جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش

بسم الله الرحمن الرحیم

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

# فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی

## نشریهٔ علمی

۸۱

سال بیست‌ویکم
بهار ۱۴۰۱
۲۰۰ صفحه
بها ۱۰۰/۰۰۰ ریال

جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش‌وپرورش

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

# فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی

۸۱

نشریهٔ علمی

سال بیست‌ویکم ■
بهار ۱۴۰۱ ■
۲۰۰ صفحه ■
بها ۱۰۰/۰۰۰ ریال ■

■ صاحب امتیاز: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

● سردبیر: **دکتر علیرضا کیامنش**، *استاد دانشگاه خوارزمی (تربیت‌معلم)*
● مدیر داخلی: **اعظم ملایی‌نژاد**، *دکترای مدیریت آموزشی*

■ اعضای هیئت تحریریه:

● **دکتر حمیدرضا آراسته:** استاد دانشگاه خوارزمی، *مدیریت و نظارت در آموزش عالی*
● **دکتر عیسی ابراهیم‌زاده:** دانشیار دانشگاه پیام نور، *آموزش از راه دور*
● **خدیجه ابوالمعالی:** دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، *روان‌شناسی تربیتی*
● **دکتر خسرو باقری:** استاد دانشگاه تهران، *فلسفهٔ تعلیم‌وتربیت*
● **دکتر حیدر تورانی:** استاد پژوهشکده برنامه‌ریزی درسی ونوآوری‌های‌آموزشی، *مدیریت آموزش*
● **دکتر فریده حمیدی:** دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، *روان‌شناسی*
● **دکتر علی‌اصغر خلّاقی:** استادیار دانشگاه تربیت دبیرشهیدرجایی، *تعلیم‌وتربیت*
● **دکتر حسن‌رضا زین‌آبادی:** دانشیار دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم)، *مدیریت آموزشی*
● **دکتر محمدرضا سرکارآرانی:** استاد دانشگاه ناگویا، *آموزش تطبیقی و بین‌الملل*
● **دکتر سید مهدی سجادی:** استاد دانشگاه تربیت مدرس، *فلسفهٔ تعلیم‌وتربیت*
● **دکتر علیرضا کیامنش:** استاد دانشگاه خوارزمی (تربیت‌معلم)، *تحقیق و ارزشیابی*
● **دکتر طیبه ماهروزاده:** دانشیار دانشگاه الزهرا، *برنامه‌ریزی درسی*
● **دکتر محمدحسین یارمحمدیان:** استاد دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، *برنامه‌ریزی آموزشی*

● مسئول دبیرخانه: **مارال یغمائیان**، *کارشناس ارشد سنجش و اندازه‌گیری*
● ویراستار فارسی: **مهناز مقدسی، منا رجبیه‌فرد، زهرا فلاح**
● ویراستار انگلیسی: **دکترمریم دانای طوسی**، *زبان‌شناسی عمومی*
● مدیر هنری: **شاهرخ خره‌غانی**، *طراح گرافیک*

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
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:


| | | |
|---|---|---|
| شناسایی و تدوین اصول تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی جمهوری اسلامی ایران | ۷ | علیرضا صادقی<br>یعقوب عزیزی |
| چالش‌های مدیران مدارس ابتدایی شهر اهواز در رهبری مدرسهٔ مجازی: مطالعهٔ پدیدارشناختی | ۲۷ | علی بیرمی‌پور<br>شیدا اچرش |
| تهدیدها و فرصت‌های بین‌المللی‌شدن و بومی‌سازی برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران در دو دههٔ اخیر و ارائهٔ راهکارهای پیشنهادی | ۴۷ | محمدرضا علی‌پور<br>عفت عباسی |
| تبیین کیفی تجربهٔ زیستهٔ والدین از فرایند شکل‌گیری برنامهٔ درسی آموزش در خانه | ۷۱ | ژیلا سلیمانی<br>پروین صمدی<br>پروین احمدی |
| رابطه نظر و عمل در فرآیند برنامه‌ریزی درسی: یک تجربه بومی | ۹۵ | محمود مهرمحمدی<br>آمنه احمدی<br>نگار الهامیان<br>فاطمه زهرا احمدی |
| طراحی و اعتباریابی الگوی کوچینگ بر مبنای نظریهٔ انتخاب در دانشگاه فرهنگیان | ۱۱۳ | سید علی‌اکبر مرتضوی امامی<br>قدسی احقر<br>داود تقوایی<br>حسن اسدزاده |
| ساخت، رواسازی و هنجاریابی آزمون لذت تحصیلی برای دورهٔ دوم آموزش ابتدایی | ۱۳۹ | مهدی نامجومنش<br>حسن‌پاشا شریفی<br>منصوره شهریاری احمدی |
| اثربخشی بستهٔ آموزشی مدیریت رفتار مبتنی بر نظریهٔ انتخاب در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه | ۱۶۵ | مسلم امیری<br>جواد مصرآبادی<br>ابوالفضل فرید<br>سیاوش شیخ علیزاده |



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

خدیجه ابوالمعالی، آمنه احمدی، غلامعلی احمدی، بلال ایزانلو، جواد حاتمی، فریده حمیدی، محبوبه خسروی، حمید رحیمیان، علی ستاری، بابک شمشیری، علیرضا عصاره، اسکندر فتحی آذر، محسن فرمهینی فراهانی، مسعود گرامی‌پور، اعظم ملایی نژاد

# 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 ارتقاءی 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.** خلّاقیت در آموزش‌وپرورش؛
**۱۳.** ارزشیابی و اعتبارسنجی 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، امکان‌پذیر است: noavaryedu oerp.ir.

# شناسایی و تدوین اصول تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی جمهوری اسلامی ایران

علیرضا صادقی* یعقوب عزیزی**


## چکیده:

**جامعهٔ کثرت‌گرا و چندفرهنگی زمانی می‌تواند در گذار از تهدید به فرصت پیش رود که تعلیم‌وتربیتِ چندفرهنگی و تنوع قومی بر مرکب اصول سوار شود. برنامهٔ درسی چندفرهنگی سازگار با قابلیت‌ها و ظرفیت‌های نظام جمهوری اسلامی ایران بیش از هر چیز نیازمند استخراج اصول و عناصر اصلی است. بنابراین پژوهش حاضر با هدفِ شناخت و استخراج اصول تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی جمهوری اسلامی ایران انجام گرفت. ماهیتِ این پژوهش کیفی و روش تحقیقِ آن تحلیلی ـ استنتاجی است. حوزهٔ مطالعاتی پژوهش شامل آرای اسلام‌شناسان، اسناد بالادستی ایران، تاریخ آموزش‌وپرورش ایران، اسناد و مدارک کشورهای منتخب درزمینهٔ آموزش چندفرهنگی است. روشِ نمونه‌گیری در این پژوهش هدفمند از نوع متجانس بوده است. ابزار و روش‌های گردآوریِ اطلاعات روش اسنادی ازطریق بررسی مستندات و به‌صورت کاربرگ‌های تحلیل محتوا بوده است. یافته‌های پژوهش شامل استخراج یازده اصل تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی ایران است که شامل موارد زیر است:**

**در نهاد تعلیم‌وتربیت باید کرامت انسانی و حقوق افراد فارغ از تفاوت‌های فرهنگی حفظ شود و فرصت‌های تربیت کیفی فارغ از رنگ، نژاد، طبقه و مذهب فراهم آورده شود. تعلیم‌وتربیت باید روحیهٔ همزیستی مسالمت‌آمیز را میان ادیان، مذاهب و اقوام در ایران و جهان ترویج دهد و فرصت آموزش‌های دینیِ اقلیت‌های مذهبی و زبان‌های محلی را برای یادگیرندگان فراهم آورد. در تربیت متربیان باید به‌گونه‌ای عمل شود که از تفتیش عقیدهٔ یکدیگر پرهیز کنند و به دیگران به‌خاطرِ داشتن عقیده‌ای تعرض نکنند. باید هویت‌های ویژه در دانش‌آموزان و گروه‌های مختلف، با توجه به تفاوت‌های فردی در کنار هویت مشترک، شکل گیرد.**


**کلید واژه‌ها:** تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی، اصول تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی، برنامهٔ درسی چندفرهنگی

تاریخ دریافت مقاله: ۹۹/۴/۱۲ تاریخ شروع بررسی: ۹۹/۵/۱۴ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۵/۹

* **(نویسندهٔ مسئول)** دانشیار مطالعات برنامهٔ درسی، دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران. **E-mail:** sadeghi.edu@gmail.com

** دانشجوی دکتری مطالعات برنامهٔ درسی، دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران. **E-mail:** yaqoob.azizi@yahoo.co.uk

## مقدمه

اگر یکی از کلماتِ «چند»، «انواع»، «کثرت» یا «گوناگونی» به واژه‌ای اضافه شوند، می‌توانند اندیشمندی را به وجد آورند یا افکار او را از ترس سست و لرزان کنند. هرچند این کلمات قابلیت این را دارند که افکار را از اسارت یک زاویه دید برهانند و روزنه‌های چندگانه‌ای برای تفکر و تعمق بگشایند، گاهی اندیشمندان و افرادِ جامعه عرصهٔ کثرت‌گرایی را مملو از خطرات و چالش‌های حل‌ناشدنی می‌دانند؛ غافل از آنکه گذار همیشه دشوار و آکنده از عرصه‌های بی‌سازمانیِ عظیم و سازماندهی مجدد بر اساس شکل نوظهور افکار است. «فرهنگ» اصطلاحی است که بی‌تردید مملو از برداشت‌های مناقشه‌انگیز و متنوع است. تعاریف متعدد و گوناگونی نیز همچون «نظام معنا»، «الگوی معنا»، «نظامی از برداشت‌ها»، «نوعی جهان‌بینی»، «نظم ذهنی»، «استانداردهای مشترک تفسیر یا ادراک»، «معناهای عمومی و مشترک»، «الگو یا استانداردهای مشترک تفسیر یا ادراک» از آن به عمل آمده است (گل‌محمدی، ۱۳۸۸). اما هنوز اندیشمندان برای احقاق حقوقِ این واژه درگیر مجادله و مباحثه‌اند تا آن را بر کرسی مناسب و واقعی خود بنشانند. این تعابیر و تمثیل‌های به کار گرفته شده شاید متناسب با انسان یا موجود زنده باشد، اما اگر بگوییم فرهنگ موجودی زنده است گزافه نگفته‌ایم. حال اگر به واژهٔ «فرهنگ» کلمهٔ «چند» اضافه شود، چه اتفاقی خواهد افتاد؟ پاسخ «چندفرهنگی» است. هرچند شکل ظاهری این اصطلاح دستخوش تغییر آن‌چنانی قرار نمی‌گیرد، بی‌شک روزنه‌های جدیدی برای تدبر، تأمل و تعمق آشکار می‌کند.

شاید در ابتدای برداشت از «چندفرهنگی» مفاهیم انفکاک و مفارقت به ذهن خطور کند، اما چندفرهنگی مفهومی نسبتاً جدید است که حضور چند فرهنگ متفاوت را در کنار هم تداعی می‌کند. حضور چند فرهنگِ متفاوت و گاه غیرهمسو در کنارِ هم امکان چالش و تنش در میان افراد و فرهنگ‌ها را محتمل می‌سازد. رویکرد چندفرهنگی درصدد ایجاد تعامل، تفاهم و تبادل بین فرهنگی است تا فرهنگ‌های متفاوت با کمترین تنش و به‌صورت مسالمت‌آمیز امکان همزیستی پیدا کنند (صادقی، ۱۳۹۰). فرهنگ‌ها می‌توانند به تعاملات آگاهانه و ناآگاهانه بپردازند و در خلال این عرصه‌هاست که فرهنگ‌ها به بهترین‌ها تغییر می‌کنند (پارخ[1]، ۲۰۰۸).

تنوع و کثرت فرهنگی، اجتماعی و سیاسی از ویژگی‌های مهم دنیای حاضر است. به همین علت توجه نداشتن کافی و نادیده گرفتن پیچیدگی، آمیختگی و تکثرگراییِ فرهنگی بحران‌ساز شده است (ملوکی و آوریتزر[2]، ۲۰۰۰). جامعهٔ چندفرهنگی جامعه‌ای متشکل از مردمی است که به فرهنگ‌های متفاوت تعلق دارند (واتسن[3]، ۱۳۸۱/۲۰۰۴). چالش زمانی آغاز می‌شود که ازیک‌طرف در پی احترام به تنوع فرهنگی و در کانون توجه قرار دادن همهٔ آن‌ها و از طرف دیگر در پی وحدت و اتحاد جامعه باشیم. این امر نه‌تنها جزء محالات نیست، بلکه امکان‌پذیر و از ضروریات هر جامعهٔ چندفرهنگی است. اگر چند فرهنگ در جغرافیایی وسیع، همچون کشور ایران، جامعه‌ای را تشکیل داده باشند، چه باید کرد؟ چه راهی می‌تواند از بحران جلوگیری کند؟ به نظر می‌رسد تعلیم‌وتربیت می‌تواند راهکارهایی در این مسیر به ما ارائه دهد

زیرا به نقل از برودی: «تعلیم‌وتربیت اساس و مبنای تمام حوزه‌های پژوهشی دیگر است، چون هیچ رشته یا حوزه‌ای وجود ندارد که نیاز به یادگیری و تدریس نداشته باشد.» (برودی[۴]، ۱۹۷۲).

اکنون در این شـــرایطِ چندفرهنگی ایران فقط یادگیری و تعلیم‌وتربیت و در رأس آن برنامهٔ درســـی چندفرهنگی است که گره از کار این شرایط می‌گشاید و می‌تواند در نزدیک‌کردن فرهنگ‌ها، ایجاد تفاهم و تعامل میان آن‌ها، رفع ســـوءتفاهم‌های موجود و نیز همزیســـتی مسالمت‌آمیز عمل کند. تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی حوزه‌ای مطالعاتی است که هدف اصلی از آن ایجاد فرصت‌های برابر تعلیم‌وتربیت برای اقوام، نژادها و گروه‌های مختلف فرهنگی اســـت (بنکس و مک‌گی‌بنکس[۵]، ۲۰۰۵) و برنامهٔ درسی چندفرهنگی درصدد فراهم‌آوردن زمینه‌ای برای ورود فرهنگ‌های مختلف به زندگیِ واقعی دانش‌آموزان است. این نوع برنامهٔ درسی ازطریق درگیرکردن دانش‌آموزان در فهم و شناخت فرهنگ‌هایِ دیگر موجب یادگیری ازطریق تجربهٔ چندحسی می‌شود (چیتوم[۶]، ۲۰۱۱، به نقل از امینی، ۱۳۹۱). این فلسفه، که بر چارچوب تنوع قومی و فرهنگی استوار است، می‌تواند در تمامی بخش‌های نظام آموزشی تأثیر بگذارد (پرکینز و مِبرت[۷]، ۲۰۰۵).

اما رویارویی چندفرهنگی با تعلیم‌وتربیت زمانی مشکل‌ساز می‌شود که فرایند تحصیل مطابق با یک الگویِ فرهنگی همهٔ افراد دیگر را استثنا و مجزا می‌کند یا وقتی که از کودکانی که فرهنگ متفاوت دارند خواسته می‌شود همهٔ عادات فرهنگی خود را به‌عنوان شرط موفقیت تحصیلی کنار گذارند اینجاست که «چند» کلمه‌ای است رعب‌آور و مسئله‌ساز و این مسئله را می‌توان در نظر شارل دو بروس[۸] دید. وی باور دارد برخی فرهنگ‌ها شـــیاطین و ارواحی را در ذهن خلق کرده و بعد خود را مقهور و زیر سلطهٔ همان محصولات ذهنی‌شان کرده‌اند (دیلینی[۹]، ۱۳۹۴/۲۰۰۴).

اگـــر بخواهیم وضعیتـــی تراژیک، به معنی صحنهٔ قتل فرهنگ‌های مختلف به دســـت تعصب کور، برای چندفرهنگی متصور شـــویم، بسیاری از ناپیوستگی‌های موجود میان فرهنگ غالب و فرهنگ‌های متعلق به گروه‌های گوناگونِ قومی در سطح ناخودآگاه و غیرارادی وارد عمل می‌شوند. این ناپیوستگی‌ها زمانی روی می‌دهند که افرادْ طبیعی رفتار می‌کنند، چون رفتار آن‌ها به‌شدت تحت تأثیر شرطی‌سازی فرهنگی قرار دارد. در جامعه‌ای کثرت‌گرا تصمیم‌گیری آموزشـــیِ پاسخگو زمانی تحقق خواهد یافت که رهبران آموزشـــی برنامه‌های خود را با آگاهی از نحوهٔ شکل‌گیری نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای خود و دانش‌آموزانشان با فرهنگ طراحی کنند (اسپیندلر[۱۰]، ۱۹۸۷).

دربارهٔ جوامع و تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی و مسائل مربوط به آن تاکنون پژوهش‌هایی انجام شده است که می‌توان با اشارهٔ مختصر به آن‌ها از گام‌های برداشته‌شده در این مسیر شناختی هرچند اجمالی حاصل کرد.

بَنکـــس (۲۰۰۶) در پژوهـــش خود بیان می‌کند کـــه ارائهٔ برنامهٔ درســـی چندفرهنگی برای تمام دانش‌آموزان موجب ارتقا، تحمل، احترام، فهم و پذیرش فرهنگ خود و دیگران می‌شود. درزمینهٔ آموزش چندفرهنگی نتایج چشـــمگیری به‌دســـت آمده اســـت که در این میان می‌توان به یافته‌های اسمیت[۱۱] (۲۰۰۹) اشـــاره کرد. نتایج تحقیقات او نشـــان داد حمایت از رویکرد آمـــوزش چندفرهنگی، به‌ویژه در

آموزش در بدو خدمت معلمان، باعث احترام به تنوع فرهنگی در میان دانش‌آموزان می‌شود.

البته نتایج پژوهش غریبی (۱۳۸۷) در همین راستا نشان داد که توجه به فرهنگ‌ها و زمینه‌های فرهنگی متفاوت در آموزش، یادگیری برای بالابردن سازگاری اجتماعی و قابلیت‌های زندگی مسالمت‌آمیز، توجه به آموزش چندفرهنگی و برنامهٔ درسی منشأ بسیاری از تحولات اساسی در جامعه است.

در زمینهٔ شناخت و درک فرهنگ‌های متفاوتِ فراگیران می‌توان به پژوهش‌های فرناندز[۱۲]، هاوکینز[۱۳]، کارسون[۱۴] اشاره کرد. فرناندز (۲۰۱۰، به نقل از صادقی، ۱۳۹۰) عامل رشد و بهبود شناختیِ فراگیران، درک قومی و نژادی، تقویت حس اجتماعی و مشارکت مدنی آن‌ها و افزایش کیفیت عملکرد و تعامل در کلاس درس را رویکرد احترام به تنوع فرهنگی می‌داند. در پژوهش هاوکینز (۲۰۰۷) احترام به تنوع فرهنگی عامل اصلی در توسعهٔ سرمایهٔ انسانیِ جامعه‌ای چندفرهنگی شناخته شده است.

تحقیقات کارسون (۲۰۱۸) نشان داد که در دوره‌های تربیت‌معلم، در کانادا، مسائل حولِ محور تبعیض و عدالت اجتماعی منابع بحث و گفتگو بوده و دانشجومعلمان اطلاعات مربوط به چندفرهنگی را ارزشمند و آمادگی‌شان را برای تدریس در کلاس‌های متنوع مفید بالا برده است.

موزیس[۱۵] (۱۹۹۷) در مقالهٔ خود «آموزش چندفرهنگی به‌مثابهٔ پرورش استقلال فردی» عنوان کرد دانش‌آموزانی که تحت آموزش مبتنی بر فرهنگ‌های مختلف قرار می‌گیرند آسیب‌پذیری آن‌ها در برابر اختلافات و تفاوت‌های قومی و نژادی کمتر است.

اقوامِ جامعه به وفاق نیاز دارند که لازمهٔ آن قبول نوعی تکثرگرایی فرهنگی است. درواقع اصل مهم و اساسی در تعلیم‌وتربیتِ چندفرهنگی ایجاد حساسیت در برابر تکثر ذاتی موجود در جهان واقعی است (اروین[۱۶]، ۲۰۱۲). عراقیه و فتحی‌واجارگاه (۱۳۹۱) در پژوهش خود بر ضرورت یادگیری و احترام به تنوع فرهنگی برای فراگیران تأکید کرده و آموزش صلاحیت‌های ضروری برای زیست چندفرهنگی را امری ضروری دانسته‌اند. ایشان خاطرنشان می‌کنند که رویکرد چندفرهنگی سبب بهبود رشد شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود.

با نگاهی به تحقیقات می‌توان نتیجه گرفت یکی از مفروضه‌های آموزشِ چندفرهنگی یاددهی و یادگیری فرایندهای فرهنگی‌اند که در بافت اجتماعی رخ می‌دهند. برای اینکه بتوان حداکثر آموزش را به لحاظ کیفی در اختیار دانش‌آموزان گوناگون قرار داد بایستی فرهنگ آن‌ها را به‌روشنی دریافت (صادقی، ۱۳۹۲). چنین دانش و دریافتی را می‌توان ازطریق تجزیه‌وتحلیل آموزش از دیدگاه چندگانه کسب کرد و کوری تحمیلی بر آموزش را با تجربهٔ فرهنگی غالب از بین برد (اسپیندلر، ۱۹۸۷). مدارسْ نمونهٔ کوچک و مظهر جامعهٔ غالب محسوب می‌شوند (لا بل[۱۷]، ۱۹۷۶). درک اثربخش از فرایند آموزشی در جامعه‌ای کثرت‌گرا مستلزم تلقی یاددهی و یادگیری به‌منزلهٔ ابعاد محیط‌های فرهنگی گوناگون است (کیمبل[۱۸]، ۱۹۶۵).

امروزه بسیاری از کشورهایی که تنوع فرهنگی دارند به مقولهٔ چندفرهنگی و پتانسیل‌های آن توجه بسیاری می‌کنند. این موضوع نشان از ضرورت و اهمیت این مسئله دارد. نکتهٔ دیگری که از اهمیت بالایی برخوردار است پیشی‌گرفتن کشورهای مختلف در عرصهٔ چندفرهنگی و برنامه‌های درسی این

حوزه است. راز موفقیت این کشورها در گرو طراحی بر پایهٔ اصول و شرایط چندفرهنگی آن کشور است.

جامعهٔ جهانی و نظام تعلیم‌وتربیت پیوسته در حال پیشرفت است. جامعهٔ کثرت‌گرا، با تنوع و چندفرهنگی، زمانی در گذار از تهدید به سمت فرصت می‌تواند پیش رود که تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی و تنوع قومی بر مرکب اصول سوار شود؛ لذا نه‌تنها نجات، بلکه حیات جامعهٔ چندفرهنگی در گرو توجه به تنوع قومی و نژادی و پایبندی به اصول حاکم بر آن است.

جامعهٔ چندفرهنگی، همانند ایران، فرهنگ‌های مختلفی را درون خود جا داده است اما کثرت فرهنگ زمانی می‌تواند حیات خود را حفظ کند که آن فرهنگ‌ها ارتباطات و تعاملات ریشه‌ای با هم داشته باشند. این تبادلات و تعاملات فرهنگی به‌مرورِزمان موجب پیدایش اصول و قواعدی مشترک و هم‌سخن می‌شود. در این صورت است که این جامعه، علاوه‌بر چندفرهنگی و اقوام مختلف و با وجود کثرتِ عقاید، نقاطِ مشترکی را به‌دست می‌آورد و سبب شکل‌گیری فرهنگ آن جامعه با خصوصیات معین خواهد شد. بدین‌گونه که اجتماع موردنظر دارای اصول، فلسفهٔ اجتماعی و آداب‌ورسوم خاص، افکار و عقاید و تمایلات خاص مردم آن جامعه است. برنامهٔ درسی چند فرهنگی علاوه‌بر اینکه باید انعکاسی از فرهنگ‌های مختلف باشد، در قبال فرهنگ خاص جامعه و اصول حاکم بر آن نیز مسئول است.

در عصر ما تحولات عمیقی در کلیهٔ شئون فرهنگی حاصل شده است. علوم و فناوری ارتباطات، وضعیت تربیتی، ایدئال‌های اجتماعی، میزان‌ها و استانداردهای اخلاقی، آداب دینی و فاصلهٔ طبقاتی تغییرات شگرفی به‌وجود آورده است. در برنامهٔ درسی چندفرهنگی بیش از همه باید در مقابل این تغییرات حساسیت نشان داد و اصول حاکم بر آن‌ها را شناسایی و در برنامه‌های درسی لحاظ کرد. هرچند در بسیاری از کشورها برخی از فرهنگ‌های خاص رواج دارد و جزء اصول حاکم بر آن فرهنگ شده است، این‌گونه فرهنگ‌ها در کشور ایران به علت اتصال ریشه‌ای فرهنگ‌های مختلف، به‌هیچ‌وجه، نه موردقبول فرهنگ‌های مختلف است و نه فرهنگ عام جامعه. البته ممکن است چند اصل آن همگانی و جهانی باشد، اما اصول چندفرهنگی مبتنی بر شرایط بومی- محلی است. به همین دلیل فرهنگ‌های کشورهایِ مختلف اصول و قواعد مختص خود را دارند که این فرهنگ‌ها جهان‌شمول نیستند. ایران نیز، طبق همین رویه، دارای اصول حاکم بر چندفرهنگی خود است. «اصول، جمع اصل به معنی ریشه‌ها، اساس‌ها و بیخ‌وبن‌هاست؛ به‌عبارتی‌دیگر، پایه‌های هرچیز را اصل گویند. منظور از اصولِ پایه‌ها قواعد و قوانینی است که هر علم بر آن استوار می‌شود.» (دهخدا، ۱۳۷۷، ج ۲، ص. ۲۸۱۹). اصول معمولاً از مبانی مستحکم هر کشوری استنباط می‌شود و طبعاً بسته به شرایط فرهنگی، اجتماعی و سیاسی آن متفاوت خواهد بود. این کار به‌نوعی استحصالی، استخراجی و کشف‌کردنی است. این‌گونه نیست که آن را بتوان از یک یا چند منبع محدود استخراج کرد. فرد باید اطلاعات کاملی از پیشینهٔ فرهنگی، اجتماعی، تاریخی و دینی جامعهٔ خود داشته باشد. حتی به نظر می‌رسد اطلاعات کافی نیز در این زمینه مؤثر نبوده و داشتن تحلیل درست و مناسب از پدیده‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی نیز ضروری است. بدین منظور فرد بایستی در منابع

گوناگون به کندوکاو بپردازد، از اندیشه‌ها آگاهی یابد، از فرصت‌ها و چالش‌های جامعهٔ خود فهم درستی پیدا کند، قوانین مؤثر در جامعه را شناسایی کند تا بتواند اصول را تدوین کند. اصولی که قابل‌اعتماد باشد و آینهٔ تمام نمای جامعهٔ هدف باشد. اصول در پژوهشِ حاضر قواعد و ضوابطی‌اند که به‌منزلهٔ معیار و راهنمای نحوهٔ تدوین برنامهٔ درسیِ چندفرهنگی مبنای عمل قرار می‌گیرند (صادقی، ۱۳۹۰).

