالهم، هدف‌های واسطی هستند که جامعه را در مسیر دستیابی به آن یاری می‌رسانند.

از آنجا که دین به‌مثابهٔ آیین «حیات طیبه» و نظام حاکم بر همهٔ شئون زندگی مورد توجه است، جریان تربیت و همهٔ مؤلفه‌های آن، از جمله مدیریت و رهبری نیز که مهم‌ترین زمینهٔ تحقق حیات طیبه‌اند، باید بر اساس معیارهای دینی مستخرجه از آیات قرآن کریم و سنت رسول گرامی (صلوات‌الله‌علیه) و سیرهٔ ائمهٔ اطهار (علیهم‌السلام) که در سایه‌سار فرایند اجتهاد به‌دست آمده‌اند، صورت پذیرد و استمرار یابد. التزام به اصول تربیتی به همهٔ کارگزاران تربیتی کمک می‌کند تا تمامی مؤلفه‌های جریان تربیت را به نحو شایسته، به منظور تحقق غایت تربیت سامان‌دهی کنند.

در این راستا، پس از سپری شدن بیش از ۴۰ سال از انقلاب اسلامی، تاکنون مجموعهٔ علمی و پژوهشی قابل اعتنایی دربارهٔ مدیریت آموزش‌وپرورش با رویکرد اسلامی تدوین نشده است. بررسی‌های انجام شده نشان دادند که مقالات، مستندات و کتاب‌های معدودی دربارهٔ مدیریت اسلامی و یا مدیریت آموزش‌وپرورش با رویکرد اسلامی، به رشتهٔ تحریر درآمده‌اند. در همین معدود کتاب‌ها نیز اغلب مؤلفان سعی کرده‌اند، مفاهیم، نظریه‌ها و سبک‌های مدیریت علمی را مبنا قرار دهند و آن‌ها را با آیات قرآنی و احادیث و روایات اسلامی مزین کنند و به نام مدیریت اسلامی ارائه دهند. البته این بدان معنا نیست که نظریه‌ها و سبک‌های موجود مدیریت، مفید و کارا نیستند؛ چرا که مدیریت در قرن بیستم و در آغاز هزارهٔ سوم، به‌مثابه انقلاب صنعتی در قرن نوزدهم، فعالیت‌های اصلی تمدن بشری را تشکیل می‌دهد و سامان می‌بخشد و از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کنندهٔ سرعت و کیفیت پیشرفت اقتصادی، اجتماعی و درجهٔ توسعه‌یافتگی ملت‌هاست. دین مبین اسلام نیز به مثابه آیین زندگی دنیایی و اخروی بشریت، به علوم و دانایی بهای بسیار داده و همیشه از آن دفاع و کاربرد آن را در جوامع اسلامی توصیه کرده است. لیکن به نظر می‌رسد، در صورتی که بخواهیم مفاهیم، نظریه‌ها و سبک‌های مدیریت اسلامی را جست‌وجو کنیم، می‌باید ضمن بهره‌مندی از علوم جدید مدیریت، مفاهیم مدیریت اسلامی را از بطن متون و مفاهیم اسلامی، تجارب موفق و آرا و اندیشه‌های مدیران مسلمان، با دغدغه‌ها و آرمان‌های دینی و اعتقادی آنان استخراج کنیم. به همین منظور برای نخستین بار «سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی»، با بررسی ضرورت پرداختن به چنین موضوع حساسی، در ۲۴ خرداد ۱۳۸۹ «همایش ملی رویکرد اسلامی در مدیریت آموزش‌وپرورش» را برگزار کرد.

این همایش به مثابه یک فرایند کلان پژوهشی، به منظور پرداختن به چیستی رویکرد اسلامی

در مدیریت آموزش‌وپرورش و تبیین آن، و با توجه به کمبود منابع در این زمینه، علاوه بر دریافت و سفارش مقالات، تعدادی پژوهش سفارش داد، چند کارگاه و نشست تخصصی برگزار کرد، و نیز با صاحب‌نظران و متخصصان موضوعی به مصاحبه پرداخت، تا بتواند با تبیین و تحلیل داده‌های حاصل، ویژگی‌های مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی را ارائه دهد. لیکن به دلیل تغییرات مدیریتی در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی که متولی اصلی اجرای این همایش بود، تحلیل داده‌ها میسر نشد.، تا اینکه به دلیل مطالبهٔ «شورای عالی آموزش‌وپرورش» و در راستای اجرایی‌کردن مفاد «سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، اجرای پژوهش حاضر در دستور کار شورای پژوهشی سازمان قرار گرفت. لذا این مطالعه با هدف شناسایی ویژگی‌های مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی و ارائهٔ الگوی مناسب انجام شده و در نظر داشته است، به سؤال‌های زیر پاسخ دهد:

۱. مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی چه ابعاد، مؤلفه‌ها و نشانگرهایی دارد؟
۲. ابزار سنجش مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی کدام‌اند؟ و آیا روایی و پایایی لازم را دارند؟
۳. چه الگویی را می‌توان برای مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی ارائه داد؟

■ مبانی نظری و پیشینهٔ پژوهش

در «رهنامهٔ آموزش‌وپرورش» آمده است: «تربیت جریان تعاملی زمینه‌ساز هدایت افراد جامعه به‌سوی رشد همه‌جانبه و متعادل، و تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت خود بر اساس معیارهای اسلامی است تا با کسب شایستگی‌های لازم برای درک موقعیت خود و عمل برای بهبود مستمر آن، آمادهٔ تحقق مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد شوند» (رهنامهٔ آموزش‌وپرورش، ۱۳۸۶).

علم الهدی (۱۳۸۶) مفهوم حیات طیبه را به زندگی نیک در دو سطح فردی و اجتماعی تعبیر می‌کند. از نظر او، حیات طیبه در سطح فردی، از طریق سامان‌دهی محیط طبیعی، سامان‌دهی روابط اجتماعی و سامان‌دهی درون خود[1] حاصل می‌شود که فرد به کمک گزینش معیار صحیح[2] و اصلاح موقعیت، مقرب درگاه الهی شود. در سطح اجتماعی نیز فردمرهون توسعهٔ محیط طبیعی و توسعهٔ روابط اجتماعی است. او معتقد است: تعلیم و تربیت اسلامی تربیت عقلانی ارزش‌مداری است که پرورش کودکان و جوانان را از حیث انسان بودن و با توجه به ضرورت‌های زندگی انسانی‌شان در دستور کار خود قرار می‌دهد.

شاملی (۱۳۸۶) نیز در مفهوم‌شناسی و توصیف «آموزش‌وپرورش در اسلام» از برخی آیات قرآنی بهره گرفته و معتقد است: یکی از عناصر اصلی دخیل در شکل‌گیری شخصیت آدمیان، نظام ارزشی[3] آنان است که در بستر آموزش‌وپرورش ارزش‌ها در سازمان روانی آنان شکل می‌گیرد. هرگونه دگرگونی اجتماعی (مثبت یا منفی، پیش‌برنده یا نابودکننده) در گرو پیدایش و تثبیت دگرگونی‌های

موازی و مشابهی است که در شخصیت و منش افراد و شهروندان جامعه پیدا می‌شود. از این رو پیامبران می‌کوشیدند، پیش از هر چیز نظام ارزشی و آرمانی افراد را از درون تغییر دهند و آنان را در رسیدن به یک جهان‌بینی الهی و نظام ارزشی یاری دهند. لذا آموزش‌وپرورش در نظام اسلامی باید از اینجا آغاز شود. چرا که این آموزش‌ها، خود بنیان و اساس دگرگونی‌هایی هستند که در دو سطح فردی و اجتماعی در زندگی آدمی به وجود می‌آیند. برای نمونه، شاملی با توجه به آیهٔ یازدهم سورهٔ رعد (۱۳)[۴] و آیهٔ دوم سورهٔ جمعه (۶۲)[۵] اشاره می‌کند:

«اهداف اصلی فرستادن همهٔ پیامبران، تلاوت آیات آسمانی بر مردم، پیراسته ساختن آنان از فسادها و گرایش‌های ضد اخلاقی، و بالاخره آموزش محتوای کتاب‌های آسمانی و هدایتشان به سمت داشتن یک زندگی حکیمانه و خردمندانه است.»

شاملی (۱۳۸۶) در ادامه یادآور می‌شود: تحول درونی خود پیش‌درآمدی بر پی‌ریزی پایه‌های عدالت اجتماعی در سطح زندگی اجتماعی است. با این نگاه، هنگامی عدالت اجتماعی در جامعه پدیدار می‌شود که همهٔ شهروندان آن توانسته باشند، نظام ارزشی عدالت‌محور را در خود درونی و بنا کنند. بنابراین شاید بتوان به این فرضیه رسید که در نظام آموزشی و پرورشی نبوی، یکی از اهداف آماده‌سازی فراگیرندگان و شهروندان برای عدالت‌گرایی، برپاسازی عدالت اجتماعی است که پیش‌نیاز آن دگرگون‌سازی شخصیت فراگیرندگان است. شاملی برای تبیین نظریهٔ شهید صدر پیرامون آموزش‌وپرورش نبوی، معتقد است که باید به نقش و تعامل چهار رکن یا چهار مؤلفه توجه کرد که عبارت‌اند از:

۱. رابطهٔ هستی‌شناختی و آموزش‌پذیری (رابطهٔ فرد با خدا): به این معنا که هر انسان به‌عنوان آفریده با خدای متعال رابطه پیدا می‌کند؛
۲. رابطهٔ فرد با خودش (خودشناسی)؛
۳. رابطهٔ فرد با دیگران در سطح زندگی اجتماعی و داد و ستدهای میان فردی؛
۴. رابطهٔ فرد با محیط طبیعی و بهره‌گیری از منابع سرشار آن.

علامه مصباح یزدی، یکی از قرآن‌پژوهان معاصر نیز سه دسته از این رابطه‌ها (رابطه‌های انسانی با خدا، با خود و با جامعه) را پیرامون توصیف و تبیین نظام اخلاقی اسلام، آن‌گونه که در قرآن آمده، به قلم کشیده است (مصباح ۱۹۹۷، ج ۱).

اما دگرگونی و بنا نهادن ارزش‌ها و عدالت اجتماعی بر عهدهٔ کیست؟ برخی صاحب‌نظران بر این عقیده اندکه بنیادنهادن جامعهٔ اسلامی به معنای فراهم‌کردن زمینهٔ زندگی پاک برای آدمی است و هدف از تشکیل حکومت، فراهم کردن زمینهٔ عبودیت، زندگی پاک، هدایت و قرب، و رضوان است

(ضرغامی و صادق زاده، ۱۳۸۹). بنابراین دستگاه آموزش‌وپرورش اصلی‌ترین نهادی است که از سوی دولت این وظیفه را به عهده دارد و باید سازوکارهای لازم برای تحقق زندگی پاک را فراهم آورد. بر این اساس، مدیریت مدرسه (در سطح عملیاتی) و در رأس آن مدیر مدرسه باید زمینه‌های لازم برای تحقق چهار رکن مهم را که پیش‌تر اشاره شد، فراهم سازد. در ادامه این چهار رکن را بررسی می‌کنیم.

رکن اول. فراهم آوردن زمینه‌های لازم برای ایجاد رابطهٔ صحیح دانش‌آموزان با خدا

دو موضوع محوری دربارهٔ رابطهٔ انسان با خدا، مورد توجه است که عبارت‌اند از:

۱. **ایجاد زمینهٔ پرورش تفکر در دانش آموزان:** اولین رکنی که در آموزش‌وپرورش نبوی اهمیت دارد و باید در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان مورد توجه قرار داد، رابطهٔ هستی‌شناختی و آموزش‌پذیری با استفاده از روش تفکر است. در این راستا، شیوهٔ پیامبر استفاده از روش تفکر و بیداری عقل انسان‌هاست. از دیدگاه قرآن، اساس هدایت و رشد انسان در گرو پرورش قوهٔ عاقله و میدان دادن به عقل و شکوفایی قدرت استدلال و تفکر است. عدم تعقل و تفکر موجب سلطهٔ زشتی‌ها و پلیدی‌ها بر سرتاسر وجود آدمی است. به این مطلب به‌گونه‌ای صریح در سورهٔ یونس آیه ۱۰۰ اشاره شده است:

> **«... و خداوند پلیدی را بر کسانی که قوهٔ خرد خویش را به کار نمی‌اندازند، مقرر می‌سازد.» و در آیهٔ ۱۹ سورهٔ رعد می‌فرماید: «تنها خردمندان متذکر حقایق می‌شوند و پند می‌گیرند.»**

علم و دانش، و فعالیت، در اسلام منزلتی والا و بزرگ دارد و قرآن دانش و دانش‌اندوزی را امتیاز انسان دانسته است و می‌فرماید: «... هَلْ یسْتَوی الذّین یعْلَمون وَ الذّین لا یعْلَمونَ» (زمر/ ۹) و آن را رهاورد پیامبر اکرم (صلوات‌الله‌علیه) ساخته است:

«کَمَا أَرْسَلْنَا فِیکُمْ رَسُولًا مِنْکُمْ یَتْلُو عَلَیْکُمْ آیَاتِنَا وَیُزَکِّیکُمْ وَ یعَلِّمُکُمُ اَلْکِتااب وَ اَلْحِکمَهٔ وَ یعَلِّمُکُمْ مَا لَمْ تَکُونُوا تَعْلَمُونَ»: در میان شما فرستاده‌ای از خودتان روانه کردیم که آیات ما را بر شما می‌خواند و شما را پاک می‌گرداند و به شما کتاب و حکمت می‌آموزد و آنچه را نمی‌دانستید به شما یاد می‌دهد (بقره/۱۵۱). بر این اساس، رسول خدا (صلوات‌الله‌علیه) می‌فرماید: «چهار چیز است که هر با هوش و خردمندی از امت من باید به آن پایبند باشد: شنیدن، یادگیری، انتشار و عمل به دانش»[۶] (پورامینی، ۱۳۸۲، ص ۱۰۳ به نقل از خنیفر، ۱۳۹۰). برای پرورش تفکر روش‌هایی ارائه شده‌اند؛ از جمله:

تشـــویق دانش‌آموزان به استماع دانش و تشویق معلمان برای زمینه‌سازی مناسب به منظور نشر دانش و به کار بستن دانش. در قرآن کریم صراحتاً آمده است: چرا چیزی را می‌گویید، ولی به آن عمل نمی‌کنید؟ (آیات ۲ و ۳ سوره صف)[۷] (نیلی، ۱۳۸۷). همچنین، **روش گفت‌وگو و مباحثه، روش داستان و عبرت‌آموزی، روش اســتدلالی، روش تشبیه و همانندسازی، و روش برانگیختن اذهان** از جمله روش‌هایی بودند که پیامبر (صلوات‌الله‌علیه) از آن‌ها در رهبری فکری مسلمین بهره می‌جست (حسینی، محمودی و حسینی، ۱۳۸۶).

۲. **برقراری رابطهٔ قلبی با خدا:** یکی از موضوعات قابل طرح «محبت» است که می‌توان در دو شکل مشاهده کرد:

۱. محب خدا بودن (دوست داشتن خداوند)؛

۲. محبوب خدا بودن (خداوند انسان را دوست بدارد).

«قرآن مؤمنان را چنین ستایش می‌کند: «و من الناس من یتخذ من دون اللّه اندادا یحبونهم کحب اللّه و الذیــن آمنوا اشــدّ حبّاً للّه»(بقره/ ۱۶۵): بعضی از مــردم همتایانی به‌جای خدا می‌گیرند و آن‌ها را مانند دوســتی خدا دوســت می‌دارند، ولی آنان که ایمان آورده‌اند، خدا را بیشتر دوست می‌دارند. در این آیه خداوند مشــرکان را ســرزنش می‌کند که چرا برای خویش معبودهایی انتخاب می‌کنند و همچون پروردگار او را دوست می‌دارند. مؤمنان را نیز می‌ستاید که آنان بیشترین محبت را به خداوند دارند. از آیات ۱۶۶ و ۱۶۷ ســورهٔ بقره چنین اســتفاده می‌شود که این مذمت و ستایش لازمهٔ محبت یعنی عمل اســت که مؤمنان در عمل فرمان‌بر خداوند هســتند. شدت دوستی او تنها از راه اطاعت و پیروی پروردگار به دســت می‌آید نه با ادعای دوســتی. و شکل دوم محبوب خدا گشتن است. یعنی انســان به مرتبه‌ای از کمال برســد که خدا او را دوســت خود بداند و به او عشق بورزد. اینکه انسان محبوب خداوند بشود و خداوند او را دوست داشته باشد، شرطی دارد که در آیهٔ ۳۱ سورهٔ آل‌عمران ذکر شده است: «قل ان کنتم تحبّون اللّه فاتّبعونی یحببکم اللّه و یغفر لکم ذنوبکم و اللّه غفورٌ رّحیم»: بگو اگر خدا را دوســت می‌دارید، از من پیروی کنید تا او نیز شــما را دوســت بدارد و گناهانتان را بیامرزد که او آمرزنده و مهربان اســت و آن شــرط، پیروی از پیامبر اکرم (صلی‌الله‌علیه‌وآله و ســلم) است (داوودی، ۱۳۸۲).

نتیجهٔ این بحث آن اســت که اگر دل دانش‌آموزان از عشــق و محبت به خدا لبریز شود، آن دل از همهٔ نقص‌ها و شــایبه‌ها پیراسته می‌شود و دیگر خصلت‌های ناشایست، مثل بدبینی، نخوت، دودلی و غرور در آن باقی نخواهند ماند. تمامی دوستی‌ها، پیوندها و مهرورزی‌ها بر پایهٔ محبت به خداوند صــورت خواهنــد گرفت و امکان ندارد فکر گناه از چنین دلی بگــذرد. چنین فردی دیگر بندهٔ هوای نفس و هوای خلق نخواهد بود و در همه حال توجه خواهد داشــت که: «ان الســمع والبصر والفؤاد کل اولئک عنه مسوولاً» (کشاورز، ۱۳۹۵).

بر اساس سیرهٔ پیامبر اکرم (صلوات‌الله‌علیه)، در این رویکرد مدیران مدارس باید اساس کار خود را مدیریت بر قلوب قرار دهند و رمز توفیق مدیریت بر قلوب، داشتن تقوای الهی است (از ویژگی‌های مهم مدیر است که قدرت رهبری او را افزایش می‌دهد). در مدیریت بر قلب دیگران، مدیر برای جذب دیگران به ریا و ظاهرسازی، فریب و دروغ، تطمیع و تحمیق متوسل نمی‌شود. آنان که از نظر عقیده مؤمن و از نظر اعمال صالح‌اند، خدا برایشان محبت قرار می‌دهد و آنان را محبوب دل‌های دیگران می‌کند و دل‌های دیگران متوجه ایشان می‌شود (مشرف جوادی ۱۳۷۸، ص ۳، حسن‌پور، ۱۳۹۰). ایجاد و اصلاح رابطهٔ خود با خدا از مهم‌ترین هدف‌های مدیریت اسلامی است. این شعار اساسی اسلام است که می‌فرماید «انَّ اکرمکم عند الله اتقیکم»:ملاک برتری بر اساس تقوا شکل می‌گیرد.

بنابراین، علاوه بر اینکه مدیر باید تقوا داشته باشد، باید این ارزش مهم را در مدرسه آموزش و ترویج کند. دعوت به رعایت تقوا بین اعضای مدرسه، یکی از اساسی‌ترین عوامل رشد و ساختن شخصیت است که آثار متعددی دارد. از جمله موجب یاری و تأیید خداوند در تمام امور، آسان شدن کار، و نزول برکات از آسمان و زمین می‌شود. تقوا نوعی باور عملی است و باعث کنترل فرد می‌شود. به منظور تقویت تقوا باید افراد را متوجه علم خدا به اعمال آن‌ها کرد، زیرا اگر انسان بداند که تمام اعمال و رفتارش تحت نظارت خدا هستند، مطمئناً با دقت بیش‌تری عمل می‌کند و خود را از ارتکاب به خطا حفظ می‌نماید.

برخی از نشانه‌های تقوا عبارت‌اند ازرفتار باصداقت و راست‌گویی، و پرهیز از تمسخر دیگران، عیب‌جویی، دادن لقب‌های زشت به دیگران، سوءظن، تجسس وغیبت (خراسانی، ۱۳۹۰). اسلامی فرد و توکلی (۱۳۹۰) و حسن‌پور (۱۳۹۰) در بحث نشانه‌های تقوا به مواردی مانند ساده زیستی، تواضع، شرح صدر، کنترل نفس و مخالفت با آن، پرهیز از غرور، و پرهیز از خودپسندی اشاره کرده‌اند.

رکن دوم. مدیریت برقراری ارتباط با خود

انسان از آن جهت که موجودی خودآگاه است، قدرت ایجاد ارتباط با خویشتن را دارد. این ارتباط به معنای پیوند و رابطهٔ او با حقیقت و جایگاه و منزلت خود در نظام هستی و قابلیت‌ها و توانایی‌های خویش است. انسان با توجه به روح و بعد معنوی وجود خود، حقیقتی به نام «من» یا «خود» را ادراک می‌کند که از هویت و شخصیت او برخاسته است. طی دوران زندگی، با وجود تغییرات فراوانی که در جسم او رخ می‌دهد، این حقیقت واحد در وجود او تغییر نمی‌کند. بنابراین از وحدت هویت و شخصیت برخوردار است.

ارتباط انسان با خود بر دو پایهٔ «خودشناسی» و «خودسازی» استوار می‌شود. یعنی انسان با خودشناسی می‌تواند خود و استعدادهای خویش را بشناسد و سپس بر اساس آن، خود را بسازد و مسیر حرکت خویش را به‌سوی کمال مطلوب جهت بخشد. در چنین شرایطی است که از اضطراب‌ها و آشفتگی‌های روحی که معلول عدم رابطهٔ صحیح با خویشتن است، نجات می‌یابد، صاحب‌نفس مطمئنه می‌شود و چنین مورد خطاب خداوند متعال قرار می‌گیرد: «یا أیَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ارْجِعِی إِلی رَبِّکِ راضِیةً مَرْضِیةً فَادْخُلی فِی عِبادِیوَ ادْخُلِی جَنَّتِی.» همچنین، نداشتن شناخت صحیح از خود و ارتباط منفی با خود، سبب انحراف این نیروهای حیاتی از مسیر اصلی خود و انحطاطِ شخصیت انسانی می‌شود. در این صورت او از مقام انسان سقوط و در حد حیوانات یا پست‌تر از حیوانات تنزل می‌کند

همچنان‌که خداوند می‌فرماید: «وَ لَقَدْ ذَرَأْنا لِجَهَنَّمَ کَثیرًا مِنَ الْجِنِّ وَ الْإِنْسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لا یفْقَهُونَ بِها وَ لَهُمْ أَعْینٌ لا یبْصِرُونَ بِها وَ لَهُمْ آذانٌ لا یسْمَعُونَ بِها أولئِکَ کَالْأَنْعامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولئِکَ هُمُ الْغافِلُونَ» (اعراف/ ۱۷۹): در حقیقت، بسیاری از جنّیان و آدمیان را برای دوزخ آفریده‌ایم؛ [چراکه] دل‌هایی دارند که با آن [حقایق را] دریافت نمی‌کنند و چشمانی دارند که با آن‌ها نمی‌بینند و گوش‌هایی دارند که با آن‌ها نمی‌شنوند. آنان همانند چهارپایان، بلکه گمراه‌ترند (آل بویه، ۱۳۸۸).

حفظ رابطهٔ انسان با خود، بعد از رابطه با خدا، از مهم‌ترین، پیچیده‌ترین، ظریف‌ترین و دقیق‌ترین این روابط به شمار می‌آید. گاهی انسان نسبت به خود و ارزش‌های خود جاهل است، چنانکه خداوند می‌فرماید: ما امانت الهی را بر آسمان‌ها و زمین و کوه‌ها عرضه کردیم، پس، از برداشتن آن سرباز زدند و از آن هراسناک شدند، ولی انسان آن را برداشت؛ راستی او ستمگری نادان بود (احزاب/ ۷۲). از آنجا که رابطهٔ انسان با خود غالباً از ظرافت خاصی برخوردار است، هنگامی‌که این رابطه منفی است، خسارت آن را درک نمی‌کند. به‌منظور شناخت چگونگی تحلیل این رابطه از سوی قران و نیز چگونگی تفهیم آن، بار دیگر به قرآن بر می‌گردیم. روش قرآن در تحلیل رابطهٔ انسان با خودش و نیز در تعامل انسان با خود کاملاً جدید بود. قرآن دشمنی انسان‌ها نسبت به یکدیگر و تجاوز از حدود الهی را ظلم انسان به خود می‌داند نه به غیر. «هرکسی کار بدی انجام دهد یا به خود ظلم کند، سپس از خداوند طلب بخشش کند، خداوند را توبه‌پذیر و بخشنده می‌یابد.»

همچنین، قرآن بخل‌ورزی انسان در انفاق به غیر را از نوع بخل به خود به حساب آورد. در تحلیل این رابطه، قرآن توضیح می‌دهد چگونه آنچه به تصور انسان رابطه با غیر به حساب می‌آید، به رابطه با خودش برمی‌گردد. این عناوین به‌طور اجمال عبارت‌اند از: انسان آنچه را که انجام می‌دهد، در واقع کسب می‌کند. خداوند می‌فرماید: «و هر کس گناهی مرتکب شود، فقط آن را به زیان خود مرتکب شده است» (نساء/ ۱۱۱). ارتکاب و کشیدن گناه به سمت خود، در فهم عرفی، در مقابل صدور گناهاست. ولی قرآن ن به ما گوشزد می‌کند که هر گناهی از انسان صادر شود، خود وی آن را

مرتکب شـده است. خداوند می‌فرماید: «کل نفس بما کسبت رهینه.» یعنی:هر نفسی در گرو اعمالی است که انجام می‌دهد (مدثر/ ۳۸). و می‌فرماید: «.... کل امری بما کسب رهین.» یعنی:هر کس در گرو دستاورد خویش است (طور/ ۲۱). پس به نظر قرآن، هر عملی که از انسان صادر می‌شود، در حقیقت خود وی آن را انجام داده اسـت و انسـان با انجام هر کاری یا مرتکب خیر می‌شود و یا مرتکب شر. همچنین اعمال انسـان به خودش برمی‌گردد. همان‌طور که انسـان انجام‌دهنده عمل اسـت، عمل نیز به صاحبش برمی‌گردد. بازگشـت این دو به یک چیز اسـت، لکن با دو اسلوب مفتاوت. قرآن در آیهٔ هفت سـورهٔ اسرا هر دو اسلوب را با هم به کار می‌برد و می‌فرماید: «ان احسنتم احسنتم لانفسکم و ان اساتم فلها»: اگر نیکی کنید، به خود نیکی کرده‌اید و اگر بدی کنید، به خود بد کرده‌اید.»این آیات روشـنگر آن‌اند که بدی‌ها و گناهان در زندگی افراد و امت‌ها به بدبختی‌ها، رنج‌ها، بلاها و مشکلات اقتصادی و سیاسی و همچنین به حوادث طبیعی تبدیل می‌شوند؛ همان‌طور که گناهان و معصیت‌های افراد در آخرت ه عذاب جهنم تبدیل می‌شـوند. موارد مطرح‌شـده بر اصولی مانند اصل بقای عمل مبتنی هستند. یعنی هیچ کوشش و عملی از انسان از بین نمی‌رود؛ از هر نوعی که باشد و هر بهره‌ای از صلاح و فساد که داشته باشد. خداوند می‌فرماید: «روزی که هرکسی آنچه کار نیک به جای آورده و آنچه بدی مرتکب شـده، حاضر شـده اسـت و می‌یابد آرزو کند کاش میان او و آن [کارهای بد] فاصله‌ای دور بود» (آل‌عمران/ ۳۰). نقش عمل بر صفحهٔ نفس به این معناست که «عمل آن‌چنان بر صفحهٔ نفس ثابت می‌ماند که برطرف کردن آن غیرممکن است.» بنا بر اهمیت موضوع، مدیر مدرسه باید شـرایطی را برای اینکه دانش آموزان خود را بشناسـد و رابطهٔ صحیحی با خود برقرار کند، به وجود آورد.

رکن سوم. ساختن زمینهٔ مناسب برای برقراری رابطه با دیگران

به منظور فراهم سـاختن زمینهٔ مناسب برای برقراری رابطه با دیگران، داشتن زیرساخت‌هایی لازم است تا بر اساس آن‌ها بتوان ستون‌های ارتباط درست را پایه‌گذاری کرد. زیرساخت‌های مزبور را چنین برشمرد:

۱. اعتقاد به ارزش کرامت انسـان‌ها و احترام به اعضای مدرسـه و گسترش و نهادینه کردن آن در مدرسه: انسـان‌ها دارای کرامت‌اند. بنابراین اولین اصلی که در مدرسه باید رعایت شود، احترام به انسان‌هاست که شامل دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها و نیز کارکنان مدرسه می‌شود. در برقراری ارتباط با کارکنان، حضرت امام (ره) بر وجود ملاحظات انسانی و حفظ ارتباط با کارکنان بر مبنای احترام متقابل تأکید می‌کند و معتقد است: با ایجاد چنین ارتباطاتی در سازمان، رضایت پیروان از عملکرد رهبرانشـان، و اطمینان و اعتماد بین رهبر و پیرو به وجود می‌آید. به‌گونه‌ای که پیروان، ارزش‌های

سازمان را می‌پذیرند و مجموعهٔ این ارتباطات، زمینه را برای «مدیریت بر قلوب» در سازمان‌های آموزشی مهیا می‌کند. امام خمینی(ره) می‌فرماید: «اگر من به زیردستان خودم ولو چهار نفر باشند، تعدی و تجاوز کردم و آن‌ها را کوچک شمردم، بندهٔ خدا را کوچک شمرده‌ام. من مستکبرم و او مستضعف و اگر شما کسانی را که زیردستتان هستند، ضعیف شمردید و به آن‌ها خدای نخواسته تعدی کردید، تجاوز کردید، شما هم مستکبر می‌شوید» (الموسوی الخمینی (ره)، ۱۳۵۸، ج ۷، ص ۴۸۹).

۲. **مدیریت استقرار قانون و رفتار بر اساس عدالت:** قانون‌گرایی پدیده‌ای است که ادیان و رهبران دینی پیام‌آور اصلی آن هستند. آنان خود قوانین الهی را عادلانه اجرا و حقوق همگان را در سایهٔ حاکمیت قانون خدا رعایت کرده‌اند. برای ایجاد جامعهٔ ضابطه‌مند، لازم است رهبران از قانون‌پذیرترین افراد جامعه باشند. زیرا قانون‌گرایی آنان نقش اساسی در قانون‌پذیری مردم دارد. دین اسلام همهٔ افراد جامعه را در برابر قانون برابر می‌داند و هیچ‌گونه تبعیضی را در اجرای قانون بر افراد روا نمی‌شمارد. علی (علیه‌السلام) در نامه‌ای به مالک می‌نویسد: در نگاه کردن، خیره کردن، اشاره کردن، و درود گفتن بین ایشان یکسان رفتار کن و هیچ‌یک را بر دیگری امتیاز مده، تا بزرگان در ستم کردن تو طمع ننمایند و زیردستان از دادگستری تو نومید نشوند (شفیعی مطهر، ۱۳۹۰).

قانون‌گرایی اساس و زیربنای مفهوم «عدالت» است. عدالت از باارزش‌ترین معیارهای زندگی اجتماعی است. عدالت مبنای همهٔ حرکت‌های صحیح است. قرآن در سورهٔ نحل، آیهٔ ۹۰ می‌فرماید: «ان ا... یامر بالعدل وا لاحسان»: همانا خداوند به عدل و انصاف فرمان می‌دهد.

۳. **مدیریت ارزیابی و نظارت صحیح بر امور و نهادینه کردن آن:** پیام‌های متعددی در قالب خطبه، نامه، و حکمت‌در موارد ارزیابی و نظارت در مدیریت اسلامی در «نهج‌البلاغه» آمده است که در ادامه به برخی از آن‌ها در دو موضوع نظارت بر خود و نظارت بر زیردستان اشاره می‌کنیم (فیض الاسلام، ۱۳۷۰؛ ارفع، ۱۳۷۸؛ دشتی، ۱۳۷۹؛ مطهری ۱۳۶۸؛ سازمان امور اداری و استخدامی، ۱۳۷۵).

الف) ارزیابی و نظارت بر خود (خودارزیابی و خودکنترلی): مهم‌ترین پیام به‌منظور درونی‌کردن ارزش‌ها در مدرسه این است که این باور را به‌عنوان فرهنگ سازمانی ایجاد و مستقر کنیم که جهان خلقت محضر خداست. همواره باید خود را در محضر خدا بدانیم و آگاه باشیم که فرشتگان اعمال ما را می‌نویسند: «فَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِی أَنْتُمْ بِعَیْنِهِ وَ نَوَاصِیکُمْ بِیَدِهِ وَ تَقَلُّبُکُمْ فِی قَبْضَتِهِ. إِنْ أَسْرَرْتُمْ عَلِمَهُ وَ إِنْ أَعْلَنْتُمْ کَتَبَهُ؛ قَدْ وَکَّلَ بِذَلِکَ حَفَظَةً کِرَاماً لَا یُسْقِطُونَ حَقّاً وَ لَا یُثْبِتُونَ بَاطِلًا» (خطبهٔ ۱۸۳، ص ۶۰۲). علم و احاطهٔ خداوند بر اعمال شماستو با علم به اینکه دست و پا و وجدان شما بر اعمالتان شهادت می‌دهند، آیا باز هم جای خلاف می‌ماند؟ «إِنَّ اللَّهَ سُبْحَانَهُ وَ تَعَالَی لَا یَخْفَی عَلَیْهِ مَا الْعِبَادُ مُقْتَرِفُونَ فِی لَیْلِهِمْ وَ نَهَارِهِمْ، لَطُفَ بِهِ خُبْراً وَ أَحَاطَ بِهِ عِلْماً؛ أَعْضَاؤُکُمْ شُهُودُهُ وَ جَوَارِحُکُمْ جُنُودُهُ وَ ضَمَائِرُکُمْ عُیُونُهُ وَ خَلَوَاتُکُمْ عِیَانُه» (خطبهٔ ۱۹۹، ص ۶۲۵).

ب) نظارت بر زیردستان: امام علی (علیه‌السلام) می‌فرماید: بر زیردستان خود نظارت کامل داشته باشید. مأموران مورد اعتماد بگمارید و به گزارش‌های آنان ترتیب اثر دهید، و خیانت‌کاران را رسوا کنید. و هرگز نیکوکار با بدکار نزد تو مساوی نباشد. زیرا چنین تسویه‌ای نیکوکاران را به انجام کارهای نیکو بی‌رغبت، و بدکاران را به کارهای زشت تحریک و تشویق می‌نماید. و هر گروه از نیکوکاران و بدکاران را به چیزی ملزم کن که خود را به آن ملتزم ساخته‌اند. نظارت مخفیانه بر کارگزاران به نفع خود ایشان و در راستای صلاح آنان است. با گماردن بازرسان صدیق و وفادار بر زیردستان نظارت کن. سپس کارهای کارگزارانت را تحت نظر بگیر و بازرسانی مخفی از کسانی که اهل صدق و وفا هستند، بر آنان بگمار. چرا که زیر نظر داشتن امور کارگزاران به صورت پنهان و مخفی آنان را به امانت‌داری و مدارا با رعیت وا می‌دارد. کارهای مهم را به دقت بررسی و ارزیابی کنید. (نامهٔ ، ۵۳ بخش پانزدهم، به نقل از: خراسانی، ۱۳۸۹).

۴. مدیریت مشورت در امور و نهادینه کردن آن در مدرسه: از مهم‌ترین اصول اجتماعی اسلام اصل مشورت است. سازمانی که فاقد سنت مشورت است، در تب و تاب خودمحوری‌ها و خودسری‌ها می‌سوزد و دچار عدم تعادل می‌شود. خداوند در آیهٔ ۱۵۹ سورهٔ آل‌عمران به پیامبر دستور می‌دهد در کارها با پیروانت مشورت کن و رأی و نظر آن‌ها را بخواه. سپس در ادامهٔ آیه می‌فرماید: هنگامی‌که تصمیم گرفتی قاطع باش و بر خدا توکل کن. «و شاورهم فی الامر فاذا عزمت فتوکل علی الله.» همچنین در سورهٔ شوری در آیهٔ ۳۸، زمانی که صفات و خصوصیات مسلمانان را مطرح می‌کند، می‌فرماید: «وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ»: آنان که امر پروردگارشان را اجابت می‌کنند، و نماز به پا می‌دارند، کارهاشان را با مشورت یکدیگر انجام می‌دهند، و از آنچه روزی آن‌ها کرده‌ایم، انفاق می‌کنند. در این آیه خدای تعالی یکی از خصوصیات مسلمانان را این موضوع دانسته است که آنان کارهایشان را با مشورت دیگران انجام می‌دهند. از این مطلب که مشاوره در ردیف ایمان به خدا و به پا داشتن نماز ذکر دانسته شده است، می‌توان به میزان اهمیت آن پی برد (شهرکی پور و سرمدی، ۱۳۸۷، ص. ۱۱۴). رعایت اصل مشورت با همکاران و نهادینه‌کردنآن در مدرسه و آموزش آن به دانش آموزان، از وظایف مدیر مدرسه است.

۵. مدیریت گزینش کارکنان: اهمیت و جایگاه آگاهی و دانش نسبت به گزینش نیروی کار، اعم از مدیران ارشد و مسئولان، کارمندان، و کارگران، تا حدی است که نادیده انگاشتن آن، خیانت به خدا و رسول او و تمامی مسلمانان به شمار آمده است. در روایتی از رسول خدا (صلوات‌الله‌علیه) آمده است: «من تقدم علی قوم المسلمین و هو یریان فیهم من هو افضل منه فقد خان الله ورسوله و المسلمین»: هر کس خود را بر دیگر مسلمین مقدم کند، درحالی‌که ببیند در میان آن‌ها فرد شایسته‌تری وجود دارد، خیانت به خدا و پیامبر و مسلمین نموده است» (علامه امینی، ۱۳۵۴). یکی از آیات قرآن

کریم که در آن به نحوهٔ انتخاب و دلیل گزینش مدیران جامعه و مأموران الهی اشاره شده، آیهٔ ۲۴۷ از سورهٔ مبارکهٔ بقره است که به ماجرای طالوت اختصاص پیدا کرده است: «خداوند او را بر شما برگزیده و او را علم و قدرت جسمانی فراوان بخشیده است.» در حقیقت، معیار و ملاک انتخاب طالوت از سوی خداوند، برخورداری وی از علم و قدرت جسمانی بیان شده است. مسئولان حکومت اسلامی نیز باید تنها بر اساس لیاقت و شایستگی انتخاب شوند و هیچ‌گونه رابطه و توصیه‌ای در انتخاب آنان مؤثر نباشد که امیرالمؤمنین علی (علیه‌السلام) در این زمینه چنین فرمان می‌دهد: «و لا تقلبنّ فی استعمال عمّالک و أمرائک شفاعة الّا شفاعة الکفایة و الأمانة»: در استخدام کارکنان و فرمانروایانت شفاعت و وساطت کسی را مپذیر، مگر شفاعت شایستگی و امانت‌داری خود آن‌ها را (شمس‌الدین، ۱۴۱۱ ق).

۶. **مدیریت برقراری رابطهٔ محبت‌آمیز با دانش‌آموزان:** سیرهٔ عملی پیامبر اکرم (صلوات‌الله‌علیه)، نشان‌دهندهٔ توجه ویژهٔ پیامبر به این اصل مهم تربیتی است. پیامبر اکرم (صلوات‌الله‌علیه) به فرزندان، نواده‌ها، کودکان اصحاب و مسلمانان، و حتی کودکان غیرمسلمان محبت می‌کردند و دیگران را نیز به محبت فرزندان سفارش می‌کردند. مالک می‌گوید: «پیامبر اکرم (صلوات‌الله‌علیه) به زیارت انصار می‌رفت و بر کودکان آن‌ها سلام می‌کرد و دست بر سر آن‌ها می‌کشید و برای آن‌ها دعا می‌کرد.» آثاری که محبت کافی به کودک به دنبال دارد، شامل، ایجاد حالت اعتدال روحی- روانی، و تقویت اعتماد به نفس و جلوگیری از انحرافات در آنان است. روان‌شناسان و متخصصان اطفال که چندین هزار نمونه از جرائم را بررسی کرده‌اند، به این نتیجه رسیده‌اند که: بعضی از کودکان چون در محیط خانواده مورد بی‌مهری و بی‌اعتنایی پدر و مادر خود قرار گرفته‌اند، در واکنش به این کمبود محبت، شروع به سرقت یا آزار دیگران کرده‌اند. بنابراین اگر مربی و والدین محبت لازم را به کودک داشته باشند، کودک نیز آنان را دوست خواهد داشت و زمینهٔ گرایش عملی به گفته‌های آنان در کودک فراهم خواهد شد. همچنین رسیدگی به وضعیت دانش‌آموزان در خانه نیز از اهم موضوعاتی است که لازم است مدیر به آن‌ها توجه کند.

۷. **مدیریت ارزش ایجاد و حفظ رابطهٔ برادری میان دانش‌آموزان:** یکی از مهم‌ترین و بنیادی‌ترین اصول، اصل برادری است که دربردارندهٔ نکات دقیق و ظریف در زمینهٔ نحوهٔ سازمان‌دهی دانش‌آموزان است. مدیر با شناخت دقیق ضوابط عملی آن، علاوه بر اینکه برقراری وحدت را در مدرسه عملی می‌سازد، و بهداشت روانی را نیز به ارمغان می‌آورد. قرآن می‌فرماید: «فاصلحوا بین اخویکم»: اصلاح بین برادران دینی و اعتقاد به اصل اخوت وظایف را بر عهدهٔ اعضا می‌گذارد، زیرا در این نظام افراد نمی‌توانند نسبت به هم بی‌تفاوت باشندو به‌راحتی از کنار مسائل و مشکلات برادران ایمانی خود بگذرند. بلکه وظیفه دارند، در صورت ایجاد اختلالاتی در روابط سایر برادران

دینـی، در حل اختلاف آن‌ها نهایت تلاش خـود را به خرج دهند و تا برقراری کامل صلح بین دو طرف و برقراری عدل بین آن‌ها، دست‌بردار نباشند (خراسانی، ۱۳۹۰).

۸. **مدیریت رابطهٔ دانش‌آموزان با نیازمندان:** یکی از آسـیب‌های اجتماعی این اسـت که انسـان از وضعیت و موقعیت زندگی دیگران بی‌خبر باشـد و تنها به معیشـت خود بیندیشـد و رنج و درد نیازمندان او را متأثر نسـازد. رسـول خدا (صلوات‌الله‌علیه) می‌فرمایند: «هرکس به زیردستان خود رحم نکند، خداوند بهشـت را بر او حرام کند ... هر کس حاجت برادر مسلمان خویش را برآورد، چنان اسـت که همهٔ عمر خویش را در راه خدمت خدا سـپری کرده باشد.» بسیار مهم است، جو مدرسـه به‌گونه‌ای باشـد که دانش‌آموزان یکدیگر را دوست داشته باشند و احساس کمک کردن به همنوعان در آن‌ها شکوفا شود.

۹. **مدیریت رابطهٔ دانش‌آموزان با خویشـان و همسـایگان:** یکی از آموزش‌هایی که لازم است در مدرسـه داده شود، رابطهٔ مناسب با خویشان و همسایگان است؛ به ویژه در دوره‌ای که فاصله‌های خویشاوندی زیاد می‌شوند و همسایگان کمتر با هم ارتباط دارند. صلهٔ رحم و توجه به پاداش‌های اخـروی و توصیه‌های اسـلام در این زمینه می‌تواند روحیهٔ رحمت و شـفقت را در دانش‌آموزان افزایش دهد.

۱۰. **مدیریت مشـارکت دانش‌آموزان در ادارهٔ امور مدرسـه:** مدرسـه میدان مناسبی برای تمرین مشارکت و آموزش فنون و آداب مهارت اجتماعی است. این مشارکت در ابعاد گوناگون علمی، فرهنگی، ورزشـی و هنری، سیاسی، دینی و ... می‌تواند فعالیت‌های دانش‌آموزان را سازمان‌دهی کند و نظام بخشـد. دانش‌آموزان را می‌توان به روش‌های متفاوت در ادارهٔ امور مدرسه مشارکت داد؛ ازجمله: تشکیل گروه‌های علمی، فرهنگی، هنری، ورزشی و... ، ایجاد فضای مناسب درکلاس، انجام پژوهش‌های فردی و گروهی و بازبینی تکالیف درسـی، ادارهٔ امور کتابخانهٔ مدرسه، انجام امور نمازخانه و ... (فتح‌آبادی، ۱۳۹۰).

۱۱. **مدیریت رابطهٔ مربی (معلم) و متربی (دانش‌آموز):** حفظ کرامت دانش‌آموز و محبت به او واجب است. همچنین دانش‌آموز نیز باید برخوردی محبت‌آمیز نسبت به معلمان خویش داشته باشد و با دیدهٔ احترام به مربی خویش بنگرد. رفتار محبت‌آمیز متربی نسبت به مربی می‌تواند شامل حرکات، رفتار و حالات، تنظیم صدا و مواظبت در گفتار، رعایت ادب و نزاکت، تمرکز حواس و استماع دقیق سخنان معلم، همراهی با معلم در مقام علم‌آموزی، و مشارکت فعال در مباحث علمی شود. قرآن کریم می‌فرماید: معلم بزرگ بشـریت، رسـول خدا (صلوات‌الله‌علیه) می‌فرماید: «وقروا من تعلمون منه العلم و وقروا من تعلمونه العلم »: کسی را که علم از او می‌آموزید، محترم بدارید و کسـی را که علم به او می‌آموزید، محترم بداریـد. «دانش بیاموزید و برای دانش، وقار و آرامش

آموزید و نسبت به آموزگار خویش فروتن باشید» (نهج الفصاحه، ۶۴۱ به نقل از کشاورز، ۱۳۹۵).

۱۲. **گسترش رابطهٔ معلمان با هم و جلب مشارکت آنان در مدرسه:** وظیفهٔ اصلی آموزش‌وپرورش، تربیت معلمان برای هدایت و انسان‌سازی است. ایجاد بسترهای مناسب برای مشارکت معلمان با یکدیگر و در جهت حل مسائل مدرسه و نقش دادن به آن‌ها در تصمیم‌گیری، به بهبود فرایند یادگیری در کلاس درس و مدرسه می‌انجامد (اذانچیلر، ۱۳۹۰).

۱۳. **مدیریت رابطه با جامعه (والدین، متخصصان و خیرین):** برقراری ارتباط با جامعه به‌ویژه اولیای دانش‌آموزان، خیرین، متخصصان در ادارهٔ امور مدرسه و جلب مشارکت آنان در امور مدرسه، باعث سوق یافتن امکانات معنوی، علمی، آموزشی، تربیتی و مالی جامعه به سمت مدارس می‌شود. در پرتو چنین رویدادی نیروهای انسانی خلاق، ماهر و متخصص به نحو مطلوب پرورش می‌یابند. مردم به شکل‌های متفاوت می‌توانند در تعلیم تربیت فرزندان خود مشارکت کنند؛ از جمله: کمک به شناخت ویژگی‌های روانی دانش‌آموزان، بررسی نارسایی‌های آموزشی و کمک به برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی، و کمک به شناخت علل رفتارها و اصلاح آن‌ها (کاظمی، ۱۳۸۳). در مدارس، روابط اجتماعی مناسب بین معلمان و کادر خدماتی و اداری مدرسه و اولیای مدرسه با اولیای دانش‌آموزان و متخصصان و خیرین، یکی از اساسی‌ترین اشکال ارتباطات مؤثر و مشارکت محسوب می‌شود. به همین مناسبت کسب مهارت‌های لازم برای گسترش این روابط برای مدیر و کارکنان مدرسه ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است (وفادار، ۱۳۸۴).

۱۴. **راه‌های جذب مشارکت اولیا، متخصصان و خیرین در ادارهٔ مدرسه:** برای جذب مشارکت اولیای دانش‌آموزان، متخصصان و خیرین در ادارهٔ امر مدرسه، طبق رویکرد دین مبین اسلام، راه‌هایی به شرح زیر وجود دارند:

۱. ایجاد فرهنگ مشارکت در جامعه و بالا بردن سطح آگاهی مردم در جامعه (محمودیان، ۱۳۸۴).

۲. توجه به انتظارات اولیا و متخصصان و خیرین: توجه به انتظاراتی نظیر حضور همه‌جانبه در تصمیم‌گیری‌های آموزشی، پرورشی و اداری مدرسه، استفادهٔ مناسب از توانایی‌های تخصصی و مهارتی اولیا، برگزاری جلسات مشترک اولیا و مربیان به‌طور مستمر، قدردانی لازم از فعالیت‌ها و همکاری‌های اولیا در مدرسه، و ...

۳. تکریم منزلت مشارکت‌کنندگان و تقدیر از آنان با رعایت اصل کرامت ذاتی انسانو تکریم ارباب‌رجوع.

۴. انعکاس نتایج مشارکت مردمی به اولیا (شرفی، ۱۳۸۶).

رکن چهارم. فراهم ساختن زمینهٔ مناسب برای اینکه دانش‌آموزان رابطهٔ درستی با طبیعت برقرار کنند

هر فرد به اقتضای خوددوستی و سودگرایی فطری در راستای روابطی که با طبیعت پیدا می‌کند، می‌کوشد بیشترین و بهترین دستاوردها را از منابع طبیعی بگیرد. چگونگی سطح زندگی هر فرد در گرو این میزان و چگونگی تلاش، تکاپو و بهره‌وری اوست. بر اساس مفاد برخی از آیات قرآن، هنگامی‌که افراد، طبیعت و منابع طبیعی را کاملاً زیر نفوذ و مهار خود بیاورند و بر آن سلطهٔ کامل پیدا کنند، و از ابزارهای تولید بهتر و بیشتری بهره‌مند باشند، معمولاً این برخورداری به‌گونه‌ای از احساس ثروتمندی و بی‌نیازی سرمست‌کننده و افزون‌خواهانه منجر می‌شود. چنین خواسته و گرایشی، صاحبان قدرت اقتصادی را ترغیب می‌کند که بکوشند، گسترهٔ قدرت و سلطهٔ خود را به جامعه و روابط اجتماعی بکشانند. و این به معنای بی‌خبری یا بیگانگی آنان از یک نظام ارزشی الهی است. (صدر، ۱۹۷۸، به نقل از شاملی، ۱۳۸۶).

آیات متعددی در قرآن وجود دارند که جهان هستی را مخلوق خداوند و طبیعت را زنده و تسبیح کننده معرفی کرده‌اند. بررسی قرآن حکایت از آن دارد که بسیاری از واژه‌های به‌کار رفته در قرآن، به طبیعت مربوط می‌شوند. مثلاً کلمهٔ زمین ۵۴۱ بار، آسمان ۳۱۰ بار، آب ۶۴ بار، دریا و مشتقات آن ۴۱ بار، خورشید ۳۳ بار، ماه ۲۷ بار، کوه ۳۹ بار، درخت ۲۷ بار، جنبنده و جنبندگان ۱۸ بار، چهار پایان ۳۲ بار (به همین ترتیب کلمات مشابه دیگر)، در قرآن به کار رفته‌اند و به این ترتیب مشخص می‌شود که آیات بسیاری از قرآن، ناظر بر مسائل و مؤلفه‌های زیست‌محیطی هستند.قرآن کریم نه‌تنها در موارد متعددی به برخی از پدیده‌های طبیعی سوگند یاد کرده است (تین، ؛ شمس، ؛ فجر، طور، نجم، ضحی و ذاریات)، بلکه به ابعاد طبیعت و جلوه‌های طبیعی توجه نشان داده، بشر را به تأمل و تفکر در زمینهٔ آن‌ها دعوت کرده است (آل‌عمران، ۱۹۱؛ جاثیه، ۱۳؛ بقره، ۱۶۴).

به این ترتیب، در نگرش الهی طبیعت پدیده‌ای محترم شمرده می‌شود و از همین روست که رسول خدا، هرگونه بی‌حرمتی و فحاشی نسبت به طبیعت را نهی کرده‌اند. در روایتی پیامبر خدا (صلوات‌الله‌علیه) به نقل از خداوند تبارک و تعالی فرمودند: «همهٔ زمین را برای تو و امت تو سجده‌گاه، و خاک آن را مطهر آفریدم.» در روایت دیگری، پیامبر اکرم(صلی‌الله‌علیه‌وآله) فرمودند: «زمین را نوازش کنید و از آن برکت گیرید، زیرا او مادر شماست؛ مادری که با فرزندانش مهربان است» (به نقل از پورابراهیمی، ۱۳۷۸).

منطقی (۱۳۸۷) دیدگاه زیست‌محیطی رسول گرامی اسلام را در قالب پنج موضوع مورد بررسی قرار داده است که عبارت‌اند از: «پرهیزدادن از اسراف»، «بهره‌برداری بهینه از منابع»، «گسترش منابع طبیعی تجدید پذیر»، «پرهیز از آسیب زدن به محیط‌زیست» و «رعایت بهداشت محیط». او بر اساس یافته‌ها اظهار می‌دارد:رسول اکرم با تأکید بر «توأم کردن گسترش عوامل زیست‌محیطی با پاداش اخروی»،

«محترم شمردن عوامل زیست‌محیطی»، و «زندگی مسالمت‌آمیز در کنار عوامل محیط زیست»، در عمل «رشد آدمی در بستر طبیعت» را مد نظر داشتند.

در این راستا لازم است، مدیر مدرسه زمین و آسمان، و محیط‌زیست را به مثابه امانتی در دست انسان که باید از آن استفادهٔ درست به عمل آورد، معرفی کند. لازمهٔ گسترش چنین نگرشی، برنامه‌ریزی صحیح و اتخاذ تدابیر مناسب برای برقراری ارتباط با طبیعت در مدرسه است. این آموزش‌ها می‌توانند در زمینهٔ چگونگی ارتباط با زمین از طریق کاشتن دانه و گیاه و نگهداری از آن‌ها، زمینه‌سازی برای انجام تحقیقات، چگونگی برقراری ارتباط با حیوانات و... باشند. در این رابطه می‌توان به مواردی مانند دور ریختن غذا، مصرف آب و انرژی، و ... در مدرسه اشاره کرد

در خصوص رویکرد اسلامی در مدیریت مدرسه کار جدی و پژوهش چندانی انجام نشده است. در پژوهشی که سعیدی (۱۳۹۰) با عنوان «بررسی و پایش نوشتارهای موجود (کتاب، مقاله، طرح پژوهشی و پایان‌نامه) در حوزهٔ مدیریت آموزش‌وپرورش با رویکرد اسلامی» به روش توصیفی – تحلیلی و بین سال‌های ۱۳۷۵ تا ۱۳۸۹، انجام داد، دریافت: آنچه با کلیدواژهٔ «مدیریت آموزشی اسلامی» یافت می‌شود، به‌سختی از تعداد انگشتان دو دست تجاوز می‌کند. به همین دلیل محقق ناگزیر به همهٔ منابعی روی آورده که با کلیدواژهٔ «مدیریت اسلامی» قابل‌دسترسی بوده‌اند. این منابع درمجموع ۱۱۴ منبع، شامل ۳۱ کتاب، ۲۳ طرح پژوهشی، ۳۰ پایان‌نامهٔ ارشد و دکترا، و ۳۰ مقاله است. وی پس از تحلیل و جمع‌بندی ویژگی‌ها، این اصول را برای مدیران به ترتیب فراوانی ارائه می‌کند: ۱. عدالت و عدالت محوری؛ ۲. دانش و آگاهی؛ ۳. مدارا، دوستی و صمیمیت؛ ۴. قاطعیت و کنترل نفس؛ ۵. ایمان، تقوا، قدرت اجرا، و مشورت؛ ۶. شجاعت، تواضع، وحدت رویه، تفویض اختیار امر به معروف و نهی از منکر؛ ۷. آینده‌نگری، امانت‌داری، حسن ظن، تناسب شغل با توانایی‌های فرد، گذشت، و عدم دل‌بستگی به دنیا؛ ۸. احسان، حسن سابقه، رازداری، تسریع در امور و حاکمیت ضابطه به‌جای رابطه. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که: اکثر منابع به رهبری آموزشی با رویکرد اسلامی پرداخته‌اند و با استناد به آیات و احادیث، به‌ویژه نامهٔ امام علی(علیه‌السلام) به مالک اشتر، فرماندار مصر، اصول و ویژگی‌های مدیریت اسلامی را فهرست کرده‌اند.

پژوهش «بررسی سلامت سازمانی در ۱۰ مجتمع آموزشی پیشرو در تعلیم و تربیت اسلامی با رویکرد اسلامی»، به تعیین شاخص‌ها و مؤلفه‌های سلامت سازمانی، ساخت و اعتباریابی پرسش‌نامهٔ سنجش سلامت سازمانی با رویکرد اسلامی، و بررسی سلامت سازمانی چند مجتمع آموزشی پیشرو در ارائهٔ تعلیم و تربیت اسلامی انجام شده است. ۱۰ عامل معرفی‌شده عبارت‌اند از: ۱. نفوذ مدیر؛ ۲. تعهد و احساس مسئولیت معلمان؛ ۳. پاسداشت ارزش‌های اسلامی؛ ۴. حمایت همه جانبه از منابع؛ ۵. خلاقیت و نوآوری؛ ۶. احترام و اعتماد متقابل؛ ۷. هم‌فکری و مشورت؛ ۸. تلاش دانش‌آموزان؛ ۹. امکانات مدرسه؛ ۱۰. تأکید بر کیفیت. نتایج نشان دادند، پرسش‌نامهٔ سلامت سازمانی دارای هم‌سانی

درونی و پایایی (۶۵ درصد) قابل قبولی برای سنجش سلامت سازمانی است (پرداختچی، کرباسچیان و اسدی یونسی، ۱۳۹۰).

مجدفر (۱۳۹۰) نیز در پژوهشی با عنوان «در جست وجوی مدارس موفق»، ۲۳ مدرسهٔ اسلامی موفق را بررسی کرد. پژوهشگر در هفت بعد **سازمان مدرسه، منابع انسانی** (شامل ملاک‌های گزینش و انتخاب معلمان و ملاک‌های ارزشیابی)، **دانش‌آموزان** (شامل ملاک‌های گزینش، مسائل انضباطی، تشکل‌های دانش‌آموزی، و ارزشیابی از آموخته‌ها)، **تجهیزات و رسانه‌های آموزشی و پرورشی** (مانند کلاس‌ها و فضای آموزشی، و رسانه‌ها و ابزارهای نوین)، **برنامهٔ درسی** (شامل تدریس منابع یادگیری در کنار منابع درسی رسمی کشور، اضافه یا کم‌کردن ساعات درسی مصوب برای برخی از دروس)، **ارزشیابی با شیوه‌هایی علاوه بر امتحانات رسمی کشور و فوق‌برنامه** (شامل کلاس‌های رایانه، آموزش زبان انگلیسی خارج از کتاب‌های درسی مربوط، کلاس‌های هنری، کلاس‌های ورزشی، کلاس‌های داستانی، کتاب و کتاب‌خوانی)، و **ارتباط با مشتریان** (والدین دانش آموزان)، شباهت‌ها و تفاوت‌های مدارس را بررسی کرد و مدل پیشنهادی خود را در ۹ بخش که هر یک از بخش‌ها نیز به زیربخش‌هایی تقسیم شده‌اند، ارائه کرد. در این مدل پیشنهادی موارد مانند روند تأسیس و توسعهٔ مدرسه و بانیان و افراد تأثیرگذار آن، و نقش و جایگاه هیئت‌امنا، هیئت‌مدیره و سایر نهادهای رسمی در شکل‌گیری و ادامهٔ فعالیت مدرسه حائز اهمیت هستند.

ملایی نژاد (۱۳۹۰) در گزارش «همایش رویکردهای اسلامی در مدیریت مدرسه»، به روند نشست‌ها و کارگاه‌های برگزار شده در طول همایش پرداخت و نتایج و طبقه‌بندی حاصل از برگزاری دو کارگاه علمی را که در پنج محور اصلی و تعدادی زیرمحور اعلام شدند، ارائه کرد. محورهای اصلی عبارت‌اند از: ۱. نظریه‌سازی در حوزهٔ مدیریت آموزشی؛ ۲. تأثیر رویکرد اسلامی در تأمین، تخصیص و توسعهٔ منابع؛ ۳. دلالت آموزه‌های اسلامی برای رهبری آموزشی؛ ۴. رویکرد اسلامی در تأمین و ارتقای سرمایه‌های اجتماعی؛ ۵. رویکرد اسلامی در برنامه‌ریزی. متخصصان به لزوم انجام پژوهش و ارائهٔ مقاله در این محورها و زیر محورها تأکید کرده‌اند.

مروری بر پژوهش‌ها در منابع خارجی نیز نشان می‌دهد که بیشتر منابع به ویژگی‌های مدیر اسلامی اشاره داشته‌اند. برای مثال، کیا (۱۹۹۸) در مقالهٔ خود نوشته است: «مدیریت در اسلام، علم و هنر برنامه‌ریزی و هماهنگی، رهبری و کنترل فعالیت‌ها برای دستیابی به اهداف خاص در زمینه‌های مختلف است و این هنر و علم به زیباترین شکل در شیوهٔ زندگی انبیا دیده می‌شود. در اسلام، مدیر موفق کسی است که دارای صلاحیت علمی و اخلاقی، نفوذ و تألیف قلوب، و حاکمیت بر دل‌ها باشد (به نقل از: حبیب رانا و شوکت مالیک[8]، ۲۰۱۶).

عباسی، رحمان و بی‌بی[9] (۲۰۱۰) ویژگی‌هایی را برای مدیران اسلامی به مثابه رهبر برشمرده‌اند که عبارت‌اند از: سعهٔ صدر، مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گو بودن، برخورداری از دانش و مهارت، داشتن

خلوص و صداقت، برپایی عدالت، و صبر و استقامت.

طالبان و هیشام آل (۱۹۹۱، به نقل از: آتر و سبحانی، ۲۰۰۷) نیز ویژگی‌های مهم رهبری اسلامی را که برای یک سازمان و یا یک مدرسه نیز قابل اعمال است، وفاداری و تعهد به خداوند، و پیروی از او و دستورات شریعت برشمرده‌اند.

سلیم، مالک و خاتاک[۱۰] (۲۰۱۶) اصول اسلامی برای مدیریت مؤثر منابع انسانی را شامل مسئولیت‌پذیری، اعتماد متقابل بین مدیران و زیردستان، عدالت، مشاوره در تصمیم‌گیری و تفویض اختیار می‌دانند. همچنین برای افزایش کیفیت در مدرسه، مدیران می‌توانند ارزش‌های اسلامی مانند انسانیت، احسان، مدیریت با مشورت، و استقامت (تعهد بالای) اخلاقی را نهادینه کنند. اگر تمام این اصول کاربردی شوند، باعث رضایت شغلی، رسیدن به موفقیت واقعی (فلاح)، و جلب رضایت خداوند می‌شوند. مسئلهٔ اصلی این است که انسان بفهمد، دلیل اینکه روی زمین به‌عنوان خلیفه قرار داده شده، در واقع، احترام به اعتمادی است که خداوند به او داشته است (یوسف و احمد رزیمی[۱۱]، ۲۰۱۶).

اومام[۱۲] (۲۰۱۴) تحقیقی را پیرامون «مدرسهٔ شبانه‌روزی اسلامی مدرن دارالسلام گونتور» که در سال ۱۹۲۶ در اندونزی تأسیس شده است و یک مدرسهٔ غیرانتفاعی اسلامی محسوب می‌شود، انجام داده است. در این مؤسسه تمام فعالیت‌های نظام آموزش‌وپرورش توسط پنج ارزش به این شرح هدایت می‌شوند: صداقت؛ سادگی؛ اعتماد به نفس؛ برادری اسلامی؛ آزادی. این مؤسسهٔ آموزشی به عنوان مرکزی عبادی، از دانش اسلامی، زبان قرآن و علوم طبیعی برای ایجاد زمینهٔ تربیت دانش‌آموختگان استفاده می‌کند. ویژگی اصلی مؤسسهٔ مزبور این است که اولویت را به پرورش و نه آموزش می‌دهد. فلسفهٔ بنیان‌گذاران این مؤسسه آن است که: «هر آنچه دانش‌آموزان در طول روز می‌بینند، می‌شنوند، و احساس و تجربه می‌کنند، جنبهٔ آموزشی دارد.» همچنین، اصل . برادری اسلامی کاملاً مورد توجه است و برخی از سیاست‌های اعمال‌شده برای ایجاد آن عبارت‌اند از:

۱. مدیریت دوستی دانش‌آموزان با دانش‌آموزان مناطق گوناگون آموزشی. بر این اساس، دانش‌آموزان نمی‌توانند فقط با دوستان قبلی خود همراه باشند و حتی فقط با بیش از دو دانش‌آموز از یک منطقه صحبت کنند.
۲. اعمال اخلاق اسلامی و جلوگیری از موارد خلاف آن، مانند زد و خورد، تقلب، و دزدی که باعث اخراج از گونتور می‌شود.
۳. بیان ایده‌ها و مدیریت آن‌ها در مدرسه. معلمان و دانش‌آموزان به‌راحتی می‌توانند ایده‌های خود را در مدیریت آموزش‌وپرورش بیان و به آن عمل کنند؛ البته تا زمانی که ایده‌های آن‌ها در چارچوب اسلام و قوانین گونتور باشند.

همهٔ این‌ها یک نظام ارتباطی هماهنگ ایجاد می‌کنند و تعصب منطقه را به حداقل می‌رسانند. حداقل دو نوع کنترل در مدیریت وجود دارد: کنترل سازمانی و کنترل ارزش‌ها. سبک رهبری مدیران

ارشـد به گونه‌ای اسـت که مراقب وجود ارزش‌ها هستند. آن‌ها در بسیاری موارد رسمی یا غیررسمی، و برنامه‌ریزی‌شـده و یا برنامه‌ریزی‌نشده، در مورد ارزش‌هایی که باید اساس زندگی در مؤسسه باشند، موعظه می‌کنند. ازاین‌رو، به‌عنوان رهبر، آن‌ها باید الگوی اعمال ارزش‌ها و همچنین انگیزه‌بخش باشند تا همهٔ جامعهٔ گونتور را تشویق کنند، فعالیت‌های خود را بر مبنای ارزش‌ها انجام دهند.

عدنان ابراهیم عابد[۱۳] (۲۰۰۶) نظریه و شـیوه‌های رهبری اسلامی در «مدارس اسلامی ۱۲- K» در میشـیگان بررسی کرده است. این بازنگری با بررسی وضعیت مسلمانان در ایالات‌متحده آغاز می‌شود و نیازهای آن‌ها برای حفظ ارزش‌ها و باورهایشان را از طریق آموزش فرزندانشان در مدارس اسلامی مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد. بررسی بیش از ۳۰ وب‌سایت برای مدارس اسلامی در ایالات‌متحده نشان داد که مأموریت مدارس، ارائهٔ دانشی است که در دین و آرمان‌های اسلامی ریشه دارند و بر پایهٔ مسـائل علمی، عبادت، عدالت، و احسان استوار است. برای مثال، مأموریت «مدرسهٔ الامل» (۲۰۰۳) تولید یک نسل از مسلمانان است، به گونه‌ای که:

۱. درک جامعی از توحید داشته باشند؛
۲. شخصیت اخلاقی قوی اسلامی داشته باشند؛
۳. از مهارت‌های رهبری (توسط تقوا) برخوردار باشند؛
۴. احساس مسئولیت قوی داشته و متوجه باشند که اسلام تنها راه‌حل است؛
۵. با مسـائل جامعه و مسائل جهانی با ذهنیت اسـلامی مواجه شوند (زهر، ۱۹۹۹ به نقل از عابد، ۲۰۰۶).

در مدارس اسـلامی، طی یک برنامهٔ آموزشی اساسـی، دوره‌های مورد نیاز برای حفظ و یادگیری قـرآن، مطالعات اسـلامی و زبان عربی، ریاضیات، علوم، مطالعات اجتماعـی، هنرهای زبان، هنرهای خلاقانه، مطالعات رایانه‌ای و تربیت‌بدنی تدریس می‌شود. این گونه مدارس به‌شدت بر توسعهٔ رفتار و شخصیت اسلامی تأکید دارند. آموزش روزانه شامل جنبه‌های متفاوت رفتارهای اسلامی، و دعا و نحوهٔ حفظ شخصیت اسلامی در جامعهٔ غیر اسلامی است. این دستورالعمل شامل همهٔ جنبه‌های زندگی آن‌ها می‌شـود؛ از جمله لباس مناسب اسلامی، جشن‌های تعطیلات، بهداشت و آداب شخصی، و تعاملات اجتماعی و مذهبی (سید، ۲۰۰۱a به نقل از ا عابد، ۲۰۰۶).

الاین مک یوان[۱۴] (۱۹۹۴) اظهار می‌دارد که اهمیت رهبری برای مدرسان مدرسه اخیراً افزایش یافته اسـت. بر این اسـاس او هفت مسئولیت به این شرح تعیین می‌کند که رهبران آموزشی اثرگذار باید در مدارس خود انجام دهند:

۱. اهداف آموزشی را مشخص می‌کنند؛
۲. در دسترس کارکنان خود هستند؛
۳. فرهنگ و حداقل‌هایی را برای یادگیری ایجاد می‌کنند؛

۴. چشم‌انداز و مأموریت مدرسهٔ خود را با هم مرتبط می‌سازند؛
۵. انتظارات زیادی را برای کارکنان خود تنظیم می‌کنند؛
۶. رهبری معلم را در مدرسه توسعه می‌دهند؛
۷. نگرش مثبت نسبت به دانش‌آموزان، کارکنان و والدین را حفظ می‌کنند.

همچنین دیل و پیترسون (۱۹۹۹) هشت نقش را برای رهبران مدرسه بیان کردند. از نظر ایشان رهبر مدرسه:

۱. مورخ است و به دنبال پیشرفت اجتماعی و هنجاری مدرسه است؛
۲. متخصص انسان‌شناسی است و مجموعه‌ای از هنجارها، ارزش‌ها و باورهایی که فرهنگ فعلی را تعریف می‌کنند، تجزیه و تحلیل می‌کند؛
۳. آینده‌نگر است و با رهبران دیگر و جامعه همکاری می‌کند تا تصویری عمیقاً ارزشمند از آینده برای مدرسه تعریف کند؛
۴. نمادی است که ارزش‌ها را از طریق لباس، رفتار، و توجه تأیید می‌کند؛
۵. سفالگر است و توسط قهرمانان، آیین‌ها، سنت‌ها، مراسم و نمادهای مدرسه را شکل می‌دهد؛
۶. شاعری است که از زبان برای تقویت ارزش‌ها استفاده می‌کند و بهترین تصویر از مدارس را حفظ می‌کند؛
۷. بازیگری است که در صحنه‌های اجتناب‌ناپذیر مدرسه، کمدی‌ها و تراژدی‌ها، می‌درخشد؛
۸. شفادهنده‌ای است که بر تحول و تغییر در زندگی مدرسه نظارت می‌کند. او زخم‌های درگیری و از دست دادن را بهبود می‌بخشد (عابد، ۲۰۰۶).

روش پژوهش

پژوهش کیفی است و از روش «نظریهٔ زمینه‌ای[۱۵]» یا «داده‌بنیاد» که یک روش پژوهشی عام، استقرایی و تفسیری است، استفاده کرده است (استراس و کوربین[۱۶]، ۱۹۹۰/ ۱۳۸۵). جامعهٔ آماری شامل تمامی مقالات، پژوهش‌ها و مستندات علمی حاصل از همایش رویکرد اسلامی در مدیریت آموزش‌وپرورش، همایش بین‌المللی سیمای پیامبر، برنامهٔ درسی و منابع جدید، شامل پژوهش‌ها و مقالات نوشته‌شده در این حوزه از سال ۱۳۸۹ تا سال ۱۳۹۶می‌شود. نمونهٔ آماری پژوهش شامل ۲۲ مقاله، ۳ پژوهش، نتایج کارگاه‌ها و نشست‌ها و ۱۳ مصاحبهٔ منتشرشده توسط «همایش رویکرد اسلامی در مدیریت مدرسه»، اسناد بالادستی مرتبط، مانند سند تحول بنیادین و سند برنامهٔ درسی ملی، و اسناد، مقالات، و منابع پژوهشی مرتبط و در دسترس از سال ۱۳۸۹ تاکنون، جمعاً ۳۳ مقاله و پژوهش مرتبط، و همچنین ۲۴ مصاحبه، شامل مصاحبه با صاحب‌نظران و مدیران مدارس و نتایج نشست‌های تخصصی بوده است.

ابزار گردآوری داده‌ها شامل، جدول‌های کدگذاری، **پرسش‌نامه و مصاحبهٔ نیمه‌ساختارمند** بوده است. به منظور تعیین روایی، پس از طراحی ابزار و اخذ نظر خبرگان، توسط گروه کانونی که پنج نفر بودند، اصلاحات لازم انجام شدند و پرسش‌نامهٔ نهایی برای ۲۵ صاحب‌نظر و متخصص موضوعی ارسال و نظرات آنان اخذ شد.برای ارزیابی کمی روایی محتوا و به منظور اطمینان از اینکه مهم‌ترین و صحیح‌ترین محتوا (ضرورت سؤال) انتخاب شده است، از شاخص نسبت روایی محتوا[۱۷] (CVR) و به منظور اطمینان از اینکه سؤالات ابزار به بهترین نحو برای اندازه‌گیری محتوا طراحی شده‌اند، از شاخص روایی محتوا[۱۸] (CVI) استفاده شد. که در بخش یافته‌ها توضیح داده شده است.

برای اندازه‌گیری پایایی، پرسش‌نامهٔ تهیه‌شده روی ۲۵ نفر از مدیران مدارس که به‌صورت هدفمند انتخاب شدند (مدیرانی مدارسی که به اسلامی بودن شهره هستند) اجرا و با درجه‌بندی طیف لیکرت در پنج بخش، از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم در اختیار ایشان قرار گرفت و پس از ارائهٔ توضیحات لازم توزیع و جمع‌آوری شد. ضریب آلفای کرونباخ با استفاده از نرم‌افزار «SPSS» محاسبه شد. ضریب آلفای محاسبه‌شده برای پرسش‌نامه ۰/۸۶ است.

در بخش کیفی، تجزیه و تحلیل داده‌ها از الگوی اشتراوس و کوربین، و از تکنیک «تحلیل محتوا» برای کدگذاری، طبقه‌بندی و تلخیص اطلاعات استفاده شد و مراحل زیر دنبال شدند: مرور داده‌ها؛ سازمان‌دهی داده‌ها؛ کدگذاری داده‌ها؛ طبقه‌بندی داده‌ها؛ ایجاد مقولات فرعی؛ ایجاد مقولات اصلی یا محورهای عمده؛ تدوین گزارش.

از آنجا که منابع شامل مقالات، پژوهش‌ها و مصاحبه‌های انجام شده بود، در مرحلهٔ اول ابتدا متن منابع به دقت، خط به خط و کلمه به کلمه مورد مطالعه قرار گرفت و مفاهیم اصلی موجود در هر خط یا جمله مشخص و به آن‌ها کد داده شد. در مرحلهٔ کدگذاری باز، کدهای استخراج‌شده بر اساس نزدیکی مفهومی در یک مقولهٔ مشخص قرار داده شدند. سپس مقولات نیز در قالب دسته‌های بزرگ‌تر مفهومی طبقه‌بندی شدند. نام‌گذاری مقوله‌های به‌دست‌آمده بر اساس اصطلاحات تکنیکی و تخصصی موجود در پیشینه، زبانی که به‌وسیلهٔ آگاهی‌دهنده‌ها به کار می‌رفت، و نیز سازه‌های شعوری خودتحلیلگر انجام پذیرفت. در کدگذاری انتخابی نیز ارتباط طبقات با یکدیگر آشکار و فرایند یکپارچه‌سازی و بهبود مقوله‌ها انجام شد.

در مرحلهٔ بعد، متن مصاحبه‌ها و نشست‌های انجام شده (دو نشست) خط به خط مورد مطالعه قرار گرفت و کدگذاری باز انجام شد و مانند کدگذاری در مقالات، کدگذاری محوری و نهایتاً انتخابی صورت گرفت. در مرحلهٔ سوم کدگذاری‌های انجام شده با توجه به شباهت‌ها در یک محور دسته‌بندی شدند، محورهای متفاوت در دسته‌بندی‌های متفاوتی قرار گرفتند و در نهایت کدگذاری‌ها کامل شدند. در این مرحله با استادان ناظر و دو متخصص موضوعی نیز مشورت شد و در نهایت پس از انجام اصلاحات لازم، گویه‌های پرسش‌نامه از کدهای باز شناسایی و در طبقات محوری قرار داده شدند. جدول ۱ نمونه‌ای از کدگذاری و فراوانی مربوطه را نشان می‌دهد.

جدول ۱. مصاحبه‌های انجام شده و فراوانی مربوط به آن‌ها در کد محوری مدیر مدرسه

ردیف	کد انتخابی	کد محوری	کد باز	تعداد مصاحبه شوندگان
۱	**مدیر**	سبک رهبری	از سبک مدیریت مشورتی و مشارکتی در تصمیم‌گیری استفاده می‌کند (فراوانی ۵)، به دیگران اعتماد دارد و جو اعتماد ایجاد می‌کند (فراوانی ۴).	۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۹
۲	**مدیر**	سبک رهبری	عامل به قوانین است و در اجرای آن تبعیض قائل نمی‌شود (۳)، و از تغییر و تحول استقبال می‌کند و آن را متناسب با شرایط مدرسه اجرا می‌کند (۶ فراوانی)	۱ و ۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ و ۷ و ۸ و ۹

■ یافته‌ها

سؤال اول. مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی چه ابعاد، مؤلفه‌ها و نشانگرهایی دارد؟

به منظور پاسخ به سؤال اول پژوهش، بر اساس نتایج حاصل از کدگذاری مصاحبه‌های انجام‌شده و نیز نتایج حاصل از تحلیل اسناد و پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه، ابعاد، مؤلفه‌ها و نشانگرهای مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی شناسایی شدند و پس از ارائه و اصلاح در گروه کانون، و اخذ روایی و پایایی، با ۶ بعد و ۲۰ مؤلفه و ۲۲۸ نشانگر نهایی شدند که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود.

جدول ۲. ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی

ردیف	ابعاد	مؤلفه‌ها
۱	**مدیر**	۱. ویژگی‌های فردی مدیر مدرسه و ۲- سبک رهبری
۲	**کارکنان**	۱. گزینش و جذب، ۲. نگهداشت، ۳. آموزش، ۴. ارتباطات و ۵. ارزشیابی
۳	**دانش‌آموزان**	۱. تربیت جسمانی، ۲. تربیت علمی، ۳.رتربیت اخلاقی و دینی، ۴. تربیت اجتماعی، ۵.تربیت فنی و حرفه‌ای، و ۶. تربیت هنری
۴	**منابع**	۱. سرمایهٔ اجتماعی، ۲. سرمایهٔ اطلاعاتی و ۳.سرمایهٔ مالی و فیزیکی
۵	**فرهنگ مدرسه**	۱. ارزش‌ها و ۲. نمادها
۶	**والدین**	۱. آموزش و ۲.مشارکت

به دلیل تعدد نشـانگرهای هر یک از مؤلفه‌ها (۲۲۸ نشـانگر)، از ارائهٔ جدول‌های آن‌ها خودداری می‌شود. در خصوص نشانگرهای ارائه‌شده زیر هر مؤلفه، باید اذعان کرد که این ابزار مشابه ندارد، هر چند که برخی نشـانگرها با منابع مدیریت مدرسه از منظر طبقه‌بندی مدیریت آموزشی مطابقت دارند. نمونه‌ای از کدهای باز و محوری استخراج‌شده به شرح جدول ۳ است.

جدول ۳. کدهای باز و محوری مبتنی بر کد انتخابی «مدیر مدرسه»

کد انتخابی	کد محوری	کد باز
مدیر مدرسه	ویژگی‌های مدیر	عامل به اعمال عبادی و احکام اسـلامی (نماز-روزه-زکات و...)، اهل تغافل در مورد خطاهای همکاران و عیب‌پوشی، صبور و بردبار، قدرشناس، اهل گذشت و ایثار، دارای ظاهری آراسـته و ساده‌زیسـت، همدردی با همکارانش به هنگام بروز مشکل، تکریم شـخصیت دانش‌آمـوزان و ایجاد محیطی مبتنی بر محبت، اعتقـاد به تحکیم روابط خانواده‌ها با مدرسه، راست‌گو، امانت‌دار، شهرت در وفای به عهد و راست‌گویی
	سبک رهبری	مدیریت مشارکتی، مشورت در تصمیم‌گیری، برقراری جو اعتماد، عامل به قوانین، عدم تبعیض بین همکاران، استقبال از تغییر و تحول سازنده، اشاعهٔ باور خودکنترلی، بیـان تجربیات موفق و ناموفق برای آموختن، عامل بـه اجرای برنامه‌ریزی راهبردی، ترغیب همکاران به فعالیت از روی بصیرت و آگاهی، تقویت تفکر و پرورش خلاقیت و نوآوری، تقدم خودسازی بر دیگرسازی، احترام به عقاید و دیدگاه‌های دیگران، قدردانی از زحمات همکاران، تسـهیل شـرایط برای یادگیری کارکنان، تقویت نقش راهبری معلمان، ایجاد محیط دوسـتانه، امن و قابل‌قبـول برای همکاری، توجه به تفاوت‌های فردی همکاران

همان‌گونه که در جدول ۳ نشـان داده شده است، از مجموع کدهای باز مطرح‌شده، دو کد محوری برای مدیر مدرسـه استخراج شـدند: ویژگی‌های فردی مدیر مدرسه، و سبک رهبری مدیر در مدرسه. کدهای محوری بر اسـاس تقسیم‌بندی‌های انجام شده در علم مدیریت صورت پذیرفته‌اند. همان‌گونه که ملاحظه می‌شـود، مواردی مانند عامل به اعمال عبادی و احکام اسـلامی (نماز، روزه، زکات و ...) ، اهل تغافل در مورد خطاهای همکاران و عیب‌پوشـی، صبور و بردبار، قدرشناس، اهل گذشت و ایثار، دارای ظاهری آراسـته و ساده‌زیسـت در این تقسیم‌بندی به ویژگی‌های فردی مدیر مرتبط می‌شوند، و مواردی مانند مدیریت مشـارکتی، مشورت در تصمیم‌گیری، برقراری جو اعتماد، عامل به قوانین، عدم تبعیض بین همکاران، استقبال از تغییر و تحول سازنده، و ... در تقسیم‌بندی با سبک‌های رهبری مدیر هم‌خوانی دارند.

جدول ۴. کدهای باز و محوری مبتنی بر کد انتخابی «کارکنان»

کد انتخابی	کد محوری	کد باز
کارکنان	گزینش و جذب	توجه به آراستگی ظاهری، تأکید بر علاقه و عشق‌ورزی معلم نسبت به دانش‌آموز، تأکید بر رفتار توأم با مهربانی و احترام با دانش‌آموزان و والدین، رضایت از کار در مدرسه و نه انتخاب آن از روی ناچاری، توجه به شایستگی‌های کارکنان (مانند سابقهٔ کار و رشتهٔ تحصیلی و...)
	نگهداشت	طراحی برنامه‌هایی برای رفع مسائل مالی و اقتصادی معلمان، تدارک برنامه‌های رفاهی و تفریحی، تأکید بر ارتباط رشتهٔ تحصیلی معلمان با موضوع مورد تدریس، تشویق معلمان برای انجام فعالیت‌های مرتبط با والدین (آموزش، مشاوره و ...)، تمهید فضای مناسب برای ملاقات معلمان و والدین، قدردانی از کارکنان متناسب با عملکردشان
	آموزش	برخورداری معلمان از آموزش‌های متناسب با نیاز خود، سازمان‌دهی آموزش‌های تیمی در مدرسه برای ارتقای دانش حرفه‌ای معلمان، به‌کارگیری معلمان توانمند برای آموزش سایر معلمان، تشکیل تیم‌های تخصصی معلمان بین مدارس، آموزش معلمان از طریق جلسات گروهی، تشویق معلمان به انجام فعالیت‌های پژوهشی، تمهید مشوق‌های خاص برای شرکت معلمان در دوره‌های آموزشی، قدردانی از تلاش‌های همکاران با برگزاری جشن‌ها، فراهم آوردن امکانات و منابع آموزشی مورد نیاز برای معلمان
	ارتباطات	عدم تبعیض بین دانش‌آموزان از سوی کارکنان، احترام به نیروهای خدماتی مدرسه، ترغیب معلمان به رفتار محبت‌آمیز با دانش‌آموزان، تبیین انتظار رفتار مبتنی بر اخلاق اسلامی بین کارکنان، حس همدلی- تعلق به یکدیگر و احترام متقابل و دوستی، گفتار و رفتار توأم با ادب و تواضع بین کارکنان و دانش‌آموزان
	ارزشیابی	نقد و بررسی عملکرد کارکنان در جلسات هم‌اندیشی و دست یافتن به راهکارهایی برای بهبود عملکرد، تبیین نقاط ضعف عملکرد برای بهبود آن، تعیین ارزشیابی سالانه کارکنان از سوی خودشان

در بعد کارکنان، کدهای باز مورد مطالعهٔ دقیق قرار گرفتند و موارد مطرح‌شده از سوی مصاحبه‌شوندگان و منابع، پس از غربال شدن و در نظر گرفتن شباهت‌ها و تفاوت‌ها، در قالب کدهای محوری و سپس کد انتخابی تعیین شدند. از مجموع کدهای باز مطرح‌شده، پنج کد محوری به این شرح برای کارکنان استخراج شدند: ۱. گزینش و جذب؛ ۲. نگهداشت؛ ۳. آموزش؛ ۴. ارتباطات؛ ۵. ارزشیابی.

سؤال دوم. ابزار سنجش مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی کدام است؟ و آیا روایی و پایایی لازم را دارد؟

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها و مطالعهٔ ادبیات و پیشینهٔ پژوهش، و کدگذاری‌های انجام‌شده، ابزار مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی طراحی شد و در گروه کانون در مورد آن توافق به عمل آمد. در نهایت پس از بازبینی ناظران، ابزار مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی با ۶ بعد[۱۹] شامل مدیر مدرسه، کارکنان، دانش‌آموزان، فرهنگ مدرسه، منابع و والدین شناسایی شد. ۲۰ مؤلفه و ۲۲۸ نشانگر نیز شناسایی شدند. نمونهٔ ابزار تهیه‌شده به شرح جدول ۵ است.

جدول ۵. نمونهٔ پرسش‌نامهٔ تنظیم‌شده برای محاسبهٔ روایی ابزار

ردیف	بعد	مؤلفه	تا چه اندازه گویه‌های زیر ویژگی‌های مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی، توسط مدیر را در ابعاد و نشانگرهای مشخص شده تبیین می‌کند؟	ضروری است	مفید است ولی ضروری نیست	ضروری نیست	مربوط بودن				واضح بودن				ساده بودن			
							کاملاً مرتبط	مرتبط	نسبتاً مرتبط	غیر مرتبط	کاملاً واضح	واضح	نسبتاً واضح	واضح نیست	کاملاً ساده	ساده	نسبتاً ساده	ساده نیست
۱	کارکنان	جذب	در جذب معلمان به رفتار توام با احترام و مهربانی با دانش‌آموزان و والدین تاکید می‌شود؟															
۲	کارکنان	جذب	در گزینش معلمان به آراستگی آنان تأکید می‌شود؟															

برای اندازه‌گیری روایی ابزار، در نهایت ۱۵ نفر از متخصصان مرتبط دربارهٔ ابزار تهیه‌شده نظر دادند. این نظرات نشان می‌دهند، بر اساس جدول Lawshe حداقل مقدار CVR قابل‌قبول برای تعداد متخصصان این پژوهش که ۱۵ نفر بوده‌اند، میزان ۰/۵۱ است. لذا پس از انجام محاسبات، سؤالاتی که کمتر از درصد مذکور هستند، به‌عنوان سؤالاتی که موردپذیرش نیستند مشخص شدند. این یعنی از نظر متخصصان وجود این سؤالات در روند پژوهش ضرورتی ندارد و قابل‌حذف هستند. نمونه‌ای از مقادیر CVR و CVI در جدول‌های ۶ و ۷ ملاحظه می‌شوند.

جدول ۶. مقادیر CVR و نتایج پذیرش یا رد سؤالات پرسش‌نامهٔ مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی

گویه	مقدار CVR	پذیرش یا رد	گویه	مقدار CVR	پذیرش یا رد
۱	۱	پذیرش	۳۱	۰/۷۱	پذیرش
۲	۰/۷۱	پذیرش	۳۲	۰/۲۸	رد
۳	۰/۵۷	پذیرش	۳۳	۰/۷۱	پذیرش

جدول ۷. مقادیر CVI

گویه	مقدار CVI	پذیرش یا رد	گویه	مقدار CVI	پذیرش یا رد
۱	۰/۹۳	پذیرش	۳۱	۰/۹۳	پذیرش
۲	۰/۹۶	پذیرش	۳۲	۰/۸۱	پذیرش
۳	۰/۷۲	نیازمند اصلاح	۳۳	۰/۹۳	پذیرش

طبق نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۲ و CVI محاسبه‌شده، سؤالاتی که از حداقل مقدار CVI که میزان ۰/۷۹ است کمتر بودند، حذف شدند و سؤالاتی که میزان CVR محاسبه‌شده برای آن‌ها میزانی قابل‌قبول و استاندارد است، بنا بر صلاحدید پژوهشگران اصلاح شدند. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، در نهایت تعداد نشانگرها به ۲۲۸ عدد تقلیل یافت. سنجش پایایی ابزار در بخش روش توضیح داده شده است. با توجه به پایایی به‌دست‌آمده(۰/۸۶)، این ابزار از پایایی لازم نیز برخوردار است.

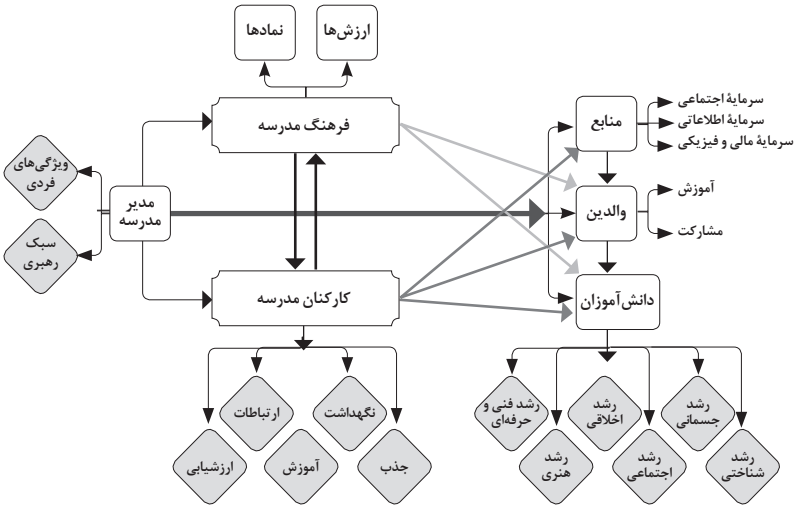
سؤال سوم. چه مدلی را می‌توان برای مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی ارائه داد؟

مدل مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی بر اساس نتایج مطالعات به‌عمل‌آمده در فصل دوم و مصاحبه‌های انجام‌شده با افراد متخصص و صاحب‌نظر به دست آمده است. هدف غایی از طرح این مدل، نزدیک کردن مدیریت مدارس به مبانی دین اسلام و شاخص‌های برخاسته از آموزه‌های دینی و مذهبی است که به تفصیل در بخش بحث و نتیجه‌گیری مورد بررسی قرار می‌گیرد.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

این پژوهش برای تبیین موارد مورد تأکید در مدیریت مدرسه، هم از منابع اسلامی و هم از مبانی و اصول مدیریت آموزشی بهره برده است. برای ارائهٔ مدل نیز، از رویکرد سیستمی که مدرسه را به مثابه درونداد، فرایند، برونداد و بازخورد به تصویر می‌کشد و از ارتباطات چهارگانه (ارتباط با خدا، ارتباط با خود، ارتباط با دیگران و ارتباط با طبیعت) که به تفضیل در مبانی نظری مورد بحث قرار گرفته‌اند، به عنوان روح حاکم بر الگو، به‌صورت تلفیقی استفاده کرده است.

ابتدا چگونگی اثرگذاری ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی مورد بحث قرار می‌گیرد[۲۰] (نمودار ۱) و سپس الگوی مفهومی مدیریت مدرسه به صورت تلفیقی (شکل ۲) پیشنهاد می‌شود.



نمودار ۱. مدل مفهومی مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی با در نظر گرفتن تأثیرگذاری‌ها

همان‌گونه که در نمودار ۱ مشاهده می‌کنید، مفروضه‌های چگونگی اثرگذاری ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی به شرح زیرند:مدیر مدرسه با ویژگی‌های شخصیتی و سبک رهبری خود بر فرهنگ مدرسه (ارزش‌ها و نمادها) تأثیر دارد. همچنین، مدیر بر کارکنان در زمینهٔ جذب، نگهداشت آموزش ارتباطات و ارزشیابی تأثیر دارد. از سوی دیگر، فرهنگ مدرسه، کارکنان و مدیر بر منابع، والدین و دانش‌آموزان اثر می‌گذارند و در نهایت تمامی عوامل بر رشد دانش‌آموزان از طریق برنامه‌های درسی و آموزشی تأثیر دارند.

بی‌تردید شخصیت مدیران بر فرایند و انتخاب روش‌ها و سبک رهبری آنان تأثیر می‌گذارد. تحقیقات نشان می‌دهند، تفاوت‌ها و ویژگی‌های شخصیتی مدیران بر عمل، تصمیمات و رفتار سازمانی آنان مؤثر است و می‌تواند به سبک رهبری خاصی منجر شود همچنین، سبک رهبری مدیران در هدایت صحیح کارکنان در دستیابی به اهداف سازمانی تأثیر دارد (سلیمی، کرمی‌نیا و اسماعیلی، ۱۳۹۰). چنانچه تحقیقات کو (۲۰۱۱) نشان داده است، سبک رهبری مدیران یکی از عوامل مؤثر در افزایش روحیه، انگیزش، عملکرد، کارایی و اثربخشی، و در نهایت بهره‌وری در سازمان‌هاست (به نقل از مقیمی، خنیفر و عربی‌خوان، ۱۳۸۷).

مطالعات مرتبط در منابع اسلامی که به ویژه به اهمیت نقش مدیر و ویژگی‌های شخصیتی او پرداخته‌اند نشان می‌دهند که مدیر خود باید دارای ویژگی‌های خاصی باشد تا بتواند ارزش‌هایی را که در مکتب اسلام حائز اهمیت هستند، در مدرسه نهادینه کند. او به تبعیت از پیامبر و امامان باید بکوشد اسوه و الگو باشد و با اثرگذاری بر عوامل مدرسه، اولیا و نیز برنامه‌های آموزشی و تربیتی، محیطی برپا کند تا در آن دانش‌آموزانی با معیارهای ارزشی اسلام بنا بر آنچه در ادبیات نظری ارائه شد، تربیت شوند.

ازاین‌رو، با مراجعه به منابع و مصاحبه‌ها در می‌یابیم که برخی از نشانگرها و ویژگی‌های شخصیتی مدیر دارای رویکرد اسلامی از این قرارند:

- «عامل به اعمال عبادی و احکام اسلامی است (نماز، روزه، زکات، صدقه). اهل تغافل و عیب‌پوشی (در موارد ضروری) است و آن را اشاعه می‌دهد. در برابر مشکلاتی که در مدرسه رخ می‌دهند، صبور و بردبار، قدرشناس، و اهل گذشت و ایثار است. همهٔ کارکنان او را به راست‌گویی می‌شناسند، به امانت‌داری و وفای به عهد شهرت دارد و ...»

- در زمینهٔ مؤلفهٔ سبک رهبری، برخی نشانگرهای مربوطه عبارت‌اند از: «سبک مدیریت مشورتی و مشارکتی را در تصمیم‌گیری‌هایش اعمال می‌کند. به دیگران اعتماد دارد و جو اعتماد به وجود می‌آورد. عامل به قوانین است و در اجرای آن تبعیض قائل نمی‌شود. دارای خودکنترلی است و این باور را اشاعه می‌دهد. از کارکنانش توقع اطاعت کورکورانه ندارد و آنان را به اطاعتی از روی بصیرت و آگاهی دعوت می‌کند. تقدم خودسازی بر دیگر

سازی را تقویت می‌کند. شخصیت دانش‌آموزان را مورد تکریم قرار می‌دهد و محیطی مبتنی بر محبت دینی ایجاد کند.»

- چنین مدیری با این ویژگی‌ها و سبک رهبری بر فرهنگ مدرسه تأثیر می‌گذارد و موجب ایجاد تغییر در آن می‌شود که در این الگو، با دو مؤلفهٔ ارزش‌ها و نمادها شناسایی شده است. در مؤلفهٔ ارزش‌ها برخی نشانگرها عبارت‌اند از: «مدرسه دارای نظام‌نامهٔ اخلاقی است و عمل به تعهدات ناشی از آن مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. کمک به دیگران بدون درخواست آنان یک ارزش تلقی می‌شود. رعایت بهداشت فردی و شخصی دانش‌آموزان در محیط مدرسه یک ارزش است و مورد تشویق قرار می‌گیرد. دانش‌آموزان و کارکنان اعمال عبادی مانند نماز، نیایش و ... را در مدرسه به‌صورت داوطلبانه انجام می‌دهند. در زمینهٔ اهمیت رعایت حلال و حرام، و نقش آن در زندگی فردی و اجتماعی و مصادیق آن بحث و گفت و گو می‌شود. فهرستی از فعالیت‌های شایسته و مصادیق آن‌ها به‌عنوان قوانین و مقررات تهیه و در مدرسه به نمایش گذاشته می‌شود.»

صاحب‌نظران علم مدیریت بر فرهنگ سازمانی به عنوان یکی از عوامل مهمی که موفقیت سازمان‌ها را تضمین می‌کند، تأکید دارند. فرهنگ سازمانی به مجموعه‌ای از ارزش‌ها، باورها، اعتقادات، فرضیه‌ها و هنجارهای مشترک اشاره دارد و نظامی از استنباط‌های مشترک است که اعضا نسبت به یک سازمان دارند. رابینز (۱۹۹۸) معتقد است: مدیران نقش کلیدی در ایجاد و یا تغییر فرهنگ در سازمان‌ها دارند و فرهنگ بر نگرش کارکنان تأثیر می‌گذارد و این نگرش نیز به‌نوبه خود بر اثربخشی سازمان تأثیر دارد (ملایی‌نژاد ، ۱۳۸۷). درزمینهٔ مدیریت آموزشی نیز اهمیت فرهنگ مدرسه نمایان است، به طوری‌که پیترسون بیان می‌کند: فرهنگ روی رفتار کارکنان اثر می‌گذارد و فرهنگ قوی کیفیت آموزش در مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین در بسیاری از مطالعات انجام‌شده، تأثیر فرهنگ مدرسه بر رشد عملکرد و نوآوری و نیز رفتار معلمان مشهود است. تحقیقات نشان می‌دهند، بر اساس فرهنگ سازمانی قوی، معلمان می‌توانند آموزش باکیفیتی در مدرسه ارائه دهند که این آموزش بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد. به عبارت دیگر، بین فرهنگ سازمانی، رهبری و ویژگی‌های مدیر در مدرسه ارتباط مستقیم وجود دارد.

سنجری و جهانیان (۱۳۹۷)، با اشاره به نتایج پژوهش صدیق و نیکنامی (۱۳۹۵) اظهار داشته‌اند: مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی با رفتار حرفه‌ای مدرسان ارتباط مثبت و معناداری دارد. همچنین به نتایج تحقیق خفافه و همکارانش که در سال ۱۳۹۳ انجام‌شده است، اشاره کرده‌اند و می‌نویسند: فرهنگ سازمانی بر یادگیری سازمانی معلمان و تعهد سازمانی تأثیر دارد. بر این اساس فرهنگ مدرسه نشانگر شخصیت و هویت مدرسه است که آن را از مدرسه‌های دیگر متمایز می‌کند. فرهنگ مدرسه شیوه‌های رفتار با کارکنان، اولیا و برنامه‌های آموزشی و تربیتی را مشخص می‌کند که به نوبهٔ خود متأثر از ویژگی‌های شخصیتی و سبک رهبری مدیران است.

در مؤلفهٔ نمادها، برخی نشانگرها عبارت‌اند از: «برگزاری گردهمایی ویژهٔ فارغ‌التحصیلان مدرسه برای تحکیم دوستی و تجدید پیمان اخوت، برگزاری جشن‌های ملی، مذهبی و قومی در جهت تقویت هویت ملی و احترام به تنوع فرهنگی (مانند جشن تکریم قاریان و حافظان قرآن، جشن پخت غذای محلی و آشنایی با لباس‌های محلی، و...)، معرفی نوع پوشش، توجه به آراستگی ظاهری فردی، حفظ آراستگی ظاهری مدرسه، برگزاری مراسم مذهبی – ملی برای آشنایی دانش‌آموزان با فرهنگ اسلامی– ایرانی، و ...»

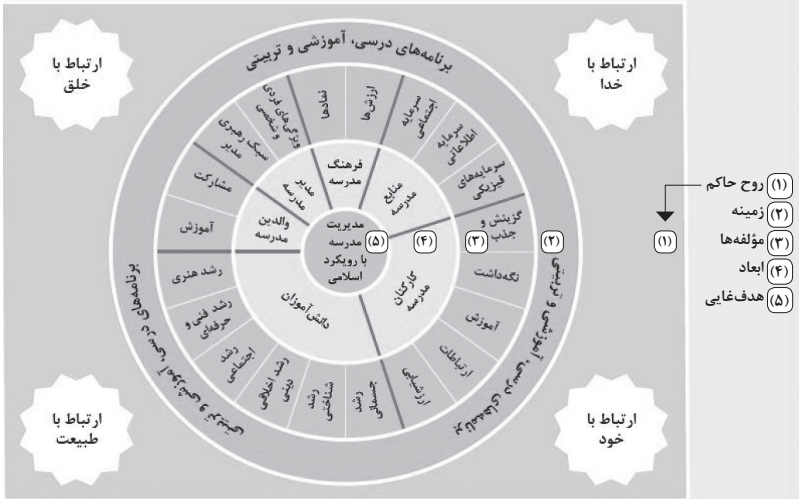
ویژگی‌های مدیر و سبک رهبری او با ایجاد فرهنگ‌سازمانی، بر کارکنان مدرسه تأثیر می‌گذارد. تحقیقات زیادی اثرگذاری مدیر بر عملکرد کارکنان و موفقیت مدرسه را نشان می‌دهند. حسینی و همکارانش در مطالعهٔ خود نشان داده‌اند که فرهنگ سازمانی بالاترین هم‌بستگی را با عملکرد سازمانی دارد. همچنین سومبرچ و همکارانش (۲۰۱۵) اظهار می‌کنند: فرهنگ مدرسه بر رفتار یادگیری معلم تأثیر دارد. لذا مدیران مدارس باید اولویت خود را در برنامه‌ریزی و اجرای سیاست‌های مرتبط به منظور تقویت یادگیری مثبت در میان معلمان قرار دهند. وی معتقد است: علاوه بر این، مدیران مدارس باید زمان لازم به منظور دسترسی به امکانات پیشرفته و مناسب اطلاعات و فناوری را برای کمک به معلمان فراهم کنند تا آنان بتوانند، آموزش با کیفیت داشته باشند (به نقل از: سنجری و جهانیان، ۱۳۹۷).