برنامهٔ درسی چندفرهنگیِ سازگار با قابلیت‌ها و ظرفیت‌های نظام آموزشی ایران بیش از هر چیز نیازمند استخراج اصولی است که با بافت و زمینهٔ جامعهٔ ایران سازگار باشد. با مستنداتی از قبیل آرایِ اسلام‌شناسان، اسناد بالادستی ایران، تاریخ آموزش‌وپرورش ایران، اسناد و مدارک کشورهای منتخب درزمینهٔ آموزش چندفرهنگی می‌توان به این زمینه و بافت دست یافت. هرگونه تلاش برای تدوین برنامهٔ درسیِ چندفرهنگی در ایران در گام نخست متضمن استخراج اصول و روش‌هایی است که راهنمای عمل اجرای این برنامه‌ها باشند. با توجه به اینکه سیاست‌های کلی، اهداف و برنامه‌های درسی و سهم معلمان بر اساس اصول طراحی می‌شود و ازآنجایی‌که تاکنون پژوهش مشخصی برای شناسایی این اصول انجام نگرفته است، بنابراین هدفِ از این پژوهش استخراج و تدوین اصول حاکم بر تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی جمهوری اسلامی ایران با طرح این سؤال و پرسش اساسی است که اصول حاکم بر تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی جمهوری اسلامی ایران کدام‌اند.

## روش پژوهش

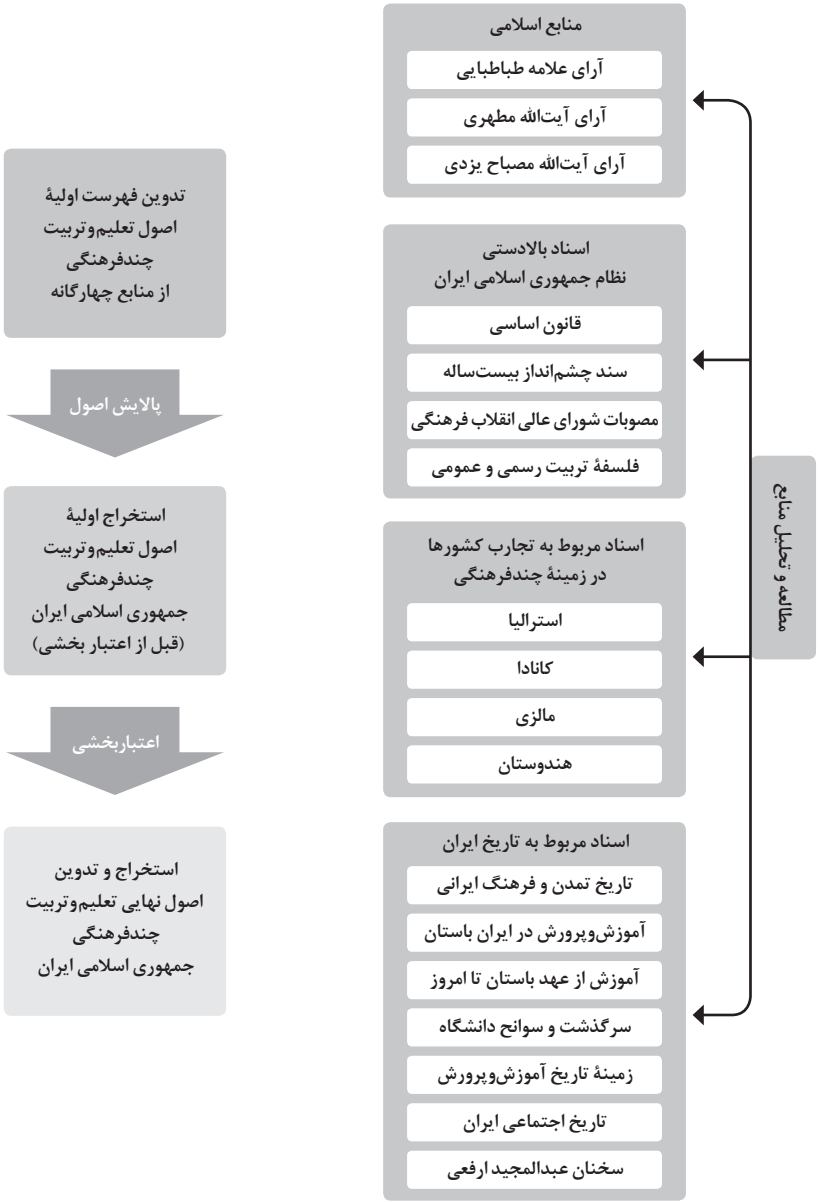
پژوهش حاضرْ کیفی و روش تحقیق آن تحلیلی ـ استنتاجی است. کیفی‌بودن پژوهش ازآن‌روست که به مطالعهٔ اسناد و مدارک مرتبط با موضوع می‌پردازد. همچنین استنتاجی است، چون تلاش شد تا اصول حاکم بر تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی استنتاج شود. ازآنجایی‌که شناسایی اصول تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی امری بومی و مختص به کشور ایران است، سعی شد ضمن استفاده از تجاربِ جهانیْ این اصول از منابعی استخراج شوند که جزء منابعِ مستحکم دینی و فرهنگی و سیاسی ایران باشند. بنابراین برای اخذ داده‌های عمیق و غنی، جامعهٔ آماری این پژوهش شامل منابع چهارگانه (آرای اسلام‌شناسان، اسناد بالادستی ایران، تاریخ آموزش‌وپرورش ایران، اسناد و مدارک کشورهای منتخب در زمینهٔ آموزش چندفرهنگی) است. روشِ نمونه‌گیریِ این پژوهشْ هدفمند از نوع متجانس بود. ابزار و روش‌های گردآوری اطلاعات روش اسنادی با بررسی مستندات و به‌صورت کاربرگ‌های تحلیل محتوا بود. بر اساس سؤال تحقیق و جامعهٔ چهارگانه حجمِ نمونهٔ مربوط به هر جامعه به تفکیک آورده شده است (جداول ۱-۴). برای نیل به این هدف، مراحل زیر طراحی شد (شکل ۱). این مراحل عبارت‌اند از:

**الف)** مطالعه و تحلیل منابع دینی، اسناد بالادستی کشور، اسناد مربوط به تاریخ ایران باستان و مطالعهٔ تجارب کشورهای منتخب در زمینهٔ آموزش چندفرهنگی؛

**ب)** تدوین فهرست اولیهٔ اصول تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی از منابع چهارگانه؛

**پ)** پالایش فهرست اولیه؛

ج) تدوین اصول اولیهٔ تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی جمهوری اسلامی ایران (قبل از اعتباریابی)؛
د) تدوین اصول نهایی تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی جمهوری اسلامی ایران (بعد از اعتباریابی).




**شکل ۱.** فرایند استخراج اصول چندفرهنگی تعلیم‌وتربیت جمهوری اسلامی ایران

**جدول ۱.** حجم نمونه مربوط به آرای اسلام‌شناسان

| اسلام‌شناس | جامعه | روش نمونه‌گیری | حجم نمونه |
|---|---|---|---|
| علامه سید محمدحسین طباطبایی | کلیهٔ آثار | هدفمند | تفسیر المیزان |
| آیت‌الله مرتضی مطهری[۱۹] | کلیهٔ آثار | هدفمند | هفده کتاب مرتبط |
| آیت‌الله محمدتقی مصباح یزدی[۲۰] | کلیهٔ آثار | هدفمند | نوزده کتاب مرتبط |

**جدول ۲.** حجم نمونهٔ مربوط به اسناد بالادستی

| جامعه | روش نمونه‌گیری | حجم نمونه |
|---|---|---|
| اسناد بالادستی | هدفمند | قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، سند چشم‌انداز توسعهٔ ایران ۱۴۰۴، مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران |

**جدول ۳.** حجم نمونهٔ مربوط به اسناد تاریخ ایران باستان

| جامعه | روش نمونه‌گیری | حجم نمونه |
|---|---|---|
| آثار مربوط به تاریخ ایران باستان | هدفمند | تاریخ تمدن و فرهنگ ایرانی، آموزش‌وپرورش در ایران باستان، آموزش از عهد باستان تا امروز، سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران، زمینهٔ تاریخ ایران و اسلام، تاریخ اجتماعی ایران، لوح فشردهٔ مربوط به سخنان عبدالمجید ارفعی: تهیه‌شده در بنیاد پژوهشی پارسه ـ پاسارگاد. |

**جدول ۴.** حجم نمونهٔ مربوط به برنامهٔ درسی کشورهای منتخب در زمینهٔ چندفرهنگی

| جامعه | روش نمونه‌گیری | حجم نمونه |
|---|---|---|
| کشورهای جهان | هدفمند | **استرالیا** |
| | | - چارچوب ملی برای آموزش ارزش‌ها در مدارس استرالیا[۲۱] (۲۰۰۵). |
| | | - سند آموزش چندفرهنگی، بازبینی و احیا[۲۲] (۲۰۰۸). |
| | | - وبگاه برنامهٔ درسی مدارس استرالیا[۲۳]. |
| | | - وبگاه نظام آموزش ملی استرالیا[۲۴]. |

**جدول ۴.** (ادامه)

| جامعه | روش نمونه‌گیری | حجم نمونه |
|---|---|---|
| کشورهای جهان | هدفمند | **کانادا** |
| | | - **تحقق بخشیدن به تنوع:** راهبرد عدالت و آموزش فراگیر انتاریو[۲۵] (۲۰۰۹). |
| | | - **توصیف آموزش اولیهٔ معلم در کانادا:** مضامین و موضوعات[۲۶] (۲۰۰۸). |
| | | - **مواجهه با دیگری:** برنامهٔ درسی و چالش‌های آموزشی پاسخگویی به تنوع در آموزش معلمان کانادا[۲۷] (۲۰۱۸). |
| | | **مالزی** |
| | | - مرکز توسعهٔ برنامهٔ درسی وزارت آموزش‌وپرورش مالزی[۲۸] (۱۹۷۷). |
| | | - **اصلاحات آموزشی و پویایی سیاست‌ها:** موردی از «مدرسهٔ چشم‌انداز» مالزی برای ادغام نژادی[۲۹] (۲۰۰۹). |
| | | - نظام آموزشی مالزی، دفتر اطلاع‌رسانی و سنجش افکار. |
| | | **هندوستان** |
| | | - **چارچوب برنامهٔ درسی ملی:** حوزه‌های چشم‌انداز و برنامهٔ درسی[۳۰] (۲۰۰۵). |
| | | - ادغام آموزش فرهنگ در برنامهٔ درسی مدارس[۳۱] (۲۰۰۵). |
| | | - چارچوب برنامهٔ درسی ملی برای آموزش معلمان[۳۲] (۲۰۰۹). |
| | | - نظام آموزشی هندوستان، دفتر اطلاع‌رسانی و سنجش افکار. |

## اعتباریابی

اعتباریابی یافته‌های این پژوهش ازطریق گروه‌های کانونی به‌دست آمد. گروه‌های کانونی جلسات بحث سازماندهی‌شده‌ای‌اند که در آن گروهی از افراد انتخاب می‌شوند که بشود به نظرهای آن‌ها به‌عنوان کانون بحث موضوعی متمرکز شد. سپس نظرها و تجربه‌های خود را ازطریق مصاحبهٔ گروهی بازنمایی می‌کنند. هدف از این روش کشف نگرش‌ها، احساسات، باورها، تجربه‌ها و واکنش افراد است (لیتوسلیتی[۳۳]، ۱۳۹۲/۲۰۱۲).

در این پژوهش ۵ نفـــر از متخصصان برای اعتباریابی یافته‌ها به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شـــدند که مشخصات آن‌ها در جدول ۵ آمده است. لازم به یادآوری است که این افراد به‌نوعی با ادبیات چندفرهنگی آشـــنا بودند و پژوهش‌های فردی و مشـــترکی در خصوص چندفرهنگی انجام داده بودند. اصول اولیهٔ استخراج‌شده پس از مصاحبه و بررسیِ دیدگاه متخصصان و اعمال‌نظرهای آن‌ها اعتباریابی شدند و درنهایت یازده اصل تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی تأیید شدند.

**جدول ۵.** مشخصات متخصصان برای اعتباریابی

| ردیف | تخصص | مرتبهٔ علمی |
|---|---|---|
| ۱ | برنامهٔ درسی | استاد |
| ۲ | برنامهٔ درسی | استاد |
| ۳ | برنامهٔ درسی | دانشیار |
| ۴ | مطالعات فرهنگی | استاد |
| ۵ | فلسفهٔ تعلیم‌وتربیت | استاد |

## یافته‌های پژوهش

در این پژوهش به حوزه‌ها و منابع متفاوتی که معمولاً در استخراج و تدوین «اصول» استفاده می‌شوند توجه شد. برای استخراج «اصول حاکم بر تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی جمهوری اسلامی ایران» منابع دینی ـضمن توجه وافر به بخش باورها و عقاید دینی کشـــورـ اســـناد بالادستی کشور درزمینهٔ قوانین و اسناد مربوط به تاریخ و فرهنگ و پیشینهٔ ایران مطالعه و بررسی شدند و درنهایت دربارهٔ تجارب کشورها با زمینهٔ چندفرهنگی نیز مطالعهٔ تطبیقی به‌عمل آمد. همان‌طوری که ملاحظه می‌شود، در این پژوهش سعی شد به تمامی جوانبی که در استخراج «اصول» موضوعیت دارند توجه شود و از نظر دور نماند. هرچند مشاهده شـــد که در عملْ اهمیت منابع دینی و قوانین بالادستی کشور به علت اتکای نظام تعلیم‌وتربیت ایران به تعلیم‌وتربیت اسلامی بیشتر از منابع دیگر است. اصولی که از منابع مربوط به «تاریخ و پیشینهٔ اسناد مربوط به ایران باستان» و «نتایج حاصل از مطالعهٔ تطبیقی» استخراج شدند با اصول مستخرج از دو منبعِ «دینی و قوانین بالادســـتی کشور» مطابقت‌سازی شـــدند. نتایج حاصل از این بررسی به استخراج و تدوین اصول یازده‌گانهٔ تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی جمهوری اسلامی ایران منجر شد. این اصول با ذکر مستندات و منابع استخراجی آن‌ها در جدول ۶ آورده شده است؛ شایان ذکر است یافته‌های حاصل از مطالعهٔ تطبیقی و تحلیل اسناد مربوط به مبانی، اصول و اهداف کشورهای منتخبِ دارای زمینهٔ چندفرهنگی و اصول استخراج‌شده از این منابع در جدول ۷ آورده شده است که در بسیاری از موارد با اصول یازده‌گانه همپوشانی دارند.

**جدول ۶.** اصول یازده‌گانهٔ تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی جمهوری اسلامی ایران

| ردیف | | اصول |
|---|---|---|
| ۱ | اصل اول | در جریان تربیت، کرامت انسانیِ افراد باید حفظ شود و حقوق آن‌ها باید فارغ از تفاوت‌های فرهنگی، اقتصادی، قومی، مذهبی و جنسیتی رعایت شوند. |
| | استنادات | • مبتنی بر آرای علامه طباطبایی در ذیل تفسیر آیه‌های (۷۰) سورهٔ حدید، (۱۶۵) سورهٔ انعام و (۷۰) اسراء است که به ترتیب در صفحات ۲۱۴ جلد ۱۳، ۵۴۶ و ۵۴۷ جلد ۷ و ۲۱۴ جلد ۱۳ تفسیر المیزان آمده است. همچنین این اصل مبتنی بر آرای استاد مطهری در کتاب انسان در قرآن، صفحات ۶ تا ۱۰ و در توضیح ذیل آیه‌های (۷۰) اسراء، (۱۶۵) انعام، (۴۳) روم است. همچنین برگرفته از بند ششم اصل دوم قانون اساسی؛ کرامت و ارزش والای انسان و آزادی توأم با مسئولیت او در برابر خدا، اصل دوازدهم قانون اساسی؛ و دین رسمی ایران، اسلام و مذهب اثناعشری است و این اصل الی‌الابد تغییرناپذیر است. مذاهب دیگر اسلامی اعم از حنفی، شافعی، مالکی، حنبلی و زیدی دارای احترام کامل‌اند و پیروان این مذاهب در انجام مراسم مذهبی، طبق فقه خودشان، آزادند و در تعلیم‌وتربیت دینی و احوال شخصیه (ازدواج، طلاق، ارث، وصیت) و دعاوی مربوط به آن در دادگاه‌ها رسمیت دارند و در هر منطقه‌ای که پیروان هریک از این مذاهب اکثریت داشته باشند مقررات محلی در حدود اختیارات شوراها بر طبق آن مذاهب خواهد بود، با حفظ حقوق پیروان سایر مذاهب. اصل بیستم قانون اساسی: همهٔ افراد ملت اعم از زن و مرد یکسان در حمایت قانون قرار دارند و از همهٔ حقوق انسانی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی با رعایت موازین اسلام برخوردارند؛ بند اول سند چشم‌انداز توسعهٔ ایران ۱۴۰۴؛ همچنین این اصل ضمن اتکا بر مبانی فلسفی و دینی (ارزش شناختی) ناظر به بندهای (۱-۲-۲)، (۱-۲-۳) و (۱-۲-۸) مبانی سیاسی و برخی موارد مندرج در بندهای (۱-۳-۱) و (۱-۳-۲) مبانی حقوقی و بندهای (۱-۵-۶) و (۱-۵-۸) مبانی جامعه‌شناختی و بندهای (۱-۴-۳) و (۱-۴-۵) مبانی روان‌شناختی مندرج در فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی است. |
| ۲ | اصل دوم | نهاد تعلیم‌وتربیت باید فرصت‌های تربیت کیفی را فارغ از رنگ، نژاد، طبقه، قومیت و مذهب در اختیار همگان قرار دهد. |
| | استنادات | • این اصل تکیه بر آرای علامه طباطبایی در ذیل تفسیر آیه‌های (۱۳) سورهٔ حجرات، (۲۲) روم، (۱) نساء، (۲۱۳) و (۲۵۶) بقره، (۹۰) سورهٔ نحل، (۹) سورهٔ حجرات، (۲۵) حدید است که به ترتیب از صفحات ۴۸۸ جلد ۱۵، ۲۵۶ جلد ۱۶، ۲۲۳ جلد ۴، ۱۶۸ و ۵۲۵ جلد ۲، ۴۷۸ جلد ۱۲، ۴۶۹ و ۴۷۰ جلد ۱۸ و ۳۰۱ جلد ۲۵، ۴۷۸ جلد ۱۲، ۴۶۹ و ۴۷۰ جلد ۱۸ و ۳۰۱ جلد ۲۵ تفسیر المیزان استخراج شده است. همچنین آرای آیت‌الله مصباح یزدی در کتاب پرسش و پاسخ جلد ۴ صفحهٔ ۱۷۴ و همچنین آرای استاد مطهری در کتاب‌های انسان و ایمان و خدمات متقابل اسلام و ایران به ترتیب در صفحات ۵۸ و ۵۹ و همچنین صفحات ۱۹ تا ۲۴ و ۶۰ تا ۶۲ است. همچنین بند سوم اصل سوم قانون اساسی: آموزش‌وپرورش و تربیت‌بدنی برای همه در تمام سطوح رایگان است و تسهیل و تعمیم آموزش عالی؛ اصل بیستم قانون اساسی: همهٔ افراد ملت اعم از زن و مرد یکسان در حمایت قانون قرار دارند و از همهٔ حقوق انسانی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی با رعایت موازین اسلام برخوردارند؛ اصل سی‌ام قانون اساسی: دولت موظف است وسایل آموزش‌وپرورش رایگان را برای همهٔ ملت تا پایان دورهٔ متوسطه فراهم سازد و وسایل آموزش عالی را تا سر حدِ خودکفایی کشور رایگان گسترش دهد؛ بند اول و دوم سند چشم‌انداز توسعهٔ ایران ۱۴۰۴؛ همچنین مبتنی بر اصل عدالت و اصل حفظ و ارتقای کرامت و اصل رفق و مدارا در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران است. همچنین این اصل ضمن اتکا بر مبانی فلسفی و دینی (ارزش شناختی) ناظر به بندهای (۱-۲-۲)، (۱-۲-۳) و (۱-۲-۸) مبانی سیاسی و برخی موارد مندرج در بندهای (۱-۳-۱) و (۱-۳-۲) مبانی حقوقی و بندهای (۱-۵-۶) و (۱-۵-۸) مبانی جامعه‌شناختی و بندهای (۱-۴-۳) (۱۴۰۷) و (۱-۴-۵) مبانی روان‌شناختی مندرج در فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی است. |

**جدول ۶.** (ادامه)

| ردیف | اصول | |
|---|---|---|
| ۲ | **اصل سوم** | نهاد تعلیم‌وتربیت باید همزیستی مسالمت‌آمیز توأم با تفاهم را در میان پیروان ادیان، مذاهب و اقوام در کشور و جهان ترویج کند. |
| | **استنادات** | • این اصل تکیه بر آرای علامه طباطبایی در ذیل تفسیر آیه‌های (۶۱) تا (۶۴) سورهٔ انفال و (۸) سورهٔ ممتحنه است که به ترتیب در صفحات ۱۵۳ جلد ۹ و ۴۰۰ جلد ۱۹ آمده‌اند. آرای آیت‌الله مصباح یزدی در کتاب پرسش و پاسخ جلد ۴ در صفحات ۱۷۱ تا ۱۷۴ است. همچنین اصل چهاردهم قانون اساسی: به حکم آیهٔ شریفهٔ «لا تنهکم الله عن الذین لم یقاتلوکم فی الدین و لم یخرجکم من دیارکم ان تبرّوهم و تقسطوا الیهم انّ الله یحب المقسطین» دولت جمهوری اسلامی ایران و مسلمانان موظف‌اند نسبت به افراد غیرمسلمان با اخلاق حسنه و قسط و عدل اسلامی عمل کنند و حقوق انسانی آنان را رعایت کنند ... . همچنین این اصل ناظر به اصل وحدت‌گرایی ضمن پذیرش کثرت‌گرایی در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران است. همچنین ناظر به تعریف تربیت و ویژگی‌های آن در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران است. بندهای (۱-۲-۳)، (۱-۲-۴)، (۱-۲-۵)، ( ۱-۲-۶) و (۱-۲-۸)، برخی موارد مندرج در بند (۱-۳-۲) مبانی حقوقی و بندهای (۱-۵-۱)، (۱-۵-۴)، (۱-۵-۵)، (۱-۵-۷) و (۱-۵-۱۰) مبانی جامعه‌شناختی فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی است |
| ۴ | **اصل چهارم** | نهاد تعلیم‌وتربیت باید فرصت آموزش‌های دینی اقلیت‌های مذهبی را (در چارچوب قانون اساسی) برای مذاهب فوق فراهم آورد. |
| | **استنادات** | • این اصل تکیه بر آرای علامه طباطبایی در ذیل تفسیر آیه‌های (۱۳) سورهٔ حجرات، (۲۲) روم، (۱) نساء، (۲۱۳) و (۲۵۶) بقره، (۹۰) سورهٔ نحل، (۹) سورهٔ حجرات، (۲۵) حدید است که به ترتیب از صفحات ۴۸۸ جلد ۱۵، ۲۵۶ جلد ۱۶، ۲۲۳ جلد ۴، ۱۶۸ و ۵۲۵ جلد ۲، ۴۷۸ جلد ۱۲، ۴۶۹ و ۴۷۰ جلد ۱۸ و ۳۰۱ جلد ۲۵، ۴۷۸ جلد ۱۲، ۴۶۹ و ۴۷۰ جلد ۱۸ و ۳۰۱ جلد ۲۵ آمده است. آرای آیت‌الله مصباح یزدی در کتاب پرسش و پاسخ جلد ۴ صفحهٔ ۱۷۴، در کتاب جامعه و تاریخ از دیدگاه قرآن صفحات ۲۵۸، ۲۷۳ و ۲۷۲ و همچنین آرای استاد مطهری در کتاب‌های انسان و ایمان و خدمات متقابل اسلام و ایران به ترتیب در صفحات ۵۸ و ۵۹ و همچنین صفحات ۱۹ تا ۲۴ و ۶۰ تا ۶۲ است. همچنین مبتنی بر اصل دوازدهم قانون اساسی: دین رسمی ایران، اسلام و مذهب اثناعشری است و این اصل الی‌الابد غیرقابل تغییر است. مذاهب دیگر اسلامی اعم از حنفی، شافعی، مالکی، حنبلی و زیدی دارای احترام کامل می‌باشند و پیروان این مذاهب در اجرای مراسم مذهبی طبق فقه خودشان آزادند و در تعلیم‌وتربیت دینی و احوال شخصیه (ازدواج، طلاق، ارث، وصیت) و دعاوی مربوط به آن در دادگاه‌ها رسمیت دارند و در هر منطقه‌ای که پیروان هریک از این مذاهب اکثریت داشته باشند مقررات محلی در حدود اختیارات شوراها بر طبق آن مذاهب خواهد بود، با حفظ حقوق پیروان سایر مذاهب. اصل سیزدهم قانون اساسی: ایرانیان زرتشتی، کلیمی، مسیحی تنها اقلیت‌های دینی شناخته می‌شوند که در حدود قانون در اجرای مراسم دینی خود آزادند و در احوال شخصیه و تعلیمات دینی بر طبق آیین خود عمل می‌کنند. و اصل بیست و ششم قانون اساسی: احزاب، جمعیت‌ها، انجمن‌های اسلامی یا اقلیت‌های دینی شناخته‌شده آزادند، مشروط بر اینکه اصول استقلال، آزادی، وحدت ملی، موازین اسلامی و اساس جمهوری اسلامی را نقض نکنند و هیچ‌کس را نمی‌توان از شرکت در آن‌ها منع کرد یا به شرکت در یکی از آن‌ها مجبور ساخت. همچنین ناظر به اصل توجه به اقتضائات و ویژگی‌های متربیان در جریان رشد و اصل پویایی و انعطاف‌پذیری و اصل پذیرش وحدت‌گرایی در عین توجه به کثرت در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران است. این اصل همچنین بر تعریف تربیت در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران و بندهای (۱-۳-۱) و (۱-۳-۲) مبانی حقوقی و بندهای (۱-۴-۳) و (۱-۴-۷) مبانی روان‌شناختی و بندهای (۱-۵-۱)، (۱-۵-۴)، (۱-۵-۶) و(۱-۵-۹) مبانی جامعه‌شناختی فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی اتکا دارد. |