در نهایت میزان موفقیت مدیر به عملکرد وی در جذب منابع برای تجهیز مدرسه و نیز برقراری ارتباط با والدین در جهت اثربخشی یادگیری دانش‌آموزان و تلاش برای جلب مشارکت حداکثری آنان برمی‌گردد. در این زمینه نتایج تحقیقات نشان می‌دهند، «مشارکت» ابزار مدیریتی برای افزایش بهره‌وری است و از دیدگاه ایدئولوژیکی باعث پرورش افراد و ارضای انسان می‌شود. در دیدگاه اسلام، مشارکت موجب

ایجاد مسئولیت و تعهد درونی در افراد و به وجود آوردن محیط کاری مبتنی بر اعتقاد متقابل بین مدیران و کارکنان، دادن شخصیت به افراد، تربیت و آموزش افراد برای ادارهٔ امور، و ایجاد وحدت و یکپارچگی در محیط کار می‌شود (جهانیان، ۱۳۸۸).

در میان منابع انسانی، نقش مدیریت و رهبری به‌ویژه در مدارس مهم‌تر از سایر افراد است، به‌طوری‌که می‌توان گفت: موفقیت مدارس و نظام آموزش‌وپرورش تا حدود زیادی به کارآمدی مدیریت و رهبری آن‌ها بستگی دارد (میرکمالی، ۱۳۸۵). در این راستا، لامبرث (۲۰۰۶) می‌گوید: رهبر موفق در مدرسه می‌تواند عامل ایجاد تغییرات مثبت در موفقیت دانش‌آموزان، معلمان و مدرسه‌ای باشد که او آن را رهبری می‌کند. رهبر آموزشی اولویت بالایی برای بهبود کیفیت آموزش قائل است و برای تحقق این چشم‌انداز سخت تلاش می‌کند. لذا رهبری آموزشی در مدرسه به معنای طراحی رفتارهایی به‌منظور آگاهی بخشی به معلمان در مورد راهبردهای جدید آموزشی و آموزش اثربخش است(به نقل از: مرد، زین‌آبادی و آراسته، ۱۳۹۶). بدیهی است، برخی از برنامه‌های درسی به‌صورت تجویزی در مدرسه جریان دارند، لیکن برنامه‌های نیمه تجویزی و اختیاری و نیز روش‌های تدریس، از آنچه مدیر به‌عنوان فرهنگ مدرسه ساری و جاری می‌کند، نشئت می‌گیرد. در این الگو شش مؤلفه به‌عنوان آنچه دانش‌آموزان (به عنوان خروجی) باید در مدرسه بیاموزند، ذکر شده‌اندکه عبارت‌اند از تربیت دینی - اخلاقی، تربیت جسمانی، تربیت اجتماعی، تربیت فنی و حرفه‌ای، تربیت علمی و تربیت هنری که در ادامه بدان‌ها خواهیم پرداخت.

بر اساس آنچه در الگوی اثرگذاری بیان شد، محققان الگوی مفهومی نمودار ۲ را ارائه می‌کنند. آنچه این الگو را از الگوهای رایج مدیریت مدرسه متمایز می‌کند، تلفیق مباحث علمی مدیریت مدرسه با مبانی مطرح‌شده در مدیریت با رویکرد اسلامی است که با عنوان روح حاکم در این الگو به تصویر کشیده شده و به این معناست که چهار محور ارتباط با خدا، ارتباط با خود، ارتباط با دیگران و ارتباط با طبیعت، به عنوان روح حاکم بر این الگو، با نگاه سیستمی تلفیق شده است. به بیان دیگر، شش بعد و ۲۱ مؤلفه که در مدیریت مدرسه مورد بحث قرار می‌گیرند، د با ۲۲۸ نشانگر که از طریق تحلیل منابع ذکر شده در بخش روش پژوهش به دست آمده‌اند، تلفیق شده‌اند. تأثیرگذاری شش بعد و ۲۱ مؤلفه در نمودار قبل توضیح داده شد. به منظور تبیین الگوی پیشنهادی، به نقش و تأثیر چهار رکن که به عنوان روح حاکم بر الگو و در قالب نشانگرها شناسایی شده‌اند، می‌پردازیم:



نمودار ۲. مدل مفهومی مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی

رابطه‌های چهارگانهٔ مزبور را می‌توان به صورت نمودار ۳ ترسیم کرد. در اوصاف و نوع روابطی که بین این چهار رکن برقرار است، محوری‌ترین رابطه ارتباط با خداست (رکن اول)؛ چراکه نوع این ارتباط بقیهٔ ارتباطات انسان را تبیین می‌کند و بر آن‌ها تأثیر مستقیم می‌گذارد. ایجاد و اصلاح رابطهٔ خود و خدا از مهم‌ترین هدف‌های مدیریت با رویکرد اسلامی است.

نمودار ۳. ارتباطات چهارگانه در آموزش‌وپرورش نبوی

برای ایجاد رابطهٔ صحیح دانش‌آموزان با خدا، لازم است مدیر زمینه‌های لازم برای پرورش تفکر در دانش‌آموزان را فراهم آورد. به منظور نهادینه‌سازی و رشد تفکر در مدرسه می‌توان از روش‌هایی به این شرح بهره جست: «۱. پرهیز دادن دانش‌آموزان و معلمان از جمود فکری؛ ۲. تشویق دانش‌آموزان به استماع دانش و تشویق معلمان برای زمینه‌سازی مناسب؛ ۳. به کار بستن دانش؛ ۴. نشر دانش و تبلیغ آن؛ ۵.-گفت و گو و مباحثه؛ ۶. داستان‌گویی و عبرت‌آموزی (نیلی، ۱۳۸۷)؛ ۷. استدلالی؛ ۸. تشبیه و همانندسازی؛ ۹. برانگیختن اذهان (محمدی ری‌شهری، ۱۳۷۲ ص. ۲۶۷)؛ تکرار » (کلینی، ج ۸، ص ۹۳: به نقل از حسینی و همکاران، ۱۳۸۷).

در طبقه‌بندی ابزار مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی، موارد مرتبط با رابطهٔ انسان با خدا، به‌ویژه در نشانگرهای مربوط به شش مؤلفهٔ تربیت دانش‌آموزان به عنوان خروجی نظام آموزش‌وپرورش دیده شده است. جدول ۸ برخی از آن‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۸. مؤلفه‌ها و نشانگرهای ارتباط با خدا در بعد دانش‌آموز

بعد	مؤلفه‌ها	نشانگرها
دانش‌آموز	تربیت اجتماعی	دانش‌آموزان دربارهٔ رفتار متواضعانه با فقرا و ضعیفان آگاهی دارند
دانش‌آموز	تربیت اجتماعی	دانش‌آموزان دربارهٔ چرایی گذشت از خطای دیگران و مدارا کردن آگاهی دارند
دانش‌آموز	تربیت اخلاقی دینی	دانش‌آموزان روش‌های ارتباط و دوستی با خدا را می‌شناسند
دانش‌آموز	تربیت اخلاقی دینی	دانش‌آموزان نعمت‌های خدا را برمی‌شمارند و شکرگزاری می‌کنند
دانش‌آموز	تربیت اخلاقی دینی	دانش‌آموزان دربارهٔ سیره پیامبر و اهل‌بیت آگاهی دارند
دانش‌آموز	تربیت اخلاقی دینی	دانش‌آموزان می‌دانند چرا خدا را می‌پرستند و اعمال عبادی انجام می‌دهند
دانش‌آموز	تربیت اخلاقی دینی	دانش‌آموزان دربارهٔ مفهوم عدالت الهی و مصادیق آن اظهار نظر می‌کنند
دانش‌آموز	تربیت اخلاقی دینی	دانش‌آموزان دربارهٔ شناخت آفرینش و هدف آن آگاهی دارند

در ارتباط انسان با خود (رکن دوم)، گرجی، یزدانی، گویا و محمدی (۱۳۹۴)، به ادای تکلیف و علم و عمل به آن، و طعام حلال اشاره داشته‌اند. در این زمینه قنبری (۱۳۹۴) نیز اذعان می‌دارد که انسان باید خود را به پیروی از سنت پیامبر مقید کند. انسان در مواجهه با خود درمی‌یابد که سه شاخصه در وی وجود دارد: ۱. افعال؛ ۲. اخلاق؛ ۳. احوال.

افعال تصرف‌هایی هستند که به اختیار انسان از وی صادر می‌شوند. اخلاق مطبوع انسان است و احوال صفاتی هستندکه پس از افعال و اعمال پسندیده در انسان به وجود می‌آیند. انسان با فانی کردن صفات رذیلهٔ خود به حق باقی می‌شود. از شاخص‌های ارتباط انسان با خود، موظف بودن به انجام تکالیف، به علم عمل کردن، ارزش زمان را دانستن، غلبه بر نفس، پرهیز از غرور، و حلال خوردن است. همچنین، قرآن خواندن، با اندیشه شکم تهی داشتن، قیام شب و تضرع کردن به وقت سحر، و با نیکان نشستن از هوای نفس جلوگیری می‌کند (قنبری، ۱۳۹۴).

انسان از آن نظر که موجودی خودآگاه است، قدرت ایجاد ارتباط با خویشتن را دارد. این ارتباط به معنای پیوند و رابطهٔ او با حقیقت و جایگاه و منزلت خود در نظام هستی و قابلیت‌ها و توانایی‌های خویش است. ارتباط انسان با خود بر دو پایهٔ خودشناسی و خودسازی استوار می‌شود. یعنی انسان با خودشناسی می‌تواند خود و استعدادهای خویش را بشناسد و سپس بر اساس آن، خود را بسازد و مسیر حرکت خویش را به سوی کمال مطلوب جهت بخشد. در چنین شرایطی است که از اضطراب‌ها و آشفتگی‌های روحی که معلول عدم رابطهٔ صحیح با خویشتن است، نجات می‌یابد، صاحب نفس مطمئنه می‌شود و این‌گونه مورد خطاب خداوند متعال قرار می‌گیرد: «یا أیتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ارْجِعِی إِلی رَبِّکِ راضِیةً مَرْضِیةً فَادْخُلی فِی عِبادِی وَ ادْخُلِی جَنَّتِی» (فجر/۳۰-۲۷) (آل بویه، ۱۳۸۸). حفظ رابطهٔ انسان با خود، بعد از رابطه با خدا، از مهم‌ترین، پیچیده‌ترین، ظریف‌ترین و دقیق‌ترین این روابط به شمار می‌آید. در طبقه‌بندی ابزار مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی، موارد مرتبط با رابطهٔ انسان با خود، به‌ویژه در نشانگرهای مربوط به شش مؤلفهٔ تربیت دانش آموزان به عنوان خروجی نظام آموزش‌وپرورش دیده شده است. جدول ۹ برخی از آن‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۹. مؤلفه‌ها و نشانگرهای ارتباط با خود در بعد دانش‌آموز

بعد	مؤلفه‌ها	نشانگرها
دانش‌آموز	تربیت اجتماعی	دانش‌آموزان تحمل نقد و پذیرش آن را دارند
دانش‌آموز	تربیت اجتماعی	حاضرند نتایج اعمالشان را قبول کنند
دانش‌آموز	تربیت اجتماعی	دانش‌آموزان دربارهٔ ارزش‌هایی مثل صداقت، عدالت، احترام و ... اظهارنظر می‌کنند
دانش‌آموز	تربیت اخلاقی دینی	دانش‌آموزان توانایی بحث و گفت و گو دربارهٔ مسائل دینی را دارند
دانش‌آموز	تربیت اخلاقی دینی	دانش‌آموزان نظام‌نامهٔ رفتاری، اخلاقی و شخصی برای خود ایجاد می‌کنند
دانش‌آموز	تربیت اخلاقی دینی	دانش‌آموزان ارزش کسب روزی حلال و دوری از روزی حرام را می‌دانند
دانش‌آموز	تربیت اخلاقی دینی	دانش‌آموزان رفتارهای نامناسب و قوانین مربوط به آن‌ها را، مانند غیبت، تهمت، غرور و خودپسندی، تمسخر، تحقیر دیگران، تجسس، ظن و گمان بد، لغو و بیهوده‌گویی، پرخاشگری، حسادت و ... می‌شناسند و مصادیقشان را بیان می‌کنند
دانش‌آموز	تربیت جسمانی	دانش‌آموزان از اهمیت سلامت خود به‌عنوان هدیه و امانت الهی آگاه‌اند
دانش‌آموز	تربیت جسمانی	دانش‌آموزان می‌دانند که در زمینهٔ حفظ بدن از آسیب‌ها و خطرات، و تقویت قوای جسمانی خود مسئولیت دارند
دانش‌آموز	تربیت جسمانی	دانش‌آموزان آموزه‌های دینی در زمینهٔ اهمیت سلامت جسمانی خود را بیان می‌کنند

در رابطه با دیگران (رکن سوم)، انسان باید از حظ خویش خالی باشد. بدین معنی که بدون تکبر و هوای نفس با دیگران برخورد کند تا از دیدار، سخن گفتن، و نشست و برخاست با آنان سود ببرد. اگر غیر از این باشد، برکات دیگران به انسان نمی‌رسد. از شاخص‌های ارتباط انسان با خدا، مروت با خلق، یعنی حرمت دیگران را نگه‌داشتن، به‌ویژه حرمت بزرگان و پیران را پاس داشتن است. شاخص دیگر دوری از مردم نابکار، کمک به دیگران، الگو قرار دادن پیامبر و امامان، ایثار، و ارتباط دوستانه با دیگران است (گرجی و همکاران، ۱۳۹۴).

بدیهی است، به منظور فراهم ساختن زمینهٔ مناسب برای برقراری رابطه با دیگران، داشتن زیرساخت‌های برقراری ارتباط صحیح با خدا و خود که پیش‌تر گفته شد، لازم است. در طبقه‌بندی ابزار مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی، موارد مرتبط با رابطه با دیگران، به‌ویژه در نشانگرهای مربوط به ساحت‌های تربیت دانش‌آموزان به عنوان خروجی نظام مدرسه دیده شده است. جدول ۱۰ برخی از آن‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۱۰. مؤلفه‌ها و نشانگرهای ارتباط با دیگران در بعد دانش‌آموز

بعد	مؤلفه‌ها	نشانگرها
دانش‌آموز	تربیت اجتماعی	دانش‌آموزان می‌دانند در برخورد با دیگران باید رفتار بدون تکبر و غرور داشته باشند
دانش‌آموز	تربیت اجتماعی	دانش‌آموزان با یکدیگر پیمان‌های دوستی عمیق دارند
دانش‌آموز	تربیت اجتماعی	دانش‌آموزان با هم‌سالان و کوچک‌ترها با مهربانی رفتار می‌کنند و آن‌ها را دوست دارند
دانش‌آموز	تربیت اجتماعی	دانش‌آموزان به اعضای خانوادهٔ خود احترام می‌گذارند
دانش‌آموز	تربیت جسمانی	دانش‌آموزان از قوانین صحیح ورزشکاری و آموزه‌های پهلوانی آگاه‌اند و آن را در فعالیت‌های سرگرمی و مسابقه‌ای به نمایش می‌گذارند
دانش‌آموز	تربیت فنی‌وحرفه‌ای	دانش‌آموزان با مفاهیم اخلاق در کار آگاه‌اند
دانش‌آموز	تربیت فنی‌وحرفه‌ای	دانش‌آموزان دربارهٔ بیت‌المال و اهمیت آن آگاهی دارند

فراهم ساختن زمینهٔ مناسب برای برقراری درست رابطهٔ دانش‌آموزان با طبیعت به عنوان رکن چهارم مطرح شده است. در نگاه قرآن، از جمله وظایف خلیفهٔ خدا بر زمین، شناخت خالق هستی و درک رابطهٔ آن با نظام آفرینش است. چرا که خدا از همهٔ پدیده‌ها به نام «آیت» یاد می‌کند. قرآن عالم طبیعت را جلوهٔ حضور خدا می‌داند و با دعوت به تفکر در آفرینش، دعوت به اوصاف هستی می‌کند که درک این رابطه زمینه‌ای برای عمل به اخلاق زیست‌محیطی است. بر این اساس، قرآن کریم با ارائهٔ آیاتی به

انسان می‌فهماند که باید امانت‌دار همهٔ اجزای هستی باشد که جلوهٔ پروردگارند. لذا باید با بهره‌برداری شایسته و متعادل از طبیعت، مملوکیت سایر مخلوقات را در معرض نابودی قرار ندهد.

قرآن در افزون بر ۷۵۰ آیه، به پدیده‌های طبیعی اشاره می‌کند و بیش از ۱۰ درصد آیات آن به موضوع طبیعت اختصاص دارند. بر اساس این نگرش، طبیعت بستر تکامل انسان و به منزلهٔ متن مقدس است. هر جلوه از پدیده‌ها نشانه‌ای از وجود خداوند محسوب می‌شود. به همین دلیل این نشانه‌ها را باید خواند و در آن‌ها تدبر کرد (ملک‌محمدی، نجارزادگان و معصوم‌بیگی، ۱۳۹۲). در طبقه‌بندی ابزار مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی، موارد مرتبط با رابطه با طبیعت در نشانگرهای مربوط به ساحت‌های تربیت دانش‌آموزان به عنوان خروجی نظام مدرسه دیده شده است. جدول ۱۱ برخی از آن‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۱۱. مؤلفه‌ها و نشانگرهای ارتباط با طبیعت در بعد دانش‌آموز

بعد	مؤلفه‌ها	نشانگرها
دانش‌آموز	تربیت اجتماعی	دانش‌آموزان از موضوع حفظ منابع طبیعی به‌عنوان امانت الهی در دست انسان، آگاهی دارند
دانش‌آموز	تربیت اجتماعی	دانش‌آموزان از اهمیت محیط زیست و وابسته بودن سلامت انسان به آن آگاهی دارند
دانش‌آموز	تربیت فنی و حرفه‌ای	دانش‌آموزان کار را فارغ از نوع آن باارزش می‌دانند
دانش‌آموز	تربیت فنی و حرفه‌ای	دانش‌آموزان مهارت‌های اقتصادی در بازار کار، مانند حسابداری، پس‌انداز، سرمایه‌گذاری و ... را می‌دانند
دانش‌آموز	تربیت هنری	دانش‌آموزان با هنرهای اسلامی- ایرانی آشنا هستند و میراث فرهنگی خود را می‌شناسند
دانش‌آموز	تربیت هنری	دانش‌آموزان می‌توانند در مورد کارهای هنری قضاوت‌های ارزشی داشته باشند و تفاوت بین هنرهای اسلامی و غیراسلامی را تشخیص می‌دهند

■ پیشنهادها ■

۱. این مطالعه اولین گام در راه شناسایی ویژگی‌های مدیریت مدرسه با رویکرد اسلامی است. با توجه به اینکه یکی از مهم‌ترین مطالعات نظری مرتبط با سند تحول بنیادین، مدیریت و راهبری تربیتی و زیرنظام آن است، ابزار و الگوی ارائه شده به عنوان ضمائم قابل استفاده و کاربردی برای مدیران مدارس محسوب شوند.، و مطالعات تکمیلی در این زمینه به منظور شناسایی نشانگرهای تکمیلی برای ساحت‌های تربیت انجام شوند.

۲. معاونت‌های مرتبط در وزارت آموزش‌وپرورش، به‌ویژه «مرکز منابع انسانی»، نتایج این پژوهش را در قالب دستورالعمل‌ها، اعلامیه‌ها، و دستنامه‌های مدیریت در اجرا تدوین و ابلاغ کنند.

۳. اکنون آموزش‌وپرورش، به ترتیب در معاونت آموزش ابتدایی و متوسطهٔ نظری، از برنامه‌های تدبیر و تعالی مدیریت بهره می‌برد. استفاده از نشانگرهای ۲۲۸ گانهٔ این پژوهش می‌تواند روح حاکم بر مدرسه و مدیریت آن را با رویکرد اسلامی تقویت کند و تحکیم بخشد.

۴. این پژوهش می‌تواند مبنایی برای ارائهٔ شاخص‌های مدرسهٔ مطلوب (صالح، زندگی، سبز) باشد.

منابع

- اذانچیلر، ابوالفضل. (۱۳۹۰). رویکرد اسلامی در جذب مشارکت (دانش‌آموزان، معلمان، والدین، متخصصان و خیرین). به کوشش اعظم ملایی‌نژاد (گردآورنده)، *مجموعه مقالات همایش ملی رویکرد اسلامی در مدیریت آموزش‌وپرورش: نوآوری‌ها و تجربه‌های موفق مدیران مدارس* (صص.-). تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
- استراس، انسلم و کوربین، جولیت. (۱۳۸۵). *اصول روش تحقیق کیفی: نظریه مبنایی رویه‌ها وشیوه ها* (ترجمه بیوک محمدی). تهران: پیوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. (اصثر اصلی در سال ۱۹۹۰ چاپ شده است).
- ارفع، سید کاظم. (۱۳۷۸). *نهج‌البلاغه*. تهران: انتشارات فیض کاشانی
- انصاریان، حسین. (۱۹ بهمن ۱۳۸۹). *رابطه انسان با خود در قرآن*. قابل بازیابی در http://www.erfan.ir/farsi/28786.html#searchItem
- آل بویه، طاهره. (۱۳۸۸). ارتباط انسان با خود. *نامه جامعه* (۵۹).
- پرداختچی، محمدحسن؛ کرباسچیان، محمدمهدی و اسدی یونسی، محمدرضا. (۱۳۹۰). *بررسی سلامت سازمانی در ۱۰ مجتمع آموزشی پیشرو در تعلیم‌وتربیت دینی با رویکرد اسلامی* (طرح پژوهشی). تهران: مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، وزارت آموزش‌وپرورش.
- پورابراهیمی، شراره. (۱۳۷۸). گوشه‌ای از دیدگاه‌های اسلام در موردحمایت از عناصر اصلی محیط‌زیست. در جمعی‌ازمحققان‌حوزوی‌ودانشگاهی (گردآورندگان)، *مجموعه مقالات اولین همایش اسلام و محیط‌زیست* (صص. -). تهران: سازمان حفاظت از محیط‌زیست.
- جهانیان، رمضان. (۱۳۸۸). راهکارهای توسعه مشارکت در واحدهای آموزشی از دیدگاه مدیران مدارس شهر تهران. *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۱(۱)، ۱۱۳-۱۳۰.
- حسینی، افضل السادات؛ محمودی، نورالدین و حسینی، سید حسام. (۱۳۸۷). تفکر، محور شیوه آموزشی پیامبر اکرم (صلی‌الله‌علیه‌وآله و سلم). به کوشش ملایی‌نژاد و فرزانه گودرزی (گردآورنده). *مجموعه مقالات نخستین همایش بین‌المللی سیمای پیامبر اعظم (صلی‌الله‌علیه‌وآله و سلم) و برنامه‌های درسی* (صص. -). تهران: انتشارات مدرسه.
- خراسانی، زهرا. (۱۳۹۰). عوامل موفقیت سازمان آموزش‌وپرورش بر اساس سوره مبارکه حجرات. به کوشش اعظم ملایی‌نژاد (گردآورنده)، مجموعه مقالات همایش ملی رویکرد اسلامی در مدیریت آموزش‌وپرورش: نوآوری‌ها و تجربه‌های موفق مدیران مدارس (صص.-). تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
- الموسوی الخمینی، روح‌الله. (۱۳۵۸). صحیفه امام: مجموعه آثار امام خمینی (س) (بیانات، پیام‌ها، مصاحبه‌ها، احکام، اجازات شرعی و نامه‌ها) (جلد هفتم و هشتم). تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (س)
- خنیفر، حسین. (۱۳۹۰). کارآفرینی، آموزهٔ عملی از سیرهٔ نبوی در برنامه درسی (مطالعه موردی: سیرهٔ تربیتی و آموزشی پیامبر اعظم صلوات‌الله‌علیه). به کوشش اعظم ملایی‌نژاد (گردآورنده)، *مجموعه مقالات همایش ملی رویکرد اسلامی در مدیریت آموزش‌وپرورش: نوآوری‌ها و تجربه‌های موفق مدیران مدارس* (صص.-). تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
- داوودی، محمدرضا. (۱۳۸۲). رابطه محبت خداوند با شادابی انسان. *ماهنامه پاسدار اسلام*، (۲۶۶)، ۲۳-۲۵.
- دشتی، محمد. (۱۳۷۹). *نهج‌البلاغه*. تهران: نشر روح
- *رهنامه آموزش‌وپرورش*. (۱۳۸۶). شورای عالی آموزش‌وپرورش
- محمدی ری‌شهری، محمد. (۱۳۷۷). *میزان الحکمه*. چ ۳. قم: دارالحدیث.
- زاهدی، شکوه و اوبایی، مرضیه. (۱۳۹۰). رویکرد اسلامی در جذب مشارکت، (دانش‌آموزان، معلمان، والدین، متخصصان و خیرین). به کوشش اعظم ملایی‌نژاد (گردآورنده)، *مجموعه مقالات همایش ملی رویکرد اسلامی در مدیریت آموزش‌وپرورش: نوآوری‌ها و تجربه‌های موفق مدیران مدارس* (صص.-). تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
- سازمان امور اداری و استخدامی. (۱۳۷۵). *پیام‌های اداری از نهج‌البلاغه*. تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی

■سعیدی، محمد. (۱۳۹۰). بررسی نوشتارهای موجود (کتاب، مقاله، طرح پژوهشی، پایان‌نامه) در حوزه مدیریت آموزشی با رویکرد اسلامی. به کوشش اعظم ملایی‌نژاد (گردآورنده)، *مجموعه مقالات همایش ملی رویکرد اسلامی در مدیریت آموزش‌وپرورش: نوآوری‌ها و تجربه‌های موفق مدیران مدارس* (صص.-). تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

■سلیمی، سید حسین؛ کرمی نیا، رضا و اسماعیلی، علی‌اکبر. (۱۳۹۰). ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های مدیریتی و مدیرت تعارض. *مجله طب نظامی*، ۱۳(۱)، ۱۱-۱۶.

■سنجری، ملاحت و جهانیان، رمضان. (۱۳۹۷). مدیر یا فرهنگ سازمانی در مدیریت آموزشی. *فصلنامه مدیریت حسابداری و اقتصاد*، ۲(۱)، ۱۷۰-۱۷۸.

■سندرز، جیمز. آر؛ هورن، جری. آل؛ توماس ربکا. آل؛ توکت، دی. مارک و یانگ، هویلان. (۱۳۹۵). *مدلی برای ارزیابی مدرسه: همراه با چک‌لیست جامع ارزیابی مدرسه* (ترجمهٔ حمید رحیمیان و محمد ضیایی‌مؤید). تهران: مؤسسهٔ خدمات فرهنگی رسا. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۵ چاپ شده است).

■شاملی، عباسعلی. (۱۳۸۶). آموزش‌وپرورش نبوی: بستری از خود شکوفایی فردی به تثبیت عدالت اجتماعی: رویکردی قرآن‌پژوهانه. به کوشش اعظم ملایی‌نژاد (گردآورنده)، *مجموعه مقالات همایش ملی رویکرد اسلامی در مدیریت آموزش‌وپرورش: نوآوری‌ها و تجربه‌های موفق مدیران مدارس* (صص.-). تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

■شرفی، محمدرضا. (۱۳۸۶). تکریم منزلت، زمینه‌ساز تحقق مشارکت. *ماهنامه پیوند*، (۳۳۶)، ۱۳-۱۸.

■شفیعی مطهر، سید علیرضا. (۱۳۸۹). *پیام‌های پیامبر صلوات‌الله‌علیه*. تهران: انتشارات مرسل

■شهرکی پور، حسن و سرمدی. محمدرضا. (۱۳۸۷). *نگرشی بر مبانی مدیریت اسلامی*. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

■شمس‌الدین، محمدمهدی. (۱۴۱۱). *نظام الحکم و الاداره فی الاسلام*. قم: دارالثقافه

■ضرغامی، سعید و صادق زاده، علیرضا. (۱۳۹۰). تبیین نظریه‌های گوناگون درباره رابطه دولت و آموزش‌وپرورش و ارائه رویکردی اسلامی برای مدیریت دولت بر آموزش‌وپرورش. به کوشش اعظم ملایی‌نژاد (گردآورنده)، *مجموعه مقالات همایش ملی رویکرد اسلامی در مدیریت آموزش‌وپرورش: نوآوری‌ها و تجربه‌های موفق مدیران مدارس* (صص.-). تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

■علامه امینی، (۱۳۵۴). *الغدیر* (جلد هشتم).

■علم الهدی، جمیله. (۱۳۸۶). *بررسی مبانی نظری آموزش جهانی*. تهران: دانشگاه شهید بهشتی

■فتح‌آبادی، محمود. (۱۳۹۰). نقش امورتربیتی در مهندسی فرهنگی، بارویکرد اسلامی. به کوشش اعظم ملایی‌نژاد (گردآورنده)، *مجموعه مقالات همایش ملی رویکرد اسلامی در مدیریت آموزش‌وپرورش: نوآوری‌ها و تجربه‌های موفق مدیران مدارس* (صص.-). تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

■فیض الاسلام، سید علی تقی. (۱۳۷۰). *نهج‌البلاغه* (چاپ پنجم). تهران: انتشارات فیض‌الاسلام

■قنبری، بخشعلی. (۱۳۹۴). رابطهٔ عقیدتی- معرفتی انسان و خدا در نهج‌البلاغه. *فصلنامهٔ علمی انسان‌پژوهی دینی*، ۲(۳۳)، ۱۴۳-۱۶۲.

■کاظمی، میترا. (۱۳۸۳). راه‌های جلب مشارکت والدین در امور مدرسه. *ماهنامه پیوند*، (۲۹۷)، ۵۱-۵۷.

■کشاورز لشکناری، روح‌اله. (۱۳۹۵). *کندوکاوی در نظریه‌های مدیریت و کاربرد آن در مدیریت آموزشی، کنفرانس بین‌المللی نخبگان مدیریت*. بازیابی‌شده در پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی https://www.sid.ir/fa/seminar/ViewPaper.aspx

■گرجی، مصطفی؛ یزدانی، حسین؛ کوپا، فاطمه و محمدی، مهدی. (۱۳۹۴). بررسی و تحلیل ارتباط‌های چهارگانهٔ بشری در ترجمهٔ رساله قشیریه (ارتباطانشان با خدا، خود، دیگران و طبیعت). *فصلنامهٔ دُردری (ادبیات غنایی و عرفانی)*، ۵(۱۵)، ۴۹-۶۴.

■مجدفر، مرتضی. (۱۳۹۰). *در جستجوی مدارس موفق* (طرح پژوهشی). تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

■محمودیان، طاهره. (۱۳۸۴). بهینه‌سازی مشارکت مردمی در امر تعلیم‌وتربیت. *ماهنامه تربیت*، (۶)، ۳۲.

■ مرد، سیدمحمد، زین‌آبادی، حسن‌رضا و آراسته، حمیدرضا. (۱۳۹۶). نشانگرهای یک رهبر آموزشی موفق یافته‌های یک مطالعه پدیدارشناسانه. *مدیریت مدرسه*، ۵(۲)، ۱۰۹-۱۲۸.

■ مشرف جوادی، محمدحسین. (۱۳۷۸). *اصول و متون مدیریت در اسلام*. همدان: انتشارات نور علم.

■ مصباح یزدی، محمد تقی. (۱۹۹۷). *اخلاق در قرآن* (جلد ۲، تحقیق و نگارش محمد حسین اسکندری). قم: انتشارات مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سرّه الشریف).

■ مطهری، مرتضی. (۱۳۶۸). *سیری در نهج‌البلاغه*. تهران: انتشارات صدرا

■ مقیمی، سید محمد؛ خنیفر، حسین و عربی‌خوان، مهلا. (۱۳۸۷). بررسی ارتباط بین سبک شخصیت و اثربخشی مدیریت در مدیران سازمان‌های دولتی. *نشریه مدیریت دولتی*، ۱(۱)، ۸۷-۱۰۴.

■ ملک محمدی، نرجس؛ نجارزادگان، فتح الله و معصوم بیگی، حسین. (۱۳۹۲). بررسی رابطه خدا و جهان هستی از دیدگاه قرآن و نقش آن در ارتقای اخلاق زیست محیطی. *سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، ۱(۳)، ۶۳-۶۸.

■ ملایی نژاد، اعظم. (۱۳۹۰). *گزارش کارگاه‌ها و نشست‌های همایش ملی رویکرد اسلامی در مدیریت آموزش‌وپرورش: نوآوری‌ها و تجربه‌های موفق مدیران مدارس*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

■ ملایی‌نژاد، اعظم. (۱۳۸۷). *بررسی وضعیت موجود فرهنگ سازمانی در سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی* (طرح پژوهشی). تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.

■ منطقی، مرتضی. (۱۳۸۷). زیست محیط از منظر رسول اکرم، صلی‌الله‌علیه‌وآله. به کوشش اعظم ملایی‌نژاد و فرزانه گودرزی (گردآورنده)، *مجموعه مقالات سیمای پیامبر اعظم در کتاب‌های درسی* (صص. -). تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش‌وپرورش.

■ میرکمالی، سید محمد. (۱۳۸۵). *رهبری در مدیریت آموزشی* (چاپ پانزدهم). تهران: نشر یسطرون

■ وفادار، صداقت. (۱۳۸۴). بستری مناسب برای تمرین مشارکت اجتماعی. *ماهنامه پیوند*، (۳۱۲)، ۳۲-۳۵

■ نیلی، محمدرضا، (۱۳۸۷). جایگاه تفکر در برنامه‌های درسی، همایش بین‌المللی سیمای پیامبر اعظم (ص) و برنامه‌های درسی. به کوشش اعظم ملایی‌نژاد و فرزانه گودرزی (گرد آورنده)، *مجموعه مقالات سیمای پیامبر اعظم در کتاب‌های درسی* (صص. ۲۳۵-۲۶۰). تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی درسی.

■ Aabed, A. I. (2006). *A study of Islamic leadership theory and practice in K-12 Islamic schools in Michigan* (Doctoral dissertation). Brigham Young University

■ Abbasi, A. S., Rehman, K.U., & Bibi, A. (2010). Islamic management model. *African Journal of Business Management, 4*(9), 1873–1882

■ Habib Rana, M., & Shaukat Malik, M. (2016). Human resource management from an Islamic perspective: a contemporary literature review. *International Journal of Islamic and Middle Eastern Finance and Management, 9*(1), 109-124.

■ Nur Ain Yusof and Mohd Shahril Ahmad Razimi. (2016). An Islamic View of Leadership in Quality Management. *World Applied Sciences Journal, 34*(4), 448-452.

■ Salim, Z., Malik, M. T., & Khattak, S. R. (2016). Principles of Effective Management According to Quran and Sunnah. *Al-Idah| Shaykh Zayed Islamic Centre, University of Peshawar, 33*(2), 102-110.

■ Umam, K. (2014). Developing Management Standards Based On Islamic Values: Case Study Of Darussalam Gontor Modern Islamic Boarding School. *QIJIS (Qudus International Journal of Islamic Studies), 1*(2), 145-162.

■ Ather, S. M., & Sobhani, F. A. (2007). Managerial leadership: an Islamic perspective. *Iiuc Studies, 4*, 7-24.

پی‌نوشت‌ها

۱. اصول سامان دهی درون: پرهیزکاری، زهد، اعتدال، تولّی، تبری، محاسبه، مراقبه و توکل

۲. اصول گزینش معیار: نفی نوخواهی، نفی جمود سنتی، تأمل درونی، تأمل و استدلال، شرح صدر، تفکر انتقادی، نقد خویشتن و اولویت بندی منافع

3. Values system

۴. برای آدمی (از سوی خداوند) مأمورانی است که از پیش رو و از پشت سر، وی را از فرمان خدا حفاظت می‌کنند، و خدا نعمتی را که نزد گروهی هست تغییر نمی‌دهد، مگر اینکه آنان آنچه در ضمیرشان هست، دگرگون کنند، و چون خدا برای گروهی بدی بخواهد هیچ‌چیز نمی‌تواند جلو آن را بگیرد و برای ایشان غیر از خدا اداره‌کننده‌ای نیست.

۵. او است خداوندی که میان امّیان (قومی که خواندن و نوشتن هم نمی‌دانستند) پیامبری بزرگوار از همان مردم برانگیخت تا بر آنان آیات وحی خدا را تلاوت کند و آنان را از لوث نادانی و اخلاق زشت پیراسته سازد و به ایشان محتوای کتاب آسمانی و حکمت الهی را بیاموزد با آنکه پیش از این همه آنان در ورطهٔ نادانی و گمراهی بودند.

۶. اَرْبَعَةٌ تَلزِمُ کُلَّ ذِی حِجی وَ عَقْلٍ مِنْ اُمَّتی: اِسْتِماع العِلم وَ حِفْظِهِ وَ نَشْرِهِ وَ الْعَمَل بِهِ

۷. یا ایها الذین آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون کَبُرَ مَقْتاً عِنْدَ اللهِ اَنْ تَقُولُوا ما لا تَفْعَلُونَ

8. Habib Rana, M., & Shaukat Malik, M.

9. Abbasi, A. S., Rehman, K.U., & Bibi, A.

10. Saleem, Z., Malik, M. T., & Khattak

11. Nur Ain Yusof & Mohd Shahril Ahmad Razimi

12. Umam

13. Aabed, A. I.

14. Elaine McEwan

15. Grounded Theory

16. Strauss & Corbin

17. Content validity ratio (Cvr)

18. Content validity index (Cvi)

19. dimention

۲۰. ازآنجاکه در این پژوهش به‌منظور تبیین میزان اثرگذاری ابعاد و مؤلفه‌ها، معادلات ساختاری انجام نشده است لذا میزان اثرگذاری مشخص نمی‌باشد.

تبیین جامعه‌شناختی مواضع سیاسی تربیت دانش‌آموز به‌مثابه شهروند مطلوب در اسناد رسمی جمهوری اسلامی ایران

(مطالعهٔ موردی سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، سند چشم‌انداز ۲۰ ساله)

■ ناصر کمالپورخوب* ■ سید ضیاء هاشمی** ■ سیدمحمود نجاتی حسینی***

چکیده:

شهروند مطلوب برای نظام‌های رسمی به‌عنوان عنصری خلاق و پایبند شناخته می‌شود که برای تحت انقیاد درآوردن او از شیوه‌های متنوعی متعددی استفاده می‌شود. نظام تربیت رسمی جمهوری اسلامی نیز با تدوین «سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش» و «سند چشم‌انداز ۲۰ ساله» می‌کوشد شهروند مطلوب خود را آموزش دهد. این مقاله ضمن شناسایی بنیان‌های آماده‌سازی شهروندی و ویژگی‌های شهروند مطلوب، تلاش دارد موضع شفاف نظام رسمی تعلیم‌وتربیت در ایران را از طریق این اسناد نسبت به تربیت شهروند ـ دانش‌آموز مشخص سازد. در بعد روش، این مقاله از نوع اسنادی است که محتوای اسناد موردنظر را به روش تحلیل محتوای کیفی مورد واکاوی قرار داده و نمونه‌ها را به‌صورت نمونه‌گیری نظری و هدفمند به شیوهٔ فیش‌برداری انتخاب کرده است.

نتایج تحلیل اسناد در دو بعد تناسب و تفاوت در نگرش نظام رسمی به مقولهٔ تربیت شهروندی دانش‌آموزان خود را نشان داد. در بعد تناسب، هر دو سند رسیدن به قرب الهی را هدف غایی تربیت می‌دانند. مؤلفهٔ شهروند دین‌دار در حوزهٔ دینی (با شاخص‌های اعتقادی و عبادی) و حوزهٔ شناختی (با شاخص‌های ارزشی، اخلاقی، علمی و فرهنگی) در هر دو سند این سنخیت را تأیید می‌کند. در بعد تفاوت، مؤلفهٔ شهروند اجتماعی (با شاخص‌های منفعت اجتماعی، مشارکت اجتماعی ـ سیاسی، نقش‌آفرینی مجزای اجتماعی و نقطهٔ عزیمت تحول) مسیر متفاوتی را برای رسیدن به هدف غایی معرفی می‌کند. بر اساس این نتایج، سند تحول دستیابی به ایده‌آل‌های شهروند مطلوب را در اولویت دادن به ارادهٔ فردی می‌بینند، درحالی‌که سند چشم‌انداز، ضمن در نظر گرفتن این تفاوت‌ها، نقطهٔ آغاز تربیت شهروندی را ایجاد ساختار مناسب و قرارگرفتن افراد در آن‌ها برای فراگیری الگوهای رسمی نظام حاکم در نظر می‌گیرد.

کلید واژه‌ها: شهروند مطلوب، شهروند ـ دانش‌آموز، سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، سند چشم‌انداز ۲۰ ساله

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۸/۲۵ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۹/۱۳ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۱/۲۸

* دانشجوی دکترای جامعه‌شناسی سیاسی، گروه جامعه‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران. ایران

** دانشیار جامعه‌شناسی، گروه جامعه‌شناسی، دانشگاه تهران، دانشکدهٔ علوم اجتماعی، تهران. ایران. **(نویسندهٔ مسئول)**..... zhashemi@tu.ac.ir

*** استادیار جامعه‌شناسی، گروه علوم ارتباطات اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران. ایران

مقدمه

شـــهروند، به‌عنوان یکـــی از انتزاعی‌ترین مفاهیـــم اجتماعی، عامل پیوند ســـاختارهای اجتماعی، و عاملیت انســـانی، ایفای نقش می‌کند. با پدیدآمدن شـــکل نوین دولت‌ها و واقعی‌تر شـــدن مرزهای جغرافیایی، جایگاه شـــهروندی و کنشگرانی که مفهوم شهروند به آن‌ها اطلاق می‌شود، تفاوتی بنیادین در بعد مفهومی و ابعاد حقوق، تکالیف و وظایف به خود گرفت. شـــهروند در زبان یونانی معادل واژهٔ «politis»، در زبان انگلیسی معادل واژهٔ «citizen» و در فارسی شخصی است که اهل یک شهر یا یک کشور باشد و از حقوق متعلق به آن برخوردار باشد (پورطهماسبی و تاجور،۱۳۹۰).

مارشال[1] شهروندی را وضعیتی می‌داند که از عضویت فرد در اجتماع حاصل می‌شود و کسانی که در این وضعیت هستند، تکالیف یکسان و برابر دارند (سبحانی نژاد و منافی،۱۳۹۰، ص. ۲۸۸). فرد زمانی شـــهروند مطلوبی به‌حساب می‌آید که بتواند از حداقل صلاحیتِ پذیرشِ نقش‌های مجزا و متناسب با جامعه برخوردار باشد و به درجه‌ای از خودبسندگی رسیده باشد. در این معنا، شناخت و بررسی ابعاد شهروندی و شهروند مکلف نیازمند بررسی ابعاد ساختی جامعه، مبانی تربیت شهروندی و به‌طورکلی، آماده‌ســـازی شهروند مطلوب است که در سه شکل «شهروند سلبی»، «امکان شهروندی» و «شهروند ایجابی» قابل‌بررسی است (توسلی و نجاتی حسینی، ۱۳۸۳). دستیابی به چنین شناخت جامعی نیازمند آشکارسازی رویکرد رسمی اسناد مرتبط، دستورالعمل‌ها و به‌طورکلی سیاست رسمی حاکم بر جامعه در زمینهٔ تربیت رسمی شهروند است.

تربیـــت شـــهروندی به‌عنوان نخســـتین حوزهٔ ایفای نقـــش حاکمیت و دولت، به فرایندی اشـــاره دارد کـــه شـــهروندان فعال، آگاه و مســـئول در زندگی و امـــور مربوط به قلمرو خـــود را ایجاد کند و پـــرورش دهد. همچنین، برای گســـترش برابری اجتماعی تلاش کند و افراد را به تأمل و مشـــارکت در جریـــان تصمیم‌ســـازی و تصمیم‌گیری ترغیب کند. ایـــن مطالعه تربیت شـــهروندی را با رویکرد مواضع سیاســـی نظام رســـمی جمهوری اســـلامی و با تحلیل اسناد رســـمی تربیت، مانند سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش و سند چشم‌انداز ۲۰ ساله، مورد تحلیل و تبیین جامعه‌شناختی قرار می‌دهد. ازاین‌رو درصدد پاسخ‌گویی و بررسی ابعاد این سؤال اصلی است که: «نظام رسمی جمهوری اسلامی ایران در تربیت شـــهروند مطلوب خود چه رویکرد سیاســـی‌ای را دنبال می‌کند و این شـــهروند چه ویژگی‌هایی دارد؟»

طبق این اســـناد، در ایران شـــهروند مطلوب تابعی است از نگرش حاکمیت مرکزی و اینکه در چه دوره‌ای چه مبانی را طرح‌ریزی کند. قلمرو رســـمی سیاست با تدوین قانون اساسی جمهوری اسلامی در تربیت، حمایت و صیانت از هویت، مالکیت و جایگاه شـــهروندان را با محور اسلامی‌بودن طراحی کرد. سپس سند چشم‌انداز ۲۰ ساله، و درنهایت سند تخصصی تحول بنیادین آموزش‌وپرورش تدوین شد که برای بازشناسی و شناخت ایده‌ال‌های شهروند مطلوب، در پیکربندی مفهومی و شهروندسازی

مطلوب موردانتظار نظام رسمی نقش زیادی دارد این سند با توجه به عمومی و همگانی‌بودن آموزش در ایران تلاش می‌کند، اصول و چشم‌اندازهای مطلوب خود را برای جامعه‌پذیرکردن شهروندان و ساختن سوژه‌هایی متناسب با مطلوبیت نظام حاکم که به‌نوعی بازگوکنندهٔ نگرش‌های سیاست نظام رسمی است، طراحی کند. این راهبرد در بطن خود دانش‌آموزان را به‌عنوان نیروهایی سیاسی-اجتماعی معرفی می‌کند که قادرند، متناسب با سیاست دینی-اجتماعی مسلط نقش‌آفرینی کنند. به این منظور، سند در دو بخش اجرایی و مبانی نظری، با مشخص‌کردن هدف‌های غایی و مطلوب تربیت، پیاده‌سازی شد. در اسناد، دانش‌آموزان به‌عنوان پدیده‌هایی اجتماعی، در طیفی از واقعیت موجود تا حرکت به سمت وضع مطلوب سطح‌بندی می‌شوند که در این جستار با عنوان نگرش سیستمی و از بالا به پایین نظام رسمی بر این فرایند، تبیین می‌شود.

در شرایط فعلی به نظر می‌رسد جهت‌گیری تربیت سیاسی موجود نظام تربیت رسمی با رویکردی محافظه‌کارانه در مؤلفه‌های فرهنگ‌پذیری، انتقال فرهنگی و انطباق اجتماعی به آموزش می‌پردازد (احمدی، عصاره و امینی زرین، ۱۳۹۷). این رویکرد محافظه‌کارانه می‌تواند نوآوری و خلاقیت کنشگران تربیتی- آموزشی را تحت تأثیر قرار دهد.

همچنین، مجلل‌چوبقلو در پژوهش خود نشان داد که برنامهٔ درسی موجود و اجراشده در مدرسه‌های ابتدایی مطلوب نبوده است و قادر نیست رفتار شهروندیِ مطلوب را در دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی شکل دهد (مجلل‌چوبقلو،۱۳۸۷).

در بررسی واقعیت‌های موجود برای سنجش تربیت شهروند با نگرش‌های سیاست رسمی، پژوهش طباطبایی با تحلیل محتوای کتاب‌های درسی در پنج مقولهٔ آگاهی، خودشناسی، استقلال، آزادی و عدالت عنوان می‌کند که مقوله‌های تربیت شهروندی سیاسی ارزش‌گذاری یکسانی نشده‌اند (طباطبایی،۱۳۹۷).

مهم‌ترین هدف اسناد رسمی تربیت و به‌خصوص دو سند موردبحث، «ترسیم فرایند مناسب و مشخص‌کردن کمال مطلوب تربیت شهروندی و متربیان چندبعدی» است. در این زمینه وظایف تصمیم‌سازان و مجریان، بسط و هماهنگ و متعادل‌کردن ظرفیت‌های وجودی افراد، تعالی تجربه‌های متراکم جامعه در تحقق حیات طیبه، و به‌تبعِ آن رسیدن به قرب الهی معرفی می‌شود (مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش،۱۳۹۰، ص. ۹۲). اما به نظر می‌رسد میان شرایط موجود و حد مطلوب در بخشی از حوزه‌ها، مانند تربیت سیاسی و اجتماعی که به‌عنوان یکی از ساحت‌های شش‌گانهٔ سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش آمده است، فاصله وجود دارد. واکاوی معنایی درون‌متنی اسناد موردمطالعه برای تبیین این فاصله، با تحلیل رویکرد سلبی و ایجابی نظام رسمی جمهوری اسلامی در تربیت شهروندی، می‌تواند به هدایت بحث برای رسیدن به پاسخ سؤال اصلی مطالعه کمک کند. سلبی و ایجابی یعنی اینکه نظام رسمی اجازهٔ شکل‌گیری و تربیت چه نوع شهروندی را نمی‌دهد تلاش دارد چه نوع شهروندی را پدید آورد و چه شرایط ایجابیِ متناسب با نیازها و مقتضیات زمان و مکان برای

شهروندسازی فراهم می‌کند.

بر اساس اهداف آرمانی آموزش و جایگاه شهروند سیاسی-اجتماعی در نگرش دولت‌های جمهوری اسلامی، شکل خاصی از آماده‌سازی از راه‌های آموزش، تربیت و یادگیری به دو شیوهٔ سیستماتیک و مدنی محقق می‌شود و به شکل‌گیری نوع خاصی از شهروند می‌انجامد که می‌توان آن را با عنوان «شهروند دینی» مفهوم‌سازی کرد. نظام رسمی با تشکیل نهادهای عمومی رسمی و نیمه‌رسمی مانند اماکن دینی، فرهنگی و مؤسسه‌های آموزشی-مذهبی تلاش می‌کند شیوه‌های یادگیری و آموزش را برای افزایش کیفیت زندگی اجتماعی و تقویت سرمایهٔ اجتماعی-دینی و در نتیجه کاهش هزینهٔ کنترل اجتماعی و جامعه‌پذیری مدیریت کند.

در همین راستا، مهم‌ترین وظیفه و هدف دولت را تحقق حیات طیبه و جهت‌گیری تربیتی تمامی دستگاه‌ها به سمت اصل پنجم قانون اساسی که پذیرش اصل ولایت‌فقیه است، معرفی می‌کند (همان). این آموزش‌ها درصورتی‌که به‌درستی صورت گیرند و بتوانند شهروندی فعال، تأثیرگذار و کنشگری خلاق، آگاه، با دانش، عمل‌گرا و مسئول تربیت کنند و فضا را برای رشد چنین کنشگرانی فراهم سازند، تمایل و ظرفیت فراگیری کنشگران مزبور به تقویت مسئولیت‌پذیری اجتماعی و گسترش همبستگی اجتماعی جامعه در سطح محلی و ملی منجر می‌شود. اسناد ذکرشده توسط نهادهای مسئول رسمی با چنین رویکردی تدوین‌شده‌اند. نگارنده نیز در این مطالعه به دنبال تبیین جامعه‌شناختی رویکرد سیاسی نظام رسمی جمهوری اسلامی ایران در تربیت شهروند مطلوب با محوریت بررسی اسنادِ رسمیِ سند تحول بنیادین و سند چشم‌انداز ۲۰ ساله و تحقق اهداف زیر است:

- شناسایی تربیت شهروند مطلوب جمهوری اسلامی به‌عنوان شهروندی دین‌دار، خداترس و معتقد به دین اسلام در اسناد رسمی.
- شناسایی تربیت شهروند مطلوب نظام جمهوری اسلامی ایران به‌عنوان شهروند اجتماعیِ برخوردار از حس منفعت اجتماعی، با رویکرد جمع‌گرایانه در اسناد رسمی.

شناخت و تحلیل تربیت شهروندی با محوریت این اسناد می‌تواند به‌نظام تربیت رسمی کمک کند تا هدفمند و متناسب با ظرفیت افراد و کنشگران اجتماعی عمل کند و شهروندانی پایبند و مطیع، در عین فعال و خلاق، پرورش دهد، و حتی برای رفع نواقص آن‌ها گام بردارد.

الف) تربیت شهروندی

تربیت شهروندی مفهومی کلی است که با مطالعات اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی در جامعه تبیین می‌شود و می‌توان آن را آموزش مسالمت‌آمیز زندگی به‌طور خاص در یک جامعه

(شهروند ملی) و به‌طور عام در جامعهٔ جهانی (شهروند جهانی) دانست.

امیل دورکیم[2] تربیت شهروندی را انتقال دانش، مهارت و ارزش‌های منتشرشده توسط نسل‌های بزرگ‌سال برای نسل‌های ناپخته برای زندگی اجتماعی تلقی می‌کند که با توجه به ساختار اقتصادی هر جامعه صورت خاصی دارد و برنامه‌ریزی آن باید به دست صاحب‌نظران عرصهٔ فرهنگ، اقتصاد و سیاست صورت پذیرد (سبحانی‌نژاد و منافی،۱۳۹۰، ص. ۲۹۵).

از نظر جان دیوی[3] آموزش‌های شهروندی از نظر ملی و مذهبی و به لحاظ بین‌المللی تنها به‌واسطهٔ ضرورت تغییرات سریع اجتماعی و وجود ایدئولوژی‌های افراطی، رشد نژادپرستی، اختلافات طبقاتی، همسان‌سازی افراد و گروه‌ها از نظر روانی، و نیز آشنایی با تکالیف و وظایف اجتماعی نیست. بلکه هدف از آن، تحقق نوعی از ایده‌آل‌ها، تفکرات آزادی‌خواهانه، و حرکت وسیع جامعه به‌سوی مردم‌سالاری و تربیت شهروندان مسئول، فعال و آگاه است (سبحانی‌نژاد، منافی،۱۳۹۰، ص. ۲۹۵).

نش[4] (۲۰۰۰/۱۳۹۴)، راش[5] (۱۹۹۲/۱۳۹۱)، هریسون و بوید[6] (۲۰۰۳/۱۳۹۵)، و هیوود[7] (۲۰۰۲/۱۳۹۶)، با طرح موضوع «شهروند سیاسی» نقش گسترده‌تری برای شهروندی مطرح کردند.

در میان کلاسیک‌ها، دورکیم شهروندی را شهروند عرفی شده‌ای معرفی می‌کند که تحت تأثیر وجدان جمعی و تقسیم کار اجتماعی، به‌وسیلهٔ بزرگ‌سالان آموزش می‌بیند و ساخته می‌شود (سبحانی‌نژاد و منافی،۱۳۹۰، ص ۲۹۵).

همچنین، مارشال شهروند را زمانی مطلوب می‌بیند که با تشکیل نهادهای محلی، حقوق سیاسی، اجتماعی و مدنی خود را مطالبه و تثبیت کند و به‌مرور به چنان قدرتی برسد که نابرابری اجتماعی را کاهش دهد (سبحانی‌نژاد و منافی، ص. ۲۸۸).

یکی از موثق‌ترین بنیان‌های نظری شهروند، کارهای هابرماس[8] است. او با دیدگاهی همه‌جانبه، ضمن برشمردن ابعاد و ویژگی‌های شهروند و طرح شهروند توافقی- مذاکره‌ای، راهکارهای تبدیل‌شدن به شهروند واقعی مبتنی بر معیارهای مطلوب مدنظر خود را شرح می‌دهد و حتی تبدیل‌شدن به ابژه‌ای را که به تعبیر خودِ هابرماس، باید نیروی صاحب اقتدار به تبعیت از او، به حوزهٔ عمومی و به‌طور خاص شهروندی پایبند باشد ارائه می‌کند (الیوت و ترنر[9]، ۲۰۰۱/۱۳۹۰، ترجمهٔ ارشاد).

ترنر[10]، با مفهوم‌سازی شهروند جامعه‌شناختی و نظارتی، به شهروند نقشی مضاعف و هم‌تراز با حاکمیت می‌دهد. او گرچه نهادهای رسمی را مسئول تأمین، توزیع و کنترل منابع می‌داند، اما این موضوع را به معنای سلب مسئولیت از شهروندان نمی‌پندارد. به زعم او، شهروند مطلوب کسی است که ضمن پیگیری مطالبات خود در منابع کمیاب، هم بر دیگران اجتماعی و

هم بر نهادها و به‌طورکلی نظام رسمی نظارت داشته باشد (ترنر، ۱۹۹۹).

تیلی[۱۱]، اندیشمند سیاسی معاصر، شرط لازم برای پیدایش کامل پدیدهٔ شهروندی را پیاده‌شدن ساختار دموکراتیک در تمام سطوح و ابعاد عنوان می‌کند. او مهم‌ترین عامل برای محقق نشدن دموکراسی را وجود گروه‌های خودسر مانند نظامیان و مذهبیان می‌داند و معتقد است اگر این نیروها حذف شوند، دموکراسی اجرایی خواهد شد. تیلی دولت تابعی را معرفی می‌کند که با حذف خودسرها، تحت تأثیر عامهٔ مردم و شهروندان قرار می‌گیرد. از نظر او، این شهروند بی‌واسطه تعیین‌کنندهٔ همه چیز است. لذا شهروند مطلوب کسی است که با همکاری دولت، نیروهای خودسر را از سر راه بردارد و زمینهٔ رشد خود و مطیع کردن دولت را فراهم کند (تیلی،۲۰۰۷/۱۳۹۲، ترجمه احمدی).

افزون بر این دیدگاه‌ها، تربیت شهروندی از منظرهای مختلف سیاسی، فلسفی، تاریخی و جامعه‌شناختی تحلیل و بررسی می‌شود که بنا به مقتضیات مسئلهٔ این جستار، نقش و جایگاه ابعاد سیاسی و جامعه‌شناختی او بیشتر مورد مداقه قرار می‌گیرد.

ب) مبانی سیاسی

مبانی سیاسی تعلیم‌وتربیت درواقع ترکیبی از سیاست و شهروند است. هیوود در تعریف سیاست چهار رویکرد حکومت‌کردن «به‌مثابهٔ هنر»، «به‌مثابهٔ امور عمومی»، «به‌مثابهٔ سازش و اجماع» و «به‌مثابهٔ توزیع قدرت و منابع» را مطرح می‌کند (هیوود،۲۰۰۲/۱۳۹۶، ترجمه عالم). در این تعریف، قلمرو سیاست و اجتماع بیش از پیش به هم گره می‌خورد. ازاین‌روست که حکومت‌ها تلاش می‌کنند به شیوه‌ای سازمان‌یافته، مراحل تربیت هدفمند را از سنین کودکی آغاز کنند. این شیوه دو حوزه را در برمی‌گیرد: نخست اینکه نظام رسمی کدام‌یک از مدل‌های پیشرفت‌گرا و محافظه‌کار را به‌منظور تربیت سیاسی-اجتماعی شهروندان و دانش‌آموزان اتخاذ می‌کند؟ (قلتاش، ۱۳۹۱) و دوم اینکه دانش‌آموزان و شهروندان چه میزان از آگاهی سیاسی- اجتماعی، دانش سیاسی-اجتماعی، اخلاق سیاسی و بینش سیاسی-اجتماعی برخوردارند؟

چارلز تیلی، از اندیشمندان معاصر، نقش متغیر تعیین‌کنندهٔ دموکراسی و نسبت دولت‌ها با آن را در شکل‌گیری شهروند اساسی می‌داند (تیلی،۲۰۰۷/۱۳۹۲، ترجمه احمدی). فرمهینی‌فراهانی (۱۳۹۵). او برای تربیت سیاسی-اجتماعی شهروند «الگوی فضیلت‌گرای ارتباطی» را معرفی می‌کند که از الگوهای زیرمجموعهٔ «رویکرد پیشرفت‌گرا» محسوب می‌شود.

ج) مبانی جامعه‌شناختی

تربیت سیاسی-اجتماعی، در مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، به‌عنوان یکی

از ساحت‌های شش‌گانهٔ تربیتی در نظر گرفته شده است. بر مبنای این ساحت دو مبنای سیاسی و اجتماعی از هم تفکیک شده‌اند. در مبانی سیاسی، جهت‌گیری تربیتی هم در نهادهای تخصصی تربیت و هم در سایر نهادهای اقتصادی، فرهنگی و سیاسی، ملزم می‌شود که تمامی آموزش‌ها در جهت رسیدن به قرب‌الهی ارائه شوند. راه‌های رسیدن به این اصل را نیز منوط به تحقق حیات طیبه‌ای می‌داند که در جامعه و مدرسهٔ صالح با پذیرش اصل ولایت‌فقیه تحقق پیدا می‌کند.

از سوی دیگر، فرایند اجتماعی کردن افراد در نتیجهٔ تعاملات و ارتباطات بین فردی افرادی که با هم کنش متقابل دارند، شکل می‌گیرد. فرایند اجتماعی شدن فرایند اجتماعی پویایی است که فرد طی آن، با آموختن الگوهای اجتماعی، نهادینه کردن منش جمعی، و شکل‌گیری هویت اجتماعی، ارزش‌ها، اعتقادات و فرهنگ را اکتساب و درون خود نهادینه می‌کند. از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی‌کردن بعد از خانواده نهادهای آموزشی هستند. ازاین‌رو است که تربیت اجتماعی نیز به‌عنوان بخشی از ساحت‌های مطرح در سند به‌مثابه یکی از ارکان سیاست‌گذاری آموزشی مطرح شده است. طبق سند، مبانی جامعه‌شناختی به این نکته اشاره دارند که جامعه حیاتی مستقل از حیات فردی دارد. نسبت فرد و جامعه همانند نسبت وحدت در عین کثرت است. در اینجا توجه به اصالت جمع نیست، بلکه ما مبانی اجتماعی جامعه را بررسی می‌کنیم. اما در تجویز، بر انتخاب و ارادهٔ خویش و میزان نوع این تأثیرات بر محیط تأکید می‌شود مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، ۱۳۹۰، ص. ۲۲۲). در این بعد، دو حوزهٔ تربیت و آگاهی فرد به منظور آمادگی برای نقش‌پذیری و جامعه‌پذیری اجتماعی مورد توجه نظام رسمی است که مبتنی بر تربیت متربی برای مصالح جمعی بر پایهٔ تزکیه‌محوری، اخلاق‌محوری، و امر به معروف و نهی از منکر عمل می‌کند و تا حدودی سلبی و ایجابی هم‌زمان است.

در پژوهش‌های مرتبط با موضوع، در خصوص مقولهٔ شهروندی و تربیت سیاسی – اجتماعی تحقیقات به نسبت خوبی انجام شده‌اند که به‌اختصار به تعدادی از آن‌ها اشاره می‌شود:

مجلل‌چوبقلو (۱۳۸۷) در پژوهش خود با موضوع «بررسی مؤلفه‌های تربیت سیاسی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی» نشان داد که برنامهٔ درسی تربیت شهروندی موجود و اجراشده در مدارس ابتدایی مطلوب نیست و نمی‌تواند رفتار شهروندی را به‌طور مطلوب بین دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی شکل دهد.

قلتاش (۱۳۹۱) در پژوهشی با «موضوع مبانی اجتماعی و سیاسی تعلیم‌وتربیت: بررسی تطبیقی رویکردها و دیدگاه‌های تربیت شهروندی»، و فرمهینی‌فراهانی (۱۳۹۵) در تحقیقی مشابه، با بررسی رویکردهای مختلف، ابتدا آن‌ها را ذیل دو رویکرد کلی «پیشرفت‌گرا» و «محافظه‌کار» سطح‌بندی کردند، و درنهایت رویکرد «فضیلت‌گرای سیاسی» را به‌عنوان رویکردی مناسب برای تربیت رسمی نظام آموزشی ایران دانستند.

محققان دیگری کتاب‌های درسی را به‌منزلهٔ واحد تحلیل سیاسی و اجتماعی دانش‌آموزان بررسی کرده‌اند رضوی، ملکی، عباس‌پور و ابراهیمی‌قوام، ۱۳۸۹؛ طباطبایی، ۱۳۹۷) که همگی به‌نوعی نشان از آن دارند که تربیت سیاسی در کتاب‌های درسی نامتوازن، ناپیوسته و گاهی مغفول واقع شده است.

غیاثوند (۱۳۹۳) با مطرح کردن شهروند منصبی به‌نوعی می‌خواهد بگوید: شهروند – دانش‌آموزانی که از آن‌ها خدمتی خواسته می‌شود یا به‌عنوان شهردار– دانش‌آموز شناخته می‌شوند، خود را در انجام امور سهیم می‌دانند و وظایف خواسته‌شده را بهتر و بیشتر انجام می‌دهند.

پژوهشگران دیگری تربیت شهروند دینی را موردبررسی قراردادند که نتایج متفاوتی ارائه دادند (علم‌الهدی، رضایی و یاری، ۱۳۹۶). محمدی، مزیدی و بهشتی (۱۳۹۶) بر اساس یافته‌های پژوهشی خود، تربیت اسلامی متربیان را در ابعاد مردم‌سالاری دینی و اعتقادی به‌عنوان ویژگی مطلوب معرفی کردند، درحالی‌که علم‌الهدی و همکارانش (۱۳۹۶) اظهار داشتند، با توجه به اینکه تعامل غیررسمی در مدارس بین دانش‌آموزان تأثیرگذاری بیشتری دارد، محورهای دینی با شکل‌های سنتی توجه کمتری دریافت می‌کند.

در پژوهش‌های خارجی تربیت شهروندی گسترهٔ بیشتری دارد. لی (۱۹۹۹) ویژگی‌های شهروند خوب را آگاهی از مسائل و مشکلات جامعه، مشارکت فعال در امور جامعه، مسئولیت‌پذیری، رفتار مبتنی بر اخلاق، منتقدبودن و ظرفیت پذیرش نقد، توانایی تصمیم‌گیری آگاهانه، و احترام به تنوع و تکثر می‌داند.

کالیو، میلز و اسکلتون[۱۲] (۲۰۱۶) دریافتند، فقر سازمان‌یافته در آموزش و تربیت شهروندی نقش مهمی به ارتباط اقتصاد و تربیت شهروندی می‌دهد. دالتون[۱۳] (۲۰۰۶) «شهروند مستقل و انتقادگر»، و هاسکینز و ماشرینی[۱۴] (۲۰۰۹) «ارادهٔ شهروندی» را مطرح کردند. پالوما[۱۵] (۲۰۱۰)، در تحقیق دربارهٔ باورهای کنشگری تربیتی معلمان که از آنان به‌عنوان نیروی اصلی و رابط نظام رسمی و تربیت عمومی یاد می‌کند، نتیجه می‌گیرد: معلم وظیفهٔ دوگانه‌ای را پیش روی خود می‌بینند: او یا نگرش حاکمیت را قبول دارد که در این شرایط تربیت شهروندی مسیر عادی خود را طی می‌کند، یا باورهایش با ایدئولوژی حاکم متضاد است که در این صورت، بین اینکه مطابق تفکر خود آموزش دهد یا بر اساس ایدئولوژی حاکم عمل کند، دچار تعارض می‌شود.

روش پژوهش

روش این مطالعه اسنادی است و جامعهٔ آماری آن، سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش و مبانی نظری آن، و سند چشم‌انداز ۲۰ ساله است. روش اسنادی روشی غیرمزاحمی است که پژوهشگر از

فهم مقاصد و انگیزه‌های اسناد و متون خارج می‌شود و آن را به‌عنوان زبان نوشتاری غالب نویسنده می‌پذیرد و مورد استناد قرار می‌دهد (فلیک[۱۶]، ۲۰۰۶/۱۳۹۶، ترجمه جلیلی). هدف این روش مشخص کردن زوایای پنهان و آشکار متن است. در این مطالعه با تحلیل دو سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش و مبانی نظری آن و سند چشم‌انداز ۲۰ ساله، مؤلفه‌های دینی و اجتماعی، و مبانی شناختی مفهوم‌سازی شده‌اند. در تحقیقات کیفی از روش‌های متفاوتی به‌طور هم‌زمان به منظور تحلیل داده‌ها و متون استفاده می‌شود، و می‌توان گفت خیلی از مراحل این روش‌ها باهم مشابه هستند. با این توضیح، در پژوهش حاضر، با وجود اینکه در انتخاب مضامین و تم‌ها از تحلیل موضوعی استفاده شد، اما از تحلیل محتوای کیفی به‌عنوان تکنیک تحلیل و کدگذاری متن‌ها بهره گرفتیم. تحلیل محتوای کیفی، گرچه شباهت زیادی به تکنیک «داده‌بنیاد» دارد، اما برخلاف آنکه هدفش ارائهٔ نظریه است، هدفش هدایت پژوهشگر و داده‌ها به سمت هدف پژوهش است تا بتوان قدرت انتقال‌پذیری، وابستگی و تأییدپذیری آن را افزایش دهد. ازاین‌رو، از مرحلهٔ کدگذاری باز تنها برای کوتاه‌کردن متن استفاده شده است.

شیوهٔ نمونه‌گیری در این پژوهش، به تبعیت از روش و تکنیک استفاده شده، نمونه‌گیری هدفمند است. در این شیوهٔ نمونه‌گیری، پژوهشگر به‌صورت هدفمند دو سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش و سند چشم‌انداز ۲۰ ساله را انتخاب کرد. بعد از آن با تحلیل متون این اسناد، واحدهای ثبت (تحلیل)، زمینه، و معنا مشخص شدند. در این پژوهش، «واحد تحلیل» مضمون بحث، «واحد زمینه» موضوع مورد بحث، و «واحد معنا» نیز مفاهیم مشترک بین کدگذاری است که از زیرمقوله‌ها استخراج شدند. در ادامه با استخراج و کدگذاری زیر مقوله‌ها، مضامین و مقوله‌های فرایند تحلیل اسناد به‌شیوهٔ زیر انجام گرفت:

نخست با مشخص کردن قلمرو جامعهٔ آماری در دو سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش و سند چشم‌انداز ۲۰ ساله، و با توجه به مسئلهٔ پژوهش، دو مفهوم کلیدی تربیت «شهروند دینی» و «شهروند اجتماعی» تعیین شدند. سپس به کمک فیش‌برداری بخش‌های موردنیاز انتخاب شدند. انتخاب این بخش‌ها تا جایی که نگارنده به اشباع نظری رسید، ادامه پیدا کرد (اشتراوس و کوربین[۱۷]، ۱۹۹۶/۱۳۹۰، ترجمه محمدی).

در ادامه، داده‌ها بر اساس مراحل سه‌گانهٔ تحلیل محتوای کیفی کدگذاری شدند: نخست با ساده‌سازی متن‌های فیش‌برداری‌شده، بدون تغییر در کیفیت متن‌ها، کدگذاری آغاز شد. در مرحلهٔ دوم، با تغییر کمیت متون، آن‌گونه که در جدول‌های ۲، ۳، و ۴ آمده است، متون خلاصه‌سازی شدند. در مرحلهٔ سوم نیز متون مرتبط با مبانی تربیتی – سیاسی و جامعه‌شناختی و متون مرتبط با فرایند تحقق حیات طیبه، به‌عنوان شرط اساسی تربیت دینی– اجتماعی در سند تحول بنیادین، و همچنین اصول هشت‌گانهٔ سند چشم‌انداز و دو مقولهٔ «امور فرهنگی، علمی و فناوری» و «امور اجتماعی و سیاسی»، با زیرمقوله‌های مربوط، کدگذاری شدند.

جدول ۱. فرایند روش تحلیل محتوای کیفی (کدگذاری و مقوله‌سازی)

سند	سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش و سند چشم‌انداز						
مضمون	تربیت شهروند دینی جامعهٔ دانش‌آموزی به‌مثابه سرمایه‌ای سیاسی						
مقوله	شهروند دینی			شهروند اجتماعی			
مؤلفه	اعتقادی	عبادی	شناختی	منفعت اجتماعی	مشارکت اجتماعی- سیاسی	نقش‌آفرینی اجتماعی	نقطهٔ آغاز تحول	
زیرمقوله	انسان توحیدگرا، باورمند به مبانی انقلابی، پذیرش حاکمیت سیاست دینی	شرکت در مراسم دعا، پایبندی به مناسبات مذهبی و راز و نیاز، متکی به خدا	ارزشی، اخلاقی، علمی، فرهنگی همبستگی همه‌جانبه، پذیرش روحانیت به‌عنوان نیروی فرهنگی، وجدان کاری، کسب علوم پیشرفته، استحکام درونی فرهنگ نماز و سواد قرآنی، شناخت شبیخون فرهنگی	پرورش حقوق متقابل انسانی، حفظ حقوق شهروندی، پرورش همه‌جانبه، پذیرش متقابل حکومت و مردم	مشارکت، سوادآموزی، پرورش فعال و مسئولیت‌پذیری	پذیرش پسر بودن و دختر بودن با حفظ ویژگی‌های خاص، ایجاد استحکام رابطه با جهان اسلام	فردمحوری حسن فاعلی، ارادهٔ فردی	نهادمحوری نسبتاً متأثر از شرایط بیرونی، برنامهٔ کاهش فاصله طبقات. گسترش سوادآموزی به‌وسیلهٔ دولت
رمز	استحکام روحیهٔ انقلابی‌گری، هم‌گرایی دین و سیاست	عمل‌گرایی دینی، پذیرش نیروی لایتناهی خداوند	خودآگاهی، موقعیت‌شناسی	دگر خواهی، متوقع وظیفه‌شناس	ارزش‌خواهی، پویایی	هویت جنسیتی، جهت‌گیری فراملی خاص	اراده‌گرایی	ساختارگرایی

بر مبنای جدول ۱، فرایند کدگذاری تحلیل محتوای کیفی از اسناد موردبررسی، محیط اجتماعی- آموزشی مدرسه به‌عنوان مهم‌ترین میدان سیاسی نظام رسمی برای تربیت شهروند مطلوب خود، به‌عنوان مضمون (تمِ) اصلی، از مقوله‌های تربیت دینی و اجتماعی استخراج شد.

■ یافته‌ها

یافته‌های مطالعه در نتیجهٔ فرایند ساده‌سازی، خلاصه‌سازی و فشرده‌کردن متون اسناد، با تکنیک تحلیل محتوای کیفی، برای مشخص‌کردن و تبیین رویکرد سیاسی به مقولهٔ تربیت شهروندی دانش‌آموزان که در ادامه خواهد آمد، مفهوم‌سازی شدند.

○ **سند تحول بنیادین و شهروندی:** سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش و مبانی نظری آن، یکی از منابع اصلی برای آماده‌سازی و تربیت شهروندان متناسب با ایدئولوژی و سیاست نظام رسمی ایران است که این مطالعه با نگرش تبیینی و تحلیل مبانی که مستقیماً به آماده‌سازی شهروند و تربیت

دانش‌آموز می‌پردازد، آن را بررسی کرده است. صرف‌نظر از کل‌نگری‌هایی که در تدوین و به‌کارگیری مفاهیم و گزاره‌های هنجاری-تجویزی به‌کار رفته‌اند، در سند محورهای مرتبط با موضوع در ابعاد و مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، ارزش‌شناختی، دین‌شناختی، و جامعه‌شناختی مورد تحلیل قرار گرفتند و نسبت این ابعاد با شهروند مطلوب جمهوری اسلامی مشخص شد.

جدول ۲. ساده‌سازی ابعاد تربیت شهروندی بر اساس مبانی سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش

مبانی	مضامین تربیت
هستی شناختی	■ جهان هستی واقعیت دارد و از نظر اسلام امری مسلم و بدیهی است. ■ خداوند مبدأ و منشأ جهان و یگانه مالک و واجب‌الوجود است ■ ویژگی ذات جهان و موجودات آن، فقر و نیاز محض به واجب‌الوجود است و فقر ذاتی از ویژگی‌های تمامی موجودات نسبت به واجب‌الوجود است. ■ آفرینش هستی غایتمند و خداوند غایت همهٔ موجودات است.
معرفت‌شناختی	■ انسان توانایی شناخت دارد. علم انسان دارای مراتب و سطوح مختلف، مانند حضوری و حصولی است. ■ معیار اعتبار علم انسان مطابقت با نفس‌الامر است. ■ منابع شناخت آدمی متنوع‌اند (حواس، عقل، شهود، مکاشفه، وحی و الهام). ■ انسان، هم در مقام عمل و هم در مقام نظر، از توانایی تعقل برخوردار است. ■ شناخت انسان با موانع و محدودیت‌هایی همراه است.
انسان‌شناختی	■ انسان مرکب از جسم و روح است که هردو وجه مادی و غیرمادی را شامل می‌شود. ■ حقیقت انسان روح است و کمال او بسته به کمال و روح است. ■ انسان فطرت الهی و قابلیت فعلیت و شکوفا شدن دارد. این قابلیت را دارد که صیقل بخورد و تکامل یابد. ■ انسان بر حسب فطرت خویش، جویای مراتب کمال تا بی‌نهایت است (الی الله المصیر). ■ انسان هم کرامت ذاتی دارد هم کرامت اکتسابی. ■ انسان موجودی آزاد و صاحب‌اختیار است. ■ وجود انسان همواره در حال شدن، حرکت و دگرگونی است (حرکت و صیروریت). ■ انسان همواره در موقعیت است و می‌تواند آن را درک کند و تغییر دهد. با توجه به اختیار خود و درک مبدأ و مقصد هستی، این امر شدنی است. ■ هویت انسان میل به ارادهٔ جمعی، و کسب مهارت‌ها و توانمندی‌هاست (ص ۷۳).
ارزش شناختی	■ ارزش‌های حقیقی بر واقعیت‌های مربوط به عمل آدمی تکیه دارند. درواقع منظور این است که ارزش‌ها بسته به عمل اختیاری فرد هستند و بدون آن اعتباری ندارند (ص ۸۸). ■ اعتبار ارزش‌ها هم از طریق عقل و فطرت انسانی و هم با مراجعه به نظام معیار دینی معلوم می‌شود. ارزش حسن و قبح عقلی است. ■ ارزش انواع مختلف دارد و به دو گونهٔ غایی و ابزاری تقسیم می‌شود. در نوع غایی ناظر بر رابطه با حقیقت و خود است. در نوع ابزاری، ارزش‌ها نتایج مطلوب به بار می‌آورند و انسان تنها با مراجعه به ارزش نهایی می‌تواند سایر ارزش‌ها را درک کند.
دین شناختی	■ در دین اسلام رشد همه‌جانبهٔ ه افراد بر بنیان ارزش‌های متوازن و همه‌جانبه است. ■ برای فهم دقیق دین در اسلام اجتهاد معرفی شده که با پذیرش عقل مولد و عقل ابزاری صورت می‌گیرد. ■ دین‌داری کوشش خردمندانهٔ انسان برای رسیدن به حیات طیبه است که با مؤلفه‌های معرفت، ایمان، عبادت، عمل صالح، در ابعاد عقیدتی، مناسکی و پیامدی شناخته می‌شود.

تحلیل‌های حاصل از سند تحول و مبانی نظری، آن‌گونه که در جدول ۲ آمد، شکل خاصی از رفتارها، نگرش و عمل مبتنی بر ارزش محسوب می‌شود که بر اساس آموزه‌های قرآن کریم و سنت پیامبر و حضرات اهل‌بیت (ع) و قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران در نظر گرفته شده‌اند (سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش،۱۳۹۰، ص. ۱۵). این محورها در مبانی شش‌گانه (هستی شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، ارزش شناختی، دین شناختی و جامعه‌شناختی) ارائه شده‌اند. هر محور مضامین جزئی‌تری را دربرمی‌گیرد که می‌تواند به لحاظ شناختی مسیر متربی را تا حدودی واضح‌تر ترسیم کند. این محورها به‌عنوان زیرمقوله در جدول‌های ۳ و ۴ آمده‌اند.

- **سند چشم‌انداز ۲۰ ساله و مبانی تربیت شهروندی در آن:** این سند به‌طورکلی تمامی ابعاد کمی و کیفی توسعهٔ کشور را طی دورهٔ زمانی ۲۰ ساله ترسیم کرده است. محورهای آن ناظر بر فراهم آوردن شرایط از طریق آموزش، تجهیزات، امنیت و تعامل هستند. این سند در بعد آموزش و تربیت شهروندی، با تأکید بر آماده‌سازی جامعه مبتنی بر مردم‌سالاری دینی، آزادی‌های مشروع، و حفظ کرامت و حقوق انسان‌ها (بند اول)، خود را ملزم به آماده‌سازی نیروی انسانی برخوردار از دانش پیشرفته (بند دوم) و شهروندانی فعال، مسئولیت‌پذیر، مؤمن، و نیز برخوردار از وجدان کاری، انضباط، روحیهٔ تعاون و سازگاری، اجتماعی و متعهد به موازین انقلاب اسلامی (بند پنجم) می‌داند.

هماهنگی و توسعهٔ متوازن بین رشد فرهنگ و آموزش با سیاست‌های توسعه‌ای (سند چشم‌انداز ۲۰ ساله، ۱۳۹۴) مهم‌ترین هدف چشم‌انداز در این دوره به حساب می‌آید که با کمی تأمل مشخص می‌شود، زیربنای دستیابی به هدف تربیت نیروی انسانی است و نیروی انسانی نیروی محرکه و پیش‌برندهٔ برنامه محسوب می‌شود. این سند آشکارا تربیت شهروند را امری از بالا و برنامه‌ها را دیکته شده بر اعضایش می‌داند و به‌نوعی شهروندسازی از بالا و پایین زمینه‌سازی می‌شود که تا حدودی با سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش متناقض است که نگرش فردگرایانه دارد و بیان می‌دارد: خود فرد و دانش‌آموز به‌عنوان شهروند بزرگ‌سال آینده باید بخواهد، اراده کند و تصمیم بگیرد. این جمله که: «انسان هم در مقام عمل و هم در مقام نظر از قوهٔ تعقل برخوردار است و می‌تواند تصمیم بگیرد»(مبانی نظری سند تحول بنیادین،۱۳۹۰، ص. ۸۵)، و: «هویت حاصل تلاش و توفیق شخص و تا حدودی متأثر از شرایط اجتماعی است»(مبانی نظری سند تحول بنیادین،۱۳۹۰ ص. ۱۲)، نمونه‌هایی از نگرش فردگرایانه به تربیت شهروندی دانش‌آموزان است.

تحلیل اسناد بر اساس اهداف

الف) تربیت شهروند مطلوب در نظام رسمی جمهوری اسلامی به‌صورت شهروندی دین‌دار، خداترس و معتقد به دین اسلام: یافته‌های حاصل از مطالعه و تحلیل هرکدام از اسناد موردبررسی،

بعدی از این ویژگی‌ها و محورهای آن را مشخص کردند. هر دو سند در سه بعد تربیت دینی و توحیدی بودن، به معاد اعتقاد داشتن و پیرو دین اسلام و امامان شیعه بودن، و پذیرش پدیدهٔ انتظار و مهدویت مشترک هستند. تربیت دینی دانش‌آموز به‌عنوان رویکرد غالب سیاسی در ایران، در جدول ۳ به‌صورت مضمون (تم) اصلی، مقوله‌ها و زیرمقوله‌های اسناد موردبررسی ارائه شده است.

جدول ۳. خلاصه‌سازی ابعاد تربیت شهروندی در سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، مبانی نظری آن و سند چشم‌انداز

تم	مقوله‌ها	مضمون‌ها	زیرمقوله‌های سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش	زیرمقوله‌های سند چشم‌انداز ۲۰ ساله
تربیت سیاسی شهروند ـ دانش آموز به‌مثابه تربیتی دینی	دین‌دار	اعتقادی	■ انسانی موحد، مؤمن و معتقد به معاد، تقویت باور به ارزش‌های انقلاب اسلامی	■ هم‌گرایی دینی و اسلامی، ایمان به خدا، متعهد به انقلاب اسلامی، متعهد به نظام اسلامی و مردم‌سالاری دینی
		عبادی	■ خداپرست و کوشا در فرایض دینی، مشارکت در اعیاد مذهبی و وفیات، تقویت انس با دعا	■ اتکا به قدرت خدا
	شناختی	ارزشی	■ داشتن روحیهٔ جهادی، تأکید بر استفاده از ظرفیت حوزهٔ علمیه، داشتن عفاف و حجاب، شناسایی مؤلفه‌های گوناگون نظام معیار اسلامی از طریق حوزهٔ علمیه	■ متکی بر اصول و ارزش‌های اسلامی، و دارای حس افتخار و متعهد به ایرانی بودن
		اخلاقی	■ تأکید و استفاده از ظرفیت‌ها برای رشد فضائل اخلاقی در محیط فرهنگی و اجتماعی، و اولویت دادن به حیا، عفاف و صداقت در تمام دوران	■ مروج اصول اخلاقی-اسلامی، و برخوردار از وجدان کاری
		علمی	■ برخوردار از روحیهٔ کارآفرینی و کسب شایستگی‌های علمی، حرفه‌ای و مهارتی، و ارج نهادن به دستاوردهای علمی و تجربه‌های بشری در چارچوب نظام معیار اسلامی	■ برخوردار از دانش پیشرفته و توانا در تولید علم و فناوری
		فرهنگی-هنری	■ درک مفاهیم فرهنگی و میان فرهنگی در خلق آثار هنری و فرهنگی، کوشش برای توسعهٔ فرهنگ نماز و سواد قرآنی، شرکت در بسیج و کانون‌های فرهنگی و انجمن اسلامی دانش آموزان، باور به فرهنگ عفاف و حجاب	■ گسترش دادن معرفت دینی بر پایهٔ مبانی اسلام، تقویت فضایل اخلاقی، برخورداری از ایمان و روحیه ایثار، مقابله با تهاجم فرهنگی

بر مبنای جدول ۳، بعد از مشخص شدن مضمون اصلی (تم)، ابعاد مسئله در دو بعد دین‌داری و شناختی مقوله‌بندی شدند. سپس هر کدام از این ابعاد به مقوله‌ها و زیرمقوله‌های مربوطه، بر اساس کدگذاری تفکیک شدند. بر مبنای این کدگذاری، سند تحول، ضمن اهمیت دادن به بخش‌های گوناگون اعتقادی، عبادی، اخلاقی، علمی، و فرهنگی-هنری، رویکرد دینی بودن در تمامی آن‌ها به‌عنوان محور اصلی و مشترک آن‌ها مشخص شد. سند چشم‌انداز که به‌واقع مدت‌دار و اعتباری طراحی شده است، به‌طور معمول باید در پایان دورهٔ زمانی‌اش ارزیابی شود. اما طبق این سند، دولت و حکومت باید شرایط و لوازماتی را برای تربیت شهروند مورد نظر خود فراهم کنند تا با هدایت آن‌ها در این دوره درنهایت، دانش‌آموز به شهروندی موحد، خداترس، منتقد، پایبند به دین اسلام و مبلغ آن تبدیل شود و در مسیر رسیدن به قرب الهی قرار گیرد. آن‌گونه که در جدول ۳ آمده است، محورهای سند چشم‌انداز تا حدودی کلی تدوین شده‌اند، اما با تلفیق و استخراج مضامین و زیرمقوله‌های اسناد، مقوله‌های تربیت دینی مفهوم‌سازی شدند.

ب) شهروند مطلوب نظام جمهوری اسلامی ایران، شهروند اجتماعی برخوردار از حس منفعت جمعی و با رویکردی جمع‌گرایانه تربیت می‌شود

جمهوری اسلامی ایران به‌عنوان نظامی که مدعی است مدیریت تلفیقی از آزادی و التزام، نقش‌آفرینی و تعهد و تأثیر متقابل فرد و نهاد را ارائه کرده است (مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، ۱۳۹۰، ص.۳۱۴) بر اساس این گزاره در حال ساختن سوژه‌ای اجتماعی است که به حقوق و تکالیف شهروندی‌اش واقف است. تحلیل محتوایی اسناد رسمی تربیت شهروندی دانش‌آموزان حاکی از آن است که در محورهای توجه به ساختارمندی و نهادپذیربودن شهروند، به‌خصوص محتویات سند چشم‌انداز ۲۰ ساله هدف‌گذاری کرده است، و نگرش فردگرایانه به تربیت شهروندی و آماده‌سازی او، در سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش بیشتر نمایان است. بر اساس فرایند کدگذاری و تحلیل اسناد، مقوله‌های منفعت اجتماعی، مشارکت اجتماعی-سیاسی، نقش‌پذیری مجزای اجتماعی و نقطهٔ عزیمت تحول (فرد محوری یا جمع محوری) استخراج شدند که به همراه زیرمقوله و رمزها در جدول ۴ ارائه شده‌اند.

جدول ۴. مضمون اصلی، مقوله‌ها، زیر مقوله‌ها، و رمزهای حاصل از کدگذاری سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش و سند چشم‌انداز ۲۰ ساله

تم	مقوله	زیرمقوله‌های سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش	زیرمقوله‌های سند چشم‌انداز ۲۰ ساله	رمز
تربیت سیاسی دانش‌آموز به‌مثابه شهروند اجتماعی	منفعت اجتماعی	■ فرایند تربیت رسمی و عمومی بر اساس حقوق متقابل انسانی و کرامت او شکل می‌گیرد- همکاری و هماهنگی نهادها و رکن‌های مختلف جامعه برای تربیت (مبانی نظری سند، ص. ۲۸۵) - گرایش به وحدت و مردم‌سالاری دینی- حفظ حقوق شهروندی (ص ۲۴)	■ توسعهٔ تربیت متناسب در ابعاد فرهنگی، جغرافیایی و تاریخی- آزادی مشروع -تربیت متناسب بر پیوستگی مردم و حکومت - تأمین سلامت رفاه، امنیت و فرصت‌های برابر توسط حکومت	■ تربیت متناسب، و تربیت بین نهادی
	مشارکت اجتماعی سیاسی	■ همهٔ آحاد کشور باید حق دسترسی به فرصت‌های برابر تربیتی را، صرف‌نظر از خصوصیات فردی و خانوادگی داشته باشد (مبانی نظری سند، ص. ۲۴۳) ـ سازمان‌یافتگی، فراگیری عمومی، مشارکت جمعی متربیان وطن‌پرست (ص. ۲۶۸) مشارکت فعال و آگاهانه ـ مسئولیت پذیر (مبانی نظری سند، ص. ۱۹۱)	■ تربیت متربی فعال، مسئولیت‌پذیر و با وجدان کاری - ایجاد حس تعاون و سازگاری اجتماعی، تلاش برای شکل‌گیری نهاد قضایی، نگهداری محیط‌زیست، تلاش برای تعامل درونی و بیرونی، تعامل با جهان اسلام	■ تربیت حقوق‌محور، برخوردار از حس تعیین سرنوشت فردی و اجتماعی تعامل هدفمند بیرونی
	نقش‌پذیری مجزای اجتماعی	■ صرف‌نظر از جنسیت زن و مرد به‌عنوان انسان نقش و مسئولیت می‌گیرد- هویت جنسیتی-هویت ایرانی (مبانی نظری سند، ص.۲۶۷) تربیت متناسب با نیازهای کشور- رشد جنسی متربیان- توجه به شایستگی‌های پایه با تأکید بر هویت جنسیتی به‌عنوان رویکرد نرم (ص ۳۰۴) آمادگی برای زندگی مشترک و تکوین هویت جنسیتی (ص ۳۰۰) تربیت متناسب با نیازها و نقش‌های متفاوت دختران و پسران (ص ۳۹) راهکار ۴-۲ و ۲-۱۶ سند (ص ۵۰-۵۲)	■ تربیت متناسب در افق ۱۴۰۴ توانا در تشخیص روابط با خالق، مخلوق، خود و دیگران ـ نقش‌آفرین در انتخاب‌های آگاهانه، مسئولانه و اختیاری	■ آگاهی جنسیتی، قدرت تشخیص، پایبندی به تشکیل خانواده
	نقطه عزیمت تحول: فرد محوری	■ مبنای تمامی عمل و انگیزهٔ انسان وجه فردی آدمی است (مبانی نظری سند، ۱۳۹۰، ص. ۷۴) -سرنوشت هرکس در این دنیا با عمل اختیاری او رقم می‌خورد- در ارزشمند دانستن هر عمل اولویت با حسن فاعلی و انگیزهٔ نفس عمل است. همهٔ انسان‌ها به اقتضای فطرت و عقل سلیم خود عمل می‌کنند (مبانی نظری سند، ص. ۹۸) اجتماعی بودن انسان فطرتی ثانویه دارد- تربیت رسمی بیش از هر چیز باید به جنبه‌های فردی شخصیت هر متربی توجه کند (مبانی نظری سند، ص ۲۴۴)-افراد خود خیر و مصلحت خویش را آزادانه انتخاب می کنند-تأکید بر معلم‌محوری در تربیت (ص. ۲۴)	■ درنهایت شهروند دارای ظرفیت پذیرش تفاوت‌های فردی تصمیم می‌گیرد. - کشف و هدایت استعدادها و پاسخ‌گویی به نیازها و علایق متناسب با دین اسلام ـ پاسخ‌گو و خود ارزیاب در موقعیت‌های مختلف- تأمین‌کننده نیازهای فردی و توانا در نقد شرایط	■ ارادهٔ فرد، تفاوت فردی، مصلحت‌اندیشی فردی و تشخیص فردی در سند تحول ■ تصمیم‌گیر نهایی، مسئول اعمال خود و هماهنگی با ساختار در سند چشم‌انداز
	نقطه عزیمت تحول: نهاد محوری	■ دولت در زمینهٔ تربیت فردی وظیفهٔ پشتیبانی، نظارت و همکاری دارد (مبانی نظری سند، ص. ۳۱۶) ـ هویت انسان تا حدی متأثر از شرایط بیرونی است (مبانی نظری سند، ص. ۷۳) ـ وجه جمعی انسان تنها ناظر بر داد و ستد و احساس تعلق است (مبانی نظری سند، ص. ۷۴) ـ انسان موجودی اجتماعی است که شخصیتش تاحدی تحت شرایط محیطی ساخته می‌شود ـ هویت انسان تحت تأثیر نسبی محیط و وراثت قرار دارد (مبانی نظری سند، ص. ۱۳۱)	■ تهیهٔ برنامه‌های توسعه‌ای برای سرمایه‌گذاری، کاهش فاصلهٔ طبقاتی، رشد فرهنگ آموزش‌وپرورش توسط حکومت ـ تلاش مدبرانهٔ جمعی برای تحقق قانون اساسی	■ نقش‌پشتیبانی دولت، هم‌نوا شدن، تقویت خود اجتماعی

بر مبنای یافته‌های پژوهش، رویکرد جمهوری اسلامی در تربیت دانش‌آموزان به‌عنوان شهروند، با تحلیل محتوای کیفی اسناد مربوطه و کاهش و کدگذاری مباحث در فرایند مقوله‌سازی و زیرمقوله‌های آن، نگرش سیاست رسمی به اجتماعی کردن دانش‌آموزان، نوعی شهروند دینی-اجتماعی مفهوم‌سازی شد. اما برای رسیدن به این مطلوب، هر کدام از اسناد مسیر متفاوتی را برای رسیدن به هدف غایی مشترک که همانا قرب الهی است، طراحی می‌کنند؛ اگرچه هرکدام به مسیر با نقطهٔ شروع متمایز برای تربیت شهروندی توجه دارند: سند تحول و مبانی نظری آن در بطن مفهومی خود رویکرد فردمحوری دارد، نهادهای مرتبط، حیات طیبه، و مدرسهٔ صالح را برای تربیت لازم می‌داند، و سند چشم‌انداز که تا حدود زیادی نهاد محور است، دولت و نظام رسمی را مبنای شروع تربیت این سوژه می‌داند، اما به این نکته اشاره می‌کند که چنین شهروندی درنهایت باید خودارزیاب، منتقد، مشارکتی و... از دل این نهادها و ساختار خارج شود. مسیر تربیت شهروندی در نمودار ۱ بهتر نمایان است.

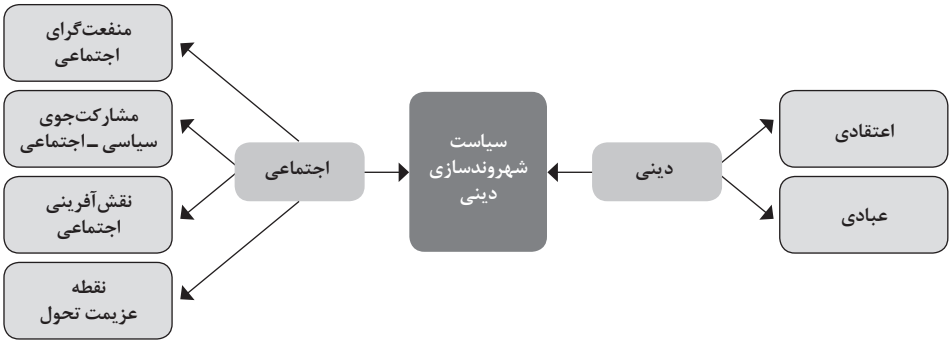
نمودار ۱. مسیر تربیت شهروندی مطلوب در سند تحول و سند چشم‌انداز

با توجه به نمودار ۱، هر دو سند هدف واحدی دارند و درنهایت به نقطهٔ مشترک که همان قرب الهی است، می‌رسند. هرچند در بخش‌های میانی، هر دو سند به‌صورت موازی و هم‌تراز به تربیت توجه دارند. با این حال با هم تفاوت‌هایی دارند:

سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش و مبانی نظری آن، با وجود ایجاد محیط، فضا و ساختار طیبه، بر محوربودن متربی و خواست و ارادهٔ او تأکید دارد و تصریح می‌کند، اگر فردی تصمیم به یادگیری و تربیت گرفت، این تنها مسیر است. به عبارت دیگر، شهروند مطلوب کسی است که با خواست، اراده و توانایی فردی و همچنین برخوردار بودن از توان سازگاری و فراگیری بتواند دست به انتخاب درست بزند و زمینه‌های تربیت درست را در خود فراهم کند.

درحالی که در سند چشم‌انداز ۲۰ ساله، نخست دکترین خواسته‌شده تدوین و ساختارهای متناسب

بسترسازی می‌شوند، سپس ابزار و امکانات برای تشکیل ساختار صالح و حیات طیبه فراهم می‌شود و متربیان را در قالب طرح آموزش رایگان عمومی مستقیم و غیرمستقیم وادار به قرار گرفتن در این نوع از تربیت می‌کنند. در اینجا هرچند به خواست و ارادهٔ شهروند توجه می‌شود، اما مطلوب‌بودن او، مشروط به تبعیت از ساختار نهادینه‌شده و الزام به قرار گرفتن در آن است. یافته‌های تحقیق رویکرد شهروندسازی جمهوری اسلامی ایران در نمودار ۲ به نمایش درآمده است.

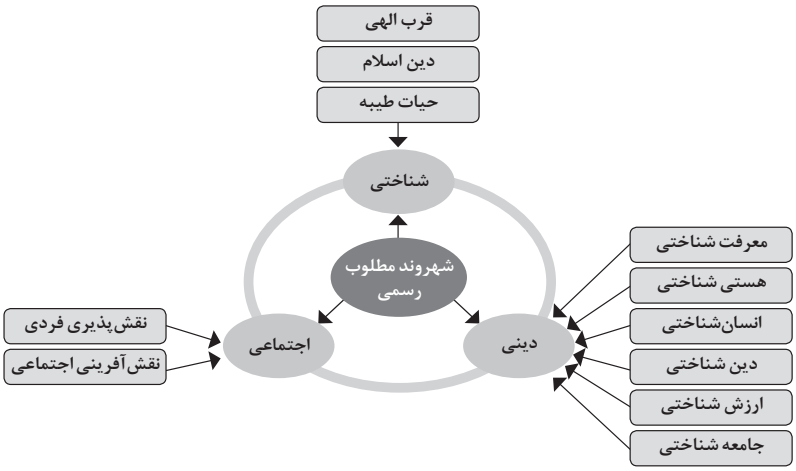


نمودار ۲. مدل مفهومی سیاست تربیت شهروندی

در مدل فوق، سیاست اصلی تربیت دانش‌آموزان در ایران که در اسناد خود را نشان می‌دهد و پژوهش‌های تجربی و به‌خصوص پژوهش‌های داخلی نیز آن را تأیید می‌کنند، این است دانش‌آموزان بر اساس رویکرد صرفاً دینی تربیت شوند و تمامی آموزش‌ها، به تبعیت از نگرش متمرکزمحور و دولتی که بر محور اسلام و اصل ولایت‌فقیه استوار است، به سمت تولید و بازتولید تربیت شهروند دینی هدایت شوند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

به‌طورکلی، اصول تربیت رسمی و عمومی بر پایهٔ روابط درونی (ناظر بر ارتباط بین بخش‌ها و اجزای نهاد تربیت رسمی و عمومی) و روابط بیرونی (ناظر بر ارتباط در طول و عرض نهادها و عناصر جامعه و نسبت روابط آن‌ها با هم که کارکردهای یکدیگر را تنظیمة می‌کنند)، شکل می‌گیرند. روابط درونی نظام تربیت رسمی به انطباق با نظام معیار اسلامی، عدالت تربیتی، فرصت برابر آحاد متربیان، انسجام اجتماعی، تنوع و کثرت، و مسئولیت‌پذیری اشاره دارد. روابط بیرونی نیز ناظر بر پاسخ‌گویی، مشارکت و برقراری رابطهٔ صحیح و اصولی با دیگر نهادها و هماهنگی بین نظام رسمی تربیت عمومی و تخصصی (آموزش عالی) است (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص. ۳۷۴). سیاست کلی ناظر بر هر دو بخش هدایت فردی و اجتماعی آحاد جامعه به سمت شکل‌گیری اجتماع دینی است.



نمودار ۳. مدل مطلوب شهروند رسمی

در پاسخ به سؤال ابتدای این مطالعه که: نظام رسمی جمهوری اسلامی ایران در تربیت شهروند مطلوب خود چه رویکرد سیاسی را دنبال می‌کند و این شهروند مطلوب چه ویژگی‌هایی دارد؟ می‌توان گفت: بر اساس نمودار ۲، شهروند زمانی مطلوب خواهد بود که در سه بعد دینی (التزام عملی به دین اسلام و موزاین استخراج‌شده از آن در اسناد، به‌خصوص سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش)، شناختی و اجتماعی پرورش داده شود. بر اساس همین یافته‌ها، این رشد زمانی محقق خواهد شد که با مشخص کردن هدف نهایی و غایی خود که همانا قرب الهی است، با پذیرش و التزام عملی به دین اسلام، در یک محیط ذهنی، اعتقادی و عمومی، و در راه تحقق حیات طیبه گام بردارد. طبق سند تحول بنیادین، لازمهٔ شکل‌گیری و تحقق این حیات طیبه دستیابی به شناختی است که از راه‌های مختلف (شهود و مکاشفه، عقل، و وحی) در ابعاد زیر فراهم می‌شود:

الف) بعد هستی‌شناختی با گزاره‌هایی چون وجود انسان ناشی از خداوند است؛

ب) بعد معرفت‌شناختی با گزاره‌هایی چون درک موقعیت خود نسبت به دیگران و هستی ضرورت دارد؛

ج) بعد دین‌شناختی با گزاره‌هایی چون اسلام تنها مسیر تکامل است؛

د) بعد ارزش شناختی با گزاره‌هایی چون شناخت نسبت به ارزش‌های عبادی و اعتقادی ضرورت دارد؛

هـ) بعد انسان‌شناختی با گزاره‌هایی چون وجود انسان همواره در حال شدن، دگرگونی و حرکت است؛

و) بعد جامعه‌شناختی و رسیدن به این باور که تحقق تمامی این اصول تکاملی در

محیطی اجتماعی و با وجود دیگران میسر است.