**جدول ۶.** (ادامه)

| ردیف | اصول | |
|---|---|---|
| ۵ | **اصل پنجم** | نهاد تعلیم‌وتربیت باید زمینهٔ آموزش زبان‌های محلی را (در چارچوب قانون اساسی) در کنار زبان فارسی فراهم کند. |
| | **استنادات** | • این اصل مبتنی بر آرای آیت‌الله مصباح یزدی در کتاب جامعه و تاریخ از دیدگاه قرآن صفحات ۲۵۸، ۲۷۳ و ۲۷۲ است. همچنین اصل پانزدهم قانون اساسی: زبان و خط رسمی و مشترک مردمِ ایران فارسی است. اسناد و مکاتبات و متون رسمی و کتب درسی باید با این زبان و خط باشد، ولی استفاده از زبان‌های محلی و قومی در مطبوعات و رسانه‌های گروهی و تدریس ادبیات آن‌ها در مدارس، در کنار زبان فارسی، آزاد است. اصل بیستم قانون اساسی: همهٔ افراد ملت اعم از زن و مرد یکسان در حمایت قانون قرار دارند و از همهٔ حقوق انسانی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی با رعایت موازین اسلام برخوردارند. این اصل ناظر به اصل توجه به اقتضائات و ویژگی‌های متربیان در جریان رشد و اصل پویایی و انعطاف‌پذیری و اصل پذیرش وحدت‌گرایی در عین توجه به کثرت در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران است. این اصل همچنین بر تعریف تربیت در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران و بندهای (۱-۳-۱) و (۱-۳-۲) مبانی حقوقی و بندهای (۱-۴-۳) و (۱-۴-۷) مبانی روان‌شناختی و بندهای (۱-۵-۱)، (۱-۵-۴)، (۱-۵-۶) و (۱-۵-۹) مبانی جامعه‌شناختی فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی اتکا دارد. |
| ۶ | **اصل ششم** | نهاد تعلیم‌وتربیت باید طوری متربیان را تربیت کند که از تفتیش عقیدهٔ یکدیگر پرهیز کنند و دیگران را به‌خاطر داشتن عقیده‌ای مورد تعرض قرار ندهند. |
| | **استنادات** | • مبتنی بر اصول بیستم و بیست و سوم قانون اساسی: همهٔ افراد ملت اعم از زن و مرد یکسان در حمایت قانون قرار دارند و از همهٔ حقوق انسانی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی با رعایت موازین اسلام برخوردارند و تفتیش عقاید ممنوع است و هیچ‌کس را نمی‌توان به صرف داشتن عقیده‌ای مورد تعرض و مؤاخذه قرار داد. همچنین این اصل مبتنی بر اصل پاسداشت و ارتقای آزادی و اصل وحدت‌گرایی ضمن پذیرش کثرت و اصل پویایی و انعطاف‌پذیری در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران است. همچنین ناظر به تعریف تربیت و ویژگی‌های آن در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران و بند (۱-۲-۳) مبانی سیاسی و برخی موارد مندرج در بند (۱-۳-۱) مبانی حقوقی و بندهای (۱-۴-۱) و (۱-۴-۲) مبانی روان‌شناختی و بندهای (۱-۵-۱)، (۱-۵-۳) و (۱-۵-۴) مبانی جامعه‌شناختی فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی استوار است. |
| ۷ | **اصل هفتم** | نهاد تعلیم‌وتربیت باید متربیان را با پیشینهٔ فرهنگ و تمدن خود آشنا سازد و بر حفظ و بالندگی خرده‌فرهنگ‌ها تأکید کند. |
| | **استنادات** | • این اصل مبتنی بر بند اول سند چشم‌انداز توسعهٔ ایران ۱۴۰۴، مصوبهٔ پانصد و هفتاد و نهمین جلسهٔ مورخ ۱۳۸۴/۱۲/۱۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی، ناظر به اصل توجه به اقتضائات و ویژگی‌های متربیان در جریان رشد و اصل پویایی و انعطاف‌پذیری و اصل پذیرش وحدت‌گرایی در عین توجه به کثرت در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران است. همچنین بر تعریف تربیت در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران و بندهای (۱-۳-۱) و (۱-۳-۲) مبانی حقوقی و بندهای (۱-۴-۳) و (۱-۴-۷) مبانی روان‌شناختی و بندهای (۱-۵-۱)، (۱-۵-۴)، (۱-۵-۶) و (۱-۵-۹) مبانی جامعه‌شناختی فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی اتکا دارد. |

**جدول ۶.** (ادامه)

| ردیف | | اصول |
|---|---|---|
| ۸ | اصل هشتم | نهاد تعلیم‌وتربیت باید شکل‌گیری هویت‌های ویژه در دانش‌آموزان و گروه‌های مختلف را، با توجه به تفاوت‌های فردی، در کنار هویت مشترک موردتوجه قرار دهد. |
| | استنادات | • این اصل مبتنی بر آرای آیت‌الله مصباح یزدی در کتاب جامعه و تاریخ از دیدگاه قرآن صفحات ۲۵۸، ۲۷۲ و ۲۷۳ است. همچنین ناظر به اصل توجه به اقتضائات و ویژگی‌های متربیان در جریان رشد و اصل پویایی و انعطاف‌پذیری و اصل پذیرش وحدت‌گرایی در عین توجه به کثرت در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران است. این اصل همچنین بر تعریف تربیت در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران و بندهای (۱-۳-۱) و (۱-۳-۲) مبانی حقوقی و بندهای (۱-۴-۳) و (۱-۴-۷) مبانی روان‌شناختی و بندهای (۱-۵-۱)، (۱-۵-۴)، (۱-۵-۶) و (۱-۵-۹) مبانی جامعه‌شناختی فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی اتکا دارد. |
| ۹ | اصل نهم | نهاد تعلیم‌وتربیت باید دانش‌آموزانی انعطاف‌پذیر، دارای مهارت‌های اجتماعی چندفرهنگی پاسخگو به جامعهٔ محلی، ملی و جهانی پرورش دهد. |
| | استنادات | • این اصل با اصول پویایی و همه‌جانبه‌نگری فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران مطابقت دارد که بر اصل وحدت‌گرایی در عین توجه به کثرت و اصل تعامل همه‌جانبه و اصل هماهنگی و همکاری در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران مبتنی است. همچنین ناظر به بندهای (۱-۲-۵) و (۱-۲۹) مبانی سیاسی و بند (۱-۴-۴) مبانی روان‌شناختی و بندهای (۱-۵-۵) و (۱-۵-۱۰) مبانی جامعه‌شناختی فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی است. |
| ۱۰ | اصل دهم | نهاد تعلیم‌وتربیت باید در تدوین برنامه‌های درسی به اهمیت میراث فرهنگی و ارزش‌های محلی، ملی و جهانی به‌صورت متعادل توجه کند. |
| | استنادات | • این اصل با اصل پویایی مطابقت دارد که مبتنی بر اصل پویایی و انعطاف‌پذیری در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران است. همچنین بر بند (۱-۲-۷) مبانی سیاسی و بندهای (۱-۴-۴) و (۱-۴-۶) مبانی روان‌شناختی و بند (۱-۵-۵) مبانی جامعه‌شناختی فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی استوار است. |
| ۱۱ | اصل یازدهم | نهاد تعلیم‌وتربیت باید آزادی عقیده را در سطوح مختلف برنامه‌های خود رعایت کند. |
| | استنادات | • این اصل با اصل آزادی و این اصل مبتنی بر اصل پاسداشت و ارتقای آزادی و اصل وحدت‌گرایی ضمن پذیرش کثرت و اصل پویایی و انعطاف‌پذیری در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران است. این اصل همچنین ناظر به تعریف تربیت و ویژگی‌های آن در فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران و بند (۱-۲-۳) مبانی سیاسی و برخی موارد مندرج در بند (۱-۳-۱) مبانی حقوقی و بندهای (۱-۴-۱) و (۱-۴-۲) مبانی روان‌شناختی و بندهای (۱-۵-۱)، (۱-۵-۳) و (۱-۵-۴) مبانی جامعه‌شناختی فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی استوار است. |

در بخش بعدی و برای غنی‌سازی هرچه بیشتر اصول تعلیم‌وتربیت چندفرهنگی جمهوری اسلامی ایران، علاوه بر تحلیل منابع گوناگون، از منابع خارجی (مطالعهٔ تطبیقی) نیز استفاده شد. در این راستا، نظام تعلیم‌وتربیت چهار کشور استرالیا، کانادا، مالزی و هندوستان بررسی شدند. این کشورها بدین دلیل انتخاب شدند که دارای زمینهٔ چندفرهنگی فراوانی بودند و تجارب بسیاری در تدوین اهداف و برنامه‌های درسی چندفرهنگی داشتند. اصول مستخرج از این منابع در جدول ۳ آمده است.

**جدول ۷.** اصول چندفرهنگی مستخرج از اسناد کشورهای منتخب

| ردیف | کشور منتخب | اصول |
|---|---|---|
| ۱ | استرالیا | • توجه به ویژگی‌های قومی و فرهنگی در تدوین برنامه‌های درسی باید لحاظ شود.<br>• برنامه‌های درسی باید دانش‌آموزانی انعطاف‌پذیر، دارای مهارت‌های اجتماعی و پاسخگو برای جمعهٔ محلی، ملی و جهانی پرورش دهند. |
| | استنادات | - چارچوب ملی برای آموزش ارزش‌ها در مدارس استرالیا (۲۰۰۵)<br>- سند پشتیبانی از برنامهٔ درسی آموزش چند فرهنگی، چندفرهنگی استرالیا (۲۰۰۸) |
| ۲ | کانادا | • در تدوین برنامه‌های درسی باید اهمیت میراث فرهنگی و ارزش‌های سنتی و ملی آموزش داده شود.<br>• در تدوین برنامه‌های درسی باید سطح فرهنگی جوامع بومی و غیربومی ساکن در کانادا ازطریق آموزش‌های غیررسمی برای احترام‌گزاردن به فرهنگ‌های متنوع در کشور ارتقا یابد.<br>• فرصت‌های آموزشیِ برابر برای همگان فراهم باشد.<br>• در برنامه‌های درسی سیاست تکثرگرایی فرهنگی اعمال شود. |
| | استنادات | - تحقق بخشیدن به تنوع: راهبرد عدالت و آموزش فراگیر انتاریو (۲۰۰۹)<br>- توصیف آموزش اولیهٔ معلم در کانادا: مضامین و موضوعات (۲۰۰۷)<br>- مواجهه با دیگری: برنامهٔ درسی و چالش‌های آموزشی پاسخگویی به تنوع در آموزش معلمان کانادا (۲۰۱۸) |
| ۳ | مالزی | • تنوع فرهنگی در تدوین برنامهٔ درسی باید رعایت شود. |
| | استنادات | - مرکز توسعهٔ برنامهٔ درسی وزارت آموزش‌وپرورش مالزی (۲۰۰۹)<br>- اصلاحات آموزشی و پویایی سیاست‌ها: موردی از «مدرسهٔ چشم‌انداز» مالزی برای ادغام نژادی (۲۰۰۹)<br>- نظام آموزشی مالزی، دفتر اطلاع‌رسانی و سنجش افکار |
| ۴ | هندوستان | • در جریان تربیت آزادی عقیده در سطوح مختلف برنامهٔ درسی باید رعایت شود.<br>• اصل آموزش رایگان و رعایت حقوق شهروندی با توجه به زبان، خط و فرهنگ‌های بومی در برنامهٔ درسی الزامی است.<br>• در جریان تربیت بر شناخت و اهمیت نهادن بر ساختار، سنن، آداب، رسوم و ارزش‌های حاکم بر جوامع و اقوام مختلف کشور تأکید شود. |
| | استنادات | - چارچوب برنامهٔ درسی ملی: حوزه‌های چشم‌انداز و برنامهٔ درسی (۲۰۰۵)<br>- ادغام آموزش فرهنگ در برنامهٔ درسی مدارس (۲۰۰۵)<br>- چارچوب برنامهٔ درسی ملی برای آموزش معلمان (۲۰۰۹)<br>- نظام آموزشی هندوستان، دفتر اطلاع‌رسانی و سنجش افکار |

## ■ نتیجه‌گیری ■

فرهنگ مسئلهٔ قرن بیستم است. آگاهی از تنوع فرهنگ‌ها چنان واضح و مشخص است که دیگر چون‌وچراکردن در آن جایز نیست. اگر شاخه‌های یک درخت را به تنوع و گوناگونی فرهنگِ جامعه‌ای تشـــبیه کنیم، پرواضح است که تنهٔ درخت حکمِ اصول را برای چندفرهنگیِ آن جامعه دارد، تنه‌ای که نه‌تنها مانع تغذیه و رشد چندفرهنگی نیست، بلکه آبراه ترقی و رشد آن محسوب می‌شود. در چنین جامعه‌ای و با وجود تنهٔ قدرتمند چندفرهنگی جامعه ثبات و استحکام خود را حفظ می‌کند. برگ و شاخه‌های درخـــت که حکم تنوع و چندفرهنگی را دارند با پشـــتوانهٔ اصول و تنه، رقصان و پویا مدام در حال تکاپو و رشدند. ضربه و آسیب به تنه (اصول) یا نبود آن به مرگ تدریجی فرهنگ‌ها می‌انجامد.

برای اینکه جامعـــهٔ چندفرهنگی علاوه‌بر حفظ و پایداری فرهنگ‌های خود و نیز پایبنـــدی به فرهنگ کلیِ جامعه به ثبات منطقی برســـد احتیاج به مخرج مشـــترک دارد. این مخرج مشـــترک می‌تواند اصول حاکم بر جامعهٔ چندفرهنگی باشد. کشف و استخراج اصول حاکم بر چند فرهنگیِ یک کشور فقط خانهٔ کوچکی از دهکدهٔ جهانی را دربرمی‌گیرد. امروزه اندیشـــمندانِ حوزهٔ فرهنـــگ تفکر فرهنگ جهانی را در ذهن خود می‌پرورانند و در پی اصول حاکم بر فرهنگ جهانی‌اند. در این راستا جنبشی در حال تکوین اســـت که به فرهنگِ جهانی منســـجم و جامعی نظر دارد. این جنبش در راه شکل‌گیریِ آن فرهنگی تلاش می‌کند که لازمهٔ عصر «دهکدهٔ جهانی» است.

بنابرایـــن، از دیدگاه کاســـیرر، در دوران ما دو آگاهی وجـــود دارد: یکی آگاهی از تفـــاوت فرهنگ‌ها و دیگـــر آگاهی از «فرهنگِ یگانهٔ چندگانگـــیِ فرهنگی»، یعنی فرهنگی که هویتش یگانگیِ چندگانگیِ فرهنگ‌های مختلف و مســـتقل است. هویتی که هم‌زمان هم بیانگر تفاوت‌های فرهنگی است و هم این تفاوت‌ها را به‌گونه‌ای نادیده می‌گیرد. کوشـــش برای آفرینش این فرهنگِ چندفرهنگی در همهٔ سطوح جوامع اعم از اقتصادی، سیاسی و اجتماعی دیده می‌شود (موقن، ۱۳۸۹).

کاســـیرر تعریف ارسطو از انســـان را به این صورت تغییر می‌دهد که انسان جانور سمبل‌ساز است. به نظر کاسیرر همهٔ قلمروهای فکری بیان‌هایِ مختلفِ توان انسان در شکل‌دادن به امور بی‌واسطه زندگی‌اند. اهمیت و توجه به اصول حاکم بر چندفرهنگی کشورها در اندیشهٔ کاسیرر تجلی پیدا می‌کند. او در سراسر زندگی‌اش به این اندیشه پایبند بود که انسان در مقامِ فرد در درون خود اصولی را داراست که زیربنای پیشرفت تمام انســـانیت‌اند. حال اگر هرکدام از فرهنگ‌هـــا در درون خود دارای اصول مختص خود باشند، اصول چندفرهنگی می‌تواند زیربنایِ پیشرفت و ترقی فرهنگ جامعه باشد

زیرا این اصول عصارهٔ اصولِ خاصِ تک‌تک افراد آن فرهنگ‌اند. کشـــف و استخراج این اصول، به قول هراکلیتوس، آشـــکارکردن هماهنگی‌های پنهانی است که از هماهنگی مشهود بهتر است.

نظام تعلیم‌وتربیت در مواجهه با تحـــولات اجتماعی، فرهنگی و جهانی ناگزیر به پذیرش و تلاش برای انطباق با تحولات به‌وجودآمده اســـت. همان‌طور که گفته شد، چندفرهنگی و نظریهٔ کثرت‌گرایی از بســـترهای بااهمیت در نظام آموزشی کشورهای دارای تفاوت و تکثر قومی، زبانی و فرهنگی است. در جوامع چندقومیتی مانند ایران، به‌کارگیری فرهنگ‌های قومی در آموزش رســـمی و اشـــاعهٔ آن ازطریق برنامهٔ درسی زمینهٔ پیوند اقوام و نژادهای جامعه را به‌وجود می‌آورد و باعث وحدت میانِ فرهنگ‌ها و وحدت ملی می‌شـــود. نظام تعلیم‌وتربیت پایه و اساس پیشرفت یک کشور است که بـــا رعایت اصول چندفرهنگی تعلیم‌وتربیت می‌تواند، علاوه‌بر ایجاد پیوند محکم میان افـــراد و فرهنگ‌هـــای گوناگون، وحدت ملی را تحقق بخشـــد و اصل وحدت در عین کثرت را عملی کند. یازده اصولِ استخراج‌شـــده در این پژوهش در نظام تعلیم‌وتربیت ایران جایگاه ممتازی خواهد داشت. این اصول مبتنی بر تعالیم دینی و فلسفی، مبانی سیاسی، مبانی حقوقی، تحقیقات جامعه‌شـــناختی، روان‌شناختی، فرهنگی، تطبیقی و نظریات اندیشـــمندان تربیت اسلامی است. این‌ها شامل مفاهیم، دیدگاه‌ها و قواعد نســـبتاً کلی است که در کشور چندفرهنگی همانند ایران در اکثر موارد صادق است و باید راهنمای عمل سیاســـت‌گذاران، مدیران، معلمان، مربیان، والدین و دانش‌آموزان در کلیـــهٔ اعمال تربیت چندفرهنگی باشـــد. امکان تربیت افراد بـــا فرهنگ‌ها و اقوام گوناگون در گرو پیروی و رعایت این اصول اســـت. یک کشور زمانی می‌تواند موفقیت نظام تربیتی چندفرهنگی خود را تضمین کند که، با رعایت اصول، نهایت اســـتفاده را از سرمایهٔ نوپدید چندفرهنگی داشته باشد.

# منابع
# REFERENCES


- *آموزش در ایران: از عهد باستان تا امروز*. (۱۳۵۰). دانشگاه جندی شاپور.
- امینی، محمد. (۱۳۹۱). تبیین برنامهٔ درسی چندفرهنگی و چگونگی اجرای آن در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران. *فصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی ایران*، *۷*(۲۶)، ۳۲-۱۱.
- بهرام تاجانی. (۱۳۸۷). *قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران*. اندیشهٔ عصر.
- حکمت، علیرضا. (۱۳۵۰). *آموزش‌وپرورش در ایران باستان*. مؤسسهٔ تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی.
- دبیرخانهٔ شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۷). *مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی* (۲۷ آذر ۱۳۶۳-۲۹ اسفند ۱۳۹۶). https://sccr.ir/Files/10712.pdf
- دبیرخانهٔ شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم‌وتربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران*. https://sccr.ir/Files/6609.pdf
- دفتر اطلاع‌رسانی و سنجش افکار. (بی‌تا). *نظام آموزشی مالزی*. http://old.roshd.ir/MainPage/Others/moallem/Malaysia-history.pdf
- دفتر اطلاع‌رسانی و سنجش افکار. (بی‌تا). *نظام آموزشی هندوستان*. نظام‌آموزشی‌درهندوستان‌رایگان//:https://hampafile.ir/downloads
- دهخدا، علی‌اکبر. (۱۳۷۷). *لغت‌نامهٔ دهخدا* (جلد۲، چاپ دوم). دانشگاه تهران.
- دیلینی، تیم. (۱۳۹۴). *نظریه‌های کلاسیک جامعه‌شناسی* (ترجمهٔ بهرنگ صدیقی و وحید طلوعی، چاپ نهم). نشر نی. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۴ چاپ شده است).
- راوندی، مرتضی. (۱۳۸۱). *تاریخ اجتماعی ایران* (جلد ۶). انتشارات نگاه.
- رضایی، عبدالعظیم. (۱۳۸۱). *تاریخ تمدن و فرهنگ ایرانی*. انتشارات آگه.
- صادقی، علیرضا. (۱۳۹۲). دانش چندفرهنگی و ارتقای سبک زندگی در ایران. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۴(۱۳)، ۱۱۳-۱۲۴.
- صادقی، علیرضا. (۱۳۹۰). *طراحی الگوی برنامهٔ درسی چندفرهنگی تربیت معلم ابتدایی جمهوری اسلامی ایران* [رسالهٔ دکتری]. دانشگاه علامه طباطبایی.
- ضمیری، محمدعلی. (۱۳۷۱). *زمینهٔ تاریخ آموزش‌وپرورش ایران و اسلام*. انتشارات راهگشا.
- طباطبایی، سید محمدحسین. (۱۳۸۰). *تفسیر المیزان*. واحد نشر سازمان تبلیغات اسلامی.
- عراقیه، علیرضا و فتحی‌واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۱). جایگاه چندفرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و آموزش عالی. *مجلهٔ راهبرد فرهنگ*، ۵(۱۷-۱۸)، ۱۸۷-۲۰۴.
- غریبی، جلال. (۱۳۸۷). *برنامهٔ درسی چند فرهنگی و پیامدهای آن برای چشم‌اندازهای آموزشی مدرن* [پایان‌نامهٔ ارشد]. دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.
- گل‌محمدی، احمد. (۱۳۸۸). *فرهنگ پژوهی* (طرح پژوهشی). دانشگاه علامه طباطبایی

لیتوسلیتی، لیا. (۱۳۹۲). *کاربرد گروه‌های کانونی در پژوهش* (ترجمهٔ عادل ابراهیمی لویه و فریبا حقیقی ایرانی). نشر علم (اثر اصلی در سال ۲۰۱۲ چاپ شده است).

- مجمع تشخیص مصلحت نظام. (۱۳۸۲). *چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هـ ش*. https://maslahat.ir/index.jsp?fkeyid=&siteid=3&pageid=797
- *مصاحبه با عبدالمجید ارفعی*. (۱۳۸۹). زبان‌شناس بنیاد پژوهشی پارسه ـ پاسارگاد.
- مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۶۸). *جامعه و تاریخ*. مرکز نشر سازمان تبلیغات اسلامی.
- مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۱). *پیش‌نیازهای مدیریت اسلامی*. مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره).
- مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۱). *تهاجم فرهنگی*. مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره).
- مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۲). *بر درگاه دوست*. مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره).
- مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۲). *خودشناسی برای خودسازی*. مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره).
- مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۲). *کاوش‌ها و چالش‌ها*. مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره).
- مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۲). *گفتمان روشنگر دربارهٔ اندیشه‌های بنیادین*. مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۲). *نظریهٔ سیاسی اسلام جلدهای اول و دوم*. مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره).
- مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۲). *ولایت فقیه*. مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره).
- مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۳). *جنگ و جهاد در قرآن*. مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره).
- مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۳). *به سری تو*. مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره).
- مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۳). *پرتو ولایت*. مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره).

■ مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۴). *آموزش عقاید*. شرکت چاپ و نشر بین‌الملل سازمان تبلیغات اسلامی.
■ مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۴). *راهیان کوی دوست*. مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره).
■ مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۴). *یاد او*. مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره).
■ مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۵). *پرسش‌ها و پاسخ‌ها* (جلد یک تا پنج). مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره).
■ مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۵). *در پرتو آذرخش*. مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره).
■ مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۶). *آذرخشی دیگر از آسمان کربلا*. مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره).
■ مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۶). *پندهای امام صادق*. مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره).
■ مطهری، مرتضی. (۱۳۶). *نظام حقوق زن در اسلام*. انتشارات صدرا.
■ مطهری، مرتضی. (۱۳۶۲). *خدمات متقابل اسلام و ایران*. انتشارات صدرا.
■ مطهری، مرتضی. (۱۳۶۸). *جاذبه و دافعهٔ علی*. انتشارات صدرا.
■ مطهری، مرتضی. (۱۳۶۸). *مسئلهٔ حجاب*. انتشارات صدرا.
■ مطهری، مرتضی. (۱۳۷۰)، *فطرت*. انتشارت صدرا.
■ مطهری، مرتضی. (۱۳۷۱). *انسان و ایمان*. انتشارات صدرا.
■ مطهری، مرتضی. (۱۳۷۱). *مسئلهٔ شناخت*. انتشارت صدرا.
■ مطهری، مرتضی. (۱۳۷۲). *انسان و سرنوشت*. انتشارت صدرا.
■ مطهری، مرتضی. (۱۳۷۲). *جامعه و تاریخ*. انتشارت صدرا.
■ مطهری، مرتضی. (۱۳۷۲). *عدل الهی*. انتشارت صدرا.
■ مطهری، مرتضی. (۱۳۷۲). *علل گرایش انسان به ما دیگری*. انتشارت صدرا.
■ مطهری، مرتضی. (۱۳۷۲). *فلسفهٔ اخلاق*. انتشارت صدرا.
■ مطهری، مرتضی. (۱۳۷۲)، *اخلاق جنسی در اسلام و جهان عرب*. انتشارت صدرا.
■ مطهری، مرتضی. (۱۳۷۳). *انسان در قرآن*. انتشارت صدرا.
■ مطهری، مرتضی. (۱۳۷۳). *انسان کامل*. انتشارات صدرا.
■ مطهری، مرتضی. (۱۳۷۳). *تعلیم‌وتربیت در اسلام*. انتشارت صدرا.
■ مطهری، مرتضی. (۱۳۷۳). *حق و باطل*. انتشارات صدرا.
■ موقن، یدالله. (۱۳۸۹). *ارنست کاسیرر: فیلسوف بزرگ*. دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
■ واتسن، سی دبلیو. (۱۳۸۱). *کثرت‌گرایی فرهنگی* (ترجمهٔ حسن پویان). دفتر پژوهش‌های فرهنگی. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۴ چاپ شده است).

■ Australian Government, Department of Education, Science and Training. (2005). *National Framework for Values Education in Australian Schools*. http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/framework_pdf_version_for_the_web.pdf
■ Banks, J. A, & Cherry McGee-Banks, C. A. (Eds). (2005). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Allyn and Bacon.
■ Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed). Pearson, Allyn & Bacon.
■ Broudy, H. S. (1972). *The Real World of the Public Schools*. Harcourt Brace Jovanovich.
■ Carson, T. R. (2018). Encounters with Otherness: Curriculum and Pedagogical Challenges of Responding to Diversity in Canadian Teacher Education. *Asian Journal of Canadian Studies, 24*(2), 55-73.
■ Committee of Central Advisory Board of Education (CABE), Ministry of Human Resource Development Government of India. (2005). *Integration of Culture Education in the school curriculum* (Report). https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/Culture.pdf
■ Yeoh, O-C. (1977). *The Curriculum Development Centre of Malaysia: study* (Studies of curriculum development centres in Asia 2). Unesco Regional Office for Education in Asia.
■ Gambhir, M., Broad, K., Evans, M., & Gaskell, J. (2008). *Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues*. University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
■ Hawkins, K. (2007). Three imperatives: Valuing an anti-bias Curriculum, investing in early childhood education and promoting collaborative research. In *Eidos Emerge 2007 Conference Proceedings: Valuing and Investing in People* (pp. 71-76). Eidos Institute Ltd.