در بعد شناختی، فرد با قرار گرفتن در جامعه، در حوزهٔ فردی نقش‌های شخصیتی چون زن یا مرد بودن، خصلت‌های مربوط به آن را می‌آموزد. در بعد اجتماعی نیز متناسب با نوع هویت و هویت جنسیتی که کسب کرده است، در گروه‌ها، مشاغل و سایر حوزه‌های اجتماعی نقش‌آفرینی می‌کند. با مشخص شدن این ویژگی‌ها، اهداف مورد نظر ارزیابی می‌شوند:

در تحلیل هدف اول، نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل اسناد، حکایت از آن دارند که هر دو سند نوعی از تربیت را ارائه می‌دهند که بر طبق آن، شهروند در تمامی حوزه‌های فردی و اجتماعی، منش، و نگرش خود را متناسب با دین ارزش‌گذاری می‌کند. محورهای این ارزش‌گذاری دینی در ساحت‌های مختلف تربیت بر محوریت سه اصل پذیرش دین و حکومت دینی، اعتقاد به مبانی دین اسلام، پذیرش اصل ولایت‌فقیه و انقلاب اسلامی و لوازمات آن استوار است. در بررسی این هدف، مقوله‌های اعتقادی، عبادی، ارزشی، اخلاقی، علمی و فرهنگی مقوله‌هایی بوده‌اند که فرد می‌تواند با پایبندی به اصول آن‌ها نوع تربیت خود را نشان دهد. طبق یافته‌ها، فرد و دانش‌آموز با نهادینه‌کردن فضایل اخلاقی، مانند صدقه دادن، رعایت فرهنگ عفاف و حجاب، توجه به الگوهای دینی و باور به ارتباط برقرار کردن با خدا از طریق دعا و نماز، به‌عنوان ارزش‌های انسانی، زمینهٔ تحقق حیات طیبه را فراهم می‌کند (جدول ۳). شهروندی که دارای چنین ویژگی‌هایی باشد، شهروند مطلوب در جمهوری اسلامی شناخته می‌شود. یافته‌های این مطالعه با نتایج پژوهش‌های کیشانی‌فراهانی، فرمهینی‌فراهانی و رهنما (۱۳۹۲)، علم‌الهدی و همکاران (۱۳۹۶) و جهان، زنگنه‌تبار و پاک‌سرشت (۱۳۹۷) هم‌خوانی دارد.

در تحلیل هدف دوم، شهروند اجتماعی مفهوم‌سازی شد. مقوله‌های آن با عناوین منفعت اجتماعی، مشارکت سیاسی-اجتماعی، نقش‌آفرینی اجتماعی و مبناهای تحول اجتماعی معرفی شدند. یافته‌های مطالعه (جدول ۴) نشان می‌دهند، که فرد مطلوب کسی است که منفعت خود را در هم‌گرایی و موفقیت دیگر افراد جامعه و نهادها می‌بیند. همچنین در مقولهٔ مشارکت سیاسی-اجتماعی، تلاش برای بهره‌گیری از فرصت‌ها، تعامل با جهان‌های هم‌مسلک، مشارکت فراگیر و عمومی، تعیین سرنوشت خود و دیگران، و انتخاب آگاهانه و فعال، به‌عنوان نقطهٔ مطلوب شهروندی در این مقوله کدگذاری شدند.

در مقولهٔ نقش‌آفرینی مجزای اجتماعی که به‌تناسب جنسیت، مهارت و دانش با جایگاه شغلی، اجتماعی و سیاسی شهروند اشاره دارد، زیر مقوله‌های هویت جنسیتی، تلاش فارغ از دختر یا پسر بودن، و پایبندی به تشکیل خانواده مفهوم‌سازی شدند. این نشان می‌دهد که فرد، ضمن آگاهی از توانایی‌ها و ظرفیت‌های خود، به این باور برسد که ذات و هویت خاص خود را دارد. تلاش‌ها و خواسته‌هایش هم متناسب با

این تفاوت‌ها هماهنگ شود. مقولهٔ تحول اجتماعی که مقوله‌ای اکتشافی است، اشاره به نگرش فردگرایی یا جمع‌گرایی رویکرد سیاسی نظام رسمی جمهوری اسلامی دارد. زیرمقوله‌های آن در جدول ۴ زیر دو شاخص فردمحوری و نهاد محوری کدگذاری شدند. این مفهوم‌سازی بر اساس تحلیل اسناد مورد بررسی نشان از آن دارد که نوعی تضاد در روش شهروندسازی در اسناد وجود دارد؛ هرچند در تعیین هدف نهایی به‌دنبال یک هدف هستند. بدین‌گونه که کدهای نگرش فردمحوری و اراده‌گرایی بیشتر در سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش مطرح می‌شوند، درحالی‌که کدهای تأکید بر ایجاد فضا، ساختار و نهادهای متناسب با کمیت و کیفیت شهروندان برای جذب و هدایت آن‌ها، در سند چشم‌انداز ۲۰ ساله دیده می‌شود.

یافته‌های هدف دوم با پژوهش‌های قلتاش (۱۳۹۱)، احمدی و همکاران (۱۳۹۷)، رضوی و همکاران (۱۳۸۹)، امینی، صدیق و قدیمی (۱۳۸۹) هم‌خوانی دارد. همچنین با پژوهش طباطبایی (۱۳۹۷) در بعضی مؤلفه‌ها هم‌خوانی دارد و در بعضی دیگر، مانند نامتعادل بودن و نامناسب بودن مفاهیم سیاسی در کتاب‌های درسی که اصلی‌ترین ابزار فیزیکی انتقال دیدگاه‌های نظام رسمی به دانش‌آموزان هستند، هم‌خوانی ندارد. درحالی که در یافته‌های مطالعهٔ حاضر پرداختن به مفاهیم دگر خواهی و منفعت جمعی، مسئولیت‌پذیری، پایبندی، آزادی، عدالت سیاسی و اجتماعی، استفاده از ظرفیت‌ها و توانایی‌ها برای تربیت شهروند آینده در اسناد موردبررسی مورد توجه و تأکید قرار گرفتند، در پژوهش طباطبایی حضور مفهوم آزادی با فراوانی ۵/۸ درصد و مفهوم عدالت سیاسی با فراوانی ۸/۲ درصد، سهم پایینی از مفاهیم بررسی‌شده در کتاب‌های ابتدایی را به خود اختصاص دادند.

به نظر می‌رسد که اسناد تربیتی تا حدودی کلی و انتزاعی تدوین شده‌اند (هرچند در بخش‌هایی از سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش تا حدی به اهداف رفتاری نیز توجه می‌شود). برای رفع این مشکل، دخالت دیدگاه‌ها، اظهارنظرها و پیشنهادهای معلمان به‌عنوان نیرویی که به‌طور مستقیم و مستمر با دانش‌آموزان در ارتباط‌اند، در نوشتن و طراحی تصمیم‌ها و دستورالعمل‌ها نیازی ضروری است. همچنین هر سند تربیتی که برای سنین جوان و نوجوان طراحی می‌شود، ضمن حفظ رویکرد دینی و ایدئولوژی حاکم بر کشور، محورهای هنری، زیباشناختی و تشکل‌های داوطلبانه، مانند گروه‌های موسیقی و تئاتر، و انجمن‌های داوطلبانه در آن اسناد دیده شود، تا ضمن ایجاد روحیهٔ شاد و خلاق، پایبندی بیشتری به ارزش‌های دینی نشان دهند.

درنهایت گرایش و تشویق پژوهشگران به پژوهش‌های تلفیقی بین محتوای اسناد رسمی و واقعیت‌های میدانی در حوزهٔ تربیت، می‌تواند بین سیاست حاکم بر تربیت و شرایط میدانی متربیان هم‌فهمی بیشتری فراهم آورد.

منابع

- احمدی، غلامعلی، عصاره، علیرضا و امینی‌زرین، علیرضا. (۱۳۹۷). تربیت مراحل تعلیم‌وتربیت سیاسی (گذرگاه سیاست‌پذیری) بر مبنای مراحل رشد شناختی با تأکید بر دوره‌های تحصیلی. *دانش سیاسی*، ۴(۱)،۲۳-۶۰.
- استراس، آنسلم و کوربین، جولیت. (۱۳۹۰). *اصول روش تحقیق کیفی: نظریه مبنایی-رویه‌ها و شیوه‌ها*. (ترجمه بیوک محمدی). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، (اثر اصلی در سال ۱۹۹۶ چاپ شده است).
- الیوت، آنتونی و برایان، ترنر. (۱۳۹۰). *برداشت‌هایی در نظریه اجتماعی معاصر* (ترجمه فرهنگ ارشاد). تهران: انتشارات جامعه شناسان، (اثر اصلی در سال ۲۰۰۱ چاپ شده است).
- امینی، محمد، صدیق، فریبرز و قدیمی، ملوک. (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی مقطع متوسطه از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان. *دوماهنامه علمی پژوهشی دانشور رفتار دانشگاه شاهد*، ۱۶(۳۶)، ۴۱-۵۴.
- پور طهماسبی، سیاوش و آذر، تاجور. (۱۳۹۰). حقوق و تربیت شهروندی در نهج‌البلاغه. *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*،۴(۲)، ۱-۲۳.
- تیلی، چالز. (۱۳۹۲). *دموکراسی*. (ترجمه یعقوب احمدی). تهران: نشر آگاه، (اثر اصلی در سال ۲۰۰۷ ترجمه شده است).
- توسلی، غلام‌عباس و نجاتی حسینی، سید محمود. (۱۳۸۳). واقعیت اجتماعی شهروندی در ایران. *مجله جامعه‌شناسی ایران*،۵(۲)، ۳۲-۶۲.
- جهان، جواد، زنگنه‌تبار، سجاد، و پاک‌سرشت، محمد. (۱۳۹۷). ارائه مدل شایستگی تربیت اسلامی دانش‌آموزان بر اساس ابعاد و مؤلفه‌های تربیت شهروندی از نظر متخصصان. پژوهش در نظام‌های آموزشی،۱۲(۴)، ۱۰۶۶-۱۰۴۸.
- راش، مایکل. (۱۳۹۱). جامعه و سیاست مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی سیاسی. (ترجمه منوچهر صبوری). تهران: انتشارات سمت، (اثر اصلی در سال ۱۹۹۲ چاپ شده است).
- رضوی، سیدعباس، ملکی، حسین، عباس‌پور، عباس و ابراهیمی‌قوام، صغرا. (۱۳۸۹). بررسی تربیت سیاسی در برنامه‌های درسی رسمی دورهٔ ابتدایی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی،۶(۱۸)،۲۱-۵۸.
- سبحانی‌نژاد، مهدی و کاظم، منافی. (۱۳۹۰). جامعه‌شناسی آموزش‌وپرورش، تهران: انتشارات یسطرون.
- سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش. (۱۳۹۰). تهران: دبیرخانه شورای انقلاب فرهنگی (آرشیو اسناد راهبردی).https//sccr.ir
- سند چشم‌انداز ۲۰ ساله. (۱۳۹۴). سایت دانشگاه خاتم. www.khatam.ac.ir/www.DOLAT.IR
- شارع‌پور، محمود. (۱۳۹۰). جامعه‌شناسی آموزش‌وپرورش. تهران: انتشارات سمت.
- طباطبایی، مینو. (۱۳۹۷). بررسی مؤلفه‌های تربیت سیاسی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی. پژوهش در مسائل تعلیم‌وتربیت اسلامی، ۲۶(۴۰)،۱۱۹-۱۳۶.
- علم‌الهدی، جمیله، رضایی، محبوبه و یاری، بابک. (۱۳۹۶). تأثیر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر تربیت دینی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. *فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبایی*، ۲(۷)۹۰-۱۲۰.
- غیاثوند، احمد. (۱۳۹۳). آموزش شهروندی در مدارس شهر تهران. آثار و پیامدها، *فصلنامه برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی*، ۸(۲۳)، ۲۰۸-۲۳۹.
- فرمهینی‌فراهانی، محسن. (۱۳۹۵). الگوی تربیت شهروندی فضیلت‌گرای ارتباطی: الگویی برای تربیت سیاسی و اجتماعی. پژوهش در *مسائل تعلیم‌وتربیت اسلامی، دوره جدید* (۳۱)، ۶۷-۹۰.
- فلیک، اووه. (۱۳۹۶). *درآمدی بر تحقیق کیفی*. (ترجمه هادی جلیلی). تهران: نشر نی. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۶ چاپ شده است).
- قلتاش، عباس. (۱۳۹۱). مبانی اجتماعی و سیاسی تعلیم‌وتربیت: بررسی تطبیقی رویکردها و دیدگاه‌های تربیت شهروندی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم‌وتربیت*،۲(۱)،۴۷-۶۴.
- کیشانی‌فراهانی، عزت‌الله و فرمهینی‌فراهانی، محسن. (۱۳۹۲). مؤلفه‌های اساسی تربیت شهروندی اسلامی-ایرانی. *فصلنامه مطالعات ملی*،۱۴(۴)،۵۱-۷۴.

■ *مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم‌وتربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران*. (۱۳۹۰). دانشگاه فرهنگیان. https// cfu.ac.ir

■ مجلل چوبقلو، محمدعلی. (۱۳۸۷). تحلیل برنامه درسی مقطع ابتدایی نظام آموزش جمهوری اسلامی ایران از بعد تربیت شهروندی. *پژوهش‌نامه ترکیبی دانشگاه اسلامی واحد بجنورد*، ۹(۱۷)، ۶۷-۹۶.

■ هریسون، کوین و بوید، تونی. (۱۳۹۵). *فهم اندیشه‌ها و جنبش‌های سیاسی*. (ترجمه عباسعلی رهبر). تهران: انتشارات جامعه شناسان، (اثر اصلی در سال ۲۰۰۳ چاپ شده است).

■ نش، کیت. (۱۳۹۴). *جامعه سیاسی معاصر*. (ترجمه محمدتقی دلفروز). تهران: انتشارات کویر، (اثر اصلی در سال ۲۰۰۰ چاپ شده است).

■ هیوود، اندرو. (۱۳۹۶). *سیاست*. (ترجمه عبدالرحمان عالم). تهران: نشر نی، (اثر اصلی در سال ۲۰۰۲ چاپ شده است).

■ محمدی، محمد، مزیدی، محمد و بهشتی، سعید. (۱۳۹۶). تحلیل مفهومی مراحل و ابعاد تربیت شهروندی. فصلنامه علمی پژوهشی *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۸(۴)، ۸۳-۱۰۶.

■ Dalton, R. J. (2006). *Citizenship norms and political participation in America: The good news is... the bad news is wrong*. Paper prepared for the conference on Citizenship, Involvement and Democracy at the Center for Democracy and the Third Sector, Georgetown University,

■ Hoskins, B. L., & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social indicators research, 90*(3), 459-488.

■ Kallio, K. P., Mills, S., & Skelton, T. (2016). *Geographies of Children and Young People: Politics, Citizenship, and Rights*. springer.

■ Lee.W. O (1999). *Qualities of citizenship for the new century: perception of Asian educational leaders*. paper presented at the fifth UNESCO-ACEID, international conference on reforming leadering curriculum, Bangkok, Thailand.

■ Paloma, V., García-Ramírez, M., de la Mata, M., & Association, A. M. A. L. (2010). Acculturative integration, self and citizenship construction: The experience of Amal-Andaluza, a grassroots organization of Moroccan women in Andalusia. *International Journal of Intercultural Relations, 34*(2), 101-113.

■ Tan, C. (2007). Islam and citizenship education in Singapore: Challenges and implications. *Education, Citizenship and Social Justice, 2*(1), 23-39.

■ Turner, Bryan. (1999). *Citizenship (critical concepts)*. New York: routledge.

پی‌نوشت‌ها

1. T. H. Marshall
2. .Emile Durkheim
3. Jon Dewey
4. Kate Nash
5. Michael Rush
6. Harrison & Boyd
7. Adro Hewood
8. Yorgen Habermas
9. Elliot & Terrner
10. Bryan Terrner
11. Charls Tily
12. Kallio, Mills & skelton
13. Dalton
14. Hoskins & Mascherini
15. Paloma
16. Flick
17. Struss & corbin

تبیین پدیدهٔ مدرسه به‌عنوان شتاب‌دهنده

■ حنیف حاجی آقایی* ■ علی خلخالی**

چکیده:

مقالهٔ حاضر گزارش پژوهشی است که با هدف مفهوم‌سازی نسل جدیدی از مدرسه‌های کارآفرین با کارکردهای یک شتاب‌دهنده، صورت‌بندی شد. این پژوهش با رویکرد کیفی از نوع پدیدارشناسی انجام شد. بر اساس نمونه‌گیری هدفمند و تا حصول اشباع نظری، ۱۰ متخصصی که به‌طور ترکیبی و هم‌زمان در حوزه‌های کارآفرینی و نظام‌های مدرسه‌ای مشغول فعالیت‌های نظری‌وعملی بودند، به مشارکت دعوت شدند. با توجه به دامنهٔ متنوع مدرسه‌ها، کانون مطالعه بر هنرستان‌های فنی‌وحرفه‌ای متمرکز شد. داده‌ها به کمک مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با روش تحلیل مضمون تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های نهایی در ۲۹ کد باز، ۱۳ کد محوری و پنج کد گزینشی مضمون‌یابی شدند. نتایج نشان داد، سازه‌های «استقرار شتاب‌دهندهٔ درون مدرسه‌ای متعهد به توسعهٔ نوآفرینی»، « برقراری شبکهٔ توسعه‌دهندهٔ کارآفرینی»، «فردی سازی یکپارچهٔ کلیهٔ برنامه‌های مدرسه در فضاهای اشتراکی»، «تعهد فراگیر و عملی همهٔ گروه‌های ذینفع شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای به توسعهٔ کارآفرینی»، «ریسک‌پذیری شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای با همراهی ورودی‌های خاص و ذینفعان ارزش‌آفرین»، با هم توان تبیین پدیدهٔ مدرسه به‌عنوان شتاب‌دهنده را دارند.

کلید واژه‌ها: مدرسهٔ کارآفرین، شتاب‌دهنده، هنرستان فنی‌وحرفه‌ای

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۵/۱۷ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۶/۱۵ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۱/۲۷

* دانشجوی دکترای پژوهش محور مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن

** دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، (**نویسندهٔ مسئول**).....khalkhali_ali@yahoo.com)

این مقاله از رسالهٔ دکترای تخصصی آقای حنیف حاجی‌آقایی، دانشجوی دکترای تخصصی مدیریت آموزشی (پژوهش محور) در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن استخراج شده‌است.

مقدمه

هرچند کارآفرینی و توسعهٔ آن معمولاً در حد کسب وکارهای خرد موردتوجه قرار می‌گیرد، لیکن این موضوع به‌طور عمیقی با توسعهٔ اقتصاد کلان پیوند خورده است. این تغییر پارادایم در تعریف منابع تولید و خلق ثروت، ادبیات نوپدیدی را در همهٔ عرصه‌ها بازآفرینی کرده است. از این منظر، نظام‌های آموزشی اعم از آموزش عمومی رسمی، نظام آموزش عالی و حتی نظام‌های آموزش غیررسمی نیز لازم است به‌سرعت با درک این تغییر پارادایمی، تحولات ساختاری و ماهیتی را تجربه کنند. در سطح آموزش عمومی ایران، طی سال‌های اخیر «سازهٔ مدرسه‌های کارآفرین» نیز با این هدف مفهوم‌سازی شده است (حاجی آقایی و خلخالی، ۱۳۹۸). نسل جدید مدرسه‌ها این وظیفه را بر عهده‌دارند تا دانش‌آموزان را از این موضوع آگاه کنند که هرچند نسل گذشته برای ایفای نقش در مشاغل فعلی تربیت می‌شدند، لیکن نسل آینده مجبور است به‌طورشخصی شغل خود را خلق کند. در چنین مدرسه‌هایی نقش‌ها و مسئولیت‌های همهٔ گروه‌های ذینفع مدرسه، اعم از مدیر، معلم، دانش‌آموز ونیز ماهیت برنامه‌های درسی و حتی انتظارات اولیا و جامعهٔ بزرگ‌تر، مستلزم بازتعریف است. در واقع ماهیت کلی مدرسه تغییر می‌کند. نویسندگان مقالهٔ حاضر که مدتی است مشغول اجرای یک پروژه برای استقرار مدرسه‌های کارآفرین هستند، به این نتیجه رسیده‌اند که مدرسه‌ها برای مواجههٔ سازنده با تحولات پیشِ رو لازم است «مشابه یک شتاب‌دهنده» باز سازمان‌دهی شوند. لذا در این مقاله تلاش دارند چارچوب ساختاری و کارکردهای محوری مدرسهٔ شتاب‌دهنده را تبیین کنند.

مبانی نظری

بر اساس تعریف‌های رسمی و دانشگاهی انجمن ملی رشد کسب وکار[1] و سازمان همکاری اقتصادی و توسعه[2]، «شتاب‌دهنده» یک ساختار منسجم و مشخص برای حمایت و توسعهٔ کارآفرینی نوآورانه و دانش‌بنیان است (ایزابل[3]، ۲۰۱۳؛ کوهن[4]، ۲۰۱۳a). ماهیت وجودی شتاب‌دهنده‌ها جذب ایده‌ها و کسب‌وکارهای نوپا از محیط بیرون و ایجاد فرصت و فضایی برای رشد آن‌هاست. البته برخلاف «مدل مراکز رشد» که به‌صورت موردی عمل می‌کنند، استارت‌آپ‌های پذیرش‌شده در شتاب‌دهنده‌ها به‌صورت موازی و گروهی توسعه می‌یابند. کمک به کوتاه‌کردن روندهای راه‌اندازی و توسعهٔ یک کسب وکار نوپا، کمک برای بالا بردن کیفیت محصولات و خدمات، ثبات مالی، مشارکت در فرایند فشردهٔ توسعهٔ کسب و کار نوپا برای مدتی محدود و نیز دارا بودن یک برنامهٔ درسی و آموزشی کسب و کار محور، از مهم‌ترین وجوه مداخلات شتاب‌دهنده‌ها هستند. همچنین، شتاب‌دهنده‌ها تعاملات با بازار را افزایش می‌دهند تا سرمایه‌گذاری‌های نوپا سریع‌تر خود را منطبق کنند و بهتر یاد بگیرند. آن‌ها همچنین

فرصت‌های شبکه‌ای برای همکاری شرکت‌های همکار و مربیان[5] تدارک می‌بینند که ممکن است شامل کارآفرینان موفق، فارغ‌التحصیلان همین برنامه‌ها، سرمایه‌گذاران ریسک‌پذیر، سرمایه‌گذاران حامی کسب وکارهای نوپا یا حتی مدیران شرکت‌های بزرگ باشند. سرانجام، اکثر برنامه‌ها با یک رویداد بزرگ، با عنوان «روز نمایش» که در آن استارت‌آپ‌ها به مخاطبان زیادی از سرمایه‌گذاران واجد شرایط معرفی می‌شود، پایان می‌یابد (کوهن، ۲۰۱۳b). با توجه به توصیف‌های ارائه‌شده، مدرسه‌هایی که به کارآفرینی گرایش دارند، چنانچه بتوانند ساختاری مشابه یک شتاب‌دهنده پیدا کنند، به‌طورمنطقی‌تر و عملی‌تری به این هدف دست می‌یابند.

البته در حال حاضر این بحث در محافل علمی وجود دارد که آیا واقعاً می‌توان دانش‌آموزان را به‌عنوان کارآفرین آموزش داد (ساپوویز و کلین[6]، ۲۰۰۳)؟ موافقان با تأکید بر اصل «یادگیری مبتنی بر عمل[7]» معتقدند که این امر به تسریع تسلط دانش‌آموزان منجر خواهد شد (فیت[8]، ۲۰۰۱). آن‌ها بر این باورند که این امکان در مدرسه‌ای کارآفرین بهتر فراهم خواهد شد. بر اساس تحقیقات کمیتهٔ کارآفرینی کمیسیون اروپا و سازمان همکاری اقتصادی و توسعه[9]، مدرسهٔ کارآفرین به‌عنوان یک محیط یادگیری جایگزین است و در مدل شتاب‌دهنده، علاوه بر فضاهای فیزیکی، فضاهای فکری و ذهنی دانش‌آموزان و معلمان را نیز دگرگون می‌سازد.

در این شرایط، کل فرایند آموزش با جهان اطراف در حال تبادل و همکاری است و به‌عنوان بخشی طبیعی از برنامهٔ درسیِ در حال اجرا عمل می‌کند تا شانس‌ها و فرصت‌های لازم را برای دانش‌آموزان، به‌منظور ارزش‌آفرینی برای خود و دیگران در فرایند یادگیری، فراهم کند. دانش‌آموزان بازیگران مرکزی در مدرسهٔ شتاب‌دهنده هستند. آن‌ها تشویق می‌شوند بر جنبه‌های گوناگون آموزش و روند یادگیری خود تأثیر بگذارند. بدین ترتیب، فرایندهای یادگیری به‌طور مرتب مورد بررسی و بحث قرارمی‌گیرند و بهبود می‌یابند. درنتیجه، دانش‌آموزان در طراحی، اجرا و ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی این نوع مدرسه همکاری دارند. در ادامهٔ این همکاری‌ها با دانش‌آموزان، رویکردهای مختلف و ابزارهای سازنده‌ای برای ارزیابی، ازجمله ارزیابی توسط خود دانش‌آموزان، به‌طور فعال موردبحث و آزمایش قرار می‌گیرند و علاقه‌مندی، انگیزه و دستاوردهای دانش‌آموزان در این رابطه به‌طور مرتب پایش می‌شود. تکالیف مدرسه در مدرسهٔ کارآفرین و آموزش کارآفرینانه، با ایجاد حس ارزشمندی و خلق ارزش در فرایند یادگیری، باعث علاقه، انگیزه و درایت درونی دانش‌آموزان می‌شوند. محتواها معتبر، ترکیبی و بین‌رشته‌ای هستند. منعطف‌اند و پایان باز[10] دارند و دانش‌آموزان را به خلاقیت، ابتکار عمل، نوآوری، تفکر انتقادی و آزمون مسیرهای مختلف برای حل مسائل تشویق می‌کنند. آن‌ها به‌جای تکرار مجدد واقعیت‌ها، بر کاربست تمرکز می‌کنند. دانش‌آموزان می‌توانند دربارهٔ محتوا و روش‌ها مذاکره کنند.

در مدرسهٔ شتاب‌دهنده، معلمان به دانش لازم در مورد آموزش کارآفرینی گسترده و روزآمد دسترسی دارند و دانش‌آموزان را در آموزش کارآفرینانه و رویکردهای فردی و همچنین در گروه‌های کوچک عملیاتی می‌کنند. آن‌ها به‌طور مشترک با معلمان سایر رشته‌ها برنامه‌ریزی می‌کنند. معلمان با همکاران خود در دنیای اطراف در ارتباط و مبادلهٔ ایده و اطلاعات هستند (ساگار[11]، ۲۰۱۵). طبق گزارش انجمن ملی رشد کسب وکار اوهایو[12]، در تجربهٔ جهانی، مدرسه‌هایی که سعی کرده‌اند بارویکردکارآفرینی و ساختار یک شتاب‌دهنده فعالیت‌کنند، کاملاً متفاوت از هر مدرسهٔ معمولی، فضای کاری مدیریت‌شده‌ای را مستقر کرده‌اند (پیترز، رایس و ساندراجان[13]، ۲۰۰۴، کربای[14]، ۲۰۰۴). در این مدرسه‌ها کلاس دیده نمی‌شود، بلکه مدرسه مملو از فضاهای باز برای تمرین‌های عملی است. دانش‌آموزان به‌عنوان ایده‌پردازان آموزش می‌بینند، تمرین می‌کنند، توسعه می‌یابند، با مشتریان ارتباط می‌گیرند و درآمدکسب می‌کنند. حتی ممکن است درصدی از درآمد یا سهام خود را بابت هزینه‌ها و بسته‌های حمایتی، به مدرسه بدهند. این شرایط پدیده‌ای مهم و موقعیتی ایده‌آل برای همگان است تا یادگیری عمیق و سریع را در آن قابل تحقق ببینند.

یافته‌ها نشان می‌دهند، در شتاب‌دهنده‌های مدرسه‌نما، یادگیری دانش‌آموزان در تعامل فزاینده با مربیان، به‌وسیلهٔ محتواهای تخصصی و فردی‌شده گسترده و درزمانی فشرده، و با همکاری مشاوران خارجی، تعمیق و تسریع می‌شود. مربیان متخصص گزینه‌های راهبردی را گسترش می‌دهند. این متخصصان همواره و به‌سرعت در حال جمع‌آوری و انتقال تخصص به ایده‌های نوپا هستند. آن‌ها گزینه‌های راهبردی را تجزیه می‌کنند و زیر ذره‌بین قرار می‌دهند. درنهایت، یادگیری توسط شرکت‌های نوپایی شتاب می‌گیرد که هم‌زمان رقیب و یاری‌دهندهٔ یکدیگرند (کوهن، ۲۰۱۳b، پیترز و همکاران، ۲۰۰۴).

در مجموع، به نظر می‌رسد با افزودن نقش شتاب‌دهندگی به مدرسه‌ها، فرایند کارآفرین‌سازی آن‌ها دگرگون می‌شود. به‌ویژه هنرستان‌ها در این بازسازیِ نقش و ساختار، فرصت پیدا می‌کنند هنرآموزان خود را به ماورای کسب وکارهای موجود و تا حد نو ارزش‌آفرینان و خالقان کسب وکارهای نوظهور توسعه دهند. پژوهش حاضر نیز با تبیین پدیدهٔ مدرسهٔ شتاب‌دهنده صورت‌بندی شده است.

■ پیشینهٔ پژوهش

مرور گزارش‌های پژوهشی در حوزهٔ مدرسه‌های‌کارآفرین نشان می‌دهد که کمتر به راهبردهای عملی توجه شده است. از سوی دیگر، مطالعات ناب کارآفرینی به قلمروهای مدرسه‌ای نفوذ نکرده است. لذا در این بخش تلاش می‌شود به پژوهش‌هایی اشاره شود که تا حدی تلویحاتی برای مدرسهٔ

کارآفرین با رویکردهای شتاب‌دهنده‌ای دارند. برای نمونه، یاوری، روشن و وفادار (۱۳۹۶) در مقالهٔ «کارآفرینی با ظهور شتاب‌دهنده» اظهارمی‌دارند که در سال‌های اخیر نوع جدیدی از اکوسیستم کارآفرینی یا همان هسته‌های شتاب‌دهنده فعال‌شده‌اند. کوهن و هوچ‌برگ[15] (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان «شتاب‌دهی به استارت‌آپ‌ها: شتاب‌دهنده‌ها[16]»، این پدیده را بررسی می‌کنند. آن‌ها اظهار می‌دارند، در خصوص ارزش شتاب‌دهنده‌ها و تأثیر آن‌ها بر کیفیت فارغ‌التحصیلان دانشگاهی، شکاف اطلاعاتی عمیقی وجود دارد.

هالن، بینگهام و کوهن (۲۰۱۴) در تحقیق «آیا شتاب‌دهنده‌ها شتاب می‌دهند؟»، امکان یا عدم امکان شتاب‌دهی شتاب‌دهنده‌ها به توسعهٔ برنامه‌های کسب‌وکارهای نوپا و ریسک‌پذیر را بررسی کردند. آن‌ها با مدیران شتاب‌دهنده‌ها، سرمایه‌گذاران ریسک‌پذیر و مربیان مرتبط با شتاب‌دهنده‌ها، مصاحبه‌ای نیمه ساختاریافته انجام دادند تا نحوهٔ سرعت‌گیری و توسعهٔ استارت‌آپ‌ها به‌وسیلهٔ شتاب‌دهنده‌ها را بررسی کنند.

کوهن (۲۰۱۳a) در پژوهشی با رویکرد آموزشی با عنوان «در شتاب‌دهنده‌ها چه اتفاقی می‌افتد»، اتفاقات درون یک شتاب‌دهنده را بررسی کرد. در این پژوهش روند کار شتاب‌دهنده از لحظهٔ اول موردمطالعه قرار گرفت و نحوهٔ حمایت از کسب وکارهای نوپا بررسی شد. همچنین، سرمایه‌گذاران حامی کسب‌وکارها معرفی شدند و تفاوت شتاب‌دهنده و مرکز رشد[17] تحلیل شد.

ایزابل (۲۰۱۳) در مطالعهٔ «عوامل کلیدی در انتخاب مرکز رشد یا شتاب‌دهنده توسط یک کارآفرین» پنج عامل کلیدی (مرحلهٔ سرمایه‌گذاری، انطباق با مأموریت مرکز رشد، سیاست‌های انتخاب و فارغ‌التحصیلی، خدمات ارائه‌شده و شبکهٔ شرکا) را که کارآفرینان در مورد مراکز رشد و شتاب‌دهنده‌ها باید موردتوجه قرار دهند، معرفی می‌کند. داده‌ها با نظرسنجی از مدیران و همچنین کاربران مراکز رشد و شتاب‌دهنده‌ها گردآوری شدند. او استدلال می‌کند، درک این پنج عامل کلیدی موفقیت و خطرات احتمالی، به کارآفرینان کمک می‌کند با اطمینان بیشتر با هر مرکز رشد یا شتاب‌دهنده‌ای ارتباط برقرار کنند.

کوهن (۲۰۱۳b) در پژوهشی با عنوان «چگونگی شتاب‌دهی به یادگیری: کارآفرینان شرکت‌کننده در برنامه‌های شتاب‌دهنده» با استفاده از روش‌های کیفی نشان می‌دهد چگونه شرکت‌ها به فرایند یادگیری سرعت می‌بخشند. آن‌ها عنوان می‌دارند، اگرچه تحقیقات پیشین نشان می‌دهد شرکت‌ها با نرخ‌های متفاوت آموزش می‌دهند، ولی کمتر کسی می‌داند چگونه برخی از شرکت‌ها، به‌ویژه آن‌هایی که دانش‌بنیان هستند، به آموزش سرعت می‌بخشند. درنهایت، این مطالعه با ارائهٔ ایده‌ها و روش‌های جدید تحقیقات علمی در مورد هدف و اثربخشی شتاب‌دهنده‌ها، بیان شیوهٔ انجام کار در آن‌ها و مقایسهٔ آن‌ها با مراکز رشد سرمایه‌گذاران ریسک‌پذیر، به کارآفرینی کمک می‌کند.

رادولفر و ردین‌کولوت[18] (۲۰۱۳) در یک پژوهش به تأثیر مربیان در برنامهٔ یادگیری تجربی کارآفرینی می‌پردازند. آن‌ها در مرکز رشد مدرسهٔ بزرگ کسب وکار پاریس مشاهده‌ای سه‌ساله انجام دادند. هدف شناسایی راهبرد ارتباطی بین‌فردی بود که مربیان استفاده می‌کنند تا رفتارها و نگرش کارآفرینان نوپا را در تعامل دوجانبه تحت تأثیر قرار دهند. آن‌ها این راهبردهای ارتباطی را در چهار عنوان تعصب، تعامل، انتقاد و تحریک طبقه‌بندی کردند.

اون‌دوی گو و گوون[19] (۲۰۰۶) در مطالعه‌ای موردی، مدل شتاب‌دهندهٔ کسب وکار زیمنس[20] را که از سال ۲۰۰۲ در استانبول تأسیس‌شده‌است، بررسی کردند. آن‌ها تجربه‌های خود درزمینهٔ مراکز رشد و ریسک‌های مشارکتی را توصیف می‌کنند. علاوه بر این، مزایا و مشکلات پیش روی شتاب‌دهنده‌ها و مراکز رشد را با مطالعه روی یکی از پروژه‌های شتاب‌دهندهٔ زیمنس استانبول موشکافی می‌کنند.

کربای (۲۰۰۴) در مطالعهٔ «آموزش کارآفرینی و مراکز رشد: پیش از مراکز رشد، مراکز رشد و پارک علم و فناوری به‌عنوان آزمایشگاه‌های سرمایه‌گذاری» پیشنهاد می‌کند که مراکز رشد (ازجمله پیش از مراکز رشد و پارک‌های علمی) را می‌توان به‌عنوان آزمایشگاه‌های آموزشی سرمایه‌گذاری مشاهده کرد که در آن هر سه جنبهٔ آموزشِ سرمایه‌گذاری می‌تواند انجام شود. با این‌حال، توجه به نقش مراکز رشد در آموزش «برای» و «از طریق» سرمایه‌گذاری متمرکز خواهد شد. او در ادامه اضافه می‌کند، اگرچه در جای دیگر بحث شده است که مدرسه‌های تجاری در آموزش کارآفرینی نقش مهمی ایفا می‌کنند، اما در اینجا این مسئله مطرح می‌شود که با انتقال یادگیری از کلاس به مراکز رشد (یعنی دیدن مراکز رشد به‌عنوان «آزمایشگاه آموزشی») می‌توان هر دو رویکرد فعال و عمل‌گرایی (پراگماتیسمی) در مورد یادگیری را رعایت کرد و توسعه داد که مشخصه‌ای بسیار کارآفرین است. مطالعه‌ای موردی که در این مقاله انجام‌شده است، رویکرد پذیرفته‌شده در دانشگاه سوری[21] را بررسی می‌کند.

همان‌گونه که قبلاً اشاره شد، مرور پیشینهٔ پژوهشی این نکته را آشکار می‌سازد که با وجود اقدامات انجام‌شده مانند برگزاری کنفرانس‌های متعدد، صدور بخشنامه‌های مکرر و حتی اقدام مستقیم از جمله تغییر برخی محتواهای موجود با هدف بسط کارآفرینی در آموزش‌وپرورش، تاکنون از منظر یک شتاب‌دهنده به مدرسه توجه نشده است. لذا مقالهٔ حاضر تلاشی است برای پوشش بخشی از این شکاف پژوهشی. بر این اساس، محققان معتقدند نسل جدید هنرستان‌هایی که قصد کارآفرینی دارند، لازم است با حفظ اهداف اصلی، با رویکرد یک شتاب‌دهنده، دگرگونی ساختاری ایجاد کنند. بدون تردید، بخشی از این تغییر ساختاری، بازتعریف نقش‌های مدیران، معلمان و دانش‌آموزان است. پژوهش گزارش‌شده در این مقاله نیز با درک اهمیت این تغییر ساختاری، تلاش دارد در فرایند تبدیل هنرستان‌های فعلی به

یک شتاب‌دهنده، این پرسش را بررسی کند: «چارچوب ساختاری و کارکردهای محوری یک مدرسهٔ شتاب‌دهنده چگونه است؟»

روش پژوهش

پژوهش حاضر به‌صورت کیفی و با روش پدیدارشناسی انجام شد. هدف اصلی این روش، تحلیل تجربه‌های افراد از یک پدیده تا حصول به توصیف از ذات و ماهیت واقعی آن پدیده است (دانایی‌فرد و کاظمی، ۱۳۹۴). گزینش این روش با هدف تبیین صورت‌بندی هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای به‌عنوان یک شتاب‌دهنده انجام شد. در این تحقیق برای تجزیه وتحلیل داده‌ها و گزارش یافته‌ها از راهبرد تحلیل مضمون[۲۲] استفاده شد. تحلیل مضمون روشی برای تشخیص، تحلیل و تبیین الگوهای موجود درون داده‌هاست. این روش اطلاعات را تنظیم و در قالب جزئیات توصیف می‌کند. لکن می‌تواند بیشتر از این نیز پیش برود و بخش‌های متفاوت موضوع تحقیق را بررسی کند (توماس[۲۳]، ۲۰۰۳، براون و کلارک، ۲۰۰۶). محققان زمانی به روش کیفی و به‌ویژه تحلیل مضمون می‌پردازند که دربارهٔ موضوع موردپژوهش اطلاعات ناچیزی در دست باشد یا نبود یک چارچوب نظری جامع مشهود باشد.

جامعهٔ این تحقیق مدیران عامل استارت‌آپ‌ها، مدیران مراکز کارآفرینی و مراکز رشد، مدیران، مؤسسان و مربیان مراکز پرورش افراد کارآفرین بودند. در این پژوهش، بر اساس نمونه‌گیری هدفمند و تا حصول اشباع نظری، ۱۰ متخصصی که به‌طور ترکیبی و هم‌زمان در حوزه‌های کارآفرینی و سیستم‌های مدرسه‌ای مشغول فعالیت‌های نظری‌وعملی بودند، به مشارکت دعوت شدند. در ضمن، با توجه به دامنهٔ متنوع مدرسه‌ها، کانون مطالعه بر هنرستان‌های فنی‌وحرفه‌ای متمرکز شد. گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبهٔ نیمه ساختاریافته انجام شد. محور بحث در فاصلهٔ زمانی معین در اختیار مصاحبه‌شونده قرار گرفت تا بتواند با آمادگی در بحث حاضر شود. در ابتدای هر مصاحبه توضیحاتی‌کلی دربارهٔ ویژگی مدرسهٔ‌کارآفرین و هدف پژوهش ارائه شد. به مشارکت‌کنندگان در خصوص رعایت معیارهای اخلاق پژوهشی تعهد داده شد.

یافته‌های پژوهش

پس از پایان مصاحبه‌ها، بلافاصله پیاده‌سازی متن و تحلیل آن‌ها بر اساس روش تحلیل مضمون آغاز شد. اولین مرحلهٔ تحلیل مضمون، کدگذاری باز است. در این کدگذاری، مفاهیم مستتر در مصاحبه‌ها که با پدیدهٔ محوری مورد مطالعه، یعنی مدرسه به‌عنوان شتاب‌دهنده، همسو بودند، استخراج شدند. نتایج این مرحله در جدول ۱ گزارش شده‌است.

جدول ۱. کدهای استخراجی از مرحلهٔ اول تحلیل مضمون

کدهای باز استخراجی
ادغام شتاب‌دهنده در فعالیت‌های هنرستان
تکمیل فعالیت هنرستان در شتاب‌دهنده
تأسیس شتاب‌دهندهٔ مجزا در قالب فعالیت‌های مدرسه
رعایت خواص مشابه با شتاب‌دهنده‌های خارجی در شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای
تدوین مدل بومی برای شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای
در نظر گرفتن مؤلفه‌های شتاب‌دهنده‌های بیرونی در شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای
ایجاد فضای انگیزشی استارت‌آپ در هنرستان
توجه به برگزاری رویدادها در هنرستان
عجین شدن تمام ارکان هنرستان با ارزش‌آفرینی و عمل‌کردن هم‌سو با آن
توجه به پیشرفت‌های شتاب‌دهنده‌های روز دنیا در شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای
استفاده از ارتباطات در شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای
شبکه‌سازی و تقویت کارگروهی در هنرستان
تقویت کارگروهی در نوآفرینان هنرستان
استفاده از افراد با تخصص‌های متنوع در تیم‌های کاری مدرسه
استفاده از منابع مالی در تسریع فرایند فعالیت دانش‌آموزان کارآفرین
تأمین مالی استارت‌آپ‌های مدرسه‌ای توسط سرمایه‌گذاران فرشته (خانواده یا مدرسه)
محاسبهٔ هزینه-منفعت هر کار
استفاده از ظرفیت بخش خصوصی در هنرستان
استفاده از حامیان گوناگون از جمله حامیان دولتی برای هنرستان
توجه به فرایند شتاب‌دهی خاص شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای
استفاده از شیوه‌های نوین در شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای
توجه به تفاوت‌های شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای با شتاب‌دهنده‌های بیرون (تقویت کارگروهی نوآفرینان)
ایجاد فرهنگ ارزش‌آفرینی در مدرسه با روش‌های گوناگون از جمله رول‌مدل ها، رویدادها، سمینارها و کارگاه‌ها
فردی‌سازی برنامه‌های درسی با توجه به تخصص دانش‌آموزان هنرستان
ایجاد آشنایی اولیه با فرایند استارت‌آپ‌ها در شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای
توجه ویژه به رویدادها و ارتباطات مؤثر
تمرین مهارت‌های موردنیاز و ایجاد فضای تجربه‌آموزی در شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای
تکمیل فعالیت مدرسه در شتاب‌دهندهٔ مستقر در هنرستان
عدم اکتفای صرف به دانش مدرسه‌ای

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، حدود ۲۹ کد باز قابل‌استخراج بودند. در مرحلهٔ دوم تحلیل مضمون تلاش شد مقوله‌های تولیدشده در مرحلهٔ کدگذاری باز به محورهای مرتبط‌تری انتقال یابند. در واقع، در طول این فرایند ۲۹ مقولهٔ کدگذاری باز در ۱۳ کد محوری مفهوم‌سازی شدند. در انتهای فرایند تحلیل مضمون، کدگذاری انتخابی انجام شـد. طی این فرایند سازه‌هایی شکل گرفتند که در مجموع می‌توانند پدیدهٔ مدرسه را به‌عنوان شتاب‌دهنده تبیین کنند. این یافته‌ها در جدول ۲ نمایش داده شده‌اند.

جدول ۲. مفاهیم و سازه‌های استخراجی نهایی حاصل از تحلیل مضمون

کدهای محوری	کدهای گزینشی
تأسیس شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای	استقرار شتاب‌دهندهٔ درون مدرسه‌ای متعهد به توسعهٔ نوآفرینی
استفاده از مدل‌های روزآمد	
شبکه‌سازی	برقراری شبکهٔ توسعه‌دهندهٔ کارآفرینی (اکوسیستم کارآفرینی)
تأمین منابع مالی	
گزینش کارکنان هنرستان با معیارهای کارآفرینانه	
بستهٔ آموزش‌های جامع کارآفرینانه	فردی سازی یکپارچهٔ کلیهٔ برنامه‌های مدرسه در فضاهای اشتراکی
استقرار فضای کار اشتراکی و باز در هنرستان	
استفاده از ظرفیت والدین هنرآموزان	تعهد فراگیر و عملی همهٔ گروه‌های ذینفع شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای به توسعهٔ کارآفرینی
توجه به ویژگی‌های خاص نوآفرینان (نو کارآفرینان)	
جهت‌گیری شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای در فعالیت‌های هنرآموزان	ریسک‌پذیری شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای با همراهی ذینفعان ارزش‌آفرین
برقراری فرهنگ ریسک‌پذیری در هنرستان	
ویژگی‌های خاص شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای	
غربال ورودی‌های هنرستان	

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هرچند بحث مدرسه‌های کارآفرین مدتی است در فضای عمومی آموزش‌وپرورش ایران درحال توسعه است، لیکن کمتر مشاهده شده است که برای عملیاتی سازی این ایده، راهبردهای اثربخشی عرضه شود. مثلاً در خود سیستم آموزش‌وپرورش رسمی، در حد تألیف و تدریس یک کتاب درسی با عنوان نوآوری و کارآفرینی متوقف شده است. لذا نویسندگان مقالهٔ حاضر با درک شکاف عمیق بین نظر و عمل تلاش کرده‌اند در یک پژوهش کیفی، از طریق «تبیین پدیدهٔ مدرسه به‌عنوان شتاب‌دهنده»، تحقق واقعی مدرسه‌های کارآفرین را منطقی و امکان‌پذیر سازند. یافته‌های نهایی این پژوهش نشان داد که پنج سازهٔ بنیادی توان تبیین پدیدهٔ اشاره‌شده را دارند.

- اولین سازهٔ معرف مدرسه به‌عنوان شتاب‌دهنده، یعنی «**تعهد به توسعهٔ نوآفرینی**»، با مفاهیم مستتر در مدل‌های روز دنیا هم‌خوانی دارد. تعهد به نو ارزش‌آفرینی، عنصری مهم در هر نظام حمایت از سرمایه‌گذاری در کسب‌وکار است. در این فرایندِ آموزش‌کارآفرینی، مراکز رشد، مراکز نوآوری، مراکز انتقال فناوری، پارک‌های علم و فناوری و سرمایه‌گذاران جسور، به‌عنوان همراهی‌کنندگان کارآفرینان در مسیر ارزش‌آفرینی و خلق شغل جدید حضور دارند (سام و وندر سیژ[۲۴]، ۲۰۱۴). ویگینز و گیبسون[۲۵] (۲۰۰۳) معتقدند، شتاب‌دهنده‌های کسب‌وکار باید وظایفی مانند تعیین معیارهای پیشرفت، رهبری کارآفرینانه، ارزش‌آفرینی، انتخاب‌های منطقی، و تدارک دسترسی گسترده به منابع را انجام دهند تا به توفیق دست‌یابند. مبتنی بر مصاحبه‌های انجام‌شده، مدیر یکی از شتاب‌دهنده‌های داخلی نیز اساس کار شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای را با شتاب‌دهنده‌های تجاری موجود یکسان می‌داند و عنوان می‌کند: «*به نظر من در این حد خوب است اگر یک شتاب‌دهنده یا شبه شتاب‌دهنده در مدرسه مستقر باشد. همان مؤلفه‌های شتاب‌دهنده‌های بیرون را می‌توان در این شتاب‌دهنده پیاده کرد و هیچ محدودیتی ندارد.*» همچنین، یکی از مدیران ارشد وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی در این خصوص اظهار داشت: «*هنرستان باید یک فضای استارت‌آپی کاملاً انگیزاننده باشد، با فرایندهای توانمندسازی، مشاورهٔ حقوقی و مشاورهٔ کسب‌وکار و ... ارتباط داشته باشد، و رویدادهای استارت‌آپی در آن برگزار شوند؛ رویدادهای استارت‌آپ (ویکند) برگزار شوند. به‌جای اینکه در هنرستان، مدرسه مستقر باشد، به نظر می‌رسد باید فرایندهای استارت‌آپی در آنجا جریان داشته باشد. یعنی روحش در آنجا حضور داشته‌باشد. باید در شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای یک پاتوق برای دانش‌آموزان، به‌منظور ارتباط با کارآفرینان برتر، ایجاد شود.*» هدف شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای کمک به تجاری‌سازی ایده‌های دانش‌آموزان، ایجاد شغل جدید و توسعهٔ اقتصاد منطقه‌ای است.

● دومین عامل به «**برقراری شبکهٔ توسعه‌دهندهٔ کارآفرینی**» اشاره دارد. شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای برنامه‌ای مستمر است که شامل مشاوره، فعالیت‌های آموزشی، شبکه‌سازی و تمرکز بر ایده‌ها باقابلیت رشد سریع است. ایده‌های قابل رشد در مدرسه را نوکارآفرینانی ارائه می‌کنند که پیش‌ازاین در آزمون ایده‌های خود شرکت کرده و سربلند بیرون آمده‌اند. سرمایه‌گذاری روی این ایده‌ها نوعی ریسکِ محاسبه‌شده محسوب می‌شود. این ارزش‌آفرینان در پایان برنامه، ایده‌های خود را به سرمایه‌گذاران ارائه می‌دهند. معمولاً فرد کارآفرین با سایر ذینفعان تازه‌وارد در فضای شتاب‌دهی مشترک آشنا می‌شود. آن‌ها برای مدتی تحت کنترل مشاوران و کارشناسان تلاش می‌کنند رشد کسب‌وکار آیندهٔ خود را تسریع کنند. البته آن‌ها می‌توانند در ازای دریافت خدمات مشاورهٔ حرفه‌ای، شبکه‌سازی و ارتباط با سرمایه‌گذاران که آن‌ها را در فرایند شتاب‌دهی حمایت می‌کنند، مقداری از سهام شرکت‌های آیندهٔ خود را به اشتراک بگذارند (روستاروا و رنتکوا[۲۶]، ۲۰۱۶).