- Tselioudis, G. (2008). Australian Multicultural Education: Revisiting and Resuscitating. In G. Wan (Ed), *The Education of Diverse Student Populations* (pp.209-225). Springer.
- Irvine, J. J. (2012). Complex relationships between multicultural education and special education: An African American perspective. *Journal of Teacher Education, 63*(4), 268-274.
- Kimball, S. T. (1965). The transmission of culture. *Educational Horizon, 43*(4) 161-186. https://www.jstor.org/stable/42923488
- La Belle, T. J. (1976). An anthropological framework for studying education. In J. I. Roberts & S. K. Akinsanya (Eds), *Educational patterns and cultural configurations: The anthropology of education* (pp. 67-82). David McKay Company.
- Malakolunthu, S. (2009). Educational reform and policy dynamics: A case of the Malaysian "Vision School" for racial integration. *Educational Research for Policy and Practice, 8*(2), 123-134.
- Melucci, A., & Avritzer, L. (2000). Complexity, cultural pluralism and democracy: collective action in the public space. *Social Science Information, 39*(4), 507-527.
- Moses, M. S. (1997). Multicultural education as fostering individual autonomy. *Studies in philosophy and Education, 16*(4), 373-388.
- National Council for Teacher Education. (2009). *National Curriculum Framework for Teacher Education, Towards Preparing Professional and Humane Teacher*. https://ncte.gov.in/website/PDF/NCFTE_2009.pdf
- National Council of Educational Research and Training. (2005). *National Curriculum Framework*. https://ncert.nic.in/pdf/nc-framework/nf2005-english.pdf
- Ontario Ministry of Education. (2009). *Realizing the Promise of Diversity: Ontario's equity and inclusive education strategy*. http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/equity.pdf
- Parekh, B. (2008). The concept of multicultural education. In S. Modgil, G. K. Verma, K. Mallick, & C. Modgil (Eds.), *Multicultural Education: The interminable debate* (pp. 19-31). Falmer.
- Perkins, M. & Mebert. J. (2005). Efficacy of multicultural education for student. *Journal of cross cultural psychology, 36*(4), 497-512.
- Smith, E. B. (2009). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Multicultural Education, 16*(3), 45-50.
- Spindler, G. D. (1987). Beth Anne: A case study of culturally defined adjustment and teacher perceptions. In G. D. Spindler (Ed.), *Education and cultural process: Anthropological approaches* (2nd ed, pp. 230-244). Waveland Press.


## پی‌نوشت‌ها

1. Parekh
2. Melucci & Avritzer
3. Watson
4. Broudy
5. Banks & McGee-Banks
6. Chittom
7. Perkins & Mebert
8. Charles de Brosses
9. Delaney
10. Spindler
11. Smith
12. Fernandez
13. Hawkins
14. Carson
15. Moses
16. Irvine
17. La Belle
18. Kimball

۱۹. عناوین آثاردر فهرست منابع ذکر شده است.

۲۰. عناوین آثاردر فهرست منابع ذکر شده است.

21. National Framework for Values Education in Australian Schools (2005)
22. Australian Multicultural Education: Revisiting and Resuscitating: 2008
23. https://www.aussieeducator.org.au/curriculum/curriculum.html
24. https://www.studyaustralia.gov.au/english/australian-education/education-system
25. Realizing the Promise of Diversity: Ontario's equity and inclusive education strategy (2009)
26. Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues (2008)
27. Encounters with Otherness: Curriculum and Pedagogical Challenges of Responding to Diversity in Canadian Teacher Education.
28. The Curriculum Development Centre of Malaysia: study
29. Educational reform and policy dynamics: A case of the Malaysian "Vision School" for racial integration (2009)
30. National Curriculum Framework. (2005)
31. Integration of Culture Education in the school curriculum (Report) (2005)
32. National Curriculum Framework for Teacher Education, Towards Preparing Professional and Humane Teacher (2009)
33. Litosseliti

۲۷- ۴۶

# چالش‌های مدیران مدارس ابتدایی شهر اهواز در رهبری مدرسهٔ مجازی: مطالعهٔ پدیدارشناختی

علی بیرمی‌پور* شیدا اچرش**


## چکیده:

**هدف از این پژوهش بررسی و تبیین چالش‌های مدیران مدارس دورهٔ ابتدایی شهر اهواز در رهبری مدارس در دوران آموزش مجازی است. در این تحقیق از روشِ کیفی، با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی هوسرل، استفاده شده است. قلمرو پژوهش شامل کلیهٔ مدیران مدارس ابتدایی شهر اهواز است. بدین منظور، ۸ نفر از مدیران دورهٔ ابتدایی به شیوه‌ای هدفمند، از نوع موارد مطلوب، به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و با آن‌ها مصاحبهٔ نیمه‌سازمان‌یافته صورت گرفت. داده‌های پژوهش با استفاده از چرخهٔ تجزیه‌وتحلیل کرسول شامل سازماندهی داده‌ها، خواندن و یادداشت‌کردن، توصیف، طبقه‌بندی و رمزگذاری، تفسیر روایی و پایایی داده‌ها و نمایش و تجسم داده‌ها استخراج و تحلیل شدند. بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش، مدیران مدارس چالش‌های مدرسهٔ مجازی را به ترتیب در محورهایی چون منابع مالی، زمان، همکاری والدین/ خانواده، توسعهٔ حرفه‌ای، پاسخ‌گویی به مسئولیت‌ها و معلمان/ کارکنان مدرسه شناسایی کردند. علاوه‌براین، مدیران چالش‌های دیگر مدارس مجازی را در قالب دو محور «برنامهٔ شاد» و مسائل مربوط به خانواده‌ها عنوان کردند. مهم‌ترین چالش‌های برنامهٔ شاد شامل مواردی چون تعریف‌نکردن سهم کارکنان مدرسه به‌جز معلمان، پایین‌بودن سرعت شبکهٔ اینترنت، مشکل احراز هویت دانش‌آموزان و خروج آنان از برنامهٔ شاد، نبود قابلیت مشاهدهٔ گیرندگان پیام برای کاربران و پایین‌بودن کیفیت فایل‌های ارسالی در این برنامه بودند. به‌علاوه، مدیران مدارس چالش‌های مربوط به خانواده‌ها را نیز در دو مضمون بی‌بضاعتی و تمکن مالی نداشتن خانواده‌ها و بیکاری، طلاق، اعتیاد و بزهکاری والدین عنوان کردند.**


**کلید واژه‌ها:** آموزش مجازی، مدیران مدارس ابتدایی، دنیاگیری کووید-۱۹، تجارب زیسته، مطالعهٔ پدیدارشناسی

تاریخ دریافت مقاله: ۹۹/۱۱/۱۴ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۰/۲/۸ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۶/۲

* **(نویسندهٔ مسئول)** استادیار گروه علوم تربیتی دانشکدهٔ علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز. **E-mail:** a.beiramy@scu.ac.ir

** دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید چمران اهواز. **E-mail:** sheydaechresh1415@gmail.com

## مقدمه

بدون شـــک رشد و تعالی جامعه در گرو آموزش‌هایی است که کودکان در طلایی‌ترین دوران زندگی خـــود، یعنی دوران ابتدایی، دریافت می‌کننـــد چراکه حافظهٔ کودک در بهترین زمان یادگیری و آموزش قرار دارد. کیفیت آموزش مدارس نیز در گرو شیوهٔ مدیریتی مدیران مدارس ابتدایی است. رهبران واقعی در حوزهٔ آموزش مدیرانی‌اند که عناصر اساســـی مؤثر در کیفیت و تعالی آموزش را می‌شناســـند و به‌کار می‌گیرند. به‌ویژه که امروزه در عصری هستیم که مفاهیم و هنجارها روزبه‌روز متحول می‌شوند و تقاضا و فعالیت‌های مدارس را تحت‌الشـــعاع قرار می‌دهند (همت‌یار و همکاران، ۱۳۹۸). هم‌اکنون تجربهٔ آموزش در ســـطح جهان نشان داده است که در شرایط حســـاس کنونی و شیوع کووید-۱۹، به‌منزلهٔ مسئلهٔ روز دنیای واقعی، آموزش به‌صورت مجازی می‌تواند جلوی تعطیلی رسمی آموزش را در مدارس بگیرد (پاتیل و یان[1]، ۲۰۰۳؛ اِسکاتمی[2]، ۲۰۱۸).

تعریف ارائه‌شدهٔ متصدیان نظام‌های سیسکو[3] آموزش مجازی نوعی یادگیری اینترنتی است که شامل رساندن مطالب در چندین شکل، مدیریت آموزشی و یک مجموعهٔ شبکه شده از دانشجویان یا دانش‌آموزان و تعدادی توسعه‌دهندگان و کارشناسان خبره است. همچنین، آموزش مجازی امکان یادگیری سریع‌تر و با هزینهٔ کم‌تر را فراهم و دستیابی به آموزش را برای همه میسر می‌سازد. آموزش مجازی مجموعهٔ وسیعی از نرم‌افزارهای کاربردی و روش‌های آموزش مبتنی بر رایانه، آموزش مبتنی بر وب، کلاس‌های درس مجازی و اســـت (نعمت‌زاده آق‌براز، ۱۳۹۳).به دلیل گســـترش مداوم مهارت‌های آموزشی در دنیایِ داده‌ورزی[4] گرایشِ جهان در چند دههٔ اخیر به استفاده از فناوری در افزایش کارایی آموزش چشمگیر بوده و بسیاری از اندیشـــمندان در پی خلق شیوه‌ها و نوآوری‌هایی درزمینهٔ تأمین نیاز روزافزون آموزش‌اند (علی‌آبادی و همکاران، ۲۰۱۵). بدین‌ترتیب، در این دوران، وزارت آموزش‌وپرورش برای به حداقل رساندن آسیب‌های ناشـــی از تعطیلی مدارس و در قدم اول برای جبران مشکل ســـاعات آموزشی به سراغ تلویزیون رفت و تصمیم گرفت که آموزش تلویزیونی را آغاز کند. براین‌اساس، آموزش‌های تلویزیونی از ۱۰ اسفند ۱۳۹۸ از شبکهٔ آموزش شروع شد و چندی بعد هم شبکهٔ چهار سیما به این آموزش‌ها اضافه شد. علاوه‌براین، وزارت آموزش‌وپرورش تصمیم گرفت دامنهٔ آموزش از راه دور مدارس را گســـترش دهد، ازهمین‌رو سامانه‌ای با عنوان شـــاد را به‌منظور برگزاری کلاس‌های مجازی ایجاد کرد. سامانهٔ شاد که در ابتدا شبکهٔ اجتماعی دانش‌آموزان بود و بعد به شبکهٔ آموزش دانش‌آموزی تغییر نام داد ـ سامانه‌ای تخصصی برای دانش‌آموزان و فعالیت‌های مربوط به آن‌ها به‌شمار می‌آید.

مطالعات درزمینـــهٔ رهبری و مدیریت مدارس مجازی از تحقیقات الیـــور[5] و همکاران (۲۰۱۰) آغاز شـــد. طبق یافته‌های مطالعات، مدیریت مدارس مجازی با مدیریت مدارس ســـنتی تفاوت‌های اساسی دارد (قیلیکی و جوکی[6]، ۲۰۱۱). مطالعات مختلف نشـــان داده‌اند که فرایند ایجاد برنامهٔ درسی مجازی و زیرســـاخت‌های مجازی هم هزینه‌بر و هم زمان‌بر اســـت. همچنین، معلمانی که کلاس‌های برخط را

طراحی می‌کنند به مدیر و راهنمای توانمندی نیاز دارند. بنا بر آنچه گفته شـد، مدیران در مسیر انتقال از مدیریت مدارس حضوری به مجازی، با چالش‌های منحصر به خود روبه‌رو می‌شـوند. برای مثال، مدیر در مدرسهٔ مجازی باید تعاملی از راه دور با دانش‌آموزان، اولیا و حتی معلمان داشته باشد و این مسئله‌ای منحصر به خود است که مدیر مدرسهٔ حضوری هرگز با آن مواجه نبود. همچنین، مدیریت و سازماندهی فعالیت‌های روزانهٔ مختص به یک مدیر در مدرسـهٔ مجازی نسـبت به مدرسهٔ حضوری منحصر به خود است (ریچاردسون[۷] و همکاران، ۲۰۱۵). بک[۸] و همکاران (۲۰۱۴) چهار تفاوت مدیریت مدرسهٔ مجازی از مدارس سنتی شناسایی کردند و این تفاوت‌ها شامل تعامل با دانش‌آموزان، نظارت معلم، توسعهٔ حرفه‌ای و سازماندهی روزانهٔ فعالیت‌ها است. همچنین، سانتوس و روزر[۹] (۲۰۲۱)، رینفورد[۱۰] (۲۰۲۱) و رایس[۱۱] و همکاران (۲۰۲۰) می‌گویند که مدارس در انتقال از آموزش سنتی به آموزش مجازی باید عدالت آموزشی و منافع تمام گروه‌های دانش‌آموزی را مدنظر قرار دهند.

جامعهٔ بین‌المللی فناوری در آموزش[۱۲] (۲۰۱۸) اسـتانداردهایی برای مدیران آموزشـی منتشر کرد. این اسـتانداردها که به‌عنوان چارچوبی برای یادگیری در عصر دیجیتال شـناخته شده‌اند بر پنج حوزه تمرکز دارند: ۱. دفاع از عدالت و حقوق شـهروندی[۱۳]؛ ۲. برنامه‌ریز با بصیرت[۱۴]؛ ۳. رهبری توانمند[۱۵]؛ ۴. طراح سامانه[۱۶]؛ و ۵. رهبر مرتبط[۱۷]. هرکدام از این استانداردها نحوهٔ به‌کارگیری، درگیری، خلق، ساخت و الگوسازی در محیط یادگیری مجازی را بررسی می‌کند.

سالسبری[۱۸] (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای کاربردی مشکلاتی را که ممکن است مدیران مدارس مجازی با آن روبه‌رو شـوند مطرح کرد. اولین چالش ممکن است در ایجاد دیدگاهی مشترک بین کارکنان و معلمانی باشـد که ازنظرِ جغرافیایی ارتباط آن‌ها با هم قطع باشـد؛ دومین چالش احتمالی ممکن است در شیوهٔ مدیریتی باشـد که باعث ارتقا عملکرد دانش‌آموزان و اثربخشی مدرسه می‌شود. بدین‌ترتیب، مهم‌ترین بخـش در مدیریت مدارس مجازی توانایی در برقراری ارتباط با دانش‌آموزان امروزی اسـت (آلوتبی[۱۹] و همکاران، ۲۰۱۸)؛ سـومین چالشی که ممکن اسـت مدیران مدارس مجازی با آن روبه‌رو شوند، چالش در ایجاد و طراحی برنامهٔ درسـی پژوهش‌محور برای دانش‌آموزان و طراحی دوره‌های توسـعهٔ حرفه‌ای برای معلمان اسـت (مکی[۲۰] و همکاران، ۲۰۱۸؛ کارِّنیو[۲۱]، ۲۰۱۴؛ ملویانگ[۲۲]، ۲۰۲۰؛ اتستاد[۲۳]، ۲۰۱۳). علاوه‌براین، فلپس[۲۴] (۲۰۱۲) اشاره می‌کند که مدیران مدارس مجازی باید بر ارائهٔ به‌موقع منابع و خدمات تمرکز کنند.

چالش‌های دیگری که ممکن اسـت مدیران مدارس مجازی با آن روبه‌رو شوند مربوط به کارکنان مدرسـه (معلمان) اسـت. میلر و ریبل[۲۵] (۲۰۱۰) و کوان[۲۶] (۲۰۱۴) اشـاره می‌کنند که همهٔ معلمان دانش و مهارت تدریس برخط را ندارند. مدیران مدارس مجازی باید آگاه باشند که بسیاری از معلمان از محیـط مدارس حضوری وارد محیط مدارس مجازی شـده‌اند و ممکن اسـت به دلیل تغییر حجم کار یا فقدان حمایت‌های فنی و پداگوژی مقاومت نشـان دهنـد. منابع مالی از دیگر چالش بالقوه در

مدیریت مدارسِ مجازی است. بیثون و بیکر[۲۷] (۲۰۱۳) و سوارز[۲۸] و همکاران (۲۰۱۸) در مطالعهٔ خود نشان دادند که الگو منابع مالی که برای مدارس حضوری به‌کار می‌رفت برای مدارس مجازی اثربخش نخواهد بود.

معمولاً تصور می‌شـــود چالش‌هایی که مدیران مدارس مجازی ممکن است با آن مواجه شوند مشابه چالش‌های تجربه‌شده در مدیریت مدارس دیگر است. بر اساس مطالعهٔ ریچاردسون و همکاران (۲۰۱۵) این چالش‌ها می‌توانند در سه حوزه طبقه‌بندی شوند: ۱. چالش مربوط به دانش‌آموز (مانند جمعیت بالای مدرسه و مسائل مربوط به آموزش در کلاس‌های پرجمعیت). ۲. چالش مربوط به مدرسه (مانند فرهنگ و اقلیم هر مدرســـه). ۳. چالش مربوط به مدیر (مانند مســـئلهٔ ارزیابی معلمان و برنامه‌ها). با توجه به این طبقه‌بندی، مدیران مدارس مجازی با چالش‌های خاص محیط آموزشی خود روبه‌رو خواهند بود. در سال ۲۰۱۵، ریچاردسون و همکاران در مطالعه‌ای موردی شش چالش را در مدیریت مدارس مجازی شناسایی کردند. این چالش‌ها عبارت بودند از: ۱. منابع مالی[۲۹]، ۲. نیروی انسانی[۳۰]، ۳. پاسخ‌گویی به مسئولیت‌ها[۳۱]، ۴. زمان[۳۲]، ۵. مشارکت والدین/ خانواده[۳۳]، و ۶. توسعهٔ حرفه‌ای[۳۴].

بنا بر مطالعهٔ ریچاردســـون و همـــکاران (۲۰۱۵)، ۹۴٪ از مدیران مدارس مجازی شـــرکت‌کننده در مصاحبه بودجه را به‌عنوان چالش مطرح کردند. مدیران مدارس مجازی خاطرنشان کردند که الگوی منابع مالی کنونی مورداستفاده برای مدارس مجازی اثربخش نخواهد بود. مدیران باور داشتند که مدارس مجازی آن‌ها به الگویی از منابع مالی نیاز دارد که بتواند نیازهای خاص مدرسهٔ مجازی آنان را تأمین کند. دومین چالش مطرح‌شـــده توسط مدیران، کارکنان مدرسه بودند. بنا بر مطالعه ریچاردسون و همکاران (۲۰۱۵)، ۸۳/۳٪ از مدیران مدارس مجازی کارکنان خود را به‌عنوان چالش مطرح کردند. این چالش‌ها شامل به کار گرفتن و درگیر کردن معلمان، همکاری و مشارکت معنی‌دار آنان و شیوهٔ استخدام نیروهای جدید است. بر اساس نظر مدیران، بزرگ‌ترین چالش در استخدام نیروهای جدید اطمینان حاصل کردن از این مسئله بود که معلمان جدید به‌خوبی آموزش دیده و ازلحاظ جغرافیایی قابل‌دســـترس باشـــند. چالش بعدی که مدیران مدارس مجازی با آن روبه‌رو بودند، پاسخ به مسئولیت است. بنا بر مطالعهٔ ریچاردسون و همکاران (۲۰۱۵) بیش از نیمی از شرکت‌کنندگان در مطالعه (۵۵/۶٪) حس مسئولیت‌پذیری را مسئلهٔ قابل‌توجهی در مدیریت مدارس مجازی شناســـایی کردند. نیمی از مدیران مجازی شرکت‌کننده در مصاحبه، زمان را چالش معنی‌داری دانســـتند. مسئلهٔ بعدی مشـــارکت والدین/ خانواده‌ها شناسایی شد. در مدارس مجازی تعامل مدیران با والدین و خانواده‌ها بسیار محدود به نظر می‌رسد. بر اساس این مطالعه، مدیران بیان کردند که خانواده‌ها و والدین از ثبت‌نام دانش‌آموزان خود در مدارس مجازی خرســـند هســـتند؛ اما از انتظارات منحصربه‌فرد مدارس مجازی از دانش‌آموزان و خانواده‌ها آگاهی ندارند. این ناآگاهی منبع اساسی بسیاری از ناامیدی‌ها و جنجال‌های مداوم اغلب مدیران مدارس مجازی است. آخرین چالش مدیریت مدارس مجازی که ریچاردســـون و همکاران (۲۰۱۵) شناسایی کردند، تدارک و تهیهٔ امکان توسعهٔ حرفه‌ای برای معلمان

و کارکنان مدرسه است. بر اساس نظر مدیران، بسیاری از معلمان باید دوره‌هایی را برای آشنایی با نیازها و شـــرایط مدارسِ مجازی ببینند و این امر نیاز به توجه ویژهٔ مدیـــران دارد. البته مدیران بیان کردند که برگزاری دوره‌های آموزشی به‌صورت مجازی برای معلمان آسان‌تر خواهد بود. گوستافسون[۳۵] (۲۰۱۹) نیز بر مبنای مطالعهٔ بنیادی ریچاردسون و همکاران (۲۰۱۵)، به بررسی چالش‌های مدیران در مدارس مجازی پرداخت و نتایج مطالعهٔ او این شش چالش را تأیید کرد.

امروزه مسئلهٔ مهم و قابل‌توجه این است که بحران کووید-۱۹، به‌صورت غافل‌گیرکننده و در مدت‌زمان کوتاهی آموزش را متحول ساخته و آموزش مجازی و مبتنی بر فناوری را بر مدارس تحمیل کرده است. از زمان شـــیوع این ویروس، پژوهشگران حوزه‌های مختلف سعی داشته‌اند تا تأثیر این چالش را بر حوزهٔ فعالیت خود بسنجند. اما با توجه به زمان کوتاهی که از شیوع این ویروس می‌گذرد، پیشینه و مبانی غنی در مورد ارتباط کووید-۱۹ و آموزش در دسترس نیست و بیشتر ادبیات موجود در این زمینه به مطالعات پزشکی مربوط می‌شود (هاپمن[۳۶] و همکاران، ۲۰۲۰؛ زو[۳۷] و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین منابع قابل‌توجهی درزمینهٔ یادگیری به‌صورت مجازی وجود دارد؛ اما مسئلهٔ مهم این است که تحقیقات کمی در مورد شیوهٔ رهبری مدرسهٔ مجازی در دسترس است (مکلود و ریچاردسون، ۲۰۱۱؛ ریچاردسون و همکاران، ۲۰۱۵). هم‌اکنون مدیران مدارس با این مســـئله درگیرند که تحولِ ایجادشـــده مفهوم آموزش حضوری را به‌طور غافلگیرکننده‌ای تغییر داده و نظام آموزش‌وپرورش باید خود را بیشتر با این پدیده سازگار کند. در ایران، هوشمند شـــدن مدارس و ورود فناوری در آموزش‌وپرورش، مســـئله‌ای بود که مسئولان در پیاده‌سازی آن تـــلاش و پژوهش‌های فراوانی انجام داده بودند؛ اما با همه‌گیری کرونا تمام مدارس مجبور به آموزش از راه دور در بســـتر برنامهٔ شاد شـــدند و در مدت‌زمان کوتاهی به اســـتقبال پدیدهٔ مجازی شدن کامل رفتند. اســـتقبال همگانی که ممکن بود در حالت عادی دهه‌ها طول بکشـــد. باید گفت که در این فرایند مجازی‌شدن چالش‌های بسیاری پیش روی تمامی عوامل نظام آموزش‌وپرورش به‌خصوص مدیران مدارس ابتدایی بوده است که ضرورت دارد موردبررسی بیشتری قرار گیرد.برهمین‌اساس، این مطالعه قصد دارد به بررسی و تبیین چالش‌های مدیران مدارس دورهٔ ابتدایی شهر اهواز، در رهبری مدارس در دوران آموزش مجازی، بپردازد. در این پژوهش، برای تهیهٔ ســـؤالات مصاحبه و واکاوی تجربیات زیستهٔ مدیران مدارس ابتدایی شهر اهواز، از مطالعهٔ ریچاردسون و همکاران (۲۰۱۵) به‌عنوان چارچوب نظری استفاده شده است.

## ◄ سؤال پژوهش

مدیران مدارس ابتدایی شهر اهواز در رهبری مدرسهٔ مجازی با چه چالش‌هایی مواجه بوده‌اند؟

## ■ روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش ازنظر هدف کاربردی است. روش این پژوهش کیفی و رویکرد آن پدیدارشناسی توصیفی است که هدف آن توصیف صریح و شناسایی پدیده‌ها، آن‌گونه که افراد در موقعیتی خاص ادراک می‌کنند،

اســـت (ایدیه[۳۸]، ۱۹۸۷؛ کلین و وســـکات[۳۹]، ۱۹۹۴؛ موستاکس[۴۰]، ۱۹۹۴). پریست[۴۱] باور دارد کسانی که به‌صورت واقعی با پدیدهٔ موردمطالعه و هم‌جوار با پدیدهٔ موردمطالعه زندگی می‌کنند تنها منبع مشـــروع داده‌هایی‌اند که پژوهشگر می‌تواند با اتکا به آن به حقیقت پدیده دست یابد (پریست، ۲۰۰۲). کیفیت‌های عمومی تعیین‌شده برای اجرای این پژوهش به شیوهٔ کیفی به شرح زیر است:

قلمرو این پژوهش شامل مدیران مدارس دورهٔ ابتدایی شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ است. روش نمونه‌گیری در مطالعهٔ تجارب زیســـته عموماً هدفمند است. بنابراین، نمونه‌گیری هدفمند مطلوب از مدیران مدارس ابتدایی شـــهر اهواز انجام شد تا دید عمیق‌تری به چالش‌های رهبری مدرسهٔ مجازی به‌دست آید. کرسول پیشنهاد می‌کند که تعداد ۳ تا ۱۰ شرکت‌کننده می‌تواند طیف مناسبی برای هدفِ مطالعهٔ پدیدارشناختی باشـــد (کرسول[۴۲]، ۲۰۱۳، ص. ۱۵۷). برهمین‌اســـاس، ۸ نفر از مدیران مدارس ابتدایی شهر اهواز به‌عنوان نمونه انتخاب شدند.

در این پژوهش از فرایند مصاحبهٔ نیمه‌ســـاختارمند استفاده شد زیرا شیوهٔ مصاحبهٔ غیراستاندارد، که اغلب در تجزیه‌وتحلیل داده‌های کیفی اســـتفاده می‌شـــود، به محقق اجازه می‌دهد تا از سؤالات از پیش برنامه‌ریزی‌شـــده اســـتفاده کند (لانگ[۴۳]، ۲۰۰۴). درنهایت، برای بررســـی‌های بیشتر، با پرسش ســـؤالات بازپاسخ، بینش عمیق‌تری از نظرهای مصاحبه‌شـــوندگان به‌دست آمد. برای تحلیل داده‌ها از چرخهٔ تجزیه‌وتحلیل اطلاعات کرســـول (۲۰۱۳) شامل سازماندهی داده‌ها، خواندن و یادداشت کردن، توصیف، طبقه‌بندی و رمزگذاری، تفســـیر روایی و پایایی داده‌ها و نمایش و تجسم داده‌ها ( ص.۱۸۲) استفاده شد.

برای اعتبار و روایی[۴۴] پژوهش حاضر از روش‌های گوناگونی از قبیلِ درگیری طولانی‌مدت، مشـــاهدهٔ مداوم، سه‌سوسازی، پرسش از همکاران[۴۵] و وارسی اعضا[۴۶] استفاده شد. به‌این‌ترتیب در تحلیل و طبقه‌بندی داده‌ها از پژوهشـــگری باتجربه در پژوهش کیفی نظرخواهی شد. برای بررسی متن مصاحبه‌ها، تحلیل و مقوله‌بندی حاصل از مصاحبه‌ها نیز در اختیار تعدادی از مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت که آن‌ها را بر اساس مصاحبه و همچنین تجارب خود تأیید کنند. برای انتقال‌پذیری[۴۷] در این مطالعه سعی شد تمام جزئیات پژوهش از نمونه‌گیری گرفته تا فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به‌طور کامل شـــرح داده شود. به‌علاوه، به‌منظور افزایش تعمیم‌پذیری، سعی شد که انتخاب نمونه‌ها به‌گونه‌ای باشد که امکان بررسی موضوع از ابعاد متفاوت فراهم شـــود. برای تأمین اعتبار[۴۸] نیز از یک ناظر خارجی باتجربه در تحقیق کیفی استفاده شـــد که زیربنای تئوریک و فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها را بررسی و تأیید کند. همچنین، به‌منظور دستیابی به قابلیت تأییدپذیری[۴۹]، از یک ناظر خارجی مسلط به تحقیق کیفی استفاده شد که به مواردی از قبیل فایل‌های مصاحبهٔ متون پیاده‌شـــده، یادداشت‌ها، داده‌های تحلیل‌شده، یافته‌های مطالعه، معانی استخراج‌شده، طبقه‌بندی‌ها، جزئیات فرایند مطالعه، قصد اولیهٔ مطالعه، پیشنهاد اولیه، سؤال‌های مصاحبه و در کل به تمامی جزئیات مطالعه دسترسی داشت.