شبکه‌سازی از چنان اهمیت ویژه‌ای برخوردار است که در تقسیم‌بندی مراکز شتاب‌دهی و رشد، یکی از انواع آن، «شتاب‌دهندهٔ شبکه ساز» نام گرفت. هم‌سو با یافتهٔ پژوهش حاضر، ارائهٔ یک شبکهٔ سازمان‌یافته، ویژگی شاخص هر شتاب‌دهنده‌ای محسوب می‌شود. با این مزیت، استارت‌آپ‌های مدرسه‌ای قادر می‌شوند ارتباط مؤثری با سایر استارت‌آپ‌های موجود یا ارتباطات تجاری خارجی برقرارکنند تا آن‌ها را نسبت به رقبا در بازار به‌پیش براند (ون هیوگ ورت[۲۷]، ۲۰۱۲).

این سازهٔ مدرسه به‌عنوان شتاب‌دهنده، فرصت‌های زیادی را برای شبکه‌سازی با شرکت‌های هم‌سو و مربیان فراهم می‌کند. در این شبکه، کارآفرینان موفق، فارغ‌التحصیلان مدرسه، سرمایه‌داران جسور، سرمایه‌گذاران فرشته یا حتی مدیران شرکت‌های بزرگ حضور دارند (کوهن، ۲۰۱۳a). پیترز و همکاران (۲۰۰۴) از شبکه‌سازی به‌عنوان امکان دسترسی مستأجران مرکز برای ارتباط با مدیران، ادارات، سرمایه‌گذاران، مشاوران حقوقی، مشاوران بیمه و همچنین دانشمندان، متخصصان و مشتریان احتمالی، به‌صورت رایگان یا با دریافت هزینه، یاد می‌کنند. شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای این فرصت منحصربه‌فرد را برای ایجاد چنین شبکه‌ای اجتماعی در اختیار قرار می‌دهد (کوهن، ۲۰۱۳a). در مصاحبه‌های انجام‌شده، مدیر یکی از شتاب‌دهنده‌های داخلی با مدرک دکترای کارآفرینی، ضمن تأکید بر شبکه‌سازی و ارتباط‌سازی اشاره کرد: «*مهم‌ترین ارزش یک شتاب‌دهنده در برقراری ارتباطات مناسب، به‌خصوص برقراری ارتباط اثربخش با سرمایه‌گذاران و مربی (منتور)هاست. بنابراین، باید با اتخاذ یک راهبرد، نسبت به توسعهٔ این ارتباطات درون اکوسیستمی یا ساختمان جامعه اقدام کرد! فراهم کردن زیرساخت فضای کار اشتراکی، فراهم کردن سرمایه[۲۹]، برگزاری کارگاه و دوره‌های مربیگری (منتورشیپ) هم باید درکنار*

ارتباطات قرار گیرد و به رشد یک مجموعهٔ استارت‌آپی کمک کند.»

- سازهٔ سوم استخراج‌شده در این پژوهش، به «**فردی‌سازی یکپارچهٔ برنامه‌های مدرسه**» تأکید دارد. به‌طورکلی، در آموزش کارآفرینانه، انگیزه و نگرش کارآفرینانه موضوعات محوری هستند و این موضوع به‌ویژه با ماهیت اجباری و یکنواخت مدرسه‌های فعلی در تضاد است. هنوز بسیاری از دست‌اندرکاران سیستم‌های آموزشی بر این باورند که صرف آموزش کارآفرینی در دانشگاه‌ها یا مدرسه‌ها (به‌خصوص درزمینهٔ مدیریت کسب‌وکار) یا در قالب دوره‌های ویژه برای افرادی که در نظر دارند کسب‌وکار خود را شروع کنند، برای کارآفرین‌سازی آن‌ها کفایت می‌کند. درحالی که آموزش‌وپرورش اجباری در مدرسه‌ها موجب فروکش‌کردن اشتیاق دانش‌آموزان، به‌جای تشویق آن‌ها به خوداشتغالی و ارزش‌آفرینی، می‌شود. فرایندهای آموزش و یادگیری باید با نیازهای فردی، و نقاط قوت و ضعف هر یادگیرنده سازگار شود. یادگیرنده باید تشویق شود تصمیمات مستقل اتخاذ کند و به او آزادی فراوان در فعالیت‌های خود داده‌شود. این عملیات فردی‌سازی، علاوه بر مزایای آشکار در مقابله با نقاط ضعف فردی هر دانش‌آموز، به خودآگاهی و ابتکار عمل یادگیرنده نیز کمک می‌کند. علاوه بر این، آموزش‌وپرورش کارآفرینانه تنها در محیطی کارآفرینانه مؤثر است؛ چرا که دانش‌آموز را به بهره‌برداری از توانایی کامل خود فرامی‌خواند، اشتباهات را به‌جای شکست، به‌عنوان فرصت‌های یادگیری، می‌شناسد و تفکر انتقادی را با انتقاد سازنده تشویق می‌کند. این فرایند نه‌تنها آمادگی یادگیرنده را برای ریسک افزایش می‌دهد، بلکه بر آگاهی فرد از نقاط قوت و ضعف شخصیت خود می‌افزاید و خلاقیت او را بیدار می‌کند. اگرچه فردی‌سازی برنامهٔ درسی درزمینهٔ کارآفرینی بسیار حیاتی است، اما این آموزش‌ها باید در محیطی تمرین شوند که اشکال فعال یادگیری را تشویق می‌کند. به‌جای تکرار مکررات، بازسازی مجدد آنچه قبلاً بود و تقلید از فعالیت‌های صورت‌گرفته، دانش‌آموز باید بکوشد اطلاعات جدیدی را جست‌وجو کند، خلاقیت به خرج دهد، کشف و درک کند که یادگیری در واقع فرایندی مادام‌العمراست (فاچز، ورنر و والائو[۳۰]، ۲۰۰۸). بر اساس مصاحبهٔ اجراشده، مدیر و مؤسس یک مرکز کارآفرینی، با اشاره به مراکز علمی و دانشگاهی فعال درزمینهٔ شتاب‌دهی، پیرامون ویژگی‌های خاص این نوع شتاب‌دهنده‌ها می‌گوید: «*اگر شتاب‌دهنده در قالب مدرسه باشد، چند اتفاق خوب می‌افتد. یکی اینکه جنس ایده‌ها مشخص است. یعنی می‌دانیم این جنس ایده از چه سطحی آمده است. این می‌تواند جهت دهنده باشد و حتی می‌تواند مدل شتاب‌دهی را به یک فاز خاص ببرد. مدل‌هایی ازآنجا بیاید و بچه‌هایی که صرفاً درگیری‌هایی در حوزهٔ آموزشی دارند، فعال شوند؛ ضمن اینکه ورودی‌ها پالایش شده است. آدم‌هایی که وارد می‌شوند، هرکسی نیستند؛ آدمی هستند که این ظرفیت و فضای ذهنی در آن‌ها مهیاست.*»

همچنین، مدیر یکی دیگر از شتاب‌دهنده‌های معروف کشور، ضمن تأکید بر فراهم کردن فضای کار تمرینی و ایجاد شکست‌های ارزان‌قیمت در شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای، نکات زیر را مدنظر قرارداد: «اگر بخواهید یک هنرستان موفق در راستای کارآفرینی داشته باشید و این شتاب‌دهنده را در آنجا مستقر کنید، به نظر من از همان ابتدا باید مجموعه اصولی که در کارآفرینی مدرن امروز خیلی به درد دانش‌آموز یا کارآفرین آینده بخورد، آموزش داده شود. برای نمونه، طراحی اپلیکیشن و طراحی وب‌سایت آموزش داده‌شود. ورک‌شاپ ارائه شود. ابزارهای کارآفرینی از بیست سال پیش تاکنون تغییریافته‌اند. اینکه فرد در سال‌های گذشته باید یک فن یا حرفه مثل نجاری بلد می‌بود تا بتواند کارآفرینی کند، دیگر جایی ندارد. امروزه این مهم است که فرد چقدر در اپلیکیشن‌نویسی آی‌اواس و اندروید مهارت دارد. چون من الآن این را در بچه‌های شتاب‌دهنده می‌بینم. یعنی بزرگ‌ترین مشکل بچه‌ها این است که ایده‌های خوب، تیم‌های خوب و انگیزهٔ خوب دارند. بعد که جلو می‌روند، اگر خود این‌ها به برنامه‌نویسی اندروید، آی‌اواس یا تحت وب مسلط نباشند، به گروه‌های بیرونی وابسته می‌شوند. درنتیجه مجبور می‌شوند قسمتی از کار را برون‌سپاری کنند و هیچ‌وقت به نتیجه‌ای که مدنظرشان هست، نخواهند رسید.»

- سازهٔ چهارم «**تعهد فراگیر و عملی همهٔ گروه‌های ذینفع به توسعهٔ کارآفرینی**» است. آنچه در روند تحقیق کاملاً واضح می‌نمود، تأکید غالب مشارکت‌کنندگان بر وجود «تعهد» به‌جای «تمایل» بود. این مهم است که ذینفعان، صرفاً به خاطر تمایلی که در وجود خود حس می‌کنند، زمان خود را صرف این کار نکنند. بلکه تمام انرژی افراد باید به این قضیه معطوف باشد و در اصطلاح عامیانه به آب و آتش بزنند. یکی از مهم‌ترین ذینفعان این فرایند، رهبری متعهد به توسعهٔ ارزش‌آفرینی است. رهبری کارآفرینانه در سازمان‌ها به‌طور فزاینده‌ای مورداستفاده قرارگرفته است تا روند نوآوری را تقویت کند. همچنین، این رهبر با چالش‌ها و بحران‌های محیط سازمان فعلی روبه‌رو می‌شود و درنتیجه بهبود عملکرد سازمان را افزایش می‌دهد. تحقیقات نشان داده است، رفتار رهبری متعهد به کارآفرینی، بر درک معلمان از نوآوری سازمانی مدرسه تأثیر مثبت داشته است. پژوهش‌های مرتبط تأکید دارند، جنبه‌های گوناگون رفتار رهبری کارآفرینانهٔ یک مدیر، نوآوری‌های سازمانی انجام‌شده و تغییرات ایجادشده در مدرسه‌ها را بهبود می‌بخشد (پی‌هی و باقری[۳۱]، ۲۰۱۳). اولیای هنرآموزان نیز از ذینفعان اثرگذار در این فرایند هستند. در مصاحبهٔ انجام‌شده با مدیر یک شتاب‌دهندهٔ معروف، او به مقاومت اولیا به‌عنوان یکی از تفاوت‌های این شتاب‌دهنده با شتاب‌دهنده‌های خارج از مدرسه اشاره کرد و گفت: «*ممکن است خانواده‌ها این دغدغه را داشته باشند که دانش‌آموزی که به فکر کار کردن است، شاید دیگر درس‌هایش را نخواند، کارهای مدرسه‌ای روزمره‌اش را نتواند انجام دهد و از آن‌ها*

بزنند. این‌ها درگیری‌هایی هستند که شما با آن‌ها روبه‌رو هستید. می‌توانید داخل مدرسه شتاب‌دهنده ایجاد کنید، ولی تحت شرایطی کار کنید که این دغدغه‌ها را ببینید. یعنی با مدل واضحی جلو بروید تا بعد از یک ماه دچار مشکل نشوید که دانش‌آموزان دچار افت تحصیلی شوند و پدر و مادرها بگویند اصلاً نمی‌توانیم این دوره را ادامه بدهیم. چون اولیا، حتی در سطح دانشجویان هم، این را می‌گویند که الان که زمان کسب درآمد شما نیست. شما به فکر تحصیل خودت باش. بعدها وقت بسیار است. این پیش‌فرضی است که در جامعهٔ ایرانی وجود دارد.»

- آخرین سازهٔ بازشناسی شده در این پژوهش، «**ریسک‌پذیری شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای با همراهی ذینفعان ارزش‌آفرین**» است. بدون تردید، ریسک‌پذیری در رأس ویژگی‌های هر فرد یا سازمان کارآفرین قرار دارد. اما با حضور شتاب‌دهنده این ریسک‌ها محاسبه‌پذیر خواهند بود. پی‌هی، اکمالیا، باقری و آسیمیران[۳۲] (۲۰۱۴)، ضمن اشاره به ویژگی‌های سازمان‌های کارآفرین، علاوه بر نوآوری، به ریسک‌پذیری به‌عنوان یکی از ویژگی‌های این نوع سازمان‌ها توجه کردند. ریسک‌پذیری در مدرسه موجب فارغ شدن آن از عملکرد خطی می‌شود (لومپکین و دیس[۳۳]، ۱۹۶۶). البته آزادی عمل ذینفعان یک نظام متمرکز آموزشی برای ریسک بسیار محدود است (ایال و اینبار[۳۴]، ۲۰۰۳). شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای ریسک‌پذیر، با قوانین بستهٔ مدرسه و بروکراسی مبارزه می‌کند. اعضای مدرسه را برای خلاقیت و نوآوری تشویق می‌کند و آن‌ها را برای کشف راه‌های خلاقانه برای استفاده از منابع مدرسه، ایجاد فرهنگ نوآورانه در مدرسه و تشویق تفکر کارآفرینی و ریسک‌پذیری به چالش می‌کشد (پی‌هی و همکاران، ۲۰۱۴). در مصاحبهٔ انجام‌شده با مدیر یک مرکز آموزش و ترویج کارآفرینی پیرامون اهمیت ریسک در ارزش‌آفرینی، او اظهار کرد: «*شکست‌های کوچک مدل قشنگی در مدرسه است. شکست بخشی از مسیر است. هیچ‌کس نمی‌گوید که خدایا من این کار را شروع می‌کنم، ان شاالله شکست بخورم. یعنی همه این نگاه را داریم که می‌رویم برای اینکه موفق شویم. اما همیشه در خوش‌بینی زندگی نمی‌کنیم. واقعیت‌های اجتماعی همیشه هستند. ریسک، برخلاف تصور جامعه، قابل پیش‌بینی است.*» همچنین، مدیر یک شتاب‌دهنده در این‌باره گفت: «*خصوصیات یک کارآفرین خیلی جامع است. او باید با مدیریت کسب و کار و مفهوم واقعی ریسک در کسب و کار آشنا باشد. این مسئلهٔ مهمی است. چون ریسک چیزی است که تا لمس نشود نمی‌توان راجع به آن قضاوت درستی داشت. اگر شخصی مدیر مدرسه‌ای باشد که در آن فرهنگ کارآفرینی آموزش داده می‌شود، باید با مفهوم ریسک آشنا باشد و بچه‌ها را آشنا کند. ریسک چیزی است که نمی‌شود آن را از کارآفرینی جدا کرد. یعنی کارآفرین‌ها معمولاً افرادی هستند که حاضر می‌شوند ریسک*

کنند و تفاوت بین افراد عادی و کسی که کارآفرینی انجام داده این است که قابلیت ریسک‌پذیری داشته باشد یا نه.»

در مجموع، مقالهٔ حاضر کوششی تجربی برای تبیین هنرستان‌های فنی‌وحرفه‌ای با کارکردی مشابه یک شتاب‌دهنده است. بر این اساس، ساخت‌دهی مدرسه با ماهیت شتاب‌دهنده، خلق سازوکاری منسجم برای حمایت و توسعهٔ معلمان و دانش‌آموزانی با صلاحیت‌های ذهنی و رفتاری نو ارزش‌آفرینانه است. در واقع ایجاد فضای کاری اشتراکی است که در آن نقش‌ها و ساختارها بازتعریف شده‌اند. مدیر هنرستان به رهبری کارآفرین تبدیل می‌شود که ریسک را می‌شناسد و با مدیریت مالی عجین است. معلم دیگر موزش‌دهنده‌ای ساده نیست، بلکه به یک مربی (کوچ و منتور) برای رشد و توسعه تبدیل می‌شود. او رابطی است که هنرآموز را به ماورای توانایی‌های فعلی‌اش هدایت می‌کند. در عین حال، مشاوری همراه است تا با هم فکر کنند و با هم یاد بگیرند. برنامه‌دهنده‌ای است که با توجه به ایدهٔ هر دانش‌آموز، برنامهٔ درسی فردی او را تدوین می‌کند. در این شتاب‌دهندهٔ مدرسه‌ای، شبکه‌ای از مدیران کارآفرین، مربی‌ها، سرمایه‌گذاران شکارچی ایده و کارآفرینانی در دسترس است که شکست یا موفقیت را تجربه کرده‌اند. آن‌ها به‌طور مداوم در مدرسه حضور دارند و این‌طور به نظر می‌رسد که خود عضوی از این مدرسه‌اند. و بالاخره دانش‌آموزان ایده‌پردازانی هستند که در حول پروژه‌های فردی، مدیریت توسعهٔ فردی خود را بر عهده دارند. بدین ترتیب، این شتاب‌دهنده در جهت هدایت ایده‌های دانش‌آموزان تا سطح مقیاس‌پذیری و تجاری‌سازی پیش می‌رود.

این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز مواجه بود. دسترسی به افرادی که فعالیت‌های نظری و عملی در هر دو حوزهٔ کارآفرینی و نظام مدرسه‌ای داشته‌اند، دشوار بود، چرا که در بدنهٔ آموزش‌وپرورش کشور، مفهوم کارآفرینی و ارزش‌آفرینی را هم‌ردیف اشتغال تلقی می‌کنند و تلاش‌های آنان نیز معطوف به همین است. از طرف دیگر، افرادی که صرفاً در حوزه‌های کارآفرینانه فعالیت دارند، نظام فعلی آموزشی کشور را فاقد انعطاف لازم برای جهت‌گیری کارآفرینی می‌دانند. البته شواهد نشان می‌دهند که مدرسه‌ها خواسته یا ناخواسته در حال تجربهٔ تحولات ساختاری و ماهیتی هستند. لذا بر اساس نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران آموزش‌وپرورش کشور تلاش‌های عملی خود را برای اصلاح قوانین، بازتعریف کارکرد مدرسه‌ها، به‌خصوص هنرستان‌ها، و ارائهٔ آموزش‌های مرتبط به دانشجو معلمان به‌منظور تربیت مدیران و معلمانی با نگرش کارآفرینانه معطوف سازند. در عین حال، به‌عنوان یک طرح تجربی، به یکی از هنرستان‌های فنی‌وحرفه‌ای ماهیت شتاب‌دهنده داده شود و در یک بازهٔ زمانی، پیامدهای آن بررسی شوند.

منابع

- استراوس، ای. و کوربین، جی.(۱۳۹۰). مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریهٔ زمینه‌ای، (ترجمهٔ ابراهیم افشار). تهران: نی.
- حاجی آقایی، حنیف و خلخالی، علی. (۱۳۹۸). پایش اکوسیستم کارآفرینی در مدارس ایران. مدیریت مدرسه، ۷(۲)، ۲۰۰-۲۱۰.
- دانایی‌فرد، حســن و امامی، سیدمجتبی. (۱۳۸۶). استراتژی‌های پژوهش کیفی: تأملی بر نظریه‌پردازی داده‌بنیاد. دوفصلنامهٔ علمی – پژوهشی اندیشهٔ مدیریت راهبردی، ۱(۲)، ۶۹-۹۷.
- دانایی‌فرد، حسن و کاظمی، محمدرضا. (۱۳۹۴). پویش کیفی و طرح پژوهش: انتخاب از میان پنج رویکرد. تهران: اشراقی.
- یاوری، حسین؛ روشن، سیدعلیقلی و وفادار، میلاد. (۱۳۹۶)، کارآفرینی نوین با ظهور شتاب‌دهنده. پنجمین همایش علمی پژوهشی یافته‌های نوین علوم مدیریت، کارآفرینی و آموزش ایران، تهران، انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology, 3(2), 77-101.
- Cohen, S. (2013, a). What do accelerators do? Insights from incubators and angels. Innovations: Technology, Governance, Globalization, 8(3-4), 19-25.
- Cohen, S. L. (2013, b). How to accelerate learning: Entrepreneurial ventures participating in accelerator programs (Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill).
- Cohen, S. L. (2013). How to accelerate learning: Entrepreneurial ventures participating in accelerator programs (Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill).
- Cohen, S., & Hochberg, Y. (2014). Accelerating startups: The seed accelerator phenomenon. Available at: https://scholarship.richmond.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1054&context = management-faculty-publications.
- Eyal, O., & Inbar, D. E. (2003). Developing a public school entrepreneurship inventory. International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research.
- Fuchs, K., Werner, A., & Wallau, F. (2008). Entrepreneurship education in Germany and Sweden: what role do different school systems play? Journal of small business and enterprise development, 15(2), 365-381.
- Fiet, J. O. (2001). The theoretical side of teaching entrepreneurship. Journal of business venturing, 16(1), 1-24.
- Hallen, B. L., Bingham, C. B., & Cohen, S. (2014). Do accelerators accelerate? A study of venture accelerators as a path to success? In Academy of management proceedings (Vol. 2014, No. 1, p. 12955). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
- Isabelle, D. A. (2013). Key factors affecting a technology entrepreneur's choice of incubator or accelerator. Technology innovation management review, 3(2).
- Kirby, D. A. (2004, July). Entrepreneurship education and incubators: pre-incubators, incubators and science parks as enterprise laboratories. In 14th Annual IntEnt Conference.
- Lumpkin, G. T., & Dess, G. G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. Academy of Management Review, 21(1), 135-72
- Onduygu, M. O., & Guven, S. (2006, July). A Corporate Venturing Case Study in Turkey: SBA (Siemens Business Accelerator). In Technology Management for the Global Future, 2006. PICMET 2006 (Vol. 3, pp. 1102-1107). IEEE.
- Peters, L., Rice, M., & Sundararajan, M. (2004). The role of incubators in the entrepreneurial process. The Journal of Technology Transfer, 29(1), 83-91.
- Pihie, Z. A. L., & Bagheri, A. (2013). The impact of principals entrepreneurial leadership behavior on school organizational Innovativeness. Life Science Journal, 10(2), 1033-1041.
- Pihie, L., Akmaliah, Z., Bagheri, A., & Asimiran, S. (2014). Entrepreneurial Leadership Behavior among School Principals: Perspectives from Malaysian Secondary School Teachers. Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities, 22(3).
- Radu Lefebvre, M., & Redien.Collot, R. (2013). "How to do things with words": The discursive dimension of experiential learning in entrepreneurial mentoring dyads. Journal of Small Business Management, 51(3), 370-393.
- Rostarova, M., & Rentkova, K. (2016). Investment criteria of the successful start-up accelerators. Economic and Social Development: Book of Proceedings, 109.
- Sagar, H. (2015). Thematic paper on entrepreneurial schools. Part 2: entrepreneurial learning environments and a changed role for teachers.
- Sam, C., & Van Der Sijde, P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. Higher Education, 68(6), 891-908.
- Supovitz, J. A., & Klein, V. (2003). Mapping a course for improved student learning: How innovative schools systematically use student performance data to guide improvement.
- Thomas, D. R. (2003). A general inductive approach for qualitative data analysis, university of Auckland, New Zealand.
- Van Huijgevoort, T. (2012). The 'business accelerator': Just a different name for a business incubator. Bachelor Thesis, Utrecht School of Economics, Utrecht, the Netherlands.
- Wiggins, J., & Gibson, D. V. (2003). Overview of US incubators and the case of the Austin Technology Incubator.

تأثیر آموزش مسائل مدل‌سازی ریاضی بر تجربه‌های شوقِ دانش‌آموزان

■ زکیه پرهیزگار* ■ مهدی جباری نوقابی** ■ حسن علم‌الهدایی***

چکیده:

با توجه به این‌که «مدل‌سازی و کاربردها» و یادگیری آن در مدرسه و دانشگاه می‌تواند کاربرد ریاضیات را در علوم، فناوری و زندگی روزانه بهتر نمایان سازد، لذا ایجاد فرصت‌هایی که دانش‌آموزان را قادر کند مهارت‌های مدل‌سازی خود را ارتقا دهند، یکی از موضوعات برجسته در تحقیقات آموزش ریاضی است. از این رو، در این پژوهش به آموزش مسائل مدل‌سازی ریاضی به دو شیوهٔ مستقیم (معلم محور) و استراتژی عملگر (دانش‌آموز محور) به ۲۴۴ دانش‌آموز دختر پایهٔ دهم پرداخته شده است. این مطالعه در نیم‌سال اول سال تحصیلی ۱۳۹۳- ۱۳۹۲ در سه دبیرستان غیردولتی شهر مشهد انجام شد. هدف از این تحقیق، بررسی تأثیر آموزش مسائل مدل‌سازی ریاضی به دو شیوهٔ آموزشی متفاوت بر تجربه‌های شوق دانش‌آموزان در مسائل مختلف ریاضی (مدل‌سازی، کلامی و درون‌ـریاضی) است. روش پژوهش کمی و از نوع نیمه‌تجربی است. جمع‌آوری اطلاعات به‌وسیلهٔ یک پرسش‌نامهٔ درکِ شوق در مقیاس لیکرت انجام شد. تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها با استفاده از آزمون آنالیز واریانس اندازه‌های مکرر نوع دوم نشان داد که آموزش مسائل مدل‌سازی ریاضی بر تجربه‌هایِ شوق دانش‌آموزان در مسائل دنیای واقعی تأثیر معناداری داشته است. علاوه بر این، محیط آموزشیِ دانش‌آموز محور بستر مناسبی برای بروز این تجربه‌های مثبت در دانش‌آموزان بود. بنابراین استفادهٔ معلمان از فعالیت‌های مدل‌سازی برای علاقه‌مندکردن دانش‌آموزان به درس ریاضی ضرورت و اهمیت پیدا می‌کند.

کلید واژه‌ها: مسائل کلامی، مسائل درون ـ ریاضی، روش آموزشی دانش‌آموزمحور

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۱/۲۶ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۵/۱۶ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۱/۲۴

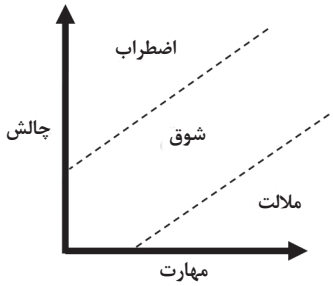
* دانش‌آموختهٔ دکترای آموزش ریاضی، گروه ریاضی کاربردی، دانشکدهٔ علوم ریاضی، دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)..... zakieh.parhizgar@gmail.com
** استادیار گروه آمار، دانشکدهٔ علوم ریاضی، دانشگاه فردوسی مشهد ..... jabbarinm@um.ac.ir
*** استاد گروه ریاضی کاربردی، دانشکدهٔ علوم ریاضی، دانشگاه فردوسی مشهد ..... alam@um.ac.ir

مقدمه

یادگیری ریاضیات فعالیتی است که ارتباط زیادی با انگیزه دارد (ما[1] و کیشور[2]، ۱۹۹۷؛ شورای ملی معلمان ریاضی[3] (NCTM)، (۲۰۰۰) و دانش‌آموزان برای دانستن ریاضیات باید احساس نیاز کنند تا برای یادگیری آن انگیزه داشته باشند (اسکمپ[4]، ۱۹۸۶). رویکرد جدید روان‌شناسی مثبت با توجه خاص به نقاط قوت و عملکرد بهینهٔ انسان‌ها، در جست‌وجوی راه‌هایی برای پیشرفت آن‌هاست و همواره در تلاش است دانشی را جمع‌آوری کند که هدف اصلی آن نتیجه‌گیری مثبت از تمام وقایع زندگی و ترویج عوامل شکوفا شدن افراد است. بررسی پیشینهٔ پژوهشیِ روان‌شناسی مثبت نشان می‌دهد، یکی از این سازه‌های نوظهور و محوری، «نظریهٔ شوق» است. اصطلاح تجربه‌های شوق[5] را اولین بار سیکزنت میهایلی مطرح کرده است. این تجربه در مرکز روان‌شناسی مثبت قراردارد (رحیم‌پور، عارفی و منشئی، ۱۳۹۸). سیکزنت میهایلی[6] (۱۹۷۵، ۱۹۹۰، ۱۹۹۸) حالت شوق را این‌گونه توصیف می‌کند: نوعی تجربهٔ مطلوب ذهنی است که فرد خود را از نظر شناختی توانا احساس می‌کند، به‌طور عمیق غرق در کار می‌شود و انگیزهٔ بالایی برای ادامهٔ فعالیت دارد. همچنین، در فرد لذتی نشئت گرفته از تعادل بین مهارت‌ها و چالش‌ها به وجود می‌آید (آساکاوا[7]، ۲۰۰۴). در واقع این نظریه ادعا می‌کند که یادگیرنده می‌تواند یادگیری مطلوب را در شرایط خاصی تجربه کند. این شرایط عبارت‌اند از: تعادل بین چالش‌های یک مسئله با مهارت‌های لازم برای حل آن، تمرکز عمیق، علاقه و کنترل داشتن روی فرایند حل مسئله (سیکزنت میهایلی،۱۹۹۰).

یکی از مدل‌هایی که برای ارزیابی تجربه‌های ذهنی در حین آموزش مسائل خاص می‌توان از آن استفاده کرد، مدل «تجربهٔ شوق» است (سیکزنت میهایلی، ۱۹۹۰). در اوایل دههٔ ۱۹۷۰، سیکزنت میهایلی به مطالعهٔ تجربهٔ پدیدهٔ شوق (۱۹۹۰، ۱۹۹۶، ۱۹۹۸) علاقه‌مند شد. یعنی حالتی که فرد آن‌قدر غرق در فعالیت می‌شود که هیچ چیز دیگری برای وی مهم نیست. این تجربه آن‌قدر لذت‌بخش است که فرد انجام آن فعالیت را ادامه خواهد داد، حتی اگر لازم باشد بهای سنگینی را به‌خاطر آن بپردازد. نظریهٔ شوق بر رابطهٔ بین چالش‌ها و مهارت‌هایی مبتنی است که برای رویارویی با چالش‌ها لازم‌اند (شکل ۱). حالت شوق زمانی اتفاق می‌افتد که مهارت یک فرد نه بالاتر از سطح چالش و نه کمتر از آن باشد (شرنوف[8]، سیکزنت میهایی، اشنایدر[9] و شرنوف، ۲۰۰۳). تعادل بین چالش‌ها و مهارت‌ها نوسان دارد. زمانی که این تعادل بر هم بخورد، به‌احتمال زیاد بی‌علاقگی (سطح چالش پایین، سطح مهارت پایین)، اضطراب (سطح چالش بالا، سطح مهارت پایین) یا آرامش (سطح چالش پایین، سطح مهارت بالا) تجربه می‌شود. تجربهٔ اضطراب و آرامش ممکن است باعث شود آموزشگر سطح چالش را تغییر دهد یا دانش‌آموز را وادارد برای اینکه حالت شوق دوباره در او رخ دهد، سطح مهارت‌های خود را بالا ببرد. تجربهٔ مطلوب یا شوق زمانی اتفاق می‌افتد که چالش‌ها و مهارت‌ها در سطح بالایی باشند (کان[10]، ۲۰۰۳). تجربه‌های شوق یادگیری را تسهیل می‌کند و فراگیرندگان را به انجام تکالیف سخت

ترغیب می‌کند. بازدهی را افزایش می‌دهد. باعث ایجاد لذت و احساس رضایت در فعالیت‌های متفاوت می‌شود، به این معنی که این حالت در موقعیت، کلاس و فعالیتی متفاوت نیز قابل تجربه است (وینبرگ[۱۱] و هدمن[۱۲]، ۲۰۰۸). در این نظریه، هدف، ایجاد شرایطی است که دانش‌آموزان بیشتر درگیر فعالیت‌های درسی خود شوند. در واقع نظریه‌ای دانش‌آموز محور است (واتسون[۱۳] و کانسولی[۱۴]، ۲۰۰۹).



شکل ۱. نمودار شوق

برای رسیدن به حالت شوق در تکالیف یا فعالیت‌های مختلف، صرف نظر از محیط، جنسیت، سن یا عوامل فرهنگی، باید شـرایط خاص و ویژگی‌های سـاختاری وجود داشته باشند. سیکزنت میهایلی (۱۹۹۷) شرایط لازم برای تجربهٔ حالت شوق را این‌گونه بیان می‌کند:

۱. **اهداف روشن:** فرد در هر لحظه می‌داند چه‌کاری باید انجام دهد.
۲. **بازخورد سریع:** فرد از چگونگی و میزان پیشرفت در فعالیت به‌خوبی آگاه است.
۳. **تطابق چالش‌ها با مهارت‌ها:** توانایی فرد با میزان سختی تکلیف تطابق دارد.
۴. **تمرکز عمیق:** توجه روی انجام تکلیف متمرکز می‌شود.
۵. **فراموش‌کردن مشـکلات:** محرک‌های بی‌ربط در هوشـیاری فرد جایی ندارند و کنار گذاشته می‌شوند.
۶. **کنترل**: در اصل، موفقیت در دسترس است و هیچ نگرانی‌ای از شکست وجود ندارد.
۷. **از بین رفتن خودآگاهی:** فرد حسی فراتر از محدودیت‌های خویشتن دارد.
۸. **تغییر مفهوم زمان:** گذر زمان سریع‌تر از معمول به نظر می‌رسد.
۹. **انگیزهٔ درونی:** ارزش کار فی‌نفسه به خاطر خود کار است و نه هیچ چیز دیگر (نقل‌شده در کان، ۲۰۰۳).

شـوق به‌طور خلاصه واژه‌ای است که سیکزنت میهایلی برای فشرده‌سازی ماهیت تجربهٔ مطلوب و ۹ عنصر مذکور در سـاختار شـناختی- عاطفی از آن استفاده کرده است (لیلیدا[۱۵]، ۲۰۱۶). شش مورد

آخر در فهرست بالا از مشخصات تجربه‌های درونی شخصِ مشغول به فعالیت است. یعنی کسانی که حالت شــوق را تجربه کرده‌اند، در توصیف یک تجربهٔ مطلوب ادعا می‌کنند که در حین انجام فعالیت، احساسشان نسبت به زمان تغییر کرده است (یعنی ساعت‌ها مشغول فعالیت بودند، در حالی که متوجه گذر زمان نمی‌شدند)، به‌راحتی ذهنشان منحرف نمی‌شد و در مورد شکست هیچ‌گونه نگرانی نداشتند. آن‌ها همچنین حالتی را توصیف می‌کنند که آگاهی‌شان نسبت به عمل از بین می‌رود، به‌طوری‌که دربارهٔ آنچه در حال انجام است، خودآگاهی ندارند (لیلیدا، ۲۰۱۸).

با مقایسهٔ مؤلفه‌های این فهرست، سه مؤلفهٔ اولیه می‌توانند به‌عنوان مشخصه‌های خارجی نسبت به فرد دیده شوند که محیط انجام فعالیت نقش مهمی را در اتفاق افتادن تجربهٔ مطلوب بازی می‌کند. فرد باید در محیطی باشد که اهداف به‌طور واضح بیان شوند و بازخورد سریع وجود داشته باشد. همچنین، بین چالش‌های فعالیت و توانایی‌های فرد تعادل وجود داشته باشد (لیلیدا، ۲۰۱۸).

تحقیقات در حوزهٔ نظریهٔ شوق در زمینه‌های مختلف آموزشی و سطوح سنی متفاوت انجام گرفته است، مانند یادگیری زبان خارجی، کلاس‌های درسی در دبیرستان، آموزش فیزیک، آموزش موسیقی و انشــای خلاق در دبســتان (اگبرت[۱۶]، ۲۰۰۳؛ شرنوف و همکاران، ۲۰۰۳؛ مندیگو[۱۷] و تامسون[۱۸]، ۱۹۹۸؛ کاستودرتو[۱۹]، ۲۰۰۲؛ ابوت[۲۰]، ۲۰۰۰). این مطالعات تجربه‌های شوق دانش‌آموزان را اندازه‌گرفته‌اند و در آن‌ها فعالیت‌هایی که امکان وقوع شوق در آن‌ها بیشتر است، پیشنهاد داده شده است.

در زمینهٔ نظریهٔ شوق در فعالیت‌های یادگیری ریاضی تحقیقات محدودی انجام گرفته است (صدیق، ۲۰۰۷؛ دراکز[۲۱]، ۲۰۱۲؛ لئو[۲۲] و لیلیدا، ۲۰۱۹) که در ادامه به‌طور خلاصه به آن‌ها اشــاره می‌شود. صدیق (۲۰۰۷) در تحقیق خود یک مدل عملیاتی برای تجربهٔ شوق در طراحی نرم‌افزارهای یادگیری ریاضیات برای کودکان پیشــنهاد کرده اســت (صدیق ۲۰۰۷). دراکز (۲۰۱۲) رفتارهای استادان ریاضی، افراد در ســطوح متوسط و افراد مبتدی ریاضی را در مواجه‌شدن با فعالیت‌های مدل‌سازی ریاضی بررسی کرد. وی دریافت، استادان با علاقه و کنجکاوی با مسائل مدل‌سازی برخورد می‌کنند و در بعضی موارد اگر احساس نگرانی و اضطراب داشتند، می‌توانستند آن را پشت سر بگذارند و در حل مسئله پیش بروند. همچنین، آن‌ها ترجیح می‌دادند چالش‌های این مسائل بیشتر از مهارت‌هایشان باشد. اما افراد در سطوح متوســط، احســاس نگرانی توأم با علاقه را تجربه کردند. مبتدیان هم در مواجهه با مســائل مدل‌سازی احساس ناامیدی می‌کردند. آرمسترانگ[۲۳] (۲۰۰۸) با مقایسهٔ تجربه‌های گروهی دو دسته از دانش‌آموزان در یک کلاس ریاضی پایهٔ هشــتم که یک مســئلهٔ باز پاســخ در دنیای واقعی به آن‌ها داده شده بود بیان می‌کند، هر چقدر اعضای یک گروه احساس کنند یک ذهن واحد هستند، پدیدهٔ شوق بیشتر در کارهای گروهی ظاهر می‌شــود. آرمسترانگ اعتقاد دارد، آشــنایی معلمان با شرایط بروز شوق در گروه به آن‌ها کمک می‌کند در اجرای فعالیت‌هایی که باید گروهی در کلاس انجام شوند، موفق‌تر ظاهر می‌شوند.

لئو و لیلیدا (۲۰۱۹) از دو دیدگاه مدل‌سازی و نظریهٔ شوق، رفتارهای مدل‌سازی دو دانش‌آموز در

حین حل یک تکلیف مدل‌سازی ریاضی را بررسی کردند. این دو دانش‌آموز در طول فرایند مدل‌سازی بارها نبود تعادل بین مهارت‌هایشان و چالش‌های تکلیف را تجربه کردند. نتایج آن مطالعه نشان داد که معلم، دانش‌آموزان و پیچیدگی تکلیف مدل‌سازی که به‌طور طبیعی در حال تغییر است، برقراری تعادل مجدد بین چالش‌ها و مهارت‌ها را تسهیل می‌کند.

مدل‌سازی ریاضی و کاربردهای آن حوزه‌ای از پژوهش در آموزش ریاضی است که در سال‌های اخیر به‌طور جدی موردتوجه محققان و آموزشگران ریاضی واقع شده است. مدل‌سازی ریاضی به فعالیتی اطلاق می‌شود که در آن یک مسئله در جهان واقعی به یک مدل ریاضی تبدیل می‌شود. چگونگی آموزش مسائل مدل‌سازی، افزایش توانایی‌های مدل‌سازی دانش‌آموزان و وارد کردن آن در برنامهٔ درسی ریاضی مدرسه‌ای و در نهایت تغییر نگرش دانش‌آموزان نسبت به ریاضی، از ملاحظات محققان در این حوزه بوده است. مدل‌سازی ریاضی این امکان را فراهم می‌کند تا دانش‌آموزان ارزش واقعی ریاضیات را به‌عنوان یک ابزار اساسی در زندگی روزمره، روابطشان و جامعه، درک کنند (گریر[۲۴]، فرشافل[۲۵] و موکوپاجیا[۲۶]، ۲۰۰۷).

مدل‌سازی ریاضی بیانگر به‌کارگیری ریاضی در حل مسائلی در موقعیت‌های زندگی واقعی است که ساختار منظمی ندارند (گالبریث[۲۷] و کلتورثی[۲۸]، ۱۹۹۰). در مسائل مدل‌سازی، دانش‌آموزان ابتدا باید موقعیت مسئله را درک کنند و سپس بتوانند آن را به‌طریقی که برای خودشان معنادار است، به زبان ریاضی بیان کنند (انگلیش[۲۹] و سریرامن[۳۰]، ۲۰۱۰). مسئلهٔ «پرش با چتر نجات» مثالی از یک مسئلهٔ مدل‌سازی است (شکل ۲).

پرش با چتر نجات:

در هنگام پرش با چتر نجات، یک هواپیما چتربازان را به ارتفاع ۴۰۰۰ متری از سطح دریا بالا می‌برد و آن‌ها از آن فاصله از داخل هواپیما به بیرون می‌پرند. قبل از اینکه چترباز چترهای خود را باز کند، حدود ۳۰۰۰ متر سقوط آزاد خواهد داشت. او در ارتفاع ۱۰۰۰ متری چترهای خود را باز می‌کند. وزش باد در هنگام سقوط، چترباز را این طرف و آن طرف می‌برد. انحراف مسیر در مراحل مختلف در جدول زیر نشان داه شده‌است:

انحراف مسیر در هر ۱۰۰۰ متر هنگام باز کردن چترها	انحراف مسیر در هر ۱۰۰۰ متر هنگام سقوط آزاد	سرعت باد
۵۴۰ m	۶۰ m	ملایم
۱۴۴۰ m	۱۶۰ m	متوسط
۳۰۶۰ m	۳۴۰ m	زیاد

چترباز در هنگام پرش چه مسافتی را طی می‌کند؟ (اسچاکاجلو[۳۱] و کروگ[۳۲]، ۲۰۱۳، ص ۱۷۹).

شکل ۲. مسئلهٔ مدل‌سازی «پرش با چتر نجات»

به گفتهٔ انگلیش و سریرامن (۲۰۱۰) توانایی استفاده از ریاضیات در مسائل دنیای واقعی، دانشِ حل مسئله‌ای است که فراتر از سطح کلاس درس و حتی به‌مراتب فراتر از علم ریاضی است. به‌طور مثال، لازم است مسئله در دنیای واقعی برای دانش‌آموزان ملموس باشد. همچنین، آن‌ها دانش کافی برای رویارویی با چنین موقعیتی را در دنیای واقعی داشته باشند. بنابراین، ایجاد فرصت‌هایی که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد مهارت‌های مدل‌سازی خود را ارتقا دهند، در صدر کار مطالعات دربارهٔ مدل‌سازی ریاضی قرار گرفته‌است.

در این راستا، انگلیش و سریرامن (۲۰۱۰) ادعا می‌کنند، هرچه بیشتر بتوانیم مسائل دنیای واقعی را در برنامهٔ درسی ریاضی بگنجانیم، بیشتر قادر به افزایش انگیزهٔ دانش‌آموزان و ارتقای مهارت‌های حل‌مسئله در آن‌ها می‌شویم (ص. ۲۶۸). از این رو انتظار می‌رود با فراهم‌کردن فعالیت‌هایی که در آن‌ها به واقعیت ارجاع داده می‌شود، فرایند یادگیری تقویت و انگیزهٔ دانش‌آموزان بیشتر و دید آن‌ها نسبت به درس ریاضی مثبت شود و در پی آن دانش‌آموزان بیشتری به ریاضیات علاقه‌مند شوند (اسچاکاجلو و همکاران، ۲۰۱۲).

آیا واقعاً دانش‌آموزان برای مسائل مدل‌سازیِ واقعیت محور نسبت به مسائل درون‌ـریاضی اهمیت بیشتری قائل‌اند؟ آیا آن‌ها مسائل مدل‌سازی را بیشتر دوست دارند و بدین ترتیب بیشتر در فرایند حل مسئله درگیر می‌شوند؟ آیا دانش‌آموزان به حل این‌گونه مسائل علاقه‌مندترند؟ به‌طور کافی به این‌گونه سؤالات پرداخته نشده و همین‌طور تأثیر آموزش مسائل مدل‌سازی بر ابعاد انگیزشی کمتر موردتوجه بوده است (اسچاکاجلو و همکارانش،۲۰۱۲). حل مسئلهٔ ریاضی فرایندی پیچیده است، زیرا عوامل گوناگونی شامل محتوای ریاضی، راهبردها، فرایند استدلال و تفکر، تمایلات، باورها، احساسات و عوامل فرهنگی و محیطی در آن دخیل هستند (انگلیش و سریرامن،۲۰۱۰).

در این پژوهش از نظریهٔ شوق برای بررسی تأثیر آموزش مسائل مدل‌سازی بر انگیزه، علاقه و احساساتِ دانش‌آموزان نسبت به مسائل مختلف ریاضی استفاده شده است. همچنین، از سه نوع متفاوت مسائل مدل‌سازی ریاضی، مسائل کلامی و مسائل درون‌ـریاضی استفاده شد که با توجه به ویژگی‌های متفاوت هر دسته از سؤالات، احساسات و عملکرد دانش‌آموزان نیز متفاوت خواهد بود (اگبرت، ۲۰۰۳). وجه تمایز این سه دسته از سؤالات، میزان ارتباط آن‌ها با دنیای واقعی است.

مسائل کلامی همان مسئله‌های کاملاً ریاضی هستند که در قالب عباراتی مرتبط با جهان واقعی بیان‌شده‌اند (بلوم و نیس[۳۳]، ۱۹۹۱). فرایند حل این مسائل شامل برگرداندن کلمات به درون دنیای ریاضی است (نیس، بلوم و گالبریث، ۲۰۰۷). مسائل کلامی را نیز می‌توان به واقعیت مرتبط دانست، هر چند که فعالیت‌های ذهنی مربوط به واقعیت در این مسائل، نسبت به مسائل مدل‌سازی ساده‌ترند، زیرا مدل واقعی از همان آغاز در صورت مسئله داده شده‌است (اسچاکاجلو

و همکاران، ۲۰۱۲ برومی فری[۳۴]، ۲۰۰۶). مسئلهٔ «پل عابر پیاده» نمونه‌ای از یک مسئلهٔ کلامی است (شکل ۳).

پل عابر پیاده:
ارتفاع یک پل عابر پیاده ۵ متر است و زاویهٔ پله‌ها با سطح افق ۴۵ درجه است. مسافت طی شده از طریق پله‌ها از پایین تا روی پل چقدر است؟

آیا نیاز به تصویرسازی دارد؟

در صورت نیاز ارسال نمایید لطفاً

شکل ۳. مسئلهٔ کلامی «پل عابر پیاده»

شکل سوم از مسائلی که در این پژوهش استفاده شد، آن دسته از مسائلی هستند که هیچ‌گونه اتصالی به واقعیت ندارند (یعنی در صورت مسئله هیچ کلمهٔ مرتبط با دنیای واقعی نیامده است) و با استفاده از گزاره‌های ریاضی مطرح می‌شوند. برای حل این مسائل کافی است فقط از رویه‌ها و مفاهیم مناسب ریاضی استفاده شود. مسئلهٔ «معادلهٔ خط d» نمونه‌ای از یک مسئلهٔ درون‌ـریاضی است (شکل ۴).

معادلهٔ خط d:
خط **d** از نقطهٔ (۱-،۲) می‌گذرد و موازی خط ۵= **y** ۳+ **x**۲ است. معادلهٔ خط **d** را بنویسید.

آیا نیاز به رسامی دارد؟

در صورت نیاز ارسال نمایید لطفاً

شکل ۴. مسئلهٔ درون ـ ریاضی «معادلهٔ خط d»

هدف اصلی این تحقیق بررسی تأثیر آموزش مسائل مدل‌سازی به دو شیوهٔ آموزشی مستقیم (معلم محور) و راهبرد عملگر (دانش‌آموز محور) بر انگیزه، علاقه و احساسات دانش‌آموزان پایهٔ دهم نسبت به مسائل مدل‌سازی ریاضی، مسائل کلامی و مسائل درون- ریاضی است. روش‌های تدریسی که بر فعال بودن دانش‌آموز تأکید می‌کنند، غالباً در برابر روش سخنرانی سنتی قراردارند که در آن معلم مطالبی را فراهم و ارائه می‌کند و دانش‌آموز این مطالب را منفعلانه دریافت می‌کند (پرینس[۳۵]، ۲۰۰۴). در روش آموزشی راهبرد عملگر که دانش‌آموزان به‌صورت گروهی مسائل را حل می‌کنند، معلمان قبل از راهنمایی‌های لازم به آن‌ها، ابتدا باید از مداخلات راهبردی استفاده کنند (به‌طور مثال «دوباره صورت مسئله را بخوان» یا «یک طرح بکش»). همچنین، معلمان در این شیوهٔ آموزشی به اعمال تغییر نظام‌دار بین کار مستقل در گروه‌ها و فعالیت‌های کلِ کلاس می‌پردازند (بلوم، ۲۰۱۱).

بنابراین، این تحقیق برای پاسخ دادن به سؤال زیر طراحی و انجام شد:

آموزش مسائل مدل‌سازی ریاضی به دو شیوهٔ آموزشی مستقیم (معلم محور) و راهبرد عملگر (دانش‌آموز محور)، چه تأثیری بر تجربه‌های شوق دانش‌آموزان در مسائل درون‌ـریاضی، کلامی و مدل‌سازی دارد؟

روش پژوهش

این تحقیق با هدف بررسی اثرات بالقوهٔ آموزش مسائل مدل‌سازی بر تجربه‌های شوق دانش‌آموزان نسبت به مسائل مختلف ریاضی شکل گرفت. اجرای این تحقیق به‌صورت پیش آزمون-پس‌آزمون (پس‌آزمون پس از مداخلهٔ آموزشی اندازه‌گیری شد) برگزار شده‌است. در یک دورهٔ شش هفته‌ای، شش جلسه آموزش (هر جلسه در هفته به مدت ۴۰ تا ۶۰ دقیقه) اعمال شد. در این جلسات شش مسئلهٔ مدل‌سازی ریاضی در ارتباط با قضیهٔ فیثاغورث و توابع خطی حل شد. مداخلهٔ آموزشی به دو شکل متفاوت انجام شد که عبارت‌اند از: شیوهٔ آموزشی مستقیم (معلم محور) و شیوهٔ راهبرد عملگر (دانش‌آموز محور) (بلوم، ۲۰۱۱). بنابراین، دانش‌آموزان در دو گروه قرار گرفتند و از آنجا که هدفِ مطالعهٔ حاضر مقایسهٔ این دو گروه بود، ضرورت وجود گروه کنترل مطرح نبود. از طرف دیگر، پیش‌آزمون کنترل‌کنندهٔ پس‌آزمون بوده‌است. در پیش‌آزمون و پس‌آزمون، آزمون ریاضی متشکل از انواع مسائل ریاضی و پرسش‌نامهٔ شوق طراحی و در اختیار دانش‌آموزان گذاشته شد. آزمون ریاضی شامل مسائل درون‌ـریاضی، مسائل کلامی و مسائل مدل‌سازی بود که در سه مرحله انجام شد. آزمون مسائل درون‌ـریاضی و آزمون مسائل کلامی هر کدام متشکل از دو سؤال بود که یک سؤال آن از مبحث قضیهٔ فیثاغورث و یک سؤال از توابع خطی بود و آزمون مسائل مدل‌سازی تنها یک سؤال مدل‌سازی ریاضی داشت (شکل‌های ۲، ۳ و ۴ نمونه‌هایی از مسائل به کار گرفته‌شده در

آزمون‌های ریاضی هستند). برای بررسی روایی مسائل به کار گرفته‌شده در آزمون‌های حل مسئلهٔ ریاضی از معلمان ریاضی شرکت‌کننده در تحقیق خواسته شد نظرات خود را اعلام کنند. سپس با دریافت نظرات و پیشنهادهای آن‌ها، به جرح و تعدیل آزمون‌های ریاضی پرداخته شد. دانش‌آموزان می‌باید بلافاصله بعد از هر آزمون ریاضی که به حل مسئلهٔ یک دسته از مسائل ریاضی مربوط بود، پرسش‌نامهٔ شوق را تکمیل می‌کردند.

در این پژوهش به بررسی علاقه و انگیزهٔ دانش‌آموزان نسبت به مسائل مدل‌سازی ریاضی و مقایسهٔ آن با مسائل کلامی و مسائل درون‌ـریاضی پرداخته شد. برای این منظور از پرسش‌نامهٔ درک تجربه‌های شوق اگبرت (۲۰۰۳)، با کمی تغییر، استفاده شد. این پرسش‌نامه پس از ترجمه به فارسی، برای تعیین حفظ مفاهیم در فرایند ترجمه، به‌طور دقیق بررسی شد. همچنین، با نظر برخی از استادان این حوزه، بخشی از آن اصلاح شد. پرسش‌نامه‌ای که در تحقیق اگبرت به کار گرفته شده‌است شامل ۱۴ سؤال بود که یکی از سؤالات بعد از ترجمه به فارسی برای دانش‌آموزان قابل فهم نبود. بنابراین این سؤال حذف شد. پرسش‌نامهٔ اگبرت (۲۰۰۳) علاقه، تمرکز و کنترل دانش‌آموزان را مورد سؤال قرار می‌دهد و در آن در رابطه با چالش‌ها و مهارت‌ها سؤالی وجود ندارد. بنابراین، دو سؤال که به تعادل بین چالش‌ها و مهارت‌ها مربوط‌اند، در این پرسش‌نامه گنجانده شدند[۳۶]. روی هم رفته این پرسش‌نامه دارای ۱۵ سؤال شد که تجربه‌های ذهنی دانش‌آموزان، شامل علاقه، توجهِ متمرکز، و کنترل و تعادل بین چالش‌ها و مهارت‌ها در تکلیف را بررسی می‌کند. اگبرت برای بررسی این موضوع که آیا پدیدهٔ شوق در کلاس‌های یادگیری زبان خارجی اتفاق می‌افتد، از این پرسش‌نامه استفاده کرد (اگبرت، ۲۰۰۳ را ملاحظه کنید). در تحقیقات دیگری نیز از این پرسش‌نامه استفاده شده است (صدیق، ۲۰۰۷؛ میرلوحی، اگبرت و قنسولی، ۲۰۱۱؛ عزیزی و قنسولی، ۲۰۱۵). این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس پنج‌تایی لیکرت تنظیم شد که با ۱ (کاملاً موافقم) و ۲ (موافقم) و ۳ (نظری ندارم) و ۴ (مخالفم) و ۵ (کاملاً مخالفم) نمره‌گذاری شده است. پایایی سازه‌ای این مقیاس از طریق محاسبهٔ ضریب آلفای کرونباخ احراز شد (مسائل درون ریاضی: پیش‌آزمون (۰/۸۶۶) و پس‌آزمون (۰/۸۹۳)؛ مسائل کلامی: پیش‌آزمون (۰/۸۸۰) و پس‌آزمون (۰/۹۰۱)؛ مسائل مدل‌سازی: پیش‌آزمون (۰/۹۱۸) و پس‌آزمون (۰/۹۳۵)). در زمینهٔ روایی محتوایی پرسش‌نامه، با نظرخواهی از چند تن استاد و متخصص مشخص شد که هیچ‌کدام از گویه‌های مقیاس مبهم نیستند. همچنین، بر اساس داده‌های به‌دست‌آمده از پرسش‌نامهٔ درک شوق در پیش‌آزمون، تحلیل عاملی تأییدی انجام گرفت و سپس بررسی نیکویی برازش مدل بارهای عاملی هر سؤال استخراج و بر اساس آن‌ها دو شاخص AVE و CR محاسبه شد (AVE = ۰/۳۵۸ و CR =۰/۹۳۴). اعداد این دو شاخص نشان از این دارد که AVE>۰/۳، CR >۰/۷ و همچنین CR > AVE است که نتیجه می‌دهد روایی سازه و همچنین پایایی مرکب پرسش‌نامه در حد مطلوب است.

برای‌مثال، برخی از سؤالات پرسش‌نامه عبارت‌اند از:

- در حین انجام تکلیف احساس کردم هیچ کنترلی روی آنچه در حال انجام است، ندارم؛
- این تکلیف در نوع خودش جالب بود؛
- این تکلیف برای من خسته‌کننده بود؛
- این تکلیف کنجکاوی مرا برانگیخت؛

جامعهٔ آماری دانش‌آموزان مدرسه‌هایی از ناحیهٔ چهار آموزش‌وپرورش مشهد درنظرگرفته شدند که با توجه به تجربهٔ پنج سالهٔ تدریس یکی از نویسندگان در آن‌ها و آشنایی او با چگونگی وضعیت علمی و فرهنگی دانش‌آموزان، این گمان می‌رفت که این دانش‌آموزان همکاری لازم را در اجرای تحقیق داشته باشند. با توجه به اهداف مطالعهٔ حاضر و همچنین زمان، هزینه و امکانات در دسترس پژوهشگر، از روش نمونه‌گیری در دسترس و هدفمند، البته به‌صورت داوطلبانه، استفاده شد، به‌طوری که از بین مدرسه‌های منتخب، سه مدرسه اعلام آمادگی کردند. شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۲۴۴ دانش‌آموز دختر ۱۶-۱۵ سالهٔ پایهٔ دهم از سه دبیرستان غیردولتی ناحیهٔ چهار آموزش پرورش شهر مشهد بودند. این مطالعه در نیم‌سال اول سال تحصیلی ۱۳۹۳- ۱۳۹۲ انجام شد. برآورد حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار PASS انجام شد. با در نظر گرفتن حداقل توان ۸۰ درصد برای آزمون استودنت برای دو گروه وابسته (معادل ناپارامتری آن، آزمون ویلکاکسون) و سطح معنی‌داری پنج درصد و نتایج به دست آمده از مطالعهٔ اسچاکاجلو و همکارانش (۲۰۱۲)، به ترتیب ۷۲ نفر برای گروه دانش‌آموز محور و ۱۷۲ نفر برای گروه معلم محور برآورد شد. اسچاکاجلو و همکارانش تأثیر آموزش مسائل مدل‌سازی (به دو شیوهٔ معلم محور و دانش‌آموز محور) بر انگیزه، علاقه، ارزش و خودکارامدی دانش‌آموزان در سه دسته از مسائل ریاضی را بررسی کرده‌اند.

مسائل مدل‌سازی در ۹ کلاس پایهٔ دهم در دو رشتهٔ تجربی و ریاضی را سه معلم آموزش دادند که همهٔ آن‌ها قبل از شروع کار با مسائل مدل‌سازی آشنا شده و آموزش‌های لازم را دریافت کرده بودند. همچنین، تمام مسائل جلسات آموزشی با پاسخ کامل به آن‌ها ارائه شده بود. لازم به ذکر است، یکی از معلمان شرکت‌کننده در این تحقیق، نویسندهٔ این مقاله است. او هفت کلاس را اداره کرد و دو معلم دیگر مسئولیت انجام تحقیق به شیوهٔ معلم محور را بر عهده داشتند. این شیوه با توجه به نوع تدریس آن‌ها در کلاس درس هم‌خوانی داشت، بنابراین، معلمان با دقت تمام دو نوع آموزش را به‌کار گرفتند.

مداخلهٔ آموزشی بدین صورت بود که در ابتدای هر جلسه یک مسئله مدل‌سازی همراه با یک «نقشهٔ حل[۳۷]» به دانش‌آموزان داده می‌شد که این نقشه شامل چهار مرحلهٔ زیر است (بلوم، ۲۰۱۱):

- **مرحلهٔ اول:** درک مسئله (خواندن متن به‌دقت و تصور کردن موقعیت به‌طور واضح: به دنبال چه هستی؟ یک طرح بکش.)
- **مرحلهٔ دوم:** جست‌وجوی ریاضی (به دنبال داده‌هایی باشید که احتیاج دارید: در صورت لزوم فرضیه‌سازی کنید. به دنبال روابط ریاضی باشید.)
- **مرحلهٔ سوم:** استفاده از روش‌های ریاضی: رویه‌های ریاضی مناسب را به کار ببرید.
- **مرحلهٔ چهارم:** توضیح نتایج: نتایج را به مسئله ربط دهید. در صورت لزوم به مرحلهٔ یک بروید. جواب نهایی خود را بنویسید.)

با توجه به به‌کارگیری دو شیوهٔ آموزشی (راهبرد عملگر و مستقیم) دانش‌آموزان به دو گروه تقسیم شدند، به‌طوری‌که در سه کلاس دانش‌آموزان به شیوهٔ آموزشیِ راهبرد عملگر (دانش‌آموز محور) که الهام گرفته از روش اجرایی بلوم (۲۰۱۱) و اسچاکاجلو و همکارانش (۲۰۱۲) است- روی مسائل مدل‌سازی کار می‌کردند. به‌این‌ترتیب که در گروه‌های سه تا پنج نفره به حل مسائل مدل‌سازی می‌پرداختند. معلم بر کار هر گروه نظارت داشت و سعی می‌کرد با سؤالات مناسب دانش‌آموزان را هدایت کند. اصول لازم برای این روش تدریس عبارت‌بودند از:

- معلمان قبل از راهنمایی‌های لازم به دانش‌آموزان، ابتدا از مداخلات راهبردی استفاده می‌کردند (برای مثال، «دوباره صورت مسئله را بخوان» یا «یک طرح بکش»).
- اعمال تغییر نظام‌دار بین کار مستقل در گروه‌ها و فعالیت‌های کلِ کلاس که معلم بین این دو ارتباط برقرار می‌کرد؛ به‌خصوص برای مقایسهٔ راه‌حل‌های مختلف.
- دانش‌آموزان ابتدا به‌تنهایی مسئله را می‌خواندند تا موقعیت داده‌شده را درک کنند و ایدهٔ اولیه برای شروع کار گروهی را داشته باشند. سپس به کار مشارکتی (تبادل ایده‌ها با یکدیگر در گروه) می‌پرداختند.

همچنین، در شش کلاس شیوهٔ آموزشی مستقیم (معلم محور) اجرا شد. در این روش، ابتدا معلم مسئلهٔ مدل‌سازی را روی تختهٔ کلاس می‌نوشت. سپس دانش‌آموزان ایده‌ها و نظرات خود را مطرح می‌کردند و معلم از آن‌ها می‌خواست روی حل مسئله فکر کنند. درنهایت با تعامل بین معلم و دانش‌آموزان یک راه‌حل مشترک ارائه و پاسخ مسئله روی تخته نوشته می‌شد می‌شد (بلوم، ۲۰۱۱، اسچاکاجلو و همکارانش، ۲۰۱۲).

برای نمونه، یکی از مسائلی که در جلسات آموزشی به کار گرفته شد، مسئلهٔ کوهنوردی است (شکل ۵):

مسئلهٔ کوهنوردی:

تیم کوهنوردی مدرســـه در حال برنامه‌ریزی برای فتح کوه دماوند (با ارتفاع ۵۶۱۰ متر بالاتر از ســـطح دریا) در این تابستان است. کلاس دهمی‌ها مسئول تخمین دمای منطقهٔ کمپ و تعیین لباس لازم برای مقابله با سرما هستند. برای این منظور، بررســـی اولیهٔ آب و هوای محلی لازم است. تنها اطلاعاتی که دربارهٔ آب و هوای منطقه در دسترس است، در چهار منطقه ارائه شده‌اند. آیا کلاس دهمی‌ها می‌توانند وظیفهٔ خود را با موفقیت انجام دهند؟ بنابراین به انجام کار اختصاص داده‌شده برای آماده‌سازی برنامهٔ کوهنوردی در تابستان می‌پردازیم.

- دمای سطح زمین:۲۹ درجه سانتی‌گراد
- دما در ۷۰۰ متری بالاتر از سطح دریا:۲۲ درجهٔ سانتی‌گراد
- دما در ۲۴۰۰ متر بالتر از سطح دریا: ۱۲ درجهٔ سانتی‌گراد
- دما در ارتفاعات بالایی (۳۰۰۰ متر بالاتر از سطح دریا): ۹ درجهٔ سانتی‌گراد
- درجهٔ حرارت در ارتفاع بالاتر از ۸۰۰ متر و ۲۴۰۰ متر از سطح دریا چقدر است؟

(با اقتباس از مسئلهٔ کوهنوردی در پژوهش کیم[۳۸] و کیم، ۲۰۱۰، ص ۱۱۵).

شکل ۵. مسئلهٔ مدل‌سازی «کوهنوردی»

■ یافته‌ها

برای تحلیل داده‌ها نرم‌افزار آماری SPSS به کار گرفته شـــد. برای توصیف داده‌ها از میانگین و انحراف معیار و برای پاســـخ‌دادن به سؤالات تحقیق از آزمون‌های پارامتریک (آزمون آنالیز واریانس اندازه‌های مکرر نوع دوم) اســـتفاده شده است. در مطالعهٔ حاضر دو گروه وجود دارد. بنابراین، برای مقایسهٔ اختلاف پیش‌آزمون و پس‌آزمون در این دو گروه، از آنالیز واریانس اندازه‌های مکرر نوع دوم اســـتفاده شد که در آن اثر گروه (معلم محور و دانش‌آموز محور)، اثر زمان (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) و اثر متقابل این دو در مدل وجود دارد. همچنین، برای بررسی تأثیر مداخلهٔ آموزشی، نتایج اثر زمان و برای بررسی تأثیر شیوهٔ آموزشی اثر گروه گزارش شده است. آزمون‌ها در سطح خطای پنج درصد

به دست آمدند. پذیره‌های زیربنایی آنالیز واریانس اندازه‌های مکرر (شامل نرمال بودن خطاها، ثابت بودن واریانس‌ها و نداشتن خودهمبستگی خطی مرتبهٔ اول) بررسی شدند و همهٔ آن‌ها برقرار بودند.

هدف از این بخشِ مقاله، ابتدا بررسی اثر آموزش مسائل مدل‌سازی بر تجربه‌های شوق (علاقه، توجهِ متمرکز، کنترل و تعادل بین چالش‌ها و مهارت‌ها) در دانش‌آموزان بود. در واقع، به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال بودیم: آیا آموزش مدل‌سازی در طی شش جلسهٔ آموزشی می‌تواند میزان تجربه‌های شوق و درگیری دانش‌آموزان در فرایند حل مسئله را در هر دسته از سؤالات بیشتر کند؟

برای بررسی تجربه‌های شوق دانش‌آموزان از آزمون آنالیز واریانس اندازه‌های مکرر نوع دوم استفاده شد. در بررسی اثر زمان پیش‌آزمون و پس‌آزمون، نتایج آزمون آنالیز واریانس اندازه‌های مکرر نوع دوم نشان می‌دهد آموزش مسائل مدل‌سازی بر تجربه‌های شوق در مسائل درون ـ ریاضی تأثیری نداشته است و میانگین نمرهٔ شوق دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری ندارد. $(F_{(1,242)} = 2/06, P = 0/157)$ با توجه به اینکه در مداخلهٔ آموزشی به حل مسائل دنیای واقعی پرداخته شد، نتیجهٔ حاصل برای مسائل درون‌ـریاضی زیاد تعجب‌آور نیست.

نتایج آزمون آنالیز واریانس نوع دوم برای بررسی اثر زمان پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد که آموزش مسائل مدل‌سازی بر تجربه‌های شوق دانش‌آموزان در مسائل کلامی $(F_{(1,242)} = 18/67, P = 0/001)$ و مسائل مدل‌سازی $(F_{(1,242)} = 28/48, P = 0/001)$ تأثیر مثبتی داشته است. همچنین مقایسه میانگین تجربه‌های شوق در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد که تجربه‌های شوق دانش‌آموزان به‌طور معناداری افزایش‌یافته است. آشنایی دانش‌آموزان با مسائل دنیای واقعی بر روی تجربه‌های شوق و درگیری آن‌ها در حل مسائل کلامی و مسائل مدل‌سازی تأثیر گذاشته است.

همچنین آیا نوع روش آموزشی بر تجربه‌های شوق دانش‌آموزان در مسائل مختلف ریاضی تأثیرگذار است؟ نتایج آزمون آنالیز واریانس اندازه‌های مکرر نوع دوم برای بررسی اثر دو شیوهٔ آموزشی معلم محور و دانش‌آموز محور نشان می‌دهد که اثر گروه آموزشی بر تجربه‌های شوق دانش‌آموزان در مسائل درون‌ـریاضی معنادار نیست $(F_{(1,242)} = 2/64, P = 0/425)$. البته در دو گروه آموزشی معلم محور و دانش‌آموز محور، تغییرنکردن تجربه‌های شوق دانش‌آموزان در مسائل درون‌ـریاضی قابل پیش‌بینی بود؛ از آنجا که آن‌ها در مداخلهٔ آموزشی به حل مسائل مدل‌سازی ریاضی پرداخته بودند.

روش‌های آموزشی بر تجربه‌های شوق دانش‌آموزان در مسائل مدل‌سازی نیز تأثیر معناداری نداشته است $(F_{(1,242)} = 2/05, P = 0/135)$ ، جدول ۱ نشان می‌دهد که در هر دو گروه تجربه‌های شوق آن‌ها افزایش یافته، اما تأثیر گروه آموزشی معنادار نبوده است. مسائل مدل‌سازی برای دانش‌آموزان در دو گروه جدید بوده و همین عامل باعث شده این مسائل به‌اندازهٔ کافی برای آن‌ها جالب باشد و آن‌ها به‌طور عمیق درگیر حل این دسته از مسائل ریاضی شوند؛ هر چند که مشاهده می‌شود میانگین شوق در گروه دانش‌آموز محور بیشتر از میانگین شوق در گروه معلم محور است.

نتایج آزمون آنالیز واریانس اندازه‌های مکرر نوع دوم برای بررسی اثر گروه معلم محور و دانش‌آموز محور نشان می‌دهد گروه آموزشی تنها بر تجربه‌های شوق دانش‌آموزان در مسائل کلامی مؤثر بوده است ($F_{(1,242)} = 2/42, P = 0/12$)؛ به‌ویژه با مقایسهٔ شاخص‌های آمار توصیفی گزارش شده در جدول ۱ در پیش‌آزمون و پس‌آزمون می‌توان مشاهده کرد که میانگین تجربه‌های شوق دانش‌آموزان در مسائل کلامی در گروه دانش‌آموزمحور بیشتر از گروه‌معلم محور است.

جدول ۱. تجربه‌های شوق دانش‌آموزان در دو شیوهٔ آموزشی معلم محور و دانش‌آموز محور

شوق	روش آموزشی مستقیم (معلم محور)		روش آموزشی راهبرد عملگر (دانش‌آموز محور)	
	پیش‌آزمون میانگین (انحراف معیار)	پس‌آزمون میانگین (انحراف معیار)	پیش‌آزمون میانگین (انحراف معیار)	پس‌آزمون میانگین (انحراف معیار)
مسائل درون ـ ریاضی	۳٫۳۵ (۰٫۷۰)	۳٫۴۶ (۰٫۷۱)	۳٫۳۱ (۰٫۶۰)	۳٫۳۴ (۰٫۶۰)
مسائل کلامی	۳٫۵۰ (۰٫۶۸)	۳٫۵۸ (۰٫۷۴)	۳٫۱۷ (۰٫۶۵)	۳٫۴۸ (۰٫۵۳)
مسائل مدل‌سازی	۳٫۳۱ (۰٫۷۹)	۳٫۵۱ (۰٫۷۹)	۳٫۱۹ (۰٫۸۰)	۳٫۵۳ (۰٫۸۲)
تعداد مشاهدات	۱۷۲	۱۷۲	۷۲	۷۲

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

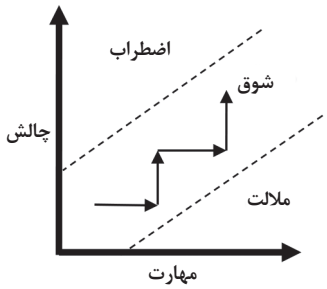
در این مطالعه، تجربه‌های شوق دانش‌آموزان نسبت به مسائل مدل‌سازی، کلامی و درون ـ ریاضی ارزیابی شد. بر اساس یافته‌های این مطالعه، آموزش مسائل مدل‌سازی ریاضی در طول شش جلسه مداخلهٔ آموزشی، بر تجربه‌های شوق دانش‌آموزان در مسائل کلامی و مدل‌سازی تأثیر معناداری داشته است، اما بر تجربه‌های شوق در مسائل درون ـ ریاضی تأثیری نداشته است. همچنین، تجزیه و تحلیل آماری نشان می‌دهد که اثر گروه آموزشی بر تجربه‌های شوق دانش‌آموزان در مسائل درون ـ ریاضی معنادار نبوده است. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، انتظار می‌رفت تجربه‌های شوق دانش‌آموزان در مسائل درون ـ ریاضی در هیچ کدام از گروه‌ها تغییر نکند، به این دلیل که مداخلهٔ آموزشی دربارهٔ حلِ مسائل مدل‌سازی بوده است. هتی[۳۹]، بیگز[۴۰] و پِردی[۴۱] (۱۹۹۶) با مطالعهٔ فرا تحلیلی ۵۱ پژوهش مداخله‌ای که با هدف افزایش مهارت‌های یادگیری انجام شده بودند دریافتند، استفاده از تکالیف مرتبط با حوزهٔ موردنظر، آگاهی فراشناختی و درگیری دانش‌آموزان را ارتقا می‌دهد.

روش‌های آموزشی بر تجربه‌های شوق دانش‌آموزان در مسائل مدل‌سازی تأثیر معناداری نداشته است. مسائل مدل‌سازی برای دانش‌آموزان در دو گروه جدید بوده و همین عامل باعث شده این مسائل به‌اندازهٔ کافی برای آن‌ها جالب باشد و آن‌ها به‌طور عمیق درگیر حل این دسته از مسائل ریاضی شوند؛ هر چند که مشاهده شد میانگین شوق در گروه دانش‌آموز محور بیشتر از میانگین شوق در گروه معلم محور است. گروه آموزشی تنها بر تجربه‌های شوق دانش‌آموزان در مسائل کلامی مؤثر بوده است. بر اساس نتایج آماری، در گروه آموزشی دانش‌آموز محور تجربه‌های شوق دانش‌آموزان بیشتر بوده است. بنابراین، محیط‌های یادگیری مشارکتی می‌توانند بستر مناسبی برای بروز احساسات مثبت در دانش‌آموزان باشند. مطالعات گذشته (پرهیزگار، علم‌الهدایی و جباری نوقابی، ۱۳۹۶، اسچاکاجلو و همکارانش ۲۰۱۲، پرهیزگار و لیلیدا، ۲۰۱۹) در خصوص محیط‌های آموزشی دانش‌آموز محور نیز بر تأثیر چنین محیط‌هایی تأکید ویژه داشته‌اند. به‌ویژه لئو و لیلیدا (۲۰۱۹)، رفتارهای مدل‌سازی دو دانش‌آموز را در یک کلاسِ حل مسئلهٔ مدل‌سازی بررسی کردند. دانش‌آموزان برای حل یک تکلیف خاص مدل‌سازی به گروه‌های دو تا چهار نفره به‌صورت تصادفی تقسیم شده بودند. نتایج مطالعه نشان داد این دو دانش‌آموز با همکاری هم یا از طریق اقدامات خودمختاری که برای به چالش کشیدن هم‌کلاسی‌هایشان انجام می‌دادند و یا با کمک معلم، به تعدیل بین چالش‌ها و مهارت‌هایشان می‌پرداختند و این یکی از شرایط تجربهٔ شوق در حین حل یک تکلیف است. ایجاد چالش‌های مناسب و ارائهٔ فرصت‌هایی به‌منظور ارتقای مهارت (برای مثال ارائهٔ بازخورد سریع و آموزش تدریجی مهارت‌های پیچیده‌تر بر اساس مهارت‌های قبلاً آموخته‌شده) می‌تواند به‌عنوان رویکردی آموزشی برای درگیرکردن و جذب دانش‌آموزان مؤثر باشد (سیکزنت میهایلی،۱۹۹۷).

با توجه به نتایج این مطالعه، آشنایی دانش‌آموزان با مسائل مدل‌سازی ریاضی باعث شد تجربه‌های شوق دانش‌آموزان در مسائل مرتبط با دنیای واقعی بیشتر شود. بنابراین، بیشتر از پیش به واردکردن واقعی این مسائل در برنامهٔ درسی ریاضی تأکید می‌کند. البته این بدین معنا نیست که این مسائل برای آن‌ها آسان بوده است. عبدالله‌پور و رفیع‌پور (۱۳۹۶) معتقدند، تحقیقات دربارهٔ مسائل مدل‌سازی ریاضی نشان می‌دهد که نه‌تنها دانش‌آموزان ایرانی، بلکه دانش‌آموزان در سراسر جهان در حل تکالیف مدل‌سازی ریاضی مشکل دارند. بنابراین، مسائل مدل‌سازی چالش‌برانگیزند و ممکن است حس ناامیدی را در دانش‌آموز، هنگام حل این مسائل، به‌وجود آورند. اما اگر این مسائل به شیوهٔ دانش‌آموز محور آموزش داده شوند، می‌توانند مشکلات حل آن‌ها را برای دانش‌آموزان کمتر کنند و دانش‌آموزان به کمک هم یا با راهنمایی‌های معلم دوباره

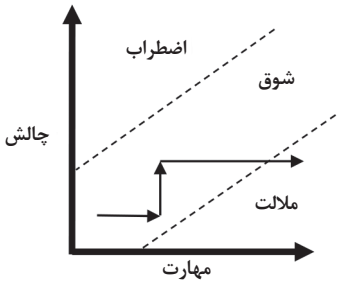
وارد مسیر تجربهٔ شوق شوند.

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، تجربهٔ حالت شوق نیازمند یک مجموعه شرایط بیرونی است. یعنی باید اهداف روشن باشید، ازآنچه انجام می‌دهید بازخورد سریع دریافت کنید و بین چالش‌های فعالیت و مهارت‌های شما تعادل وجود داشته باشد. از نظریهٔ شوق می‌توان به‌عنوان چارچوبی برای تدریس و طراحی فعالیت‌های آموزشی استفاده کرد (لیلیدا، ۲۰۱۶). شوق به‌عنوان پدیده‌ای که حاصل تعادل بین چالش‌ها و مهارت‌هاست، رابطهٔ ایستایی نیست (شکل ۶). به‌عبارت‌دیگر، شوق یک مجموعه نقطه‌های ثابت از چالش و مهارت نیست که در سطح خاصی باقی بمانند. در واقع، شوق یک فرایند پویاست. ارتقای مهارت‌های فرد نتیجهٔ تجربهٔ شوق است و بنابراین برای باقی ماندن در حالت شوق باید چالش‌های فعالیت افزایش پیدا کند.

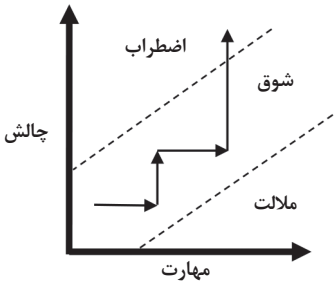


شکل ۶. شوق به‌عنوان فرایندی پویا

در یک محیط یادگیری مانند کلاس درس ریاضی، هنگامی که مهارت‌های دانش‌آموزان در حال افزایش است، این وظیفهٔ معلم است که چالش‌های تکلیف را بیشتر کند تا بی‌حوصلگی و بی‌رغبتی در آن‌ها نمایان نشود (شکل ۷). همچنین، هنگامی‌که چالش‌های تکلیف زیاد می‌شود، به‌طوری که در دانش‌آموزان احساس اضطراب یا ناامیدی به وجود می‌آید، باید معلم با آموزش‌های به موقع و مناسب مهارت‌های آن‌ها را بالا ببرد تا دوباره در مسیر تجربهٔ حالت شوق قرار بگیرند (شکل ۸). بنابراین، در مرز میان ملالت و اضطراب، در آن هنگام که چالش‌ها با قابلیت‌های فرد برای عمل در حالت تعادل قرار می‌گیرد، سرخوشی ظاهر می‌شود.



شکل ۷. افزایش سریع مهارت‌ها



شکل ۸. افزایش سریع چالش‌ها

در این نظریه، هدف، ایجاد شرایطی است که دانش‌آموزان بیشتر درگیر فعالیت‌های درسی خود شوند (واتسون و کانسولی، ۲۰۰۹). اما آیا در کلاس‌های درسی ریاضی کنونی به دانش‌آموزان فرصت کافی برای قرار گرفتن در وضعیت شوق داده می‌شود؟ به نظر می‌رسد، حجم بالای مطالب درسی و در نتیجه آشنایی سطحی دانش‌آموزان با مفاهیم ریاضی، غالباً انگیزهٔ دانش‌آموزان را برای یادگیری معنادار کاهش می‌دهد. از این رو، طراحی فعالیت‌های آموزشی بر اساس نظریهٔ شوق توسط معلمان و مؤلفان کتاب‌های درسی می‌تواند کیفیت یادگیری را در دانش‌آموزان ارتقا دهد. برای بالا بردن انگیزهٔ دانش‌آموزان برای یادگیری مطلوب مسائل ریاضی، به‌ویژه مسائل مدل‌سازی، باید شرایط لازم برای تجربهٔ حالت شوق ایجاد شود. با توجه به یافته‌های این مطالعه، مسائل ریاضیِ مرتبط با دنیای واقعی و به‌خصوص زندگی روزمرهٔ دانش‌آموزان، این ظرفیت را دارند که دانش‌آموزان بیشتری را به ریاضی علاقه‌مند کنند و انگیزهٔ لازم را برای یادگیری درس ریاضی در آن‌ها ایجاد کنند (پرهیزگار و همکاران، ۱۳۹۶). بنابراین، استفادهٔ معلمان از فعالیت‌های مدل‌سازی در کلاس درس برای علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به درس ریاضی ضرورت، اهمیت و معنای متفاوتی پیدا می‌کند (پرهیزگار، ۱۳۹۷). در این راستا، عبدالله‌پور و رفیع‌پور (۱۳۹۶) تجربهٔ زیستهٔ چرخهٔ مدل‌سازی دانش‌آموزان روستایی را با استفاده از رویکرد پدیدار شناختی بررسی کردند. برای این منظور، آن‌ها از یک مسئلهٔ مدل‌سازی اصیل برگرفته از زندگی واقعی دانش‌آموزان استفاده کردند. نتایج مطالعهٔ آن‌ها نشان داد استفاده از فعالیت مدل‌سازی که دانش‌آموزان آن را در زندگی روزمرهٔ خود تجربه کرده‌اند، در حل موفقیت‌آمیز مسئلهٔ مدل‌سازی تأثیر بسزایی داشته است.

بنابراین، طراحی فعالیت‌های مدل‌سازی ریاضیِ متناسب با توانایی‌های حل مسئلهٔ دانش‌آموزان، مرتبط با زندگی واقعی آن‌ها و دادن فرصت کافی به آن‌ها برای درگیر شدن در چنین فعالیت‌هایی، می‌تواند تجربهٔ یادگیری مطلوب را در دانش‌آموزان به همراه داشته باشد. یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که اکثر شرکت‌کنندگان در این مطالعه دانش‌آموزان با معدل درسی بالا بودند که به نظر می‌رسد تا حدودی انگیزهٔ تحصیل در آن‌ها به‌مراتب بیشتر از دانش‌آموزان عادی در مدرسه‌های معمولی بود. بنابراین، لازم است این تحقیق روی دانش‌آموزانی با زمینه‌های علمی و فرهنگی متفاوت و با در نظر گرفتن متغیر جنسیت نیز انجام شود.

■ تقدیر و تشکر ■

این پژوهش توسط ستاد راهبری توسعهٔ علوم و فناوری‌های شناختی (کد ۲۴۷) مورد حمایت مالی قرار گرفته است.

منابع

- پرهیزگار، زکیه، علم‌الهدایی، حسن، و جباری نوقابی، مهدی. (۱۳۹۶). ظرفیت آموزش مسائل مدل‌سازی برای تغییر نگرش دانش‌آموزان نسبت به ریاضی. *دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی*، ۹(۵)، ۱۶۷-۱۶۲.
- پرهیزگار، زکیه. (۱۳۹۷). *تأثیر آموزش مسائل مدل‌سازی ریاضی بر روی تجربه‌های جریان دانش‌آموزان در مسائل مختلف ریاضی*. مقاله ارائه شده در شانزدهمین کنفرانس آموزش ریاضی، بابلسر.
- رحیم‌پور، شکوفه، عارفی، مژگان و منشئی، غلامرضا (۱۳۹۸). اثربخشی ذهن‌آگاهی بر غرفگی و ثبات قدم دانش‌آموزان دختر دورهٔ دوم متوسطه. *مجلهٔ مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۱(۱)، ۷۰-۹۱.
- عبدالله‌پور، کاظم، رفیع‌پور، ابوالفضل (۱۳۹۶). پدیدارشناسی چرخهٔ مدل‌سازی دانش‌آموزان پایهٔ نهم در حل یک مسئلهٔ اصیل. *فناوری آموزش*، ۱۱(۳)، ۲۳۷-۲۴۸.
- Abbott, J. A. (2000). “Blinking out” and “having the touch”: Two fifth-grade boys talk about flow experiences in writing. *Written Communication, 17*(1), 53–92.
- Armstrong, A. C. (2008). The fragility of group flow: The experiences of two small groups in a middle school mathematics classroom. *The Journal of Mathematical Behavior, 27*, 101-115.
- Asakawa, K. (2004). Fow experience and autotelic personality in japanese college students: how do they experience challenges in daily life? *Journal of Happiness Studies, 5,* 123–154.
- Azizi, Z., & Ghonsooly , B. (2015). Exploring flow theory in toefl texts: Expository and argumentative genre. *Journal of Language Teaching and Research, 6*(1), 210-215.
- Blum, W. (2011). Can modelling be taught and learnt? Some answers from empirical research. In G. Kaiser,W. Blum, R. Borromeo Ferri, & G. Stillman (Eds.), *Trends in teaching and learning mathematical modelling* (pp. 15 -30). New York: Springer.
- Blum, W., & Niss, M. (1991). Applied mathematical problem solving, modelling, application, and links to other subjects-state, trends, and issues in mathematics instruction. *Educational Studies in Mathematics, 22*(1), 37-68.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Csíkszentmihályi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York, NY: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and Education. *The NAMTA Journal*, *22*(2), 3-35.
- Csíkszentmihályi, M. (1998). *Finding flow: the psychology of flow experiences with everyday life* (REP edition). New York: Basic Books
- Custodero, L. A. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts Education Policy Review, 103*(3), 3–9.
- Drakes, C. I. (2012). *Mathematical Modelling: from Novice to Expert* (Unpublished doctoral dissertation), Simon Fraser University, Burnaby.
- Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal, 87k*(IV), 499–518.
- English, L. D., & Sriraman, B. (2010). Problem solving for the 21st century. In B. Sriraman & L. D. English (Eds.), *Theories of mathematics education: Seeking new frontiers* (pp. 263-285). Advances in Mathematics Education, Series: Springer.
- Galbraith P., & Clatworthy, N. (1990). Beyond standard models-meeting the challenge of modeling. *Educational Studies in Mathematics, 21*, 137-163.
- Greer, B., Verschaffel, L., & Mukhopadhyay, S. (2007). Modelling for life: Mathematics and children’s experience. In W. Blum, W. Henne, & M. Niss (Eds.), *Applications and Modelling in Mathematics Education* (ICMI Study 14, pp. 89–98). Dordrecht: Kluwer.

- Hattie, J., Biggs, J. B., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta analysis. *Review of Educational Research, 66* ,99–136.
- Kahn, D. (2003). Montessori and optimal experience research: toward building a comprehensive education reform. *The NAMTA Journal, 28*(3), 1-10.
- Kim, H. K., & Kim, S. (2010). The effects of mathematical modeling on creative production ability and self-directed learning attitude. *Asia Pacific Educ. Rev, 11*, 09–120.
- Liljedahl, P. (2016). Flow: A Framework for Discussing Teaching. In *Proceedings of the 40th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 3, pp. 203-210). Szeged, Hungary.
- Liljedahl, P. (2018). On the edges of flow: Student problem solving behavior. In S. Carreira, N.Amado, & K. Jones (Eds.), *Broadening the scope of research on mathematical problem solving: A focus on technology, creativity and affect* (pp. 505–524). New York: Springer.
- Liu, M., & Liljedahl, P. (2019). Flow and modelling. In Chamberlin, S. A. & Sriraman, B. (Eds.), *Affect in Mathematical Modeling* (pp. 273-295). Switzerland: Springer.
- Ma, X., & Kishor, N. (1997). Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics: A meta-analysis. *Journal For Research In Mathematics Education, 28*(1), 26-47.
- Mandigo, J. L., & Thompson, L. P. (1998). Go with their flow: How flow theory can help practitioners to intrinsically motivate children to be physically active. *Physical Educator, 55*(3), 145–160.
- Mirlohi, M., Egbert, J., & Ghonsooly, B. (2011). Flow in translation Exploring optimal experience for translation trainees. *Target, 23*(2), 251–271.
- National Council of Teachers of Mathematics Education (NCTM) (2000). *Principles and standards for school mathematics.* Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, Inc.
- Niss, M., Blum, W., & Galbraith, P. L. (2007). Introduction. In W. Blum, P. L. Galbraith, H.-W. Henn, & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI study* (pp. 1 – 32). New York: Springer.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education, 93*(3), 223-231.
- Parhizgar, Z., & Liljedahl, P. (2019). Teaching Modelling Problems and its Effects on Students' Engagement and Attitude toward Mathematics. In Chamberlin, S. A. & Sriraman, B. (Eds.), *Affect in Mathematical Modeling* (pp. 235-25). Switzerland: Springer.
- Schukajlow, S., Leiss, D., Pekrun, R., Blum, W., Müller, M., & Messner, R. (2012). Teaching methods for modelling problems and students' task-specific enjoyment, value, interest and self-efficacy expectations. *Educational Studies in Mathematics, 79*(2), 215–237.
- Schukajlow, S., & Krug, A. (2013). Planning, monitoring and multiple solutions while solving modelling problems. In A. M. Lindmeier & A. Heinze (Eds.), *Proc. 37th Conf. of the Int. Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, pp. 177-184). Kiel,Germany: PME.
- Sedig, K. (2007). Toward operationalization of 'flow' in mathematics learnware. *Computers in Human Behavior, 23*, 2064-2092.
- Shernoff, D. J., Csikszentimihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 158–176.
- Skemp, R. R. (1986). *The psychology of learning mathematics* (2nd ed.). Middlesex, UK: Penguin Books.
- Whitson, C. & Consoli, J. (2009). Flow Theory and Student Engagement. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education, 2*(1), 40 – 49.
- Winberg, T. M., & Hedman, l. (2008). Student attitudes toward learning, level of pre-knowledge and instruction type in a computer-simulation: effects on flow experiences and perceived learning outcomes. *Instructional science, 36*, 269–287.

پی‌نوشت‌ها

1. Ma
2. Kishor
3. National Council of Teachers of Mathematics Education
4. Skemp
5. Flow experiences
6. Csikszentmihalyi
7. Asakawa
8. Shernoff
9. Schneider
10. Kahn
11. Winberg
12. Hedman
13. Whitson
14. Consoli
15. Liljedahl
16. Egbert
17. Mandigo
18. Thompson
19. Custodero
20. Abbott
21. Drakes
22. Liu
23. Armstrong
24. Greer
25. Verschaffel
26. Mukhopadhyay
27. Galbraith
28. Clatworthy
29. English
30. Sriraman
31. Schukajlow
32.Krug
33. Niss
34. Borromeo Ferri
35. Prince
۳۶. مهارت‌ها و توانایی‌های ریاضی من با چالش‌های موجود در مسائل هم‌تراز بود؛من باور داشتم که مهارت‌هایم به من این امکان را می‌دهند که بر چالش‌های مسئله غلبه کنم.
37. Solution Plan
38. Kim
39. Hatti
40. Biggs
41. Purdie

مقایسهٔ انگیزش تحصیلی، خودتنظیمی و خودارزشمندی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی شهر کرج

■ نظام هاشمی* ■ فاطمه خروطی**

چکیده:

هدف این پژوهش مقایسهٔ انگیزش تحصیلی، خودتنظیمی و خودارزشمندی بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی بود. روش پژوهش علی ـ مقایسه‌ای بود. جامعهٔ آماری تمامی دانش‌آموزان دختر پایهٔ یازدهم مدرسه‌های تیزهوش و عادی آموزش‌وپرورش ناحیهٔ یک شهر کرج در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ در حال تحصیل هستند که در مجموع ۲۱۰۷ نفر می‌شدند. از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، یک مدرسهٔ دخترانه از بین مدرسه‌های آموزش‌وپرورش ناحیهٔ یک کرج انتخاب شد و از بین کلاس‌های پایهٔ یازدهم آن مدرسه دو کلاس به تصادف و به تعداد ۵۰ نفر انتخاب شدند. انتخاب نمونه از دبیرستان تیزهوشان هم به تعداد ۵۰ نفر و به‌صورت هدفمند بود. آزمودنی‌ها به پرسش‌نامه های انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (۱۹۹۲)، پرسش‌نامهٔ راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) و پرسش‌نامهٔ خودارزشمندی روزنبرگ (۱۹۶۵) پاسخ دادند. دانش‌آموزداده‌ها با روش t مستقل و نرم‌افزار SPSS تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها فرضیهٔ پژوهش را تأییدکردند. نتایج پژوهش نشان داد تفاوت معناداری ($P < ۰/۰۵$) در انگیزش تحصیلی، میزان خودارزشمندی و خودتنظیمی تحصیلی بین دانش‌آموزان عادی با دانش‌آموزان تیزهوش دیده شده و دانش‌آموزان تیزهوش در سه متغیر نسبت به دانش‌آموزان عادی میانگین بالاتری دارند.

کلید واژه‌ها: انگیزش تحصیلی، خودتنظیمی، خودارزشمندی، دانش‌آموز تیزهوش، دانش‌آموز عادی

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۳/۲۳ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۵/۱۶ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۱/۲۸

* استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکدهٔ علوم انسانی، دانشگاه علوم انتظامی، تهران، ایران.....nh13450217@yahoo.com

** دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج، کرج، ایران (نویسنده مسئول).....khorouti.teach@gmail.com

مقدمه

تعلیم‌وتربیت فرایندی دامنه‌دار و چندبعدی است و تحقق اهداف آن مستلزم نگاه همه‌جانبه به عوامل زمینه‌ای، فردی و بین‌فردی است که در جریان پیشرفت تحصیلی مداخله می‌کند. یکی از ضرورت‌های نظام آموزشی موفقیت در ادامه و گسترش مهارت‌های تحصیلی لازم در دانش‌آموزان است. بدون شک شناخت عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی از اساسی‌ترین اهداف هر نظام آموزشی است. متغیرها و عوامل زیادی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثرند. یکی از این متغیرها انگیزش تحصیلی است. مفهوم انگیزش همواره مورد توجه جوامع بشری، به‌ویژه پژوهشگران و متخصصان آموزش‌وپرورش بوده است. به‌خصوص در دهه‌های اخیر، بسیاری از نظریه‌پردازان و محققان روان‌شناسی تربیتی، اعتبار و جایگاه ویژه‌ای برای الگوهای انگیزشی و روان‌شناختی رفتار تحصیلی قائل‌شده‌اند. برخی از روان‌شناسان انگیزش را فرایندهایی مانند نیاز، شناخت، هیجان و رویدادهای بیرونی تعریف کرده‌اند که به رفتار، نیرو و جهت می‌دهند (مارشال ریو[1]، ۲۰۰۴/ ۱۳۹۸ ص. ۸).

همچنین، شکولاکو[2] (۲۰۱۳) معتقد است، بین انگیزش و علاقه و تعهد به محیط آموزشی رابطهٔ نیرومندی وجود دارد. انگیزه مهم‌ترین شاخص عملکرد وضعیت تحصیلی فراگیرندگان، و عاملی مؤثر در پیشرفت یا ترک تحصیل قلمداد می‌شود. تحقیقات نشان داده‌اند، بین انگیزه و نیاز به موفقیت و عملکرد مؤثر در کار (تحصیل و شغل) رابطه وجود دارد (آقاجری، حسین زاده، مهدوی، هشترودی‌زاده و وحیدی، ۱۳۹۴). همچنین، کاسگروگلو، اکیت، اورانسی و ارکال[3] (۲۰۰۹) بیان می‌کنند، وجود انگیزه در طی فرایند یادگیری و آموزش به تسهیل یادگیری، برقراری ارتباط و کاهش اضطراب منجر می‌شود.

از دیگر متغیرهای مرتبط با تحصیل و دخیل در پیشرفت تحصیلی، خودتنظیمی است. محققانی (مک نرنی، چنگ، چینگ و هاپلام[4]، ۲۰۱۲ و اعتماد اهری و تختی پور، ۱۳۹۴) که آموزش خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی را بررسی کرده‌اند، دریافته‌اند که آموزش خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد.

خودتنظیمی ساختاری چندبعدی متشکل از فرایندهای رفتاری، شناختی، هیجانی و فیزیولوژیک است که تمام کوشش‌های آگاهانه یا ناآگاهانهٔ شخص را در جهت تعدیل حالت یا واکنش‌ها در برمی‌گیرد (گرازیانو، کالکینس و کینس[5]، ۲۰۱۰).

به اعتقاد آکسان[6] (۲۰۰۹)، مداخلات راهبردهای خودتنظیمی شناختی و فراشناختی در دانش‌آموزان، با کنترل شرایط، بر میزان یادگیری می‌افزاید و از میزان فعال‌نبودن در یادگیری می‌کاهد. به‌طور کلی، موجب پرداختن به تکالیف می‌شود. خودتنظیمی فرایندی جاری و چرخه‌ای است که آینده‌نگری، عمل و تأمل را شامل می‌شود. آینده‌نگری شامل تعیین هدف و برنامه‌ریزی راهبردی، ازجمله اجرای قصدها، می‌شود. فرد به دنبال این آینده‌نگری، پیش از عملکرد بازخورد می‌گیرد و از موانع، مشکلات، وقفه‌ها و مزاحمت‌های گوناگون آگاه می‌شود. او با در دست داشتن این اطلاعات، شرایط را ارزیابی و

بررسی و دربارهٔ آن‌ها تأمل می‌کند. تأمل، به آینده‌نگری آگاهانه‌تر قبل از عملکرد منجر می‌شود. بعد از اینکه خودسنجی صورت گرفت، به فرایندهای تعیین هدف و اجرای قصدها اضافه می‌شود و ابزاری در اختیار فرد قرار می‌گیرد که می‌تواند به کمک آن دربارهٔ پیشرفت هدف اطلاعاتی کسب کند (بک و همکاران[7]، ۲۰۱۲).

کول، لوگان و والکر[8] (۲۰۱۱) خودتنظیمی را تلاش‌های روانی در کنترل وضعیت درونی، و فرایندها و کارکردها، به‌منظور دستیابی به اهداف بالاتر، تعریف می‌کنند. لذا یادگیرنده‌های خودتنظیم با ویژگی‌هایی از قبیل ابتکار شخصی، تسلط بر یادگیری هدف و خود اسنادی مطلوب، متمایزمی‌شوند (زیمرمان[9]، ۲۰۱۵). زیمرمان (۲۰۰۰) نقل می‌کند که خودتنظیمی صرفاً یک عملکرد تحصیلی نیست، بلکه فرایندی خودمدیریتی است که یادگیرندگان به‌واسطهٔ آن توانایی‌های ذهنی خود را به مهارت‌های تحصیلی مرتبط منتقل می‌کنند.

از دیگر متغیرهای تأثیرگذار در کارکردهای دانش‌آموزان، خودارزشمندی است. خودارزشمندی به‌مثابهٔ شاخص سازگاری روان‌شناختی و کارکرد مناسب اجتماعی تلقی می‌شود و یکی از نتایج حاصل از بررسی و تحلیل تعامل بین‌ذهن، خود و شخصیت است (دیمیترو[10]، ۲۰۰۳، به نقل از زکی، ۱۳۹۱). خود ارزشمندی شامل هفت مؤلفهٔ حمایت خانواده، عشق خدایی، تقوا و پرهیزگاری، حس رقابت‌جویی، احساس مثبت به جنبه‌های جسمانی، فیزیکی و ظاهری، شایستگی علمی- آموزشی و تجربهٔ موافقت با دیگران است که هر کدام منبعی برای کسب حس خود ارزشمندی است. سه مؤلّفهٔ نخست به جنبه‌های درونی خودارزشمندی و چهار مؤلّفهٔ بعدی به جنبه‌های بیرونی خود ارزشمندی مربوط است (کروکر، لاهتانن، کوپر و بوورثی[11]، ۲۰۰۳).

خودارزشمندی به سازگاری اجتماعی و کاهش ناسازگاری و آسیب روانی- اجتماعی در نوجوانان کمک می‌کند. خود ارزشمندی سازوکار تبیین و درک بنیان اخلاقی- اجتماعی رفتار اجتماعی افراد است. نوجوانانی که خودارزشمندی بالایی دارند، روابط دوستانهٔ بهتر و اضطراب اجتماعی کمتری را تجربه می‌کنند و اعتمادبه‌نفس بالاتری دارند (آدامز، تایلر، کالوگیرو و لی[12]، ۲۰۱۷).

عوامل محیطی، شخصیتی و ... بسیاری وجود دارند که ممکن است موجب تفاوت این متغیرها در دانش‌آموزان شوند. یکی از این موارد، تفاوت‌های فردی در توانایی‌هایی هوشی است. به کودکی تیزهوش گفته می‌شود که بتواند با کمک فکر، استدلال و استفاده از فرایندهای عالی ذهنی، قضاوت صحیح بکند و استعدادهای خاص در کارهای خلاق داشته‌باشد. این کودکان از لحاظ اجتماعی، هیجانی و هوشی برتر هستند و در گروه افراد خوشحال، دوست‌داشتنی، منظم و با ثبات شناخته می‌شوند (میلانی‌فر، ۱۳۹۰).

دانش‌آموزان تیزهوش، که در کشور ما با عنوان «استعدادهای درخشان» در مدرسه‌های سمپاد از

سایر دانش‌آموزان تفکیک شده‌اند، سرمایه‌های مهم انسانی در دنیا شناخته شده‌اند (نصیران و ایروانی، ۱۳۹۵). مدرسه‌های ویژهٔ دانش‌آموزان سرآمد یا تیزهوش، شرایط پذیرش خاص و محیط آموزشی متفاوتی نسبت به مدرسه‌های عادی دارند. چنین عواملی احتمالاً می‌توانند بین ویژگی‌های روانی دو گروه دانش‌آموزان عادی و تیزهوش تفاوت ایجادکنند (ریاسی، مقرب، صالحی ابرقوئی و حسن‌زاده طاهری، ۱۳۹۱). جنابادی (۱۳۹۰) نیز بیان می‌کند، محیط‌های آموزشی مربوط به دانش‌آموزان عادی و تیزهوش می‌توانند در ایجاد ویژگی‌های روانی تفاوت ایجاد کنند و این تفاوت مستقل از جنس است (به نقل از ریاسی و همکاران، ۱۳۹۱).

پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند، بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در انگیزش تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و خودارزشمندی تفاوت وجود دارد. برای مثال، محمودی و شاطریان محمدی (۱۳۹۶) در پژوهش خود نشان دادند، میانگین خودارزشمندی در دانش‌آموزان مدرسه‌های تیزهوش از دانش‌آموزان مدرسه‌های عادی بیشتر است. نتایج پژوهش رزمی ویرثق (۱۳۹۳) نیز حاکی از آن بود که دانش‌آموزان تیزهوش، در مقایسه با دانش‌آموزان عادی، راهبردهای خودتنظیمی و انواع آن (شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع) را بیشتر به کار می‌برند. پژوهش تورتپ[۱۳] (۲۰۱۵) نشان داد، بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی تفاوت وجود دارد؛ به‌طوری که دانش‌آموزان تیزهوش از مهارت‌های خودتنظیمی بالاتری برخوردار بودند. مویچ[۱۴] (۲۰۰۸) معتقد است، دانش‌آموزان تیزهوش در ویژگی‌هایی مانند یادگیری خودتنظیمی، سبک‌های یادگیری و برخی از حوزه‌های شایستگی، از دانش‌آموزان عادی متفاوت هستند (به نقل از حافظی، افتخار و سیدنژاد، ۱۳۸۹).