## یافته‌های پژوهش

برای اجرای این پژوهش، هشت مدیر(شش نفر از مدارس دخترانه و دو نفر از مدارس پسرانه) از مدارس ابتدایی شهر اهواز انتخاب شدند. همچنین، شش نفر از مصاحبه‌شوندگان، مدیر مدرسهٔ دولتی، یک نفر مدیر مدرسهٔ شاهد و یک نفر مدیر مدرسهٔ هیئت‌امنایی بودند. دو شرکت‌کننده مدیر مدرسهٔ دورهٔ دوم و شش شرکت‌کنندهٔ دیگر مدیر مدرسهٔ دورهٔ اول و دوم بودند. مدرک تحصیلی تمامی مدیران شرکت‌کننده در مصاحبه مرتبط با رشته‌های علوم تربیتی بود و یک مدیر دارای مدرک دکتری، سه مدیر دارای مدرک کارشناسی ارشد و چهار مدیر هم دارای مدرک کارشناسی بودند. تعداد دانش‌آموزان این مدارس ۳۴۵، ۴۷۰، ۳۳۰، ۴۰۰، ۱۳۱، ۴۱۰ و ۱۵۷ نفر بودند.

تجزیه‌وتحلیل داده‌ها نشان داد که از بین هشت مدیر شرکت‌کننده در مطالعه، هفت مدیر (۸۷/۵) بودجه و منابع مالی و عامل زمان را مسئلهٔ اساسی در مدیریت مدرسهٔ مجازی می‌دانند. در مرتبهٔ بعد، پنج نفر از مدیران (۶۲/۵) همکاری والدین و خانواده را به‌عنوان مهم‌ترین مسئله شناسایی کردند. سه نفر از مدیران (۳۷/۵)، نیاز به توسعهٔ حرفه‌ای را مهم‌ترین مسئله در مدیریت مدرسهٔ مجازی تشخیص دادند. همچنین، دو مدیر پاسخ‌گویی به مسئولیت را چالشی در مدیریت مدرسهٔ مجازی خود دانستند. درنهایت، تنها یک مدیر، از کارکنان مدرسه و معلمان خود به‌عنوان چالش یاد کرد..

### ۱. مدیران مدارس ابتدایی شهر اهواز، در رهبری مدرسهٔ مجازی با چه چالش‌هایی، در ارتباط با منابع مالی، مواجه بوده‌اند؟

در منابع مالی توسط هفت مدیر (۸۷/۵٪) به‌عنوان چالش رهبری مدرسهٔ مجازی شناسایی شد. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها نشان داد که درزمینهٔ بودجه و منابع مالی، مدارس علاوه‌بر چالش‌هایی که قبل از دنیاگیری کووید-۱۹ داشته‌اند با چالش‌های جدیدی در این خصوص روبه‌رو شده‌اند. برای مثال، مدارسی که سرانه‌ای از طرف اداره دریافت نمی‌کنند و به‌صورت مشارکتی اداره می‌شوند (شاهد، هیئت‌امنایی) با چالش‌های جدی روبه‌رو شده‌اند. در این شرایط، به دلیل اینکه دانش‌آموزان به‌صورت مجازی تحصیل می‌کنند، خانواده‌ها و اولیا در پرداخت شهریه‌ها همکاری لازم را ندارند. درصورتی‌که در مدرسهٔ مجازی تنها دانش‌آموزان حضور ندارند و تمام عوامل مدرسه پای کار هستند. همچنین، مدارس دولتی که از طرف اداره سرانه دریافت می‌کنند، قبل از شیوع دنیاگیری کووید-۱۹ دارای چالش‌هایی بودند که ازطریق والدین و خیرین می‌توانستند بر این چالش‌ها غلبه کنند و نیازهای مدرسه را برطرف کنند؛ اما با شیوع ویروس کرونا، به علت همکاری‌نکردن اولیا و خیرین، نیازهای مالی مدارس چندبرابر شده است. درنهایت، مدیران مدارس بر این باورند که باید برنامه‌هایی تدارک داده شود تا اولیا و سایر افراد ذی‌ربط دراین‌ارتباط توجیه شوند. در ادامه نمونه‌هایی از دیدگاه مدیران در این زمینه آمده است.

**مدیر شمارهٔ ۸:** *«مدرسهٔ ما ازطریق مشارکتی اداره می‌شه و سرانه‌ای از طرف آموزش‌وپرورش به آن تعلق نمی‌گیره و ازطریق شهریه‌های اولیا اداره می‌شود. الآن، با توجه به این شرایط، خیلی از دانش‌آموزان و خانواده‌ها اعتقاد دارن که غیرحضوریه و به مدرسه نمی‌آن، نیاز به پرداخت شهریه نیست. درصورتی‌که عملاً فقط دانش‌آموزه که تو مدرسه نیست و بقیهٔ کارکنان در مدرسه هستن. بنابراین ما مصرف اینترنت و برق رو داریم. هزینه‌های دیگه‌ای هم هست که باید ازطریق شهریه پرداخت کنیم و این خودش چالش بزرگیه و باید راهکار مناسبی برای اون پیدا کنیم تا اولیا به ما اعتماد کنن.»*

**مدیر شمارهٔ ۲:** *«سرانه واقعاً چالش‌برانگیزه، چون مدارس دولتی که زیر نظر اداره هستن سرانهٔ خیلی پایینی دارن. زمانی که مدارس دایر بودن می‌تونستیم بخشی از این بودجه رو از خیرین و والدین بگیریم، ولی الآن که مدارس دایر نیست واقعاً مشکلات عمده‌ای داریم. ما حتی نمی‌تونیم کوچک‌ترین نیازهای مدرسه رو برطرف کنیم. برای مدرسهٔ خودمون که نوسازه بخشی از نیازهای مدرسه رو از جیبمون پرداخت می‌کنیم و یا سعی کردیم خیّر پیدا کنیم، ولی در زمانی که نتونستیم خودِ همکاران بخشی از نیازها رو برطرف کردن.»*

## ۲. مدیران مدارس ابتدایی شهر اهواز در رهبری مدرسهٔ مجازی، در ارتباط با کارکنان مدرسهٔ خود، با چه چالش‌هایی مواجه بوده‌اند؟

تمام مدیران شرکت‌کننده در این مطالعه، به‌جز یک مورد، از عملکرد، تلاش و پیگیری‌های مداوم معلمان خود راضی بوده‌اند و در بیشتر موارد مدیران قدردان کارکنان مدرسه خود هستند. به گفتهٔ مدیران شرکت‌کننده در مصاحبه، معلمان به‌خوبی توانسته‌اند از عهدهٔ تدریس مجازی برآیند و خود را با این تحول در مدت‌زمان کوتاه تطابق دهند. در ادامه، نمونه‌هایی از دیدگاه مدیران دراین‌ارتباط آمده است.

**مدیر شمارهٔ ۲:** *«اوایل معلمان دچار سردرگمی بودن، اما الآن اوضاع خوب شده.»*

**مدیر شمارهٔ ۸:** *«شاید بشه گفت که همهٔ همکاران در بحث نرم‌افزارها، اینترنت و غیره خبره نبودن، اما چون شرایط رو درک می‌کردن و ازآنجایی‌که همهٔ همکاران توانمند و پرتلاش هستن، مجبور بودن خودشون رو با شرایط همسو کنند و جبهه‌گیری نکردن و هرکدام با هر روشی که می‌تونست، همان اوایل، تا پایان اردیبهشت‌ماه کلاسش رو جمع کرد و نگذاشت بچه‌ها از درس عقب بمونن و یا اینکه والدین ناراضی باشن. حالا یا ازطریق عکس و یا فایل صوتی و یا راه‌های دیگر. کم‌کم که متوجه شدن که سال دیگه هم غیرحضوریه سعی کردن خودشون رو به‌روز کنن. حتی برای اون‌ها کارگاه تشکیل دادیم و همه شرکت کردند و خدا رو شکر ما در این زمینه مشکلی نداریم.»*

**۳. مدیران مدارس ابتدایی شهر اهواز، در رهبری مدرسهٔ مجازی، با چه چالش‌هایی، در ارتباط با پاسخ‌گویی به مسئولیت‌ها، مواجه بوده‌اند؟**

پاسخ‌گویی دو مدیر (۲۵٪)، به‌عنوان چالش رهبری مدرسهٔ مجازی، به مسئولیت‌ها شناسایی شد. مدیران در این مطالعه باور دارند که در این زمینه باید شرایطی برای توجیه خانواده‌ها ایجاد کرد. هرچند بیشتر مدیران اظهار داشتند که در این زمینه چالشی ندارند و توانسته‌اند اعتماد والدین و دانش‌آموزان را به خود جلب کنند. در ادامه، نمونه‌هایی از دیدگاه‌های مدیران دراین‌ارتباط آمده است.

**مدیر شمارهٔ ۳:** *«بله چالشه، چون زیرساخت‌های مدرسهٔ مجازی آماده نیست.»*

**مدیر شمارهٔ ۶:** *«در مدرسهٔ ما خوشبختانه تمام کارکنان آموزشی و اداری مسئولانه و با اخلاص در حال خدمت هستن.»*

**۴. مدیران مدارس ابتدایی شهر اهواز، در رهبری مدرسه مجازی، با چه چالش‌هایی، در ارتباط با زمان، مواجه بوده‌اند؟**

عامل زمان نیز توسط هفت مدیر (۸۷/۵٪) به‌عنوان چالش رهبری مدرسهٔ مجازی شناسایی شد. مدیران مدارس این چالش را بیشتر متوجه معلمان خود می‌دانند. این مدیران باور دارند که رویارویی با آموزش مجازی، در بستر برنامهٔ شاد، مسئله‌ای نوظهور است و اوایل، خانواده‌ها و دانش‌آموزان با اصول آموزش مبتنی بر این برنامه آشنایی نداشتند. سه‌ماههٔ تابستان فرصتی بود برای مدیران تا با معلمان و دیگر کارکنان مدرسه همفکری و برنامه‌ریزی کنند و چالش‌های مربوط به زمان را نسبت به سه ماه اول شروع آموزش مجازی کاهش دهند؛ اما همچنان بحث زمان چالش مهمی برای معلمان ایجاد کرده است. درمجموع چالش‌های مهم در این زمینه را می‌توان به پایین‌بودن سرعت اینترنت در زمان ارسال محتواهای درسیِ معلمان، تولید محتوا، تصحیح تکالیف دانش‌آموزان، ارسال گاه‌وبی‌گاه پیام و تکالیف توسط دانش‌آموزان و رعایت‌نکردن بازه‌های زمانی کلاس خلاصه کرد.

این مدیران، چالش دیگر دربارهٔ زمان را به دانش‌آموزان و والدین نسبت داده‌اند. دانش‌آموزان ابتدایی با توجه به شرایط سنی‌شان، برای حضور در کلاس‌های مجازی نیاز به همراهی والدین دارند. مدیران باور دارند که در برخی مواقع زمان کلاس آنلاین با زمان کاری والدین تداخل پیدا می‌کند. علاوه‌براین، بعضی از خانواده‌ها از گوشی‌ها و تبلت‌های اشتراکی جهت آموزش مجازی استفاده می‌کنند و این مسئله نیز باعث می‌شود که کلاس خواهر یا برادر دانش‌آموزان با هم تداخل زمانی پیدا کند. در ادامه نمونه‌هایی از دیدگاه مدیران دراین‌ارتباط آمده است.

**مدیر شمارهٔ ۵:** *«بله زمان خیلی مهمه و همه درگیر اون هستن، چون گاه‌وبی‌گاه خانواده‌ها و شاگردان فکر می‌کنن در هر زمانی که دوست دارن می‌تونن مطالب و تکالیف درسی را بفرستن و تا پاسی از شب همکاران باید پاسخ‌گو باشن که با این شرایط واقعاً زندگی همه مختل شده و همکاران*

*درگیری خانوادگی پیدا کردن و اصلاً به بچه‌های خودشـــون نمی‌رســـن. شاد هم همیشه یا قطعه یا فایل‌ها رو دانلود نمی‌کنه.»*

**مدیر شمارهٔ ۱:** *«زمان خیلی مهمه. الآن تمام وقت همکاران در برنامهٔ شاد گرفته شده و تمام‌وقت باید بنشینن محتوا تولید و ارسال کنن. نت شاد خیلی ضعیفه. کلیپ‌ها ارسال نمی‌شن. شاید همکاری از صبح تا شب درگیر همین برنامه شاد باشه و کلاً از خانه و زندگی‌شون می‌افتن. الآن خدا رو شکر به خاطر اینکه دانش‌آموزان از برنامهٔ تلویزیونی استفاده می‌کنن تایم را ظهرها تنظیم کردیم و این‌طور باشد که دانش‌آموزان هم استراحت خود را داشته باشن و هم از آموزش‌های تلویزیون استفاده کنن و بازدهی کار بهتر شود و بعضی که والدین شاغل دارند از گوشی‌های والدین استفاده کنن.»*

### ۵. مدیران مدارس ابتدایی شهر اهواز، در رهبری مدرسه مجازی با چه چالش‌هایی درزمینهٔ همکاری والدین/ خانواده مواجه بوده‌اند؟

همکاری والدین/ خانواده توسط پنج مدیر (۸۷/۵٪) به‌عنوان چالش رهبری مدرسهٔ مجازی شناسایی شد. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها نشان داد که نداشتن تعامل و ارتباط مستقیم با والدین، مهم‌ترین چالش مدیران در ارتباط با این امر است، چراکه ازنظر آنان همین تعاملات مهم‌ترین مزیت مدرسهٔ حضوری در مقایسه با مجازی است. در ادامه، نمونه‌هایی از دیدگاه مدیران دراین‌ارتباط آمده است.

**مدیر شمارهٔ ۷:** *«بله، بعضی از اولیا دربارهٔ حضور منظم فرزندان خود و انجام تکالیفِ اون‌ها سهل‌انگار هستن.»*

**مدیر شـــمارهٔ ۲:** *«ممکنه دانش‌آموز در هر زمینه‌ای مشکل داشته باشه و لازمه تا با والدین صحبت کنیم. خوب با اون‌ها تماس می‌گیریم و اون‌ها رو در جریان کار قرار می‌دیم، اما متأسفانه پشت گوش می‌اندازن و مثل ملاقات‌های حضوری نیســـت که والدین رو ببینیم و دقیق‌تر دربارهٔ مشکلات درسی دانش‌آموزان رو با اون‌ها حرف بزنیم یا اون‌ها با ما در ارتباط باشـــن و مسائل و مشکلاتی که معلم با دانش‌آمـــوزان دارد را بیان کند و این‌ها از ضعف تدریس مجازیه. الآن دانش‌آموز من تو کلاس آنلاین حضور نداره، تماس می‌گیریم مشغوله. والدین هم پاسخ‌گو نیستن. از کجا باید بدونیم مشکل چیه؟ آیا مشکل اینه که تبلت و گوشی نداره؟ یا بستهٔ اینترنت نداره؟ و همهٔ این‌ها چالش هستن و ما نمی‌دونیم چطوری ارتباط برقرار کنیم.»*

### ۶. مدیران مدارس ابتدایی شهر اهواز، در رهبری مدرسهٔ مجازی، با چه چالش‌هایی، در توسعهٔ حرفه‌ای کارکنان خود، مواجه بوده‌اند؟

ســـه نفر (۳۷/۵٪) از مدیران شرکت‌کننده در این مطالعه، بیان کردند که کارکنان و معلمان مدرسه برای به‌روز کردن اطلاعات متناسب با آموزش مجازی، نیاز به تشکیل کارگاه‌ها و کلاس‌های ضمن خدمت

دارند. مدیران شـــرکت‌کننده در مطالعه اظهار داشتند که برای توانمندسازی معلمان خود، در تابستان، کارگاه‌هایی تشکیل دادند و معلمان را برای آموزش در بستر فضای مجازی آماده کردند. نکتهٔ مهمی که مدیران دراین‌ارتباط بیان کردند این بود که ازطریق شـــرکت در گروه‌های کلاسی معلمان، امکان رصد و ارزیابی عملکرد معلمان و همچنین روش‌های تدریس و مهارت‌های ارتباطی آنان فراهم می‌شـــود و این مســـئله را مزیت آموزش مجازی در قیاس با آموزش سنتی دانســـته‌اند. مدیران بیان کردند که ازطریق این رصدها، نقاط قوت و ضعف معلمان را درزمینهٔ تدریس شناســـایی می‌کنند و از اداره یا سرگروه‌های آموزشی تقاضای تشکیل کارگاه‌های آموزشی داشته‌اند. در ادامه نمونه‌هایی از دیدگاه مدیران دراین‌ارتباط آمده است.

**مدیر شـــمارهٔ ۳:** *«با توجه به شرایط هرکدام از معلمان و کارکنان مدرسه نیاز به تشکیل کارگاه‌های تخصصی به‌صورت حضوری و رفع ابهامات حرفه‌ای وجود داره.»*

**مدیر شـــمارهٔ ٦:** *«خوشـــبختانه اکثریت همکاران در گروه‌های آموزشـــی از محتوای آموزشی بهره گرفته‌اند و به‌روز هستن. موارد اندک هستن که راهنمایی می‌شوند.»*

**مدیر شـــمارهٔ ۸:** *«چند نفر از معلمان در تدریس آنلاین مشـــکل داشتن، ما اومدیم از طرف معلمی که در مدرســـهٔ من تدریس می‌کنه و کارش هم بسیار عالیه، در تابستان، یک کارگاه برای همکاران برگـــزار کردیم و روش‌های مختلف تدریس آنلاین رو به اون‌ها آمـــوزش دادیم و کارگروهی مجازی تشکیل دادیم و هروقت برای همکاران مشکلی در این زمینه پیش بیاد داخل گروه عنوان می‌کنن و خوشـــبختانه معلم من که تبحر کافی در این امر داره اون‌ها رو راهنمایی کرده و خیلی خوب جواب گرفتیم.»*

## ۷. مدیران مدارس ابتدایی شهر اهواز، علاوه‌بر چالش‌های یادشده با چه چالش‌های دیگری در رهبری مدرسهٔ مجازی مواجه بوده‌اند؟

علاوه بر شش چالش رهبری مدرسهٔ مجازی که از مطالعهٔ ریچاردسون و همکاران (۲۰۱۵) برگرفته شـــده است، مدیران مدارس مجازی شـــهر اهواز، دیگر چالش‌های رهبری مدرسهٔ مجازی را در دو محور برنامهٔ شاد و مسائل مربوط به خانواده‌ها شناسایی کردند. هر هشت مدیر، برنامهٔ شاد را چالش دانستند و هفت مدیر نیز مسائل مربوط به خانواده را چالش مدرسهٔ مجازی دانستند.

**برنامهٔ شاد:** برنامهٔ شاد توسط هشت مدیر شرکت‌کننده در مصاحبه به‌عنوان چالش شناسایی شد. طبق نظر مدیران، مهم‌ترین چالش برنامهٔ شـــاد، نداشتن تعریف درستی از نقش کارکنان مدرسه اعم از مدیر، معاونان، مربی بهداشـــت و غیره است که در به‌روزرسانی‌های این برنامه لازم است به این امر دقت شـــود. همچنین چالش‌های عمده‌ای چون پایین بودن سرعت شـــبکهٔ اینترنت، مشکل در احراز هویت

دانش‌آموزان، خروج خودکار دانش‌آموزان از کلاس درس، نداشتن قابلیت مشاهدهٔ گیرندگان پیام‌ها و فایل‌ها، موجب ضعف در کیفیت برنامه و حتی تدریس معلمان شده است. در ادامه نمونه‌هایی از دیدگاه مدیران در این زمینه آمده است.

**مدیر شمارهٔ ۱:** *«در اوایل، کار معلم را آن‌گونه که باید پوشش نداد و باعث آزار و اذیت معلم و دانش‌آموز بود، یعنی برنامهٔ کلاسی که معلم چه به‌صورت فایل صوتی، کلیپ و غیره تهیه کرده بود خیلی اذیت می‌کرد و یا با فاصلهٔ زمانی به دست دانش‌آموزان می‌رسید. امسال مقداری بهتر شده اما ضعیفی نت همچنان هست، ولی خوب یک سری مزیت‌ها و امکاناتی به آن اضافه شده که جنبهٔ مثبت این برنامه هستند.»*

**مدیر شمارهٔ ۳ و ۶:** *«بر اساس برنامهٔ شاد نقش معاون آموزشی، معاون یا مربی پرورشی، مربی بهداشت و مربی تربیت‌بدنی تعریف نشده که دارای نقص و چالش می‌باشد.»*

درکل می‌توان چالش‌های برنامهٔ شاد را که توسط مدیران مدارس ابتدایی شهر اهواز شناسایی شده است در موارد زیر توصیف کرد:

- نبود تعریفی درست از نقش کارکنان مدرسه به‌جز معلمان؛
- پایین بودن سرعت شبکهٔ اینترنت؛
- مشکل احراز هویت دانش‌آموزان و خروج خودکار آنان از برنامهٔ شاد؛
- نداشتن قابلیت مشاهدهٔ گیرندگان پیام توسط کاربران؛
- پایین بودن کیفیت فایل‌های ارسالی توسط کاربران در این برنامه.

**مسائل مربوط به خانواده‌ها:** چالش بعدی که توسط مدیران (۸۷/۵٪) شرکت‌کننده در مطالعه بیان شد، بی‌بضاعتی و تمکن مالی نداشتن خانواده‌ها بود. نتایج تجزیه‌وتحلیل داده‌ها نشان داد که در هر مدرسه‌ای، تعدادی دانش‌آموز به دلیل مسائلی چون بیکاری والدین، اعتیاد، بزهکاری، طلاق والدین و نداشتن تمکن مالی، از آموزش مجازی بی‌بهره مانده‌اند. هرچند در این مطالعه مدیران اشاره کردند که با همکاری کارکنان مدرسه، خیرین و اداره توانسته‌اند مشکلات برخی از این دانش‌آموزان را حل کنند و برای بعضی از دانش‌آموزان راهکارهایی چون استفاده از مدرسهٔ تلویزیونی و تهیهٔ بستهٔ آموزشی در نظر گرفته شده است؛ اما این مسئله همچنان برای تعدادی از دانش‌آموزان مدارس دولتی و حاشیهٔ شهر حل‌نشده باقی مانده که همین امر مهم‌ترین چالش مدیران این مدارس، خصوصاً مدیران مدارس دولتی و مدارس حاشیهٔ شهر، است. در ادامه نمونه‌هایی از دیدگاه مدیران دراین‌ارتباط آمده است.

**مدیر شمارهٔ ۵:** *«مدرسهٔ ما تو حاشیهٔ شهره و اکثر خانواده‌ها بی‌بضاعت هستن یا با پدربزرگ و مادربزرگ زندگی می‌کنن یا پدر در زندانه. اکثر پدرها بیکارن و همین معضل بسیار بزرگیه و تا زمانی*

*که این مسائل حل نشه ذهن کودک نمی‌تونه فعال باشه و به درس توجه کنه. خصوصاً با این شرایط مجازی‌شدن کلاس‌ها و این باعث شده تعدادی از دانش‌آموزان ترک تحصیل کنن.»*

**مدیر شـــمارهٔ ۱:** *«مهم‌ترین مشـــکل و دغدغهٔ ما اینه که خانواده‌ها نمی‌تونن گوشی مستقلی برای فرزندشـــون تهیه کنن و با آن وارد برنامهٔ شاد بشن. یا گوشی‌شان ساده بود یا یک گوشی برای چند نفر از اعضای خانواده یا خواهر و برادره یا منتظر پدر و مادر می‌مونن تا از سر کار برگردن و از گوشی اون‌ها استفاده کنن. ما سعی کردیم این مشکلات رو به حداقل برسونیم و راهکاری براش پیدا کنیم، چه خودم، چه همکاران، چه اداره. باز هم هنوز که هنوزه تعدادی از دانش‌آموزان نتونستن وارد برنامهٔ شاد بشن.»*

درکل می‌توان چالش‌های مربوط به خانواده‌ها را که توسط مدیران مدارس ابتدایی شهر اهواز شناسایی شده است در موارد ذیل توصیف کرد:

- بی‌بضاعتی و نداشتن تمکن مالی والدین و خانواده‌ها؛
- بیکاری، طلاق، اعتیاد و بزهکاری والدین.

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

بر اســـاس یافته‌های این پژوهش، مدیران مدارس ابتدایی شـــهر اهواز «منابع مالی»، «زمان»، «همکاری والدین/ خانواده‌ها»، «توسعهٔ حرفه‌ای»، «پاسخ‌گویی به مسئولیت‌ها» و «کارکنان مدرسه» را، به ترتیب، اولویت چالش‌های رهبری مدرسهٔ مجازی دانســـتند. علاوه بر این شـــش چالش، مدیران مدارس ابتدایی شـــهر اهواز چالش‌های دیگر مدرســـهٔ مجازی را «برنامهٔ شاد» و «مسائل مربوط به خانواده‌ها» عنوان کردند. شش چالش مربوط به آموزش مجازی، کم‌وبیش توسط پژوهشگران در سایر کشورهای دنیا نیز به‌عنوان چالش‌های آموزش مجازی ذکر شده‌اند، اما دو چالش آخر مختص شـــرایط و فضای اجرای آموزش مجازی در دورهٔ ابتدایی ایران است.

مدیـــران مدارس ابتدایی شـــهر اهواز ابعـــاد «تأمین بودجـــه و منابع مالی» و «زمان» را مهم‌ترین چالش رهبری مدرســـهٔ مجازی می‌دانند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های ریچاردسون و همکاران (۲۰۱۵) و گوستافسون (۲۰۱۹) در یک راستا اســـت. در پژوهش ریچاردســـون و همکاران (۲۰۱۵)، مدیران بعـــد منابع مالی را به‌عنوان اولیـــن چالش و بعد زمان را چهارمین چالش شناســـایی کرده بودند؛ در پژوهش گوستافســـون (۲۰۱۹) نیز بعد زمان مهم‌ترین چالـــش و بعد منابع مالی

به‌عنوان سومین چالش ذکر شده بود. به‌علاوه، این نتایج با یافته‌های پژوهش سوارز و همکاران (۲۰۱۸)، الیور (۲۰۱۰) و باتون و بیک (۲۰۱۱) نیز هم‌راستا است. یافته‌های این پژوهش‌ها نشان دادند که منابع مالی، چالشی در برنامهٔ درسی مجازی بوده و نیاز است که الگوهای مالی ویژه برای رهبری برنامهٔ درسی مجازی طراحی شوند.

چالش بعدی که توسط مدیران مقطع ابتدایی شهر اهواز شناسایی شد «همکاری والدین و خانواده» است. این یافته‌ها با نتایج یافته‌های پژوهش آلوتبی و همکاران (۲۰۱۸) همسو است. همچنین، در پژوهش ریچاردسون و همکاران (۲۰۱۵) همکاری والدین و خانواده‌ها به‌عنوان چالش پنجم و در پژوهش گوستافسون (۲۰۱۹) به‌عنوان چالش سوم ذکر شده بود. درکل می‌توان گفت که مشارکت خانواده و مدرسه همواره موردتوجه متخصصان آموزش‌وپرورش بوده است و یکی از چالش‌های اساسی در نظام آموزشی، نبود رابطهٔ معنادار و ارتباطات کارآمد بین خانه و مدرسه است (پوررجب و همکاران، ۱۳۹۷). با توجه به سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، یکی از اهداف کلان آن، افزایش مشارکت و اثربخشی همگانی به‌ویژه خانواده در تعالی نظام تعلیم‌وتربیت رسمی و عمومی تعیین شده است (سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، ۱۳۹۰)؛ بنابراین، پیش‌بینی راهکارهایی برای جابه‌جایی و روشن‌سازی هرچه بیشتر والدین و خانواده‌ها در ارتباط با اصول، شرایط و قوانین تشکیل کلاس‌های درسی دانش‌آموزان به‌صورت مجازی و تبیین دقیق نقش، وظایف و مسئولیت‌های والدین و دانش‌آموزان در این فرایند امری ضروری است.

مدیران مقطع ابتدایی شهر اهواز نیاز به «توسعهٔ حرفه‌ای» کارکنان را چهارمین چالش شناسایی‌شده دانستند. در پژوهش ریچاردسون و همکاران (۲۰۱۵) نیاز به توسعهٔ حرفه‌ای کارکنان به‌عنوان آخرین چالش و در پژوهش گوستافسون (۲۰۱۹) پنجمین چالش رهبری مدرسهٔ مجازیِ شناسایی‌شدهٔ مدیران مدارس عنوان شد. همچنین، این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های مکی و همکاران (۲۰۱۸)، کارّنیو (۲۰۱۴)، ملویانگ (۲۰۲۰) و استاد (۲۰۱۳) همسو است. در این پژوهش‌ها نداشتن آمادگی حرفه‌ای، ناتوانی در هدایت و ادارهٔ کلاس مجازی، کاهش مشارکت، ارتباطات و تعاملات فکریِ معلمان با دانش‌آموزان، مسائل روان‌شناختی، ضعف در سواد دیجیتالی، وابستگی بیش از حد به روش‌های سنتی و ناتوانی در تمرکز در کلاس مجازی به دلیل مسائل خانوادگی، چالش‌های معلمان در انتقال به آموزش

مجازی ذکر شده بودند.

«پاسخ‌گویی به مسئولیت‌ها» چالش بعدی شناسایی‌شدهٔ مدیران شهر اهواز است. در پژوهش ریچاردسون و همکاران (۲۰۱۵) مدیران مدارس مجازی، پاسخ‌گویی به مسئولیت‌ها را سومین چالش و در پژوهش گوستافسون (۲۰۱۹) چهارمین چالش در رهبری مدرسهٔ مجازی عنوان کرده بودند.

«کارکنان مدرسه و معلمان» نیز آخرین موردی است که مدیران شهر اهواز به‌عنوان چالش رهبری مدرسهٔ مجازی عنوان کرده‌اند. در پژوهش ریچاردسون و همکاران (۲۰۱۵) مدیران مدارس مجازی، کارکنان مدرسه را دومین چالش و در پژوهش گوستافسون (۲۰۱۹) آخرین چالش در رهبری مدرسهٔ مجازی عنوان کردند. ازاین‌جهت، مطالعهٔ حاضر با پژوهش گوستافسون (۲۰۱۹) کاملاً همسو است. در همین رابطه، در پژوهش کوان (۲۰۱۴) نیز کارکنان مدرسه به‌عنوان بعدی مهم در رهبری مدرسهٔ مجازی ذکر شده بود.

علاوه بر شش مورد بالا، مدیران مدارس شهر اهواز «برنامهٔ شاد» را به‌عنوان چالش دیگری در رهبری مدرسهٔ مجازی شناسایی کردند و چالش‌های این برنامه را در قالب مواردی چون نداشتن تعریفی درست از نقش کارکنان مدرسه به‌جز معلمان، پایین بودن سرعت شبکهٔ اینترنت، مشکل احراز هویت دانش‌آموزان و خروج خودکار آنان از برنامهٔ شاد، نداشتن قابلیت مشاهدهٔ گیرندگان پیام توسط کاربران، پایین بودن کیفیت فایل‌های ارسالی توسط کاربران در این برنامه، ذکر کردند. این نتایج با یافته‌های حاجی و همکاران (۱۴۰۰) و محمدی و همکاران (۱۳۹۹) هم‌راستا است. یافته‌های این پژوهش‌ها نیز مشکلات آموزش در فضای مجازی با استفاده از برنامهٔ شاد را عواملی چون سختی‌های تولید محتوا، نبود اینترنت با سرعت مناسب و مشکلات زیرساختی شاد، دسترسی نداشتن همگان به شاد، نظارت شدید، نبود بازخورد مناسب و چهره‌به‌چهره، انگیزهٔ کم دانش‌آموزان، نبود همکاری مناسبِ والدین و نداشتن تعامل و همفکری بین معلمان ذکر کرده بودند.

مدیران مقطع ابتدایی شهر اهواز، «مسائل مربوط به والدین و خانوادهٔ دانش‌آموزان» را نیز به‌عنوان چالشی مهم برای رهبری مدارس ابتدایی این شهر ذکر کردند. این چالش مطرح‌شده توسط مدیران مدارس شامل دو عامل «بی‌بضاعتی و نداشتن تمکن مالی والدین و خانواده‌ها» و «بیکاری، طلاق، اعتیاد و بزهکاری والدین»، بودند. این یافته‌ها با پژوهش‌های سانتوس و روزر (۲۰۲۱)،

رینفـــورد (۲۰۲۱) و رایس و همکاران (۲۰۲۰) همســـو بودند و نشـــان دادند که نابرابری در دسترسی به فناوری و آموزش مجازی مانع مهمی در دستیابی عادلانه به آموزش و خدمات آموزشـــی است. کلاً شواهد نشان می‌دهد که آموزش مجازی به‌طور مســـاوی بین مخاطبان تقسیم نشده اســـت. برخی از دانش‌آموزان به دلیل مسائل مالی و خانوادگی قادر به استفاده از این نوع آموزش نیستند و نوعی شکاف دیجیتال[۵۰] در جامعه به وجود آمده است. درواقع، شکاف دیجیتالی به شکاف بین کســـانی که به اینترنت و سایر فناوری‌های اطلاعاتی دسترسی دارند و کسانی که دسترســـی ندارند اشاره دارد. افرادی که توانایی دسترســـی به اینترنت از خانه را ندارند از آموزش‌های لازم در این زمینه به دور مانده‌اند و درک محتوای یادگیری مجازی برای آنان مشـــکل است. هرچند در نواحی مختلف شهر اهواز سعی بر آن بوده اســـت که با اعمال اقداماتی پیشگیرانه از شکاف دیجیتالی بین دانش‌آموزان جلوگیری شود، اما ازنظر مدیران مدارس، این مسئله همچنان یکی از چالش‌های جدی است.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر می‌توان گفت که با استقبال ناگهانی از آموزش مجازی بســـیاری از مدیران مدارس مجبور خواهند بـــود دید خود را برای پذیرش این پدیده بازنگری کننـــد. بنابراین، همچنان که مدارس با در پیش گرفتن برنامهٔ درسی مجازی مســـیری رو به جلو طی می‌کنند، موانعی نیز بر سر راه آن‌ها ظهور خواهند کرد. بسیاری از این موانع پیش‌بینی نشده‌اند یا ممکن است زیرساخت‌های ســـخت‌افزاری و نرم‌افزاری لازم مهیا نشده و چارچوب نظری برای تحقق بخشیدن به این تحول را نداشته باشـــند (جانسون[۵۱]، ۲۰۱۵). اهمیت یافته‌های این مطالعه این اســـت که نتایج این پژوهش می‌تواند چشـــم‌اندازی نو و بینشی جدید و عمیق نســـبت به پدیدهٔ آموزش مجازی، در دورهٔ آموزش ابتدایی، پیش روی مدیران قرار دهد. مدیران مدارس ابتدایی بر اســـاس این دانش و چشم‌انداز قادر خواهند بود در طراحی برنامهٔ درســـی خود بازنگری کنند و برنامه‌های خود را با این رویکرد جدید در آمـــوزش تطبیق دهند. آگاهی از چالش‌های مدیریت مدرســـهٔ مجازی، بینش و درک جامعی در اختیار مدیران، سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان، معلمان، دانش‌آموزان، والدین و ســـایر مجریان نظام آموزش‌وپرورش می‌گـــذارد. همچنین، متخصصان و کارشناســـان آموزشی با آگاهی از این چالش‌ها می‌توانند برنامه‌ریزی‌های راهبردی و هـــدف‌داری را اتخاذ کنند و موجب پیشـــرفت روزافزون آموزش مجازی در دورهٔ ابتدایی شوند.

در پایان با توجه به یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود: ۱) سازوکارها و سیاست‌گذاری‌های اثربخشی برای کاهش چالش‌های مالی مدارس ابتدایی شهر اهواز اندیشیده شود؛ ۲) برای آن تعداد از دانش‌آموزان شهری و روستایی شهر اهواز که به دلیل مشکلات مالی خانواده‌ها، نبود زیرساخت‌های داده[۵۲] و ناتوانایی در تهیهٔ ابزارهای دیجیتال هوشمند از آموزش مجازی محروم مانده‌اند، چاره‌ای اندیشیده شود؛ ۳) برای رفع کاستی‌ها و مشکلات زیرساختی سامانهٔ شاد تلاش مضاعفی صورت بگیرد؛ ۴) پژوهش‌هایی برای بررسی راهکارها و عوامل مؤثر در مدیریت زمان مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و والدین در فرایند یاددهی و یادگیری در بستر فضای مجازی انجام شود؛ ۵) راهکارهایی برای جابه‌جایی و روشن‌سازی هرچه بیشتر والدین و خانواده‌ها در ارتباط با اصول، شرایط و قوانین تشکیل کلاس‌های درسی دانش‌آموزان به‌صورت مجازی و تبیین دقیق نقش، وظایف و مسئولیت‌های والدین و دانش‌آموزان در این فرایند پیش‌بینی و اجرا شود؛ ۶) اداره‌های نواحی مختلف شهر اهواز برای توسعهٔ حرفه‌ای هرچه بیشتر معلمان درزمینهٔ تدریس در بستر فضای مجازی تلاش همه‌جانبه‌ای داشته باشند و برای آشنایی معلمان با استانداردها و الگوهای طراحی محتوای الکترونیکی، بررسی عوامل موفقیت در تولید محتوای الکترونیکی، تقویت دانش معلمان درزمینهٔ نرم‌افزارهای تولید محتوای الکترونیکی، افزایش سطح سواد رسانه‌ای معلمان اقداماتی اندیشیده شود؛ ۷) در زمینهٔ فرایند تولید برنامهٔ درسی مجازی، با تأکید بر ویژگی‌های سنی و رشدی دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی و بررسی راهکارهای اثربخشی این برنامهٔ درسی برای آن‌ها، و برای آگاهی و شناسایی ویژگی‌های مؤثر مدیران در رهبری مدرسهٔ مجازی و رویارویی موفقیت‌آمیز با چالش‌های ویژهٔ این نوع مدارس پژوهش‌ها و مطالعات کاربردی صورت گیرد.

با توجه به دنیاگیری کووید-۱۹، هدف از این پژوهش، بررسی و تبیین چالش‌های مدیران مدارس دورهٔ ابتدایی شهر اهواز در رهبری مدارس در دوران آموزش مجازی بود. پژوهشگران در این مطالعه چالش‌های آموزش مجازی را با توجه به بافت فرهنگی و تاریخی ایران بررسی کردند. یکی از محدودیت‌های این پژوهش، بررسی چالش‌های آموزش مجازی بر اساس تجارب زیستهٔ مدیران دورهٔ ابتدایی است که با توجه به اهمیت مضاعف این دوره انتخاب شدند بنابراین، با توسعهٔ دورهٔ تحصیلی ممکن است یافته‌های این پژوهش به نتایج گسترده‌تری منجر شود. توصیه می‌شود در پژوهش‌های آتی تجارب زیستهٔ مدیران مدارس سایر دوره‌ها، در آموزش مجازی، نیز مطالعه شوند.

# منابع
# REFERENCES


- پوررجب، معصومه.، پناهی درچه، اکبر و افلاکی، امیر ارسلان. (۱۳۹۷). نقش مشارکت والدین در دستیابی به اهداف آموزشی. *مجلهٔ پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش‌و پرورش*، ۱(۷)، ۳۲-۳۹.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش*. https://sccr.ir/Files/6609.pdf
- نعمت‌زاده آق براز، سمیه. (۱۳۹۳). *بررسی مسائل اخلاقی در آموزش مجازی* [پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد]. دانشگاه الهیات و معارف اسلامی.
- همت‌یار، زهرا.، عبدالهی، بیژن.، نوه ابراهیم، عبدالرحیم و زین آبادی، حسن رضا. (۱۳۹۸). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های رفتاری رهبران آموزشی بینشمند در مدارس ابتدایی؛ پژوهشی کیفی و پدیدارشناسانه. مدیریت مدرسه، *۷*(۳)، ۱۴۳-۱۶۰.

- Ali Abadi, Kh., MoradiDoliskani, M., Moradi, R., & MohammadiGaledar. A. (2015). Perceptual Characteristics of Students in e-Content of the Curriculum Mashhad University of Medical Sciences. *Education Strategies in Medical Sciences, 8*(3), 179-185. http://edcbmj.ir/article-1-823-en.html
- Alotebi, H., Alharbi, O., & Masmali, A. (2018). Effective leadership in virtual learning environments. *International Journal of Information and Education Technology, 8*(2), 156-160.https://doi.org/10.18178/ijiet.2018.8.2.1026
- Bathon, J., & Baker, B. D. (2013). *School finance 2.0: Flexible financing for a virtual world*. National Education Policy Center. https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/lb-pb-onlineedfinancing-legis_0.pdf
- Beck, D., LaFrance, J., & Richardson, J. W. (2014). *Voices of virtual school leaders: Challenges and advice* [Paper presentation]. the annual meeting of the Educational Research Association, San Diego, CA, United States.
- Carreño, I. D. V. G. (2014). Emergent leadership: E-leadership implications for virtual education. *Revista de Estudios Para El Desarrollo Social de La Comunicación, 10,* 308–324.
- Cowan, L. D. (2014). E-Leadership: Leading in a virtual environment- Guiding principles for nurse leaders. *Nursing Economics, 32*(6), 312–322.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design* (Third Edition). SAGE Publications.
- Edie J. M. (1987). *Edmund Husserl's phenemenology: A critical commentary*. Indiana University Press.
- Gustafson, D. C. (2019). *iPrincipal: A Multiple Case Study on the Challenges and Leadership Practices of Virtual School Principals* (No.13814029) [Doctoral dissertation, University of La Verne]. ProQuest Dissertations and Theses Global
- Hopman, J., Allegranzi, B., & Mehtar, S. (2020). Managing COVID-19 in low-and middle-income countries. *Jama, 323*(16), 1549-1550. https://doi.org/10.1001/jama.2020.4169
- International Society for Technology in Education. (2018). *The ISTE standards for education leaders*. https://www.iste.org/standards/for-educationleaders
- Johnson, H. (2015). *Will Technology Kill Universities*? https://time.com/3747816/education-chalkboard-chatroom/
- Klein, P., & Westcott, M. R. (1994). The changing character of phenomenological psychology. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 35*(2), 133-157.
- Lang, I. (2004). Forum Qualitative Sozialforschung / Forum [ Review of the book Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods, by M. Janice & L. Richards]. *Qualitative Social Research, 5*(1). https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/632

- Mackey, J., O'Reilly, N., Jansen, C., & Fletcher, J. (2018). Leading change to co-teaching in primary schools: A "Down Under" experience. *Educational Review, 70*(4), 465-485. https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1345859
- McLeod, S. , & Richardson, J. W. (2011). The dearth of technology leadership coverage. *Journal of School Leadership, 21*(2), 216-240. https://www.learntechlib.org/p/51371/
- Miller, T. & Ribble, M. (2010). Moving Beyond Bricks and Mortar: Changing the Conversation on Online Education. *Educational Considerations, 37*(2), 3-6. https://doi.org/10.4148/0146-9282.1149
- Moluayonge, G. E. (2020). The Use of Modern Educational Technologies in Remote Learning in Higher Education during a Pandemic: The Case of COVID-19 in Cameroon. *Journal of Learning for Development, 7*(3), 479-484. https://eric.ed.gov/?q=challenges virtual education higher education covid 19&pr=on&ft=on&pg=3&id=EJ1280645
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE
- Oliver, K., Kellogg, S., Townsend, L., & Brady, K. (2010). Needs of elementary and middle school teachers developing online courses for a virtual school. *Distance Education, 31*(1), 55-75. https://doi.org/10.1080/01587911003725022
- Ottestad, G. (2013). School leadership for ICT and teachers' use of digital tools. *Nordic Journal of Digital Literacy, 8*(1-02), 107-125. https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2013-01-02-07
- Patil, N. G., & Yan, Y. C. H. (2003). SARS and its effect on medical education in Hong Kong. *Medical education, 37*(12), 1127. https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2003.01723.x
- Phelps, K. (2012). Leadership online: Expanding the horizon. *New Directions for Student Services, 2012*(140), 65-75. https://doi.org/10.1002/ss.20032
- Priest, H. (2002). An approach to the phenomenological analysis of data. *Nurse Researcher, 10*(2), 50-63.
- Quilici, S. B., & Joki, R. (2011). Investigating roles of online school principals. *Journal of Research on Technology in Education, 44*(2), 141-160. https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782583
- Rainford, J. (2021). Moving widening participation outreach online: challenge or opportunity? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 25*(1), 2-6. https://doi.org/10.1080/13603108.2020.1785968
- Rice, M. F., Lowenthal, P. R., & Woodley, X. (2020). Distance education across critical theoretical landscapes: touchstones for quality research and teaching. *Distance Education, 41*(3), 319-325. https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1790091
- Richardson, J. W., LaFrance, J., & Beck, D. (2015). Challenges of virtual school leadership. *American Journal of Distance Education*, *29*(1), 18-29. https://doi.org/10.1080/08923647.2015.992647
- Salsberry, T. A. (2010). K-12 virtual schools, accreditation, and leadership: What are the issues?. *Educational Considerations, 37*(2), 14-17. https://doi.org/10.4148/0146-9282.1151
- de los Santos, G. E., & Rosser, W. (2020). COVID-19 shines a spotlight on the digital divide. *Change: The Magazine of Higher Learning, 53*(1), 22-25. https://doi.org/10.1080/00091383.2021.1850117
- May, D. S. (2018). *Meeting the challenges of massive open online courses in higher education* [Doctoral dissertation, Pepperdine University]. https://search.proquest.com/openview/ccc59127a0fddb26b307922589fc625c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750
- Auslander, S. S., Meyers, B., Schafer, N., Kavanagh, K., & Haardoerfer, R. (2018). Becoming Critical Friends: Developmental Portraits of Three Professional Learning Communities. *National Teacher Education Journal, 11*(2), 23-40.
- Zu, Z. Y., Jiang, M. D., Xu, P. P., Chen, W., Ni, Q. Q., Lu, G. M., & Zhang, L. J. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19): a perspective from China. *Radiology, 296*(2), E15-E25. https://doi.org/10.1148/radiol.2020200490

## پی‌نوشت‌ها

1. Patil & Yan
2. Scott May
3. cisco Systems
4. informatics
5. Oliver
6. Quilici & Joki
7. Richardson
8. Beck
9. Santos & Rosser
10. Rainford
11. Rice
12. International Society for Technology in Education
13. equity and citizenship advocate
14. visionary planner
15. empowering leader
16. system designer
17. connected leader
18. Salsbery
19. Alotebi
20. Mackey
21. Carreño
22. Moluayonge
23. Otteştad
24. Phelps
25. Miller & Ribble
26. Cowan
27. Bathon & Baker
28. Swars
29. funding
30. staffing
31. accountability
32. time
33. parent/Family involvement
34. professional Development
35. Gustafson
36. Hopman
37. Zu
38. Edie
39. .Klein & Westcott
40. Moustakas
41. Priest
42. Cresswell
43. Lang
44. credibility
45. peer debriefing
46. member check
47. transferability
48. dependability
49. confirmability
50. digital Divide
51. Johnson
52. data

۴۷-۷۰

# تهدیدها و فرصت‌های بین‌المللی‌شدن و بومی‌سازی برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران در دو دهۀ اخیر و ارائۀ راهکارهای پیشنهادی

محمدرضا علی پور* عفت عباسی**


## چکیده:

**این پژوهش با هدف بررسی تهدیدها و فرصت‌های بین‌المللی‌شدن و بومی‌سازی برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران در دو دهۀ اخیر و ارائۀ راهکارهای پیشنهادی انجام شده است. روش پژوهش سنتزپژوهی و طبق شش‌مرحله‌ایِ روبرتسون است و جامعۀ پژوهش شامل کلیۀ مقالات علمی معتبر درزمینۀ بین‌المللی‌شدن و بومی‌سازی برنامۀ درسی در نظام آموزشی ایران در دو دهۀ اخیر می‌شود. روش نمونه‌گیریِ آن هدفمند و ابزار جمع‌آوری داده‌ها فهرست ساختۀ محقق است. در این پژوهش ابتدا نیاز مطالعاتی درزمینۀ تهدیدها و فرصت‌های بین‌المللی‌شدن و بومی‌سازی برنامه‌های درسی، در نظام آموزشی ایران، شناسایی شد. سپس منابع مرتبط با آن جست‌وجو شد. معیار مرتبط‌بودن منابعِ پژوهش اجرای آن‌ها در بازۀ زمانی سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۹۷ بود. داده‌های جمع‌آوری‌شده به‌صورت کدگذاری باز و محوری تحلیل شدند و در ادامه، یافته‌های پژوهش نیز در قالب پاسخ به سؤال‌هایِ پژوهش پردازش، تفسیر و جمع‌بندی شدند. طبق یافته‌های پژوهش، نظام آموزشی ایران در بین‌المللی‌شدن و بومی‌سازی برنامۀ درسی با تهدیدهای عمده‌ای مثل انعطاف نداشتن اهداف برنامۀ درسی، تمرکزگرایی، علم استعماری و تضاد ارزشی و همچنین فرصت‌هایی ازجمله شناخت فرهنگ ملل، ارج‌گذاری به میراث تمدن غرب، جذب استادان دارایِ مدارج علمی بین‌المللی و توجه به مبانی فلسفی اسلامی روبه‌رو بوده و همچنین برای تبدیل تهدیدها به فرصت راهکارهایی مثلِ یادگیری بیشتر زبان انگلیسی و گنجاندن حقوق بشر و دمکراسی در برنامۀ درسی ارائه کرده است.**



**کلید واژه‌ها:** **کلیدی: جهانی‌شدن، بومی‌سازی، بین‌المللی‌شدن، برنامۀ درسی، تهدیدها، فرصت‌ها**

تاریخ دریافت مقاله: ۹۹/۲/۶ تاریخ شروع بررسی: ۹۹/۳/۱۷ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۶/۳



* **(نویسندۀ مسئول)** دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی. **E-mail:** malipour243@gmail.com

** استادیار برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی. **E-mail:** effatabbasi@gmail.com

## مقدمه

پدیدهٔ جهانی‌شدن[1] از بحث‌برانگیزترین مسائل روز جهان به شمار می‌رود. شاید هیچ پدیدهٔ دیگری تا بدین اندازه در ابتدای هزارهٔ سوم توجه اندیشمندان، سیاستمداران، اقتصاددانان و متولیان فرهنگی را به خود جلب نکرده است. پدیده‌ای که در تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی انسان‌ها نقش تعیین‌کننده داشته و مرزهای جغرافیایی را به حداقل کاهش داده است. منافع مردم کشورها را بیش‌ازپیش به هم تنیده است و علاوه بر کالا و خدمات، مبادلهٔ افکار و دانش بشری را نیز آسان‌تر و بی‌حدومرزتر از گذشته ممکن ساخته است. همچنین جهانی‌شدن بحث بسیار مهمی است که سازمان‌های بین‌المللی مثل سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی سازمان ملل متحد (یونسکو)[2] و صندوق کودکان سازمان ملل متحد (یونیسف)[3] به آن توجه داشته و در این ارتباط در کشورهای مختلف برنامه‌هایی را پیگیری و اجرا کرده‌اند (فتحی‌واجارگاه و اعلانی، ۱۳۸۹). در شرایط کنونی، جهانی‌شدن باری از دشواری‌ها را نیز به همراه دارد. چراکه مفاهیم سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و حدود این مفاهیم را به‌شدت متحول ساخته است و ازآنجاکه به تصور عده‌ای یکپارچگیِ محصول جهانی‌شدن، حیات خرده‌فرهنگ‌ها را تهدید کرده است و برای مقابله با تهدیدی به نام جهانی‌شدن یا جهانی‌سازی، درصدد احیا و حفظ فرهنگ و ارزش‌های جامعهٔ خود به امر بومی‌سازی[4] در حوزه‌های مختلف ازجمله حوزهٔ برنامهٔ درسی پرداخته‌اند (جمشیدی، ۱۳۹۵). از طرف دیگر، رویکرد بین‌المللی‌شدن[5] هم در پاسخ به پیامدهای جهانی‌شدن مطرح است اما پاسخی فعال و هوشمندانه است (وان در واند[6]، ۲۰۰۷). این رویکرد پاسخی به پیشرفت‌های فناورانه و علمی، دگرگونی‌های دنیای کار و اشتغال، افزایش نابرابری‌ها، توسعهٔ دمکراسی و حقوق بشر، افزایش ارتباطات بین فرهنگی، تجدیدنظر در ارزش‌های معنوی و اخلاقی و آموزش برای زمان عدم قطعیت است (آتشک و همکاران، ۱۳۹۲). بین‌المللی‌شدن اشاره به روابط میان دولت‌ها و ملت‌ها دارد و شناخت و احترام به تفاوت‌ها و سنت‌ها را تشویق می‌کند (قاسم‌پور دهاقانی و همکاران، ۱۳۹۰). نظام آموزشی می‌تواند پیامدهای جهانی‌شدن را هم ازطریق بین‌المللی‌شدن پاسخ‌گو باشد و هم ازطریق بومی‌سازی برنامهٔ درسی. بومی‌سازی و بین‌المللی‌شدن از مهم‌ترین لوازمِ عصر جهانی‌شدن و از رویکردهای مهم برای احیای تفکر اسلامی در نظام علمی ـ فرهنگی جهان‌اند (عصاره،۱۳۹۱). در رویکرد بین‌المللی‌شدن بیشتر تأکید بر تعاملات بیرونی (تبادل‌های آموزشی، علمی و پژوهشی) نظام آموزشی یک کشور با کشورهای دیگر و کسب هویت جهانی است، درحالی‌که در رویکرد بومی‌سازی تأکید بیشتر بر امکانات و پتانسیل‌های درونی (دانش، فرهنگ، ارزش‌ها و مبانی فلسفی تعلیم‌وتربیت) جوامع و معرفی هویت ملی و محلی خودشان است و درصدد اشاعه، انطباق و رشد پارادایم دانش، فناوری، هنجارهای رفتاری و سرمایه‌های فرهنگی و ارزش‌های محلی خاص در موقعیت خاص است. به‌رغم این تفاوت‌ها، درنهایت هر دو رویکرد بین‌المللی‌شدن و بومی‌سازی می‌توانند به‌صورت مکمل و در راستای رسیدن به اهداف آموزشی هم‌زمان به کار برده شوند. درنتیجه نظام آموزشی ایران

باید حساسیت فراوانی در مقابلِ پدیدۀ جهانی‌شدن داشته باشد و به نیازهای زمان پاسخ‌گو باشد و قابلیت‌هایی متناسب با نیازهای زمان را در اختیار نسل جدید قرار دهد. شاید بتوان گفت که برنامۀ درسی مهم‌ترین ابزار برای تحقق این اهداف تعلیم‌وتربیت است (شایسته‌فر، ۱۳۸۴). بنابراین سؤال اصلی پژوهش، بررسی تهدیدها و فرصت‌های بین‌المللی‌شدن و بومی‌سازیِ برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران در دو دهۀ اخیر و ارائۀ راهکارهایی برای استفاده از فرصت‌ها و رفعِ تهدیدهاست.