مرور مطالعات پیشین از اثبات ارتباط بین متغیرهای خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی حکایت می‌کند، اما ضرورت توجه به متغیرهای دیگری چون انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان عادی و تیزهوش به شکل منسجم و متقابل، و واکاوی تأثیر توأمان این متغیرها با یکدیگر، موضوعی است که توجه و پژوهش بیشتر را می‌طلبد. بنابراین، اهمیت و ضرورت این پژوهش از سه جنبه موجه است:

۱. لزوم بسط و گسترش مبانی نظری در ارتباط با انگیزش تحصیلی، خودتنظیمی و خودارزشمندی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی به‌صورت منسجم و مرتبط وجود دارد؛

۲. مرور مطالعات پیشین نشان می‌دهد این سه متغیر (انگیزش تحصیلی، خودتنظیمی و خودارزشمندی) دربارهٔ دانش‌آموزان عادی و تیزهوش موردعنایت قرار نگرفته و توجه به این خلاء تحقیقاتی در زمینهٔ تحقیق قابل تأمل و توجه است؛

۳. اثبات این مسئله که دانش‌آموزانی که بتوانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم و کنترل کنند، به‌عنوان یک یادگیرنده بهتر و بیشتر می‌توانند موفقیت تحصیلی کسب کنند، همواره از موضوعاتی است که به پژوهش‌های بیشتر و دقیق‌تر نیاز دارد.

در این شـرایط، محقق، با توجه به اینکه خود از معلمان مشـغول به تدریس در شهر کرج مشغول اسـت، وظیفهٔ ذاتی خـود می‌داند به‌عنوان یک معلم پژوهنده، در واکاوی عوامل موفقیت یا شکسـت دانش‌آمـوزان پژوهش و نتایج را به سـایر بهره‌واران آموزشـی اعلام کند. با توجـه به این موضوع و همچنیـن به خاطر اهمیتی که خودتنظیمی، انگیزش تحصیلی و خودارزشـمندی در رفاه و پیشـرفت دانش‌آموزان دارد، تحقیق حاضر به دنبال پاسخ به این سه سؤال است:

۱. آیا بین انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوتی وجود دارد؟

۲. آیا بین خودتنظیمی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوتی وجود دارد؟

۳. آیا بین خودارزشمندی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوتی وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعهٔ آماری پژوهش حاضر شامل کلیهٔ دانش‌آموزان دختر پایهٔ یازدهم دورهٔ متوسطهٔ دوم تیزهوش و عادی مشغول به تحصیل در آموزش‌وپرورش ناحیهٔ یک شـهر کرج در نیم‌سـال اول سال تحصیلی ۹۸- ۹۷ بود. برای انتخاب نمونه، از بین مدرسه‌های عادی، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشـه‌ای، دو مدرسـه انتخاب شـدند و از این دو مدرسه، دانش‌آموزان کلاس یازدهم به‌عنوان گروه نمونه انتخاب شـدند که ۵۰ نفر را تشـکیل می‌دادند. اما انتخاب نمونه از دبیرستان تیزهوشان به‌صورت هدفمند بود. دو گروه به پرسش‌نامهٔ انگیزش تحصیلی والرند و بیسنت[۱۵] (۱۹۹۲)، پرسـش‌نامهٔ راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ) پینتریچ و دی گروت[۱۶] و پرسش‌نامهٔ خودارزشـمندی رزنبرگ[۱۷] (۱۹۶۵) پاسـخ دادند. لازم به ذکر اسـت، در این پژوهش برخی از متغیرها (عوامل اجتماعی، فرهنگی، خانوادگی و ...) با توجه به ملاحظات اخلاقی، همگن در نظر گرفته شدند، چرا که دسـتیابی بـه آن‌ها با اصول اخلاقی پژوهـش مانند «احترام به فرد و اختیار او، سـودمندی و عدالت» در تزاحم بود. از این رو متغیرهای مذکور در نمونهٔ آماری همگن در نظر گرفته شدند و برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آزمون t مستقل و نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

ابزار پژوهش

۱. **پرسشـنامهٔ انگیزش تحصیلی والرند و بیسنت (۱۹۹۲):** این ابزار توسط والرند و بیسنت (۱۹۹۲) ساخته شد. این پرسش‌نامه، ترجمهٔ نمونهٔ انگلیسی مقیاس انگیزش تحصیلی AMS است که ابتدا در فرانسه طراحی شده است. این مقیاس بر مبنای نظریهٔ EME ساخته شده و ۲۸ پرسش هفت‌گزینه‌ای دارد که سه بعد انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی را می‌سنجد. بررسی‌های رابرت والرند و بیسنت (۱۹۹۲) نشان میدهد، روایی و پایایی نمونهٔ انگلیسی مقیاس انگیزش تحصیلی AMS روی

دانش‌آموزان دبیرستانی و نیز دانشجویان کانادایی، مورد تأیید قرارگرفته است. در پژوهش بحرانی (۱۳۸۴) ضریب آلفای محاسبه‌شده برای کل پرسش‌نامه معادل ۰/۸۸ بوده است. افزون بر این، تحلیل عوامل مقیاس انگیزش تحصیلی توانست ابعاد سه‌گانهٔ انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی را با ارزش ویژه بالاتر از یک نمودار سازد. بدین ترتیب، روایی و پایایی آن تأیید شد. در مطالعهٔ ویسانی، غلامعلی لواسانی و اژه‌ای (۱۳۹۱) میزان آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به‌ترتیب۸۴ درصد، ۸۶ درصد، ۶۷ درصد به دست آمد. همچنین، میزان آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به‌ترتیب ۸۱ درصد، ۸۴ درصد، ۷۳ درصد، به دست آمد.

۲. **پرسش‌نامهٔ راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ):** این پرسش‌نامه توسط پینتریچ و دی گروت ساخته شده است. با ۴۷ عبارت، در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) تنظیم شده است. خرده‌مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ۲۲ عبارت است و سه وجه از خودتنظیمی تحصیلی یعنی راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را می‌سنجد. بخش باورهای انگیزشی ۲۵ عبارت مقیاس را در برگرفته‌است و شامل سه خرده‌آزمون خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان است. تمام ماده‌های این مقیاس پنج درجه‌ای است و از پاسخ کاملاً موافقم (نمرهٔ ۵) تا پاسخ کاملاً مخالفم (نمرهٔ ۱) تنظیم شده است. سؤالات ۲۹، ۳۰، ۴۰، ۴۱ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. بررسی‌های پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) برای تعیین پایایی و روایی پرسش‌نامهٔ راهبردهای انگیزشی در یادگیری نشان داد، قابلیت پایایی برای عوامل سه‌گانهٔ باورهای انگیزشی، یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۷۵ و برای دو عامل مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، یعنی راهبردهای شناختی و خودتنظیمی، به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ بود. اعتبار این آزمون را حسینی نسب و رامشِ (۱۳۷۹) با استفاده از روش تحلیل عامل بررسی کرد که نتایج به‌دست‌آمده آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، و راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۴۱، ۰/۷۷، و ۰/۶۴ بودند. همچنین، البرزی و سامانی (۱۳۷۸) برای به‌دست‌آوردن اعتبار پرسش‌نامه از روش بازآزمایی استفاده کردند که ضریب اعتبار ۰/۷۶ به‌دست آمد. در این پژوهش آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، و راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۲، ۰/۷۱، و ۰/۷۳ محاسبه شد.

۳. **پرسش‌نامهٔ خود ارزشمندی (۱۹۶۵):** پرسش‌نامهٔ خود ارزشمندی روزنبرگ ۱۰ ماده دارد و پاسخ‌ها به آن از ۰ (عمدتاً نادرست) تا ۴ (عمدتاً درست) رده‌بندی می‌شود. این‌پرسش‌نامه مقیاس پرکاربردی برای ارزیابی ارزش خود است که پایایی و روایی خوبی دارد و پژوهش‌های قبلی پایایی مناسب آن را

در جامعهٔ ایرانی نشان داده‌اند (قربانی، واتسن و بارت[18]، ۲۰۰۹). ضریب آلفای کرونباخ در مطالعه‌ای که روی دانشجویان دختر انجام گرفته بود، ۰/۹۳ به دست آمد و در بررسی پایایی باز آزمایی آزمون r= ۰/۸۵ بود (اومن[19]، ۲۰۰۷). در پژوهش رجبی و بهلول (۱۳۸۶) نتایج ضرایب همسانی درونی ماده در کل نمونهٔ دانشجویی ۰/۸۴، در دانشجویان پسر ۰/۸۷ و در دانشجویان دختر ۰/۸۰ به‌دست آمد. ضرایب همبستگی بین هر یک از ماده‌های مقیاس با نمرهٔ کل ماده‌ها از ۰/۵۶ تا ۰/۷۲ معنادار بود. تحلیل عاملی با استفاده از عامل‌یابی محور اصلی (چرخش پروماکس) در مقیاس فوق دو عامل (صلاحیت و شایستگی شخصی و رضامندی از خود) را که ۰/۵۳/۸۳ واریانس مقیاس را تبیین کرد، به دست داد (نقل از صابریان و طباطبایی، ۱۳۹۶). همچنین، در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به‌دست آمد.

یافته‌ها

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در گروه دانش‌آموزان عادی

بعد	مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
انگیزش تحصیلی	انگیزش درونی	۵۳/۵	۱۲/۸	۲۹	۷۷
	انگیزش بیرونی	۶۲/۳	۱۱/۸	۴۰	۸۴
	بی‌انگیزگی	۷/۱	۳/۵	۴	۱۷
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	فراشناختی	۴	۰/۵	۳	۵
	راهبرد شناختی	۴/۱	۰/۵	۲/۵	۵
	باور انگیزشی	۳/۵	۰/۳	۲/۶	۳/۸
انگیزش تحصیلی		۱۲۲/۸*	۲۰/۴	۸۶	۱۶۰
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی		۳/۸*	۰/۳	۲/۷	۴/۴
خودارزشمندی		۲/۶*	۰/۶	۱/۳	۴

*P > ۰/۰۵ K.S=۰/۷۳

با توجه به یافته‌ها، در جدول ۱ بین متغیرهای انگیزش تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودارزشمندی در گروه دانش‌آموزان عادی، بیشترین میانگین انگیزش تحصیلی به میزان ۱۲۲/۸ و کمترین میانگین خودارزشمندی به میزان ۲/۶ به‌دست آمد. همچنین، نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنف در سطح معنی‌داری P> ۰/۰۵ به میزان K.S =۰/۷۳ به دست آمد.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در گروه دانش‌آموزان تیزهوش

متغیر	مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
انگیزش تحصیلی	انگیزش درونی	۵۵	۱۰/۸	۳۵	۷۰
	انگیزش بیرونی	۶۷/۷	۱۰/۱	۳۲	۸۱
	بی‌انگیزگی	۱۳	۶/۳	۴	۲۷
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	فراشناختی	۳/۸	۰/۴	۳/۱	۴/۶
	راهبرد شناختی	۳/۸	۰/۵	۲/۶	۴/۸
	باور انگیزشی	۳/۴	۰/۳	۲/۶	۳/۹
انگیزش تحصیلی		۱۳۵/۷*	۱۷	۱۰۳	۱۷۱
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی		۳/۶*	۰/۳	۲/۹	۴/۱
خود ارزشمندی		۲/۹*	۰/۸	۰/۷	۴

*P > ۰/۰۵ K.S=۰/۷۳

با توجــه به یافته‌ها، در جدول ۲ بین متغیرهای انگیزش تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودارزشمندی در گروه دانش‌آموزان تیزهوش، بیشترین میانگین انگیزش تحصیلی به میزان ۱۳۵/۷ و کمترین میانگین خودارزشمندی به میزان ۲/۹ به دست آمد. همچنین، نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنف در سطح معنی‌داری P> ۰/۰۵ به میزان K.S=۰/۷۵ به‌دست آمد.

برای مقایسهٔ متغیرهای پژوهش از آزمون t مستقل استفاده شده است. لازمهٔ استفاده از آزمون t، نرمال بودن متغیرهاست که به‌منظور تأیید آن از آزمون کلموگروف-اسمیرنف بهره‌برداری شده است. نتایج آزمون نرمال بودن نشان داد که معناداری متغیرها بالاتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، داده‌ها از طیف نرمالی برخوردارند و در نتیجه می‌توان از آزمون t استفاده کرد.

جدول ۳. آزمون t مستقل در مورد تفاوت دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در انگیزش تحصیلی

متغیر	گروه	میانگین	T	درجه آزادی	فاصله‌اطمینان	
					کران پایین	کران بالا
انگیزش تحصیلی	تیزهوش	۱۳۵/۷	۲/۶۵۹*	۹۸	۳/۱۸۸	۲۲/۶۱۲
	عادی	۱۲۲/۸				

*P < ۰/۰۵

همان‌طور که نتایج آزمون t در جدول ۳ نشان داده‌شده است، از آنجا که معناداری آزمون کمتر از ۰/۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که بین انگیزش تحصیلی گروه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. با بررسی میانگین متوجه می‌شویم، میانگین انگیزش تحصیلی در گروه دانش‌آموزان تیزهوش بالاتر از دانش‌آموزان عادی است.

جدول ۴. آزمون t مستقل در مورد تفاوت دانش‌آموزان تیزهوش و عادی درخودتنظیمی

متغیر	گروه	میانگین	T	درجه آزادی	فاصله‌اطمینان	
					کران پایین	کران بالا
خودتنظیمی	تیزهوش	۳/۸	۲/۱۹۴*	۹۸	۰/۰۱۶	۰/۳۵
	عادی	۳/۶				

*P < ۰/۰۵

با توجه به نتایج آزمون t در جدول ۴، از آنجا که معناداری آزمون کمتر از ۰/۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت بین خودتنظیمی گروه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معنادار وجود دارد. با بررسی میانگین متوجه می‌شویم، میانگین خودتنظیمی در گروه دانش‌آموزان تیزهوش بالاتر از دانش‌آموزان عادی است.

جدول ۵. آزمون t مستقل در مورد تفاوت دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در خودارزشمندی

متغیر	گروه	میانگین	T	درجه آزادی	فاصله‌اطمینان	
					کران پایین	کران بالا
خودارزشمندی	تیزهوش	۲/۹	۲/۱۹۷*	۹۸	۰/۲۲	۰/۴۸
	عادی	۲/۷				

*P < ۰/۰۵

با توجه به نتایج آزمون t در جدول ۵، از آنجا که معناداری آزمون کمتر از ۰/۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که بین خودارزشمندی گروه دانش‌آموزان تیزهوش با عادی تفاوت معنادار وجود دارد. با بررسی میانگین متوجه می‌شویم، میانگین خودارزشمندی در گروه دانش‌آموزان تیزهوش بالاتر از دانش‌آموزان عادی است.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

نتایج پژوهش حاضر نشـان داد، بین انگیزش تحصیلـی در دانش‌آموزان عادی و تیزهوش تفاوت معنادار وجود دارد و در دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان عادی میانگین بالاتر است. همسو با این یافته پژوهش اسکندری (۱۳۹۶) است. درواقع، در این پژوهش مشـخص شد دانش‌آموزان تیزهوش انگیزش تحصیلی بالاتری دارند. این یافته غیرهمسو با یافته‌های پژوهش‌های احدی، میرزا نژاد اصل، احدی و مقاصدی (۱۳۹۵) و ابراهیمی قیری (۱۳۹۲) است. این پژوهش‌ها نشان دادند، تفاوت معناداری بیـن انگیزش تحصیلی دانش‌آمـوزان تیزهوش و عادی وجود ندارد. از سـوی دیگر، پژوهش مردانی، محمودی، احمدی و بویری(۱۳۹۳) نشـان داد که انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان عادی بیشتر از دانش‌آموزان تیزهوش است.

در تبییـن یافتهٔ پژوهش حاضر باید عنوان کرد، یکی از نظریه‌هایی که در ارتباط با انگیزش تحصیلی توجه بسیاری از متخصصان و پرورش‌کاران را به خود معطوف کرده است، نظریهٔ خودتعیین‌گری (دسی و ریان[۲۰]، ۱۹۸۵) است که برای تبیین رفتار و عملکرد دانش‌آموزان، بر منبع انگیزشـی تأکید می‌ورزد (کاسـکار، تن کیت، ووس، وسترس و کرویسـت[۲۱]، ۲۰۱۳). در این نظریه، تحلیل کامل فرایند انگیزش مستلزم در نظرگرفتن سه سازهٔ مهم یعنی انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی است (دسی و ریان، ۲۰۱۲). بر اساس انگیزهٔ درونی، انسان تلاش می‌کند به استعدادها و شایستگی‌های بالقوهٔ خود دسـت‌یابد. انگیزهٔ بیرونی حالتی اسـت که در نتیجهٔ محرک‌های بیرونی در فرد شکل می‌گیرد و موجب تقویت رفتار می‌شود. بر اساس نظریهٔ مذکور، دانش‌آموزان تیزهوش بـا معنادارکردن اطلاعات، ایجـاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد یادگیری مناسـب، که از انگیزه تأثیر می‌پذیرد، می‌توانند درک بهتری از مطالب معلم داشته‌باشـند و در نهایت نسبت به دانش‌آموزان عادی عملکرد تحصیلی بهتری نشان دهند. به‌عبارت‌دیگر، این دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای فراشناختی (خودپرسشی، خودنظارتی و خودارزیابی) که از خرده‌مقیاس‌های نظریه است، می‌توانند تعامل بهتر و بیشـتری در محیط داشته‌باشند و نیازهای ارضای انگیزه‌های تحصیلی را نسبت به سایر دانش‌آموزان بیشتر و بهتر برآورده کنند.

در این نظریه، فرض بر آن اسـت که انسان از بدو تولد تمایلی ذاتی برای تحریک و یادگیری دارد که محیط از آن حمایت می‌کند (دسی و ریان، ۱۹۸۵). بنابراین، وجود دانش‌آموز در مدرسـه‌های سـمپاد به‌نوعی حمایت محسـوب می‌شـود. زیرا در این

مدرسه‌ها حداکثر امکانات برای پیشرفت و رشد این دانش‌آموزان وجود دارد. در واقع، برنامه‌های ویژهٔ آموزش این دانش‌آموزان خاص است و محوریت برنامه‌ها حمایت از رشد و پیشرفت دانش‌آموز تیزهوش است.

از طرف دیگر، خانواده‌های این دانش‌آموزان به‌واسطهٔ همکاری با مدرسه در جهت رشد و پیشرفت فرزندان خود، حمایت‌هایی را از آن‌ها به عمل می‌آورند. مطمئناً فراهم کردن شرایط موردنیاز برای این دانش‌آموزان و حمایت روانی و اجتماعی از آن‌ها می‌تواند موجبات افزایش انگیزهٔ تحصیلی آن‌ها باشد.

همچنین، یادگیری فعالانه نیز می‌تواند از دیگر دلایل افزایش انگیزهٔ آن‌ها باشد. در مدرسه‌های تیزهوشان، دانش‌آموز فعالانه در یادگیری دخالت دارد. روش‌های یادگیری محور و فعال، به سبب دخالت و درگیری بیشتر دانش‌آموز، بر احساس کفایت، استقلال و پیشرفت‌گرایی آن‌ها می‌افزاید و درنهایت این متغیرها انگیزه را برای یادگیری درس‌های مدرسه‌ای افزایش می‌دهند. مشارکت و درگیری فراگیری دانش‌آموز، جزو اساسی روش یادگیری است (عرفانیان عالی منش، ۱۳۸۷).

گرایش عمقی به یادگیری بر اساس انگیزش درونی و علاقهٔ شخصی است. گرایش عمقی به یادگیری گرایشی است که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد دانش موجود خود را بسازند و دانش جدید را جست‌وجو کنند و برای دانش‌آموزانی که مسیرهای یادگیری مخصوص به خود دارند، بسیار سودمند است (جکسوا و کالندا[۲۲]، ۲۰۱۵). بنابراین، به‌واسطهٔ برنامهٔ خاص آموزش این دانش‌آموزان، انگیزهٔ درونی آن‌ها افزایش می‌یابد.

همان‌طور که گفته شد، از دیگر نتایج پژوهش، تفاوت معنادار خودتنظیمی تحصیلی در دو گروه دانش‌آموزان عادی و تیزهوش است. این میانگین در دانش‌آموزان تیزهوش بالاتر است. این یافته با پژوهش‌های رزمی ویرثق (۱۳۹۳)، تورتپ (۲۰۱۵) و مویچ (۲۰۰۸) همسوست که نشان دادند دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان عادی میزان بالاتری از خودتنظیمی را دارا هستند. غیرهمسو با این یافته، یافتهٔ محمدپور پیر علیدهی (۱۳۹۱) است که نشان داد دانش‌آموزان عادی میزان بالاتری از خودتنظیمی را دارا هستند. کلانتری (۱۳۹۰) نیز نشان داد، در خودتنظیمی دانش‌آموزان عادی و تیزهوش تفاوت معناداری وجود ندارد.

در تبیین یافتهٔ پژوهش حاضر می‌توان بیان داشت، یکی از دلایل اصلی افزایش خودتنظیمی، اجرای برنامه‌های ویژهٔ مراکز تیزهوشان درزمینهٔ تقویت تفکر فرضی-استنتاجی و روش‌های نوین آموزش است که در آن‌ها بر نقش فعال یادگیرنده تأکید

می‌شود (سراج خرمی، برومندنسب، یگانه دوست و رشتی، ۱۳۸۸). یادگیرندهٔ فعال یاد می‌گیرد که فعالیت‌های خود را نظم‌دهی و بر آن‌ها نظارت کند و برنامه‌ریزی لازم را انجام دهد.

همچنین، مطالعاتی که در زمینهٔ ویژگی دانش‌آموزان خودتنظیم صورت گرفته، حاکی از آن است که این فراگیرندگان خود شروع‌کنندهٔ یادگیری هستند. آنان اهداف قابل وصول و دست‌یافتنی را برای خود مشخص می‌کنند و آنچه را برای رسیدن به اهداف خود نیاز دارند، به‌موقع برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی می‌کنند (فلاول[۲۳]، به نقل از پینتریچ و دیگروت[۲۴]، ۱۹۹۰). بنابراین، به نظر می‌رسد دانش‌آموزان تیزهوش به‌واسطهٔ بالاتر بودن هوش خود بتوانند از این مهارت‌ها بهتر استفاده کنند و خودتنظیمی بالاتری داشته باشند.

از دیگر نتایج این پژوهش، بالا بودن میزان خودارزشمندی دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان عادی است. این یافته با پژوهش محمودی و شاطریان محمدی (۱۳۹۶) همسوست. در تبیین این تفاوت باید گفت، مدل نظری «شرایط احتمالی خود ارزشمندی» سعی در تبیین این دارد که عزت‌نفس چگونه شکل می‌گیرد و چگونه فرد به خودش بها می‌دهد. خود ارزشمندی بر این اساس تکیه دارد که مردم با توجه به تجارب فردی و اجتماعی خود درمی‌یابند، موقعیت‌های زندگی چگونه وضعیت‌هایی برای موفقیت یا شکست آن‌ها فراهم می‌کنند. با توجه به تجربه‌های موجود در زندگی، هرچقدر افراد قدر و منزلت و بهای وجودی خود را بهتر و بیشتر بدانند، به همان نسبت بر حس اعتماد به خویشتن آن‌ها افزوده می‌شود و در نهایت از عزت‌نفس بالایی بهره‌مند خواهند بود.

از خود و بها دادن به خویشتن، از مصادیق مهم نظریهٔ خود ارزشمندی است (کروکر و ولف[۲۵]، ۲۰۰۱، به نقل از زکی، ۱۳۹۱). دانش‌آموزان تیزهوش نیز به‌واسطهٔ تعریف و تمجیدهایی که در دوران گوناگون از آن‌ها می‌شود و همچنین تجارب موفقیت‌آمیز بیشتر نسبت به دانش‌آموزان عادی، خود ارزشمندی بالاتری به دست می‌آورند. بنابراین، افراد تیزهوش به خاطر موفقیت‌های بیشتری که در زمینه‌های گوناگون و به‌خصوص درزمینهٔ تحصیلی نسبت به دانش‌آموزان عادی به دست می‌آورند، در ارزیابی خویش به نقاط مثبت خود توجه می‌کنند و این باعث افزایش عزت‌نفس آن‌ها می‌شود. عزت‌نفس زیاد دانش‌آموزان تیزهوش بیانگر نگرشی از موافقت و پذیرش نسبت به قابلیت‌ها، اهمیت و ارزش خود است (رهبری، اصغری، صلاحی و علوی، ۱۳۹۵).

یکی از **محدودیت‌های این مطالعه**، استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی (پرسش‌نامه) است که افراد ممکن است خویشتن‌نگری نداشته باشند و مسئولانه به گویه‌ها پاسخ ندهند. همچنین، جامعهٔ پژوهش محدود به دورهٔ تحصیلی، می‌تواند تعمیم‌دهی نتایج پژوهش به دوره‌های تحصیلی دیگر و همچنین رشته‌های گوناگون را با محدودیت روبه‌رو کند. مقایسه‌نشدن دو جنس دختر و پسر نیز می‌تواند از محدودیت‌های پژوهش حاضر باشد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از روش‌های کیفی مانند مصاحبه و مشاهده استفاده شود. همچنین، برای تعمیمی‌دهی نتایج، پژوهش در گروه‌های بزرگ‌تر انجام بگیرد.

با توجه به نتایج پژوهش مبنی بر تفاوت معنادار متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان عادی و تیزهوش و مشاهدهٔ ضعف دانش‌آموزان عادی در این زمینه، **پیشنهاد** می‌شود مدرسه‌های عادی برای افزایش خودتنظیمی، از راهبردهای آن که شامل ۱. خودارزیابی و خودپیامدرسانی ۲. تعیین هدف و طرح و برنامه‌ریزی ۳. نظارت و آگاهی فرد دربارهٔ انواع راهبردهای شناختی و فراشناختی است استفاده کنند، که چه موقع و کجا کدام راهبرد را به‌کارگیرند تا نتیجهٔ بهتری حاصل شود. همچنین، برای افزایش میزان انگیزش تحصیلی و خودارزشمندی، راهکارهایی نظیر کارگاه‌های آموزشی، دادن فرصت فعال‌بودن و خودمختاری در انجام تکالیف و حق انتخاب مواد درسی مناسب به نظر می‌رسند. در پایان پیشنهاد می‌شود، با انجام پژوهش‌های طولی، تأثیر ایجاد انگیزهٔ تحصیلی، آموزش مهارت خودتنظیمی و ایجاد حس ارزشمندی در سال‌های تحصیلی بعدی بررسی شود. این موضوع می‌تواند زمینه‌ساز و بستر مناسبی برای مقایسهٔ بهتر و افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج شود.

منابع

- ابراهیمی قیری، رسول. (۱۳۹۲). *مقایسهٔ انگیزش تحصیلی و امید تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دورهٔ متوسطه* (پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- احدی، الهام، میرزا نژاد اصل، فهیمه، احدی، علیرضا، و مقاصدی، فینا. (۱۳۹۵). *مقایسهٔ انگیزش تحصیلی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی*. مقاله ارائه‌شده در کنفرانس ملی دانش و فناوری روان‌شناسی، علوم تربیتی و جامع روان‌شناسی ایران، تهران، مؤسسهٔ برگزارکنندهٔ همایش‌های توسعه محور دانش و فناوری سام ایرانیان.
- اسکندری، محمدجواد. (۱۳۹۶). *مقایسهٔ انگیزهٔ پیشرفت و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی*. مقاله ارائه‌شده در دومین کنگرهٔ سراسری تحول و نوآوری در علوم انسانی، شیراز، مؤسسهٔ عالی علوم و فناوری خوارزمی.
- اعتماد اهری، علاءالدین، تختی پور، مریم. (۱۳۹۴). بررسی رابطهٔ میزان خود نظم دهی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه (دورهٔ دوم) منطقهٔ ۲ تهران. *فصلنامهٔ علمی پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی*، *۷*(۱)، ۶۳-۳۳.
- آقاجری، پروانه، حسین زاده، مینا، مهدوی، نادر، هشترودی زاده، محمد، و وحیدی، مریم. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر انگیزهٔ یادگیری (درونی و بیرونی،) عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری. *آموزش پرستاری*، ۴(۲)، ۲۷-۱۸.
- بحرانی، محمود. (۱۳۸۴). مطالعهٔ انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطهٔ استان فارس و عوامل همبسته با آن. مجلهٔ *علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۲(۴)، ۱۱۵-۱۰۴.
- البرزی، شهلا، و سامانی، سیامک. (۱۳۷۸). بررسی و مقایسهٔ باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی برای یادگیری در میان دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز.. *مجلهٔ علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۵(۱)، ۱۸-۱.
- حافظی، فریبا، افتخار، زهرا وسیدنژاد، مرضیه. (۱۳۸۹). مقایسهٔ باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوش و عادی شهر اهواز. *یافته‌های نو در روان‌شناسی (روان‌شناسی اجتماعی)*، ۵(۱۶)،۱۴۲-۱۲۹.
- حسینی نسب، سید داوود، و رامشه، سید محمد حسین. (۱۳۷۹). بررسی ارتباط بین مؤلفه‌های یادگیری خودنظم داده‌شده با هوش. *مجلهٔ علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲(۱)، ۸۵-۶۹.
- رزمی ویرثق، فاطمه. (۱۳۹۳). *مقایسهٔ راهبردهای خودتنظیمی، احساس شادکامی، منزلت و اعتماد اجتماعی در دانش‌آموزا نتیزهوش و عادی*. (پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل.
- رهبری، مهشاد، اصغری، الهام، صلاحی، نوشین، و علوی، لادن. (۱۳۹۶). *بررسی مقایسه‌ای عزت نفس دانش‌آموزان پسر تیزهوش و عادی دورهٔ اول متوسطهٔ شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۴-۹۵*. کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و رفتاری.
- ریاسی، حمیدرضا، مقرب، مرضیه، صالحی ابرقوئی، مهنوش، حسن‌زاده طاهری، عمادالدین، و حسن‌زاده طاهری، محمد مهدی. (۱۳۹۱). مقایسهٔ افسردگی در دانش‌آموزان عادی و تیزهوش شهرستان بیرجند در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷. *مراقبت‌های نوین، فصلنامهٔ علمی دانشکدهٔ پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند*، ۹(۲)، ۹۵-۱۰۳.
- زکی، محمدعلی. (۱۳۹۱). آزمون و اعتباریابی پرسش نامهٔ خودارزشمندی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهر اصفهان، *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۲(۷)، ۶۳-۸۵.
- سراج خرمی، ناصر، برومندنسب، مسعود، یگانه دوست، عصمت و رشتی، سارا. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش‌های فراشناختی بر عملکرد تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان مقطع راهنمایی. *یافته‌های نو در روان‌شناسی (روان‌شناسی اجتماعی)* ،۵(۱۳)، ۷۹-۶۷.
- صابریان، سمیه، و طباطبایی، سید موسی. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش خود شفقت‌ورزی بر روی رفاه ذهنی و خودارزشمندی دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب امتحان. *فصلنامهٔ روان‌شناسی تحلیلی- شناختی*، ۸(۳۱)، ۱۹-۲۹.
- عرفانیان عالی منش، منصوره. (۱۳۸۷). آموزش محور اعداد. *رشد آموزش ابتدایی*، ۲۶(۲)، ۶۸-۷۹.
- کلانتری، حکیمه. (۱۳۹۰). *بررسی مقایسه‌ای رابطهٔ انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی و عزت‌نفس با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی شهر اصفهان (۹۱-۱۳۹۰)* (پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه کاشان.

■ مارشال ریو، جان یحیی. (۱۳۹۸). *انگیزش و هیجان* (ترجمهٔ یحیی سیدمحمدی). تهران: انتشارات ویرایش. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۴ چاپ شده است).

■ محمدپور پیر علیدهی، ناهیده. (۱۳۹۱). *مقایسهٔ خودتنظیمی و تاب‌آوری در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی شهر بندرعباس* (پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

■ محمودی، لیلا و فاطمه شاطریان محمدی. (۱۳۹۶). *مقایسهٔ خود ارزشمندی، اعتماد اجتماعی و نیاز به خاتمه در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی*. مقاله ارائه‌شده در سومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.

■ مردانی، ایوب، محمودی، عباس، احمدی، آزاده، و به ویری، فاطمه. (۱۳۹۳). *مقایسهٔ انگیزش پیشرفت و نشانگان وانمودگرایی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی شهر ایذه*. مقاله ارائه‌شده در اولین کنفرانس ملی توسعهٔ پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، مؤسسهٔ آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعهٔ پایدار.

■ میلانی فر، بهروز. (۱۳۹۰). *روان‌شناسی کودکان و نوجوانان استثنایی*. نشر قومس.

■ نصیران، صدیقه و ایروانی، محمدرضا. (۱۳۹۵). بررسی مشکلات دانش‌آموزان تیزهوش در مدرسه‌های استعدادهای درخشان از نظر دانش‌آموزان و والدین. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲(۱)، ۲۷-۱.

■ ویسانی، مختار، غلامعلی لواسانی، مسعود و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدل علی. *مجلهٔ روان‌شناسی*، ۱۶(۲)، ۱۶۰-۱۴۲.

■ Adams, K. E., Tyler, J. M., Calogero, R., & Lee, J. (2017). Exploring the relationship between appearance-contingent self-worth and self-esteem: The roles of self-objectification and appearance anxiety. *Body image, 23*, 176-182.

■ Aksan, N. (2009). A descriptive study: epistemological beliefs and self regulated learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 896-901.

■ Aumend, D. (2007). *The Role of Self-Esteem as a Buffer and Independent Predictor among Variables in Objectification Theory* (Doctoral dissertation). The Ohio State University.

■ Back, L. Bennett, A. Edles, L. D. Gibson, M. Inglis, D. Jacobs, R. & Woodward, I. (2012). *Cultural Sociology: An Introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell.

■ Cole, J., Logan, T. K., & Walker, R. (2011). Social exclusion, personal control, self-regulation, and stress among substance abuse treatment clients. *Drug and alcohol dependence, 113*(1), 13-20.

■ Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L., & Bouvrette, A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: theory and measurement. *Journal of personality and social psychology, 85*(5), 894-908.

■ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determi- nation theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press

■ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press

■ Ghorbani, N., Watson, P. J., & Bart L. Weathington. (2009). Mindfulness in Iran and the United States: Cross-Cultural Structural Complexity and Parallel Relationships with Psychological Adjustment. *Current Psychology, 28*(5), 211–224.

■ Graziano, P. A., Calkins, S. D. & Keane, S. P. (2010). Toddler self-regulation skills predict risk for pediatric obesity. *International Journal of Obesity, 34*, 633 – 641.

■ Jakešová, J. & Kalenda, J. (2015). Self-regulated learning: Critical-realistic conceptualization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 171*, 78 – 189.

■ Kosgeroglu, N., Acat, M. B., Ayranci, U., Ozabaci, N., & Erkal, S. (2009). An investigation on nursing, midwifery and health care students' learning motivation in Turkey. *Nurse education in practice, 9*(5), 331-339.

■ Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modeling analysis. *Advances in Health Science Education, 18,* 57-69.

■ Mclnerney, D. M, cheng, W. R, Ching, M, Haplam, A. K. (2012). Academic self – concept and learning strategies: Direction of effect on student academic achievement. *Journal of advanced academic, 23*(3), 249-269.

■ Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of educational psychology, 82(1), 33- 40.

■ Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

■ Shkullaku, R. (2013). The relationship between self- effcacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. *European Academic Research, 1*(4), 467-478.

■ Tortop, H. S. (2015). A Comparison of Gifted and Non-gifted Students' Self-regulation Skills for Science Learning. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 3*(1), 42-57.

■ Vallerand, R.J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic extrinsic & motivational Styles as Predictors of behavior: a Prospective study. *Journal of Personality, 60*, 550-620.

■ Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 541-546). Oxford: Elsevier.

■ Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 82-91.

پی‌نوشت‌ها

1. Marshall Reeve
2. Shkullaku
3. Kosgeroglu, Acat, Ayranci, Ozabaci & Erkal
4. Mclnerney, cheng, Ching and Haplam
5. Graziano, Calkins & Keane
6. Aksan
7.Back & et.al.
8. Cole, Logan & Walker
9.Zimmerman
10. Dimitrova
11. Crocker, Luhtanen, Cooper & Bouvrette
12. Adams,Tyler, Calogero& Lee
13.Tortop
14. Mooij
15. Vallerand & Bissonnette
16. Pintrich & DeGroot
17. Rosenberg
18. Ghorbani, Watson & Bart
19. Aumen
20. Deci & Ryan
21. Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers & Croiset
22.Jakesova & Kalenda
23.Flsvell
24. Pintrich & De Groot
25. Crocker & Wolf

Comparison of the academic motivation, self-regulation and self- worth of the gifted and normal students in Karaj

■ Nezām Hāshemi (PhD), Amin Police University, Tehran, Iran[1]
■ Fāteme Khorouti, MA in General Psychology at Islāmic Āzad University (Karaj Branch), Karaj, Irān[2]

Abstract

The purpose of this study was to compare the academic motivation, self-regulation and self-worth of the gifted and normal students. It was a causal-comparative study. The research population consisted of all 11-year-old female students studying in the gifted and normal schools of Karaj educational district 1 in the academic year 1397-98 (totally 2107 people). Using random cluster sampling method, a female school was selected from the schools of Karaj educational district 1. Two classes of 11th grade of that school including 50 students were selected randomly from among the 11th grade classes and a sample of 50 gifted high school students was also selected purposefully. The subjects responded to Valerand and colleagues (1992) questionnaire, Self-Regulatory Learning Questionnaire (Pintrich & De Groot, 1990) and Rosenberg Self- worth Inventory (1965). The purpose of this research was to investigate the following hypothesis: there is a significant difference between the academic motivation, academic self-regulation and self- worth of the gifted and normal students. Data were analyzed by independent samples t-test using SPSS software. Findings confirmed the above hypothesis and showed that the level of the academic motivation, self-regulation and self-worth of the gifted students is higher than the normal students. Therefore, the above results emphasized the need to pay attention to the components of the self-regulation learning, and reinforcing the motivational beliefs and internal values of the normal students, because the correct policy of the educational development is of paramount importance to both the gifted and normal people.

Keywords Educational Motivation, Self-regulation, Self- worth, Gifted student, Normal student

1. nh13450217@yahoo.com 2. E-mail: khorouti.teach@gmail.com (Corresponding Author)

The effect of teaching mathematical modeling problems on the students' flow experiences

■ Zakie Parhizgār, PhD in Mathematics Education, Graduated from Ferdowsi University of Mashhad[1]
■ Mehdi Jabbāri Nooghābi (PhD), Ferdowsi University of Mashhad[2]
■ Hassan Alamolhodāyi (PhD), Ferdowsi University of Mashhad[3]

Abstract

Abstract: Given the fact that "modeling and applications" and learning them at school and University can better illustrate the application of mathematics in science, technology, and daily life, creating opportunities for students in order to broaden their modeling skills is one of the prominent topics in the mathematics education studies. Hence, in this research, 244 grade 10 female students were taught mathematical modeling problems through two teaching methods: the direct teaching method which is teacher-centered, and the operative-strategic method which is student-centered. This study was conducted in 3 private high schools in Mashhad on the first semester of 2013-2014 academic year. The purpose of this study was to investigate the effect of teaching mathematical modeling problems through two different teaching methods on the students' flow experiences in various mathematical problems (modeling problems, word problems and intra-mathematical problems). The research method was quantitative of quasi-experimental type. Data were gathered by a flow perception questionnaire in the Likert scale. The statistical analysis of the data using a repeated measures ANOVA Type II test indicated that teaching mathematical modeling problems had a beneficial effect on the students' flow experiences in the real-world problems. In addition, the student-centered environments were good platforms for students to gain these positive experiences. Therefore, using modeling activities by teachers to make students interested in mathematics is important and necessary.

Keywords Word Problems; Intra-mathematical Problems; Student-centered Teaching Method

1. E-mail: zakieh.parhizgar@gmail.com (Corresponding Author) **2.** jabbarinm@um.ac.ir **3.** alam@um.ac.ir

Explaining the phenomenon of school as accelerator

■ Hanif Hājiāghāyi, PhD Candidate in Educational Management at Islāmic Āzad University (Tonekābon Branch), Tonekābon, Irān
■ Ali Khalkhāli (PhD), Islāmic Āzad University (Tonekābon Branch), Tonekābon, Irān[1]

Abstract

This paper is a research report that aims at conceptualizing a new generation of the entrepreneurial schools with the functions of an accelerator. This study was conducted with a qualitative phenomenological approach. The research sample consisted of 10 experts who were engaged simultaneously in both the theoretical and practical activities in the field of entrepreneurship and school systems. They were selected through a purposeful sampling method and they participated in the study until getting the theoretical saturation. Due to the diverse range of schools, the focus of study was on the technical and vocational schools. Data were collected through the semi-structured interview and they were analyzed by the thematic analysis. The final findings were encoded in the form of 29 open, 13 axial, and 5 selective codes. The results showed that the constructs of "launching the within-school accelerator committed to innovation development", "establishing the entrepreneurship developer network", "the integrated individualization of all school programs in the shared spaces", "inclusive and practical commitment of all school accelerator stakeholders to the entrepreneurship development," and "the school accelerator risk-taking with specific inputs and the value-added stakeholders" can together explain the school phenomenon as the accelerator.

Keywords The Eentrepreneurial School, Accelerator, Technical & Vocational High School

1. Email:khalkhali_ali@yahoo.com (Corresponding Author)

Sociological explanation of the political positions of training the student as a desirable citizen in the official documents of the Islamic republic of Iran

(case study: The Education Fundamental Transformation Document, 20-years Vision Document)

■ Nāser Kamālpour khoob, PhD Candidate in Political Sociology at Islāmic Āzad University (Central Tehran Branch), Tehran, Irān
■ Seyyed Ziyā' Hāshemi (PhD), University of Tehran[1]
■ Seyyed Mahmoud Nejāti Hosseini (PhD), Islāmic Āzad University (Central Tehran Branch), Tehran, Irān

Abstract

A desirable citizen for formal systems is recognized as a creative and committed element. They use a variety of methods to subdue them. The official education system of the Islamic Republic of Iran also tries to educate its desirable citizen by developing the "Education Fundamental Transformation Document and 20 Years Vision Document". This article, while identifying the foundations of the citizenship preparation and the characteristics of a desirable citizen, seeks to highlight the clear position of the Iranian formal education system through these documents toward the citizen-student education. In terms of method, it was an analytical documentary study in which the content of the documents was analyzed by the content analysis method and the samples were selected by theoretical and purposeful sampling through a note-taking method. The results of the document analysis showed two dimensions of appropriateness and difference in the attitude of the formal system towards citizenship training of its students. In the appropriateness dimension, both documents see the goal of attaining the proximity to God as the ultimate goal of education. The religious citizen component in both the religious (with belief and worship indicators) and cognitive (with value, ethical, scientific, and cultural indicators) domains corroborate this consistency in both documents. In the difference dimension of the social citizen component (with indicators of the social benefit, socio-political participation, distinct social role-playing, and the starting point of transformation), they introduce a different path to achieve the ultimate goal. Based on these results, the transformation document sees achieving the ideals of a desirable citizen in prioritizing the individual's will, wheras the vision document develops the starting point of citizen education through establishing the appropriate structure and placing the people in these institutions to learn the formal patterns of the ruling system, while taking into account these differences.

Keywords Desirable Citizen, Education Foundational Transformation Document, 20 Years Vision Document

1. Email: zhashemi@tu.ac.ir (Corresponding Author)

Characteristics of the school management with Islamic approach: Presenting an assessment tool and the suggested model

■ Heydar Toorāni (PhD), Research Institute of Education (Ministry of Education)[1]
■ A'zam Mollāyineghād (PhD), Research Institute of Education (Ministry of Education)
■ Shohre Hoseinpour (PhD), Graduated from Khārazmi University

Abstract

This research has been done with the aim of identifying the characteristics of the school management with Islamic approach and presenting the conceptual pattern. It was a qualitative research with grounded theory design. The research tool included the coding tables, questionnaire and semi-structured interview. Data was analyzed using the content analysis technique. The research findings identified 6 dimensions, 21 components and 228 indicators of the school management with Islamic approach. The dimensions and components included: 1. Principal (individual characteristics of the school principal, leadership style); 2. Staffs (selection and recruitment, maintenance, education, communication, evaluation); 3. Students (physical development, cognitive development, moral and religious development, social development, technical and vocational development, artistic development); 4. Sources (social capital, information capital, physical and financial capital); 5. School culture (values, symbols); 6. Parents (education, participation). For the assessment of the validity of the content of the instrument, the indicators of the content validity ratio and content validity index have been used and its reliability (Cronbach's alpha coefficients) was 0.86. It could be acknowledged that there was no instrument similar to the instrument developed in this study. Also, considering the management and Islamic sources, the conceptual pattern of school management with Islamic approach has been suggested.

Keywords School Management - Islamic Approach – Educational Management

1. Email: ..... (Corresponding Author)

Explaining the components of the competency-based vocational training and analyzing its position in the non-technical competency textbooks of the second cycle high school technical and vocational and work and knowledge fields of education

■ Karim Asgharnejād, PhD Candidate in Curriculum Planning at Islāmic Āzad University (Marand Branch), Marand, Iran[1]
■ Shahrām Ranjdoust (PhD), Islāmic Āzad University (Marand Branch), Marand, Iran[2]
■ Mohammad Azimi (PhD), Farhangiān University, Iran[3]

Abstract

This study was a descriptive research with the documentary and content analysis design. Its aim was explaining the components of the competency-based vocational training and analyzing its position in the textbooks of the second cycle high school technical and vocational education. The research population consisted of the competency-based non-technical secondary education textbooks in 2018-2019. The research instrument in the document analysis section was the note sheets and in the content analysis section was the researcher-made checklist. The documentary data was analyzed by the qualitative method and the content analysis data was analyzed using the descriptive statistics indices in the Shannon Entropy Process. The results indicated that the conceptual framework of the vocational education can be formulated into the three components of knowledge, attitude and skills. Also, the sub-components of creativity and innovation, and the diligence with higher frequency were in the first rank and the sub-components of the situation perception and adaptation with less frequency were in the last rank. Also, attention to the components was different in the textbooks, with the highest emphasis on the knowledge (35.91) and the least emphasis on the attitude (30.88). Given the changes in the education at the modern age, the use of the Bruner Spiral Curriculum in the curriculum design and revision in the future editions seem to be necessary in order to pay more attention to the less-considered categories.

Keywords Vocational Training, Content Analysis, Shannon Entropy Method, Competence, Technical, work and knowledge field

1. Email: asgarnajad@yahoo.com **2.** Email: dr.ranjdoust@gmail.com (Corresponding Author)
3. Email: mohamadazimi1986@yahoo.com

Explaining the conceptual framework of the educational levels' objectives from the perspective of the transformation documents

■ Āmene Ahmadi, PhD Candidate in Curriculum Studies at Allāme Tabātabāyi University[1]
■ Mahmoud Mehrmohammadi (PhD), Tarbiyat Modares University[2]
■ Hasan Maleki (PhD), Allāme Tabātabāyi University
■ Alirezā Sādeghi (PhD), Allāme Tabātabāyi University
■ Mortezā Tāheri (PhD), Allāme Tabātabāyi University

Abstract

The aim of this study was to explain the conceptual framework of the educational levels' objectives from the perspective of the transformation documents. This type of research was applied in terms of type, and its method was a philosophical research of the first type: Interpretation of the concept. This research tried to answer this question: what conceptual framework does the formulation of the educational objectives follow from the perspective of the transformation documents? And how this framework has been used to formulate the objectives of science and technology area? An inductive text analysis (documentary analysis) method was also used to investigate the transformation documents. Findings from the analysis of the transformation documents showed that the conceptual framework of the educational levels' objectives is a function of the the holistic approach and it has the capacity to move in an integrative (the link among the areas of education), circular and developmental way within the educational levels. In this orientation, the cognitive and non-cognitive dimensions and the epistemological realms (areas of education) are integrated in the formulation of the objectives, making it possible for the abilities and traits that are gradually acquired in the process of education to be condensed in the form of a layer and to be reflected in the form of the personal identity. An examination of the objectives of science and technology area based on the related conceptual framework showed that the three dimensions of the non-cognitive, cognitive, and epistemological domain have been considered in formulating the objectives. So, the conceptual framework has the potential to be applied in practice.

Keywords Formulating the Objectives, Transformation Documents, Conceptual Framework

1. Email: ameneahmadi@yahoo.com **2.** Email: ..... (Corresponding Author)

In this issue:

Explaining the conceptual framework of the educational levels' objectives from the perspective of the transformation documents — 4
- Āmene Ahmadi
- Mahmoud Mehrmohammadi
- Hasan Maleki
- Alirezā Sādeghi
- Mortezā Tāheri

Explaining the components of the competency-based vocational training and analyzing its position in the non-technical competency textbooks of the second cycle high school technical and vocational and work and knowledge fields of education — 5
- Karim Asgharnejād
- Shahrām Ranjdoust
- Mohammad Azimi

Characteristies of the school management with Islamic approach: assessment tool and the suggested model — 6
- Heydar Toorani
- Azam Mollaeenezhad
- Shohre Hosinipour

Sociological explanation of the political positions of training the student as a desirable citizen in the official documents of the Islamic republic of Iran (case study: The Education Fundamental Transformation Document, 20-years — 7
- Nāser Kamālpour khoob
- Seyyed Ziyā' Hāshemi
- Seyyed Mahmoud Nejāti Hosseini

Explaining the phenomenon of school as accelerator — 8
- Hanif Hājiāghāy
- Ali Khalkhāli

The effect of teaching mathematical modeling problems on the students' flow experiences — 9
- Zakie Parhizgār
- Mehdi Jabbāri Nooghābi
- Hassan Alamolhodāyi

Comparison of the academic motivation, self-regulation and self- worth of the gifted and normal students in Karaj — 10
- Nezām Hāshemi
- Fāteme Khorouti

Refrees of this issue:

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

Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN

Organization for
Educational Research
and Planning

Quarterly Journal of Educational Innovations

73

Vol.19 ■
Spring, 2020 ■
Pages, 172 ■

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: **Ali Zooelm (Ph.D)**
- Editor-in-Chief: **Ali Reza kiamanesh (Ph.D)**
- Assistant Manger: **Azam Mollaeenezhad (Ph.D)**

■ **Editorial Board:**

- **Dr. H.R. Arasteh:** Professor of Kharazmi University
- **Dr. Kh. Abolmaali:** Associate Professor of Azad University, Rude Hen Branch
- **Dr. Kh. Bagheri:** Professor of Tehran University
- **Dr. I. Ebrahim zadeh:** Associate Professor of Payam-noor University
- **Dr. F. Hamidi:** Associate Professor of Shahid 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. H. Toorani:** Associate Professor of Research Inst. C.D.E.I.
- **Dr. H. R. Zeinabadi:** Associate Professor of Kharazmi University

- **Secreterial Affairs:** M. Yaghmaeian
- **Persian Editor:** K. Mahmoudi
- **English Editor:** M. Danaye tousi (Ph.D)
- **Art Director & Designer:** Sh. kharaghani

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

73

Vol.19 ■
Spring, 2020 ■
Pages, 172 ■