## مبانی نظری پژوهش

جهانی‌شدن به اشکال مختلفی بیان و توصیف شده است. گروهی از صاحب‌نظران معتقدند که ویژگی بارز جهانی‌شدن به تشدید سرعت و روند سرمایه‌گذاری جهانی و تغییر ساختارهای اقتصاد خرد و کلان انجامید و موجی از نگرانی‌ها را در امر تهدید امنیت ملی کشورها، توسعه‌نیافتگی، فقر جهانی و مهاجرت انبوه سبب شد (قریب، ۱۳۸۰؛ اسمیت[۷]، ۱۹۹۵، باربر[۸]، ۱۹۹۳). گیدنز[۹] معتقد است که جهانی‌شدن به معنای انتقال «زمان و مکان» است. او بر این باور است که بخش اعظم این تحول ناشی از توان بشر در متحول ساختن وسایل ارتباطی و فعالیت از راه دوراست (مهرعلیزاده، ۱۳۸۴). به نظر واترز جهانی‌شدن فرایندی است که در آن قیدوبندهای جغرافیایی‌ای که بر روابط اجتماعی و فرهنگی سایه افکنده است، از بین می‌رود و مردم به‌طور فزاینده‌ای از کاهش این قیدوبندها آگاه می‌شوند (واترز[۱۰]، ۱۳۷۹، ص. ۱۲). به نظر مارتین آلبرو[۱۱] جهانی‌شدن به همۀ جریان‌هایی اطلاق می‌شود که همۀ مردم جهان با آن در جامعه‌ای جهانی در تعامل‌اند (شکوری، ۱۳۸۹). در سال‌های اخیر» بین‌المللی‌شدن «یکی از مباحث مهم آموزشی بوده است که در واکنش به پدیدۀ «جهانی‌شدن» مطرح شد و این حرکت به‌سمت ترقی و توسعه ادامه خواهد یافت. هدف آن ارتباط با کشورهای مختلف، فرهنگ‌ها و نظام‌های تعلیم‌وتربیت است. صاحب‌نظران سراسر جهان همواره در راستای مفهوم‌سازی نظریۀ بین‌المللی‌شدن در نظام آموزشی کشورها تلاش کرده‌اند. از میان آن‌ها، نایت نقش چشمگیری داشته است (ژان[۱۲]، ۲۰۱۰). نایت[۱۳] (۲۰۰۴) بین‌المللی‌شدن در سطح سازمانی را چنین تعریف کرده است: فرایند تلفیق بعد بین‌المللی، میان‌فرهنگی و جهانی اهداف و کارکردها و نحوۀ آموزش است. بین‌المللی‌شدن فرایند تلفیق ابعاد بین‌المللی، میان فرهنگی و جهانی به درون هدف، عملکرد و اجرای آموزش عالی به شیوه‌ای است که احترام به تفاوت‌های فرهنگی و سنت‌ها را ارتقا بخشد ( فتحی‌واجارگاه و همکاران، ۱۳۹۰). بین‌المللی‌شدن فرایند جبران‌کنندۀ تمایلات جهانی‌شدن و حمایت از مقاومت در برابر آخرین آثار همگن‌سازی و ملیت‌زدایی است (گسل[۱۴]، ۲۰۰۵). از طرف دیگر، توجه به رویکرد بومی‌سازی برنامۀ درسی از دغدغه‌های نظام آموزشی کشور در ارتباط با آثار منفی جهانی‌شدن است. منظور از دانش بومی و بومی‌سازی هر نوع دانشی است که در بستر اجتماعی خاصی قرار دارد. این واژه را نخستین بار گیرتز[۱۵] در ۱۹۸۵ مطرح کرده است. او در این باره

می‌گوید: «منظور از دانش بومی، دانش خاصی است که در موقعیت و بافت خاصی وجود داشته و رشد کرده اســـت.» چنگ[16] (۲۰۰۰) بومی‌سازی را به معنای اشاعه، انطباق و رشد پارادایم دانش، فناوری، هنجارهای رفتاری و ارزش‌های محلی در موقعیت و بســـتر خاص می‌داند. این تعریف دو برداشـــت را به ذهن متبادر می‌کند: اول اینکه بومی‌ســـازی یعنی انطباق همهٔ هنجارها، ابتکارها و ارزش‌هایی که هدفشـــان تحقق بخشـــیدن به نیازهای جامعه است؛ دوم اینکه بومی‌ســـازی یعنی ارتقای ارزش‌های محلی، هنجارها و مســـائل محبوب، مشـــارکت و التزام به فعالیت‌ها در ســـطح جامعه، توسعه و رشد فرهنگ بومی، تحقق آمال و آرزوهای جامعه، علاقه‌مندی به اخلاق و هنجارها و فعالیت و مشارکت و حمایت از نوآوری‌های فنی، اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، بومی برخی مثال‌های بومی‌سازی اســـت. چنگ (۲۰۰۴) نظریه‌هایی در ارتباط با سطح تمرکز بر دانش بومی، هویت ملی، دانش جهان و هویت جهانی مطرح کرده و نشـــان می‌دهد نظام‌های آموزشـــی بر مبنای هر یک از این نظریه‌ها در ارتباط با پدیدهٔ جهانی‌شدن و نظریهٔ بومی‌ماندن چه سیاست‌هایی را می‌توانند اتخاذ کنند. برنامه‌های درسی آنان چه ویژگی‌هایی دارد و درکل نظام آموزشی چه نقاط قوت و ضعفی دارد و درنهایت پیامد و برون‌داد آن نظام چیست. خلاصهٔ این نظریه‌ها در جدول ۱ آمده است:

**جدول ۱.** نظریه‌های چندگانهٔ بومی‌سازی (چنگ، ۲۰۰۲)

| ویژگی‌های محیط آموزشی | نظریه‌های بومی‌سازی |
|---|---|
| • طراحی محیط آموزشـــی بر اســـاس ارزش‌های بومی و سرمایه‌های فرهنگی ـ ملی است و از عناصر محیط خارجی برای تسهیل یادگیری فردی و نهادی و توسعهٔ بومی استفاده می‌کند. | درخت |
| • طراحی محیط آموزشی بر اساس نیازها و نگرانی‌های جامعهٔ محلی و بومی و توجه به متراکم‌کردن دانش جهانی برای مطالعه و برطرف‌کردن این نیازها و نگرانی‌هاست. | کریستال |
| • طراحی محیط آموزشی بر اساس هضم و انتقال انواع معینی از دانش جهانی به‌منظور رفع نیازهای دانش فردی و نهادی است. | قارچ |
| • طراحی محیط آموزشـــی به‌منظور تسهیل یادگیری انفرادی، کاملاً بر دانش جهانی و منابع مربوط به دانش جهانی باز است و این دستیابی به منابع جهانی با نهایت استفاده و تغذیه و کمترین فشار داخلی دنبال می‌شود. | آمیب |
| • طراحی محیط آموزشی بر اساس به‌کارگیری برخی مرزها و خطوط و فیلترها در راستای حفاظت از فعالیت‌های یادگیری افراد در مقابل آثار منفی جهانی‌سازی است. | قفس |
| • طراحی محیط آموزشی عمدتاً در راستای تسهیل فرایند تشخیص و انتقال بهترین عناصر از دانش جهانی و جایگزینی با عناصر ضعیف دانش بومی است. | دی‌ان‌ای[17] |

با توجه به جدول ۱ می‌توان گفت که نظریه‌های آمیب و قارچ کمتر به دانش بومی وابستگی دارند و وابستگی‌شـــان بیشتر به دانش جهانی اســـت. در مقابل نظریه‌های درخت، کریستال و قفس، بیشتر وابســـتگی بومی و محلی و کمتر وابســـتگی جهانی دارند و نظریهٔ دی‌ان‌ای چیزی بین این دو دسته از نظریه‌هاست (شکاری و مزدائی، ۱۳۸۷).

فراستخواه نیز سه نوع متفاوت از بومی‌سازی در ایران را روایت کرده است:

**۱.** بومی‌ســـازی به مثابهٔ ایده‌ای دانشـــگاهی: این روایت در اواخر دورهٔ پهلوی و در مواجهه با الگوی نوسازی دولتی و غرب‌گرایانه از بالا برساخته شد.

**۲.** بومی‌سازی در شکل یک ایدئولوژی مذهبی و پروژهٔ سیاسی: در بحبوحهٔ انقلاب فرهنگی و پس‌ازآن به‌صورت پروژهٔ اسلامی‌سازی علم و دانشگاه برساخته شد.

**۳.** بومی‌سازی به‌مثـــابهٔ تابو و فوبیـــای شبه‌مدرن و شبـــه‌پوزیتیویستی: در واکنش به تأویـــلات، ســـوانح و پیـــامدهـــای سیـــاسی روایـــت دوم، بر فضـــای دانشـــگاهی روشـــنفکری سایـــه‌انداز شد (فراستخواه، ۱۳۸۶).

کارنوی[۱۸] (۱۳۸۴) می‌گوید تأثیر جهانی‌شدن در آموزش معمولاً نقش اصلاحات را دارد و اصلاحات به‌واســـطهٔ مفهوم رقابت، مفهوم مالی و مفهوم تساوی در نهاد تعلیم‌وتربیت تأثیر گذاشته است. بنابراین درزمینهٔ تهدیدها و فرصت‌های پدیدهٔ جهانی‌شدن دو رویکرد بین‌المللی‌شدن و بومی‌سازی برنامهٔ درسی مطرح است و هرکدام دیدگاه خاصی در واکنش و پاسخ به آن‌ها ارائه داده‌اند.

## پیشینهٔ پژوهش

دربارهٔ موضوعِ مطالعه‌شـــده پژوهش‌های پیمایشی و میدانی فراوانی انجام شده است که به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

کرمی (۱۳۸۹) در پژوهشـــی که با عنوان «جهانی‌شـــدن و بومی‌ماندن در برنامهٔ درسی» انجام داد نتیجه گرفت که به‌جای ترســـیم جهانی‌شـــدن و بومی‌ماندن روی یک پیوســـتار آن‌ها را باید به‌صورت محورهـــای نموداری در نظر گرفت که دو محور x و y دارنـــد. در چنین حالتی این دو رویکرد به‌جای اینکه متعارض باشـــند، مکمل یکدیگرند. به‌عبارتی‌دیگر، در این وضعیت حرکت به‌ســـمت یک رویکرد به‌منزلهٔ دوری جستن از رویکرد دیگر نیست و ارزش‌افزوده‌ای که در تعامل این دو ایجاد می‌شود می‌تواند ثمره‌های ارزنده‌ای دربرداشته باشد.

منصـــوری گرگر و همـــکاران (۱۳۹۵) در پژوهشـــی با عنوان «ویژگی‌های برنامهٔ درســـی در عصر جهانی‌شـــدن و بین‌المللی‌کردن برنامهٔ درسی» به این نتیجه رسیدند که جهانی‌شدن و بین‌المللی‌کردن برنامهٔ درسی به‌عنوان یک واقعیت فراروی نظام آموزشی قرار گرفته است و نمی‌توان از آن واقعیت چشم پوشید و متخصصان آموزش‌وپرورش و برنامه‌ریزان درسی باید به آثار آن توجه کنند.

کاویانی و نصر (۱۳۹۴) در پژوهشِ «سنتزپژوهی[۱۹] چالش‌های برنامه‌های درسی آموزش عالی کشور در دهۀ اخیر و راهکارهای پیش رو» یکی از مشکلات را جهانی‌شدن برنامۀ درسی ذکر کرده و مصادیقش را حضور در بازار کار جهانی و انواع جدید مشاغل، تأکید بر برنامۀ درسی موضوع‌محور، گسترش بی‌سابقۀ منابع علمی در دسترس دانشجویان دانسته و راهکار زیر را برای حل این مشکل بیان کرده است: حرکت به‌سمت بین‌المللی‌شدن آموزش عالی، اتخاذ رویکرد برنامۀ درسی میان‌رشته‌ای، تأکید بیشتر بر یادگیری زبان انگلیسی، شناخت بیشتر نسبت به پیامدها و نوآوری‌های علمی جهانی و تغییر جریان آموزش.

اصغرزاده و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی پیامدهای منحصربودن زبان آموزش علم در راستای بین‌المللی‌شدن آموزش عالی ایران را بررسی کرده‌اند و به دو نوع پیامد مثبت و منفی اشاره کرده‌اند که پیامد مثبت آن مقولۀ حفظ زبان و هویت ملی با چهار زیرمقوله است و پیامدهای منفی آن شامل ضعف در پیوند با انباشت علمی جهان، محدودیت در توسعۀ علمی، از دست دادن فرصت‌ها و مزیت‌های جدید برای دانشگاه‌های کشور و تقلیل سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی می‌شود و پیامدهای منفی آن بیشتر از پیامدهای مثبتش است (منفی ۴ مقوله و مثبت ۱ مقوله).

مرعشی و همکاران (۱۳۹۰) در مطالعه‌ای با عنوان جهانی‌شدن و تأثیر آن در اهداف برنامۀ درسی نظام آموزشی ایران به این نتیجه رسیدند که جهانی‌شدن فرصت‌هایی را در برنامۀ درسی ایران ایجاد می‌کند که عبارت‌اند از: توجه به خصوصی‌سازی، تمرکززدایی، برنامۀ درسی تلفیقی، تأکید بیشتر بر هویت ملی، صلح و آموزش مداوم.

قاسم‌پور و همکاران (۱۳۹۰) در مقاله‌ای با عنوان «تحلیلی بر بومی‌سازی و بین‌المللی‌شدن برنامۀ درسی دانشگاه‌ها در عصر جهانی‌شدن» نشان داده‌اند که بومی‌سازی و بین‌المللی‌شدن یکی از مهم‌ترین لوازم عصر جهانی‌شدن و رویکردی مهم برای احیای تفکر اسلامی در نظام علمی و فرهنگی جهان است.

سجادی (۱۳۸۲) در تحقیق خود با عنوان «جهانی‌شدن و پیامدهای چالش‌برانگیز آن در تعلیم‌وتربیت» دیدی منفی به جهانی‌شدن داشت و نتیجه گرفت که جهانی‌شدن جریانی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی است که سعی دارد به نحوی جهت‌گیری‌های برنامه‌ها، شیوه‌ها، ساختارها، اهداف و محتوای تعلیم‌وتربیت را در راستای نظام واحد جهانی تعلیم‌وتربیت سوق دهد. این امر موجب تضعیف اهداف و محتوای تعلیم‌وتربیت محلی و قومی می‌شود.

مهرعلیزاده و صفایی‌مقدم (۱۳۸۷) در مطالعه‌ای با عنوان «بررسی تأثیر جهانی‌شدن بر حوزۀ برنامۀ درسی از دیدگاه اعضای هیئت‌علمی و کارشناسان ستادی آموزش‌وپرورش» به این نتیجه رسیده است که درزمینۀ مسائل مرتبط با دانشگاه‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی آن، جهانی‌شدن تأثیری عمده برجای گذاشته است:

**الف)** گرایش خاص به انعطاف بیشـــتر و تمرکز تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی برای پاسخ‌گویی سریع به نیازهای اقتصادی؛

**ب)** رقابت جدید بین دانشگاه‌ها؛

**ج)** توجه به نیازها، پاسخ‌گویی سریع و به‌موقع به سازمان‌ها و صنایع محلی.

دیتو[20] (۲۰۰۹) در پژوهش خود با عنوان «قوم‌نگاری انتقادی، جهانی ـ محلی، فرهنگی پویا و هویت دانش‌آموزان در کراچی پاکستان» شیوه‌های تدریس و رسانه‌ها را کانون جهانی‌سازی و محلی‌سازی تعبیر می‌کند. او به این نتیجه رســـیده که برنامه‌های آموزشی به‌ویژه متون کتاب‌های درسی، در دانش‌آموزان حس هویت ملی ایجاد می‌کند. منابع محلی و ملی شامل سه درس پیچیدهٔ دینی، خداشناسی(اسلام) و زبان‌شناسی ملی‌گرایانه (اردو) و منطقه‌ای (علوم اجتماعی) است.

آروکیاســـامی[21] (۲۰۰۱) در پژوهش خود با عنوان «تحلیل جهانی‌شدن و آموزش عالی» به نتیجه رســـید که روند تغییرات جهانی‌شدن آموزش در آینده هم ادامه پیدا خواهد کرد ... پس مؤسسه‌های آموزشی و اشخاص درگیر با آموزش می‌بایست حوزه‌های جدید جهانی‌شدن را درک کنند.

نگاهی به پژوهش‌هایِ فوق بیانگر این نکته اســـت که هریک از آن‌ها به معرفی بخشی از تهدیدها و فرصت‌های پدیدهٔ جهانی‌شـــدن و بومی‌ســـازی برنامهٔ درسی در نظام آموزشـــی پرداخته یا فقط به رویکردی خاص توجه داشـــته‌اند: کرمی (۱۳۸۹) نتیجه گرفته است که جهانی‌شدن و «بومی‌سازی» به‌جای اینکه متعارض باشـــند مکمل یکدیگرند. منصـــوری گرگر و همکاران (۱۳۹۵) ویژگی‌ها و آثار واقعی جهانی‌شـــدن و «بین‌المللی‌کردن» برنامهٔ درســـی به‌عنوان یک واقعیت فراروی نظام آموزشی را به‌عنوان نتایج پژوهششـــان اعـــلام کردند. کاویانی و نصـــر (۱۳۹۴) اتخاذ رویکرد برنامهٔ درســـی میان‌رشـــته‌ای و تأکید بیشتر بر یادگیری زبان انگلیسی را به‌عنوان «راهکارها»ی چالش جهانی‌شدن بیان داشته‌اند. مرعشی و طوسی (۱۳۹۰) به این نتیجه رسیدند که جهانی‌شدن «فرصت‌هایی» را در برنامهٔ درسی ایران ایجاد می‌کند که عبارت‌اند از توجه به خصوصی‌سازی، تمرکززدایی و برنامهٔ درسی تلفیقی. بنابراین به‌منظور شناخت بهتر و درک بیشتر فرصت‌ها و تهدیدهای جهانی‌شدن و بومی‌سازی برنامهٔ درسی و اتخاذ تصمیم‌های مناسب و مؤثر در بحث تولید علم و تحقق رسالت‌های نظام آموزشی در این زمینه داشـــتن «تصویری کلی» بر اســـاس ترکیب ابعاد تحولات و رویکردهای گزارش‌شده در مبانی نظری و پژوهشی داخلی و خارجی فوق «نیاز و ضرورت پژوهشی» است. درکل پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به سؤال‌هایی است که در ادامه آمده‌اند.

## ■ سؤال‌های پژوهش

**۱.** تهدیدهای بومی‌سازی برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران کدام‌اند؟

**۲.** تهدیدهای بین‌المللی‌شدن برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران کدام‌اند؟

**۳.** فرصت‌های بومی‌سازی برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران کدام‌اند؟
**۴.** فرصت‌های بین‌المللی‌شدن برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران کدام‌اند؟
**۵.** چه راهکارهایی برای تبدیل تهدیدها به فرصت‌های بین‌المللی‌شدن و بومی‌سازی برنامه‌های درسی وجود دارد؟

## ■ روش‌شناسی

پژوهش حاضر مبتنی بر استفاده از روش سنتزپژوهی است که شامل ترکیب ویژگی‌ها و عوامل خاص ادبیات پژوهش است. این روش، که در برخی موارد از آن به‌عنوان فراتحلیل کیفی هم یاد می‌شود، سعی دارد پژوهش‌هایی که موضوع واحدی را پوشش می‌دهند تحلیل و تناقض‌های پیشینهٔ پژوهش را حل کند و ضمن یکپارچه‌کردنِ نتایج موضوع‌های اصلی را نیز برای تحقیقات آینده مشخص کند (کوپر و هِکس[۲۲]، ۲۰۰۹). جامعهٔ پژوهش شامل کلیهٔ مقاله‌های علمی معتبر درزمینهٔ بین‌المللی‌شدن و بومی‌سازی برنامهٔ درسی در نظام آموزشی در بازهٔ زمانی سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۹۷ است. روش نمونه‌گیری هم هدفمند است که در این پژوهش با توجه به کلیدواژه‌های جهانی‌شدن، بومی‌سازی، بین‌المللی‌شدن، برنامهٔ درسی تهدیدها، فرصت‌ها نمونه‌ها انتخاب شدند. در نمونه‌گیریِ هدفمند پژوهشگر نمونهٔ پژوهش را با توجه به هدف پژوهشی انتخاب می‌کند، چراکه یا به‌صورت مشخص ویژگی یا پدیدهٔ مدنظر را دارند یا غنی از اطلاعات در زمینه‌ای خاص‌اند. این روش بیشتر زمانی استفاده می‌شود که نیاز به نمونه‌هایی از افراد خبره است (جلالی، ۱۳۹۱). ابزار کار برای فراهم‌آوردن اطلاعاتِ لازم فرم کاربرگ طراحی‌شدهٔ محقق برای گزارش و ثبت اطلاعات پژوهش‌های اولیه بود. درنهایت برای اطمینان از نحوهٔ کدگذاری‌ها از دو نفر ارزشیاب برای کدگذاری مجدد یافته‌ها استفاده شد. به‌منظور تأییدِ پایایی از فرمول ضریب کاپای کوهن[۲۳] استفاده شد که در این پژوهش میزان توافق بین ارزشیابان ۷۴٪ بود. این عدد نشان‌دهندهٔ ۷۴٪ توافق بین ارزشیابان در کدگذاری‌ها بود. از سوی دیگر در پژوهش حاضر برای تحلیل یافته‌ها از الگوی شش‌مرحله‌ای سنتزپژوهی روبرتس[۲۴] استفاده شد (مارش[۲۵]، ۱۳۸۷). روبرتس عنصر مشترک راهبردهای گوناگون رویکرد سنتزپژوهی را تحلیل و دسته‌بندی مجدد اطلاعات دانسته است که مراجعان به سهولت بتوانند از آن بهره‌برداری کنند. شاید جامع‌ترین رویکرد در پژوهش‌های کیفی سنتزپژوهی است و در پژوهش‌های فراوانی از آن استفاده کرده‌اند.

## ■ مراحل پژوهش به روش سنتزپژوهی

### مرحلهٔ اول: شناسایی نیاز، اجرای جست‌وجوی مقدماتی، شفاف‌سازی

در سال‌های اخیر به‌شدت به موضوع جهانی‌شدن برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران توجه شده است. در ارتباط با آثار مثبت و منفی (فرصت‌ها و تهدیدهای) آن، رویکردهایی مثل بین‌المللی‌شدن

و بومی‌سازی برنامه‌های درسی هم مطرح و در مطالعات مختلف به آن پرداخته شده است اما هریک از این پژوهش‌ها معمولاً به بررسی یکی از ابعاد تهدیدها و فرصت‌های بین‌المللی‌شدن و بومی‌سازی برنامهٔ درسی توجه کرده است. ازاین‌رو به نظر می‌رسد که داشتن تصویری کلی از وضعیت نظام آموزشی ایران در زمینهٔ جهانی‌شدن برنامه‌های درسی ضروری است.

**مرحلهٔ دوم: انجام پژوهش به‌منظور بازیابی مطالعات**

این مرحله به جست‌وجوی منابع مربوط با نیاز اصلی پژوهش اختصاص دارد (حسینی و مطور، ۱۳۹۲). ازاین‌رو ابتدا کلیهٔ مقاله‌های علمی ـ پژوهشی از راه جست‌وجوی کلیدواژه‌هایی از قبیلِ «جهانی‌شدن، بومی‌سازی، بین‌المللی‌شدن، برنامهٔ درسی، تهدیدها، فرصت‌ها» ازطریق پایگاه‌های اطلاعاتی زیر شناسایی شد: نورمگز[۲۶]، مگ‌ایران[۲۷]، سید[۲۸] و گوگل اسکالر[۲۹] سپس با توجه به هدف پژوهش، منابع مرتبط حفظ و منابع نامرتبط حذف شدند.

**مرحلهٔ سوم: گزینش، پالایش و سازماندهی مطالعات**

این مرحله به داوری دربارهٔ تعیین مطالعات مرتبط با نیازهای دانشی اختصاص داشت. برای انجام این داوری باید ملاک‌هایی برای گزینش و دسته‌بندی مطالعات تدوین می‌شد (مارش، ۱۳۸۷). معیارهای اصلی ورود به این پژوهش موارد زیر بودند:

**۱.** مقاله‌ها و پژوهش‌های چاپ‌شده در حوزهٔ نظام آموزشی ایران با کلیدواژه‌های جهانی‌شدن، بومی‌سازی، بین‌المللی‌شدن، برنامهٔ درسی. تهدیدها، فرصت‌ها بین سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۹۷.

**۲.** روش سنتزپژوهی صرفاً با داده‌های کیفی سروکار دارد. بنابراین مقاله‌ها و پژوهش‌هایی در این مطالعه بررسی شدند که روش‌های کیفی مناسبی داشتند از قبیلِ مصاحبه، مشاهده، مرور نظام‌مند، کتابخانه‌ای و سایر روش‌های کیفی، که داده‌ها و اطلاعات کافی دربارهٔ اهداف تحقیق گزارش کرده باشند و همچنین مقالات کمّی ازجمله مقالات پیمایشی، تجربی و همبستگی که نتایج کیفی داشتند. براین‌اساس، مقاله‌ها بر اساس روند زیر بررسی شدند:

۱. انتخاب و بررسی مقاله‌های مرتبط با کلیدواژه‌های تحقیق؛ ۲. بررسی چکیده‌های مقاله‌هایی که بررسی و گزینش شدند؛ ۳. حذف مقاله‌های نامرتبط با توجه به بررسی چکیده‌هایشان؛ ۴. بررسی متن کامل مقاله‌های مرتبط گزینش‌شده با توجه به بررسی چکیده‌های آن‌ها؛ ۵. بررسی مقاله‌های نهایی که تعدادشان در این پژوهش چهل عدد است و در قسمت جدول‌های یافته‌های پژوهش آن‌ها را می‌توان مشاهده کرد.

**مرحلهٔ چهارم: تعیین چهارچوب ادراکی و متناسب‌ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل**

این مرحله به مثابهٔ چهارچوبی پیونددهنده عمل کرد که اطلاعات به‌دست‌آمده، پیرامونش ترکیب شدند (مارش، ۱۳۸۷).

ازاین‌رو چهارچوب ادراکی شکل‌گرفتۀ این پژوهش حول دو مفهوم اصلی زیر است:

**الف) بین‌المللی‌شدن برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران**

برای بررسی این چهارچوب، ابتدا باید به تعریف آن پرداخت. صاحب‌نظران سراسر جهان همواره در راستای مفهوم‌سازی نظریۀ بین‌المللی‌شدن در آموزش تلاش کرده‌اند. از میان آن‌ها، نایت نقش چشمگیری داشته است (ژان، ۲۰۱۰). نایت بین‌المللی‌شدن در سطح سازمانی را چنین تعریف کرده است: «فرایند تلفیق بعد بین‌المللی، میان‌فرهنگی و جهانی در اهداف، کارکردها و نحوۀ آموزش.» (نایت، ۲۰۰۴).

گسل نیز مفهوم بین‌المللی‌شدن را چنین تعریف کرده است: «بین‌المللی‌شدن، فرایند پاسخگوی تمایلات جهانی‌شدن و حمایت از مقاومت در برابر آخرین آثار همگن‌سازی و ملیت‌زدایی است.» (گسل، ۲۰۰۵). بنابراین می‌توان بین‌المللی‌شدن را این گونه تعریف کرد: بین‌المللی‌شدن نظریه‌ای است که خواهان اعمال دو گونه اقدام در برنامۀ درسی است: یکی شناسایی مسائل و نیازهای امروزی جهانی‌شدن (تهدیدات) و دوم تغییرآگاهانه در برنامه‌ها به‌منظور متناسب‌سازی برنامه‌ها با آن‌ها (فرصت‌ها).

**ب) بومی‌سازی برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران**

پدیدۀ جهانی‌شدن باعث شده است که به‌تازگی اندیشمندان مختلف از مبانی علم جدید، هویت ملی و هویت اجتماعی انتقادهایی داشته باشند. درنتیجه، مفاهیم تازه‌تری چون «دانش بومی» و «بومی‌سازی » مطرح شده است. برخی «بومی‌سازی»[۳۰] را به معنای اشاعه، انطباق و رشد پارادایم دانش، فناوری، هنجارهای رفتاری و ارزش‌های محلی در موقعیت و بستر خاص می‌دانند (چنگ، ۲۰۰۰). از این تعریف دو برداشت هم می‌توان دریافت کرد: اول اینکه، بومی‌سازی یعنی نوعی انتقاد و انطباق همۀ هنجارها، ابتکارها و ارزش‌هایی که هدفشان تحقق بخشیدن به نیازهای امروزی جامعه است (تهدیدها)؛ دوم اینکه، بومی‌سازی یعنی ارتقای ارزش‌های محلی، هنجارها و مسائل مورد علاقه (فرصت‌ها).

**مرحلۀ پنجم: پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده‌های ملموس**

با توجه به یافته‌های حاصل از تحقیقات مرتبط با هدف پژوهش، ابتدا ازطریق کدگذاری باز کلیۀ زیرمؤلفه‌ها (مثل اهداف و محتوا)، استخراج و سپس بر اساس فرایند کدگذاری گزینشی کلیۀ زیرمؤلفه‌ها بر اساس مفاهیمِ مشترک مؤلفه‌سازی شدند (آموزشی، فرهنگی و ساختاری).

**جدول ۲.** تهدیدهای بومی‌سازی

| کدهای باز | زیرمؤلفه | مؤلفه |
|---|---|---|
| • انعطاف‌نداشتن برنامهٔ درسی، دشواری‌های ایدئولوژیکی، ضعف بنیهٔ نظری آموزش دانشگاهی و علوم‌انسانی، تقلیل علوم‌انسانی، سطحی‌شدن اهداف برنامهٔ درسی | اهداف | آموزشی |

کدهای باز، مثل انعطاف‌نداشتن برنامهٔ درسی، دشواری‌های ایدئولوژیکی، ضعف بنیهٔ نظری آموزش دانشگاهی و علوم‌انسانی، تقلیل علوم‌انسانی، سطحی‌شدن اهداف برنامهٔ درسی، در زیرمؤلفهٔ اهداف و مولفهٔ آموزشی بُعد تهدیدهای بومی‌سازی برنامه‌های درسی طبقه‌بندی شدند.

**جدول ۳.** تهدیدهای بین‌المللی‌شدن

| کدهای باز | زیرمؤلفه | مؤلفه |
|---|---|---|
| • کم‌توجهی به هویت‌های چند فرهنگی، تضاد ارزشی، توجه‌نکردن به بوم‌شناختی و دشواری‌های فرهنگی | تفاوت‌های فرهنگی | فرهنگی |

کدهای باز مثل کم‌توجهی به هویت‌های چندفرهنگی، تضاد ارزشی، توجه‌نکردن به بوم‌شناختی و دشواری‌های فرهنگی در زیرمؤلفهٔ تفاوت‌های فرهنگی و مؤلفهٔ فرهنگی بعد تهدیدهای بین‌المللی‌شدن برنامه‌های درسی طبقه‌بندی شدند.

### مرحلهٔ ششم: ارائهٔ نتایج ترکیب

در این مرحله، با توجه به فرایند و فراورده‌های حاصل از سنتزپژوهی، در نمایی کلی تهدیدها و فرصت‌های بین‌المللی‌شدن و بومی‌سازی برنامهٔ درسی در نظام آموزشی ایران بررسی شد. در وهلهٔ نخست در قسمت فرایند سنتزپژوهی، استخراج تهدیدها و فرصت‌ها صورت گرفت. به این صورت که ابتدا ازطریق فرایند کدگذاری باز، تهدیدها و فرصت‌ها شناسایی و سپس مصادیق و شواهد هریک از آن‌ها استخراج شد که کلیهٔ داده‌های حاصل از آن در بخش یافته‌ها گزارش شدند. در قسمت فراوردهٔ سنتزپژوهی هم، از آنجا که هدف سنتزپژوهی ترکیب کلیهٔ یافته‌های علمی در موضوعی خاص و رسیدن به انسجامی واحد است، در مرحلهٔ ارائهٔ نتایج، با مرور مجدد داده‌های اولیه و کدگذاری مجدد، موارد هم‌پوشی و قرابت معنایی با هم ترکیب شده و به‌صورت یک کل جدید و انسجام‌یافته ارائه شد.

## یافته‌های پژوهش

**سؤال ۱: تهدیدهای بومی‌سازی برنامه‌های درسی در نظام آموزشی کدام‌اند؟**

در پاسخ به سؤال فوق، نتایج پژوهش‌های مرتبط با آن در جدول ۴ بررسی می‌شود.

**جدول ۴.** تهدیدهای بومی‌سازی برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران

| مؤلفه‌ها | زیرمؤلفه‌ها | مؤلفه‌های جزیی | شواهد |
|---|---|---|---|
| آموزشی ـ علمی | اهداف | • انعطاف‌نداشتن برنامهٔ درسی | کریمی و همکاران (۱۳۹۲) |
| | | • چالش‌های ایدئولوژیکی<br>• ضعف بنیهٔ نظری آموزش دانشگاهی و علوم‌انسانی | حاتمی (۱۳۸۴) |
| | | • تقلیل علوم انسانی | زارعیان و سفیری (۱۳۹۰) |
| | | • سطحی‌شدن اهداف برنامهٔ درسی | جعفری (۱۳۹۶) |
| | یادگیری | • کیفیت‌نداشتن یادگیری | رحیمی (۱۳۹۶) |
| | | • بومی‌نبودن کتاب‌های درسی | برزگر (۱۳۸۸) |
| | | • به‌روز نبودن محتوای برنامهٔ درسی | صمدی (۱۳۹۵) |
| | | • ترجمهٔ صرف | امیدیان و زندوانیان (۱۳۹۲) |
| فرهنگی | تفاوت‌های فرهنگی | • توجه‌نداشتن به هویت‌های چندفرهنگی | ملکی‌نیا و همکاران(۱۳۹۷) |
| | | • تضاد ارزشی | جعفری و همکاران (۱۳۹۶) |
| | | • توجه نکردن به بوم شناختی | حاتمی (۱۳۸۴) |
| | | • استفاده‌نکردن از تجربه‌های کشورهای دیگر | اسفندیاری (۱۳۹۵) |
| | | • دشواری‌های فرهنگی | حاتمی (۱۳۸۴) |
| ساختاری | سیاستگذاری | • تمرکزگرایی | شکوهیان و شافعی‌پور (۱۳۹۵) |
| | | • ضعف ساختاری | صمدی (۱۳۹۵) |
| | | • معیوب بودن نظام آموزشی | جمشیدی (۱۳۹۵) |
| | | • وابستگی کامل علوم‌انسانی به نهادهای سیاستگذار | حاتمی (۱۳۸۴) |
| | | • توجه‌نداشتن به متخصصان برنامهٔ درسی | کریمی و همکاران (۱۳۹۲) |
| | | • حجم کاری زیاد معلمان | حاجی‌تبار و همکاران (۱۳۹۶) |

طبق پژوهش‌ها (شواهد فوق)، زیرمؤلفه‌های جزئی انعطاف‌نداشتن اهداف و سطحی‌نگریستن به آن و آمیختن به ایدئولوژی، به‌روزنبودن محتوا و کتاب‌های درسی و فقدان کیفیت یادگیری باعث می‌شود که آموزش جهانی تأثیر دلخواه خود را در اهداف بومی‌سازی بگذارد و این خود تهدیدی برای بومی‌سازی برنامهٔ درسی است. از دیگر نتایجی که محققان به آن رسیده‌اند تهدیدهای عمده‌ای مثل تضاد ارزش‌ها و تفاوت‌های فرهنگی به همراه ضعف ساختاری در سیاست‌گذاری نظام آموزشی و نداشتن پشتیبانی لازم نیز است.

**سؤال ۲: تهدیدهای بین‌المللی‌شدن برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران کدام‌اند؟**

یافته‌های پژوهش‌های مرتبط، در پاسخ به سؤال فوق در جدول ۵ بررسی می‌شود.

**جدول ۵.** تهدیدهای بین‌المللی‌شدن برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران

| مؤلفه‌ها | زیرمؤلفه‌ها | مؤلفه‌های جزئی | شواهد |
|---|---|---|---|
| آموزشی ـ علمی | اهداف | • علم استعماری | درودی و موسوی (۱۳۹۱) |
| فرهنگی-اجتماعی | تفاوت‌های فرهنگی | • کم توجه به هویت‌های چند فرهنگی | ملکی‌نیا و همکاران (۱۳۹۷) |
| | | • تضاد ارزشی | جعفری (۱۳۹۶) |
| | | • توجه‌نکردن به بوم شناختی<br>• دشواری‌های فرهنگی | حاتمی (۱۳۸۴) |
| | محیطی | • بحران زیست‌محیطی | رحیمی (۱۳۹۶) |
| | | • دشواری‌های سیاسی/ زبانی<br>• دشواری‌های محیطی و بومی | حاتمی (۱۳۸۴) |

طبق شواهد (پژوهش‌های انجام شدهٔ فوق)، اگر اهداف بین‌المللی‌شدن برنامهٔ درسی، جنبهٔ استعماری داشته باشند و به هویت‌های چندفرهنگی سایر ملل کم‌توجهی کنند یا منجر به تضاد ارزشی شود و همچنین به بوم‌شناختی و مسائل فرهنگی، بحران زیست‌محیطی، ابعاد سیاسی، زبانی بی‌توجه باشند، می‌توانند تهدیدهایی را به وجود آورند به برنامه‌های درسی در نظام آموزشی آسیب برسانند.

## سؤال ۳: فرصت‌های بومی‌سازی برنامهٔ درسی در نظام آموزشی ایران کدام‌اند؟

یافته‌های پژوهش در پاسخ به این سؤال در جدول ۶ آمده است:

**جدول ۶.** فرصت‌های بومی‌سازی برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران

| مؤلفه | زیرمؤلفه‌ها | مؤلفه‌های جزئی | شواهد |
|---|---|---|---|
| علمی‌ـآموزشی | اهداف | توجه به مبانی فلسفی بوم‌شناختی | عارفی (۱۳۸۴) |
| | | گرایش به رویکرد انسان‌شناسی فطرت محور | قلی‌پور و رازینی (۱۳۹۵) |
| | | تولید علم بومی | قاسم پور دهاقانی و همکاران (۱۳۹۰) |
| | | تأکید بر مأموریت‌های آموزش عالی | قاسم پور دهاقانی و همکاران (۱۳۹۰) |
| | | توجه بیشتر به توسعه و پیشرفت علوم‌انسانی | قلی پور و رازینی (۱۳۹۵) |
| | | توجه به تفکر خلاق | جمشیدی (۱۳۹۵) |
| | | کثرت‌گرایی تفکر | کرمی (۱۳۸۹) |
| | | توسعه و ارتقای علم بومی | درودی و موسوی (۱۳۹۱) |
| | | امکان ایجاد برنامهٔ درسی میان‌رشته‌ای | آتشک و همکاران (۱۳۹۲) |
| | | توجه به تفکر نقادانه | کاویانی و نصر (۱۳۹۴) |
| | | تأکید بر رویکرد سازنده‌گرایی | برزگر (۱۳۸۸) |
| | | امکان برنامه‌های درسی تلفیقی ـ ترکیبی | شکوهیان و شافعی‌پور (۱۳۹۵) |
| | | تأکید بر مهارت حل مسئله | موسی‌پور (۱۳۹۱) |
| | | تغییر جریان آموزش از تدریس به یادگیری | آتشک و همکاران (۱۳۹۲) |
| | | توجه به نیازهای جامعه | آتشک و همکاران (۱۳۹۲) |
| | | آشنایی با مهارت‌های پژوهشی | خورسندی طاسکوه (۱۳۹۶) |
| فرهنگی اجتماعی | فرهنگ اسلامی‌ـایرانی | احیای تفکر اسلامی | آتشک و همکاران (۱۳۹۲) |
| | | توجه به ارزش‌های اسلامی | خورسندی طاسکوه (۱۳۹۶) |
| | | تأکید بر بومی‌سازی علوم انسانی | قاسم‌پور دهاقانی و همکاران (۱۳۹۰) |
| | | ارجحیت داشتن برنامهٔ درسی ملی | زارع‌صفت و حکیم‌زاده (۱۳۹۶) |
| | نیازهای جامعه | تأکید بر آموزش کاربردی | شکوهیان و شافعی‌پور (۱۳۹۵) |

**جدول ۶.** (ادامه)

| مؤلفه | زیرمؤلفه‌ها | مؤلفه‌های جزئی | شواهد |
|---|---|---|---|
| ساختاری | سیاست‌گذاری | • بازنگری برنامۀ درسی و کتاب درسی | فتحی‌واجارگاه و همکاران (۱۳۹۰) |
| | | • بررسی امکان ایجاد برنامۀ درسی غیرمتمرکز | کاویانی و نصر (۱۳۹۴) |
| | | • توجه به خصوصی‌سازی | رحیمی (۱۳۹۶) |
| | | • بررسی پشتیبانی مالی برنامه‌های درسی | خورسندی طاسکوه (۱۳۹۴) |

بومی‌سازی برنامۀ درسی هم رویکرد دیگری در مقابل مواجهه با تأثیرهای پدیدۀ جهانی‌شدن است که با تکیه بر داشـــته‌ها و امکانات و موقعیت‌های درون یک جامعه از آن اســـتفاده می‌شود که از آن به فرصت‌های بومی‌ســـازی برنامۀ درســـی یاد می‌کنند. نتایج پژوهش‌های فوق، به برخی از این فرصت‌ها اشاره کرده است، مثلِ توجه به مبانی فلسفی بومی‌شناسی، تولید علم بومی، امکان ایجاد برنامۀ درسی میان‌رشـــته‌ای، امکان برنامه‌های درســـی تلفیقی ـ ترکیبی، تأکید بر مهارت حل مسئله، تغییر جریان آموزش از تدریس به یادگیری، توجه به نیازهای جامعه، توجه به ارزش‌های اسلامی، جذب استادان دارای مدارج علمی بین‌المللی، ارجحیت‌داشتن برنامۀ درسی ملی، تأکید بر آموزش کاربردی.

### سؤال ۴: فرصت‌های بین‌المللی‌شدن برنامۀ درسی در نظام آموزشی ایران کدام‌اند؟

یافته‌های این سؤال در جدول ۷ آمده است.

**جدول ۷.** فرصت‌های بین‌المللی‌شدن برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران

| مؤلفه | زیرمؤلفه‌ها | شواهد | مصداق‌ها |
|---|---|---|---|
| علمی‌آموزشی فرهنگی اجتماعی | محتوا | • آشنایی بیشتر با زبان انگلیسی | آتشک و همکاران (۱۳۹۲) |
| | | • توجه به برنامۀ درسی حقوق بشر و دمکراسی | آتشک و همکاران (۱۳۹۲) |
| | | • توجه به رویکرد فرهنگی | موسی‌پور (۱۳۹۱) |
| | | • امکان برنامه‌های درسی تلفیقی ـ ترکیبی | ملکی‌نیا و همکاران (۱۳۹۷) |
| | | • تأکید بر آموزش مداوم | رحیمی (۱۳۹۶) |
| | | • توجه به رویکرد آموزش از راه دور | فتحی‌واجارگاه و همکاران (۱۳۹۰) |
| | | • شناخت نظریه‌های بومی‌سازی دانش جهانی | شکوهیان و شافعی‌پور (۱۳۹۵) |
| | | • توجه به برنامۀ تدریس مشترک | خورسندی طاسکوه (۱۳۹۶) |
| | | • شناسایی لوازم عصر جهانی‌شدن | قاسم پور دهاقانی و همکاران (۱۳۹۰) |
| | | • توجه به مهارت‌های زبانی | حاتمی (۱۳۸۴) |

**جدول ۷.** (ادامه)

| مؤلفه | زیرمؤلفه‌ها | شواهد | مصداق‌ها |
|---|---|---|---|
| *(ادامه)* علمی‌آموزشی فرهنگی اجتماعی | *(ادامه)* تفاوت‌های فرهنگی | • امکان ایجاد هارمونی فرهنگی | هاشمی و همکاران (۱۳۹۳) |
| | | • توجه به تنوع و تفاوت‌های فرهنگی | پورعزت و قلی پور (۱۳۸۷) |
| | | • شناخت فرهنگ ملل جهان | آتشک و همکاران (۱۳۹۲) |
| | | • شناسایی میراث تمدن غرب | برزگر (۱۳۸۸) |
| | | • توجه به همکاری با استادان دارای مدارج علمی بین‌المللی | خورسندی طاسکوه (۱۳۹۶) |
| | | • توجه به هم‌افزایی دانشگاه‌ها | فتحی‌واجارگاه و همکاران (۱۳۹۱) |
| ساختاری | سیاست‌گذاری | • بازنگری برنامهٔ درسی و کتاب درسی | فتحی‌واجارگاه و همکاران (۱۳۹۰) |
| | | • بررسی امکان ایجاد برنامهٔ درسی غیرمتمرکز | کاویانی و نصر (۱۳۹۴) |
| | | • توجه به خصوصی‌سازی | رحیمی (۱۳۹۶) |
| | | • توجه به بعد اقتصادی تحقیقات | ملکی‌نیا ( ۱۳۹۷) |
| | | • بررسی نقادی علم غربی | درودی و موسوی (۱۳۹۱) |
| | | • توجه به موضوع رقابت اقتصاد آموزشی | خورسندی طاسکوه (۱۳۹۴) |
| | | • بررسی پشتیبانی مالی برنامه‌های درسی | خورسندی طاسکوه (۱۳۹۴) |
| | | • مدیریت دانش علمی | اخوی‌راد (۱۳۸۸) |

فرصت‌های بین‌المللی‌شـــدن در حقیقت نوعی واکنش سوگرایانه و مثبت با آثار پدیدهٔ جهانی‌سازی در برنامهٔ درســـی نظام آموزشی اســـت که ضمن خنثی‌کردن بُعد منفی آن، در راستای توسعه و تقویت ارتباطات بین‌المللی، اقدام‌های مؤثری را به عمل آورند. لذا با این رویکرد می‌توان تهدیدهای جهانی‌شدن را با برنامه‌ها و اقداماتی مثلِ آشنایی بیشتر با زبان انگلیسی، توجه به حقوق بشر و دمکراسی، برنامه‌های درســـی تلفیقی ـ ترکیبی، توجه به تنوع و تفاوت‌های فرهنگی، شناخت فرهنگ ملل جهان، شناسایی

میراث تمدن غرب، بازنگری برنامهٔ درسی و کتاب‌های درسی، ایجاد برنامهٔ درسی غیرمتمرکز، توجه به خصوصی‌سازی، پشتیبانی مالی برنامه‌های درسی، مدیریت دانش علمی را به فرصت‌هایی بدل کرد و در راستای تحقق اهداف مدنظر از آن‌ها بهره برد.

### سؤال ۵: چه راهکارهایی برای تبدیل تهدیدها به فرصت‌های بین‌المللی‌شدن و بومی‌سازی برنامه‌های درسی وجود دارد؟

با توجه به یافته‌های سؤال‌های پژوهشی در جدول‌های فوق، می‌توان راهکارهای زیر را ارائه داد:

**جدول ۸.** راهکارهای بین‌المللی‌شدن و بومی‌سازی برنامه‌های درسی در نظام آموزشی ایران

| مؤلفه‌ها | زیرمؤلفه‌های تهدیدها | راهکارها | شواهد |
|---|---|---|---|
| آموزشی ـ علمی | اهداف | یادگیری بیشتر زبان انگلیسی | آتشک و همکاران (۱۳۹۲)<br>کاویانی و نصر (۱۳۹۳) |
| | | رویکرد آموزش از راه دور، به‌واسطهٔ انعطاف‌پذیری بالا و گذر از مرزهای جغرافیایی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی، | فتحی‌واجارگاه و همکاران (۱۳۹۰) |
| | | تشکیل انجمن‌ها و باشگاه‌های پژوهشی متشکل از پژوهشگران داخلی و خارجی | خورسندی طاسکوه (۱۳۹۶) |
| فرهنگی ـ اجتماعی | تفاوت‌های فرهنگی | کسب مهارت زندگی با اقوام ملل دیگر | موسی‌پور (۱۳۹۱)<br>آتشک و همکاران (۱۳۹۲) |
| | | لزوم گنجاندن برنامهٔ درسی حقوق بشر و دمکراسی | |
| | | توسعهٔ مهارت‌های زبانی و ارتباطات بین فرهنگی استادان بومی | خورسندی طاسکوه (۱۳۹۶) |
| ساختاری | سیاست‌گذاری | بازنگری و تغییر مداوم برنامهٔ درسی | فتحی‌واجارگاه و همکاران (۱۳۹۰) |
| | | برنامهٔ درسی روئیدنی | شکوهیان و شافعی‌پور (۱۳۹۵) |

در نقطهٔ مقابل تهدیدهای جهانی‌شدن در برنامهٔ درسی در نظام آموزشی، فرصت‌هایی هم وجود دارند که می‌توان با استفادهٔ درست و مؤثر از آن‌ها، راهکارهای مناسبی هم ارائه کرد که مهم‌ترینشان عبارت‌اند از: راهکار یادگیری بیشتر زبان انگلیسی؛ زبان انگلیسی یک زبان جهانی و بین‌المللی است و

فرصت خوبی فراهم می‌کند که ازطریق آن با فرهنگ و رسوم و آداب سایر ملل آشنا شوند، مهارت‌های زندگی با اقوامِ ملل دیگر را کسب کرد و همچنین به اهداف آن‌ها در بین‌المللی‌کردن برنامۀ درسی پی برد. راهکارهای گنجاندن برنامۀ درسی حقوق بشر و دمکراسی در برنامۀ درسی دوره‌های تحصیلی، برقراری و تشکیل انجمن‌ها و باشگاه‌های پژوهشی متشکل از پژوهشگران داخلی و خارجی می‌تواند در شناخت و برخورد مناسب با تهدیدهای فرهنگی مؤثر باشد. بازنگری مداوم و مستمر برنامه‌های درسی و استفاده از رویکرد برنامۀ درسی روئیدنی هم ازجمله راهکارهایی است که می‌تواند به‌منزلۀ راهکاری نرم‌افزاری در رفع تهدیدها مناسب باشد.

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف این پژوهش بررسی تهدیدهای بین‌المللی‌شدن برنامۀ درسی در نظام آموزشی ایران ناشی از پدیدۀ جهانی‌شدن و همچنین شناسایی فرصت‌های مناسب برای تقویت نقاط مثبت بومی‌سازی آن و ارائۀ راهکارهایی با توجه به نتایج پژوهش است.

جهانی‌شدن به‌عنوان یک فرایند می‌تواند هم موجد تهدید باشد و هم موجد فرصت، لذا در مواجه با این ابعادِ پدیدۀ جهانی‌شدنْ دو رویکرد مطرح است. یکی، رویکرد بین‌المللی‌شدن و دوم، رویکرد بومی‌سازی و هرکدام از این دو دیدگاه موافقان و مخالفانی دارد. چراکه در رویکرد بین‌المللی‌شدن تأکید بیشتر بر واکنش و پاسخ مناسب در مقابل آثار و عواقب منفی جهانی‌شدن است اما در رویکرد بومی‌سازی تأکید بیشتر بر فرهنگ و دانش توانمندی‌های درونی جوامع در برابر جهانی‌شدن و آثار آن است. در این پژوهش برای بررسی ابعاد منفی (تهدیدها) و مثبت (فرصت‌ها)ی جهانی‌شدن، به هر دو رویکرد توجه شد. از روش تحقیق سنتزپژوهی روبرتسون استفاده شد و نتایج توجه‌برانگیزی به دست آمد.

**۱.** در بعد (تهدیدها) مؤلفۀ آموزشی ـ علمی (اهداف) رویکرد بین‌المللی‌شدن به موضوع ترویج «علم استعماری»[۳۱] اشاره شده است که منظور از آن این است که در قالب رویکرد بین‌المللی‌شدن برنامۀ درسی، علم و دانش با هدفی استعماری و برای تحت سلطه درآوردن کشورهای جهان سوم، به دستِ کشورهای سلطه‌گر، ترویج و ارائه شود. طبق یافته‌های این پژوهش می‌توانیم با استفاده از فرصت‌هایی چون آشنایی بیشتر با زبان انگلیسی و مسائل حقوق بشری و دمکراسی، رویکرد بین‌المللی‌شدن و اهداف را بهتر بشناسیم و در

این خصوص نیز متناسب با این بعد در رویکرد بین‌المللی‌شدن، در رویکرد بومی‌سازی به تهدید: انعطاف‌نداشتن اهداف برنامه‌های درسی می‌توان توجه کرد و برای رفع تهدید علم استعماری و تبدیل آن به فرصت از مواردِ تفکر نقادانه و خلاقانه و سازنده‌گرایی استفاده کرد.

**۲.** در بعد منفی و تهدیدیِ فرهنگی بین‌المللی‌شدن مؤلفهٔ تضاد ارزشی دیده می‌شود که می‌توان در مقابل آن از فرصت‌هایِ شناخت فرهنگ ملل جهان و میراث تمدن غرب نام برد و از آن‌ها استفاده کرد. همچنین باید متناسب با آن بعد، در رویکرد بومی‌سازی در این خصوص به بعد منفی (تهدیدی) دشواری‌های فرهنگی توجه داشت و از فرصت‌هایی چون توجه بیشتر به مبانی فلسفی و ارزش‌های اسلامی و برنامهٔ درسی ملی کشور کمک گرفت.

**۳.** در بعد منفی (تهدیدی) مؤلفهٔ ساختاری در رویکرد بین‌المللی‌شدن برنامهٔ درسی می‌توان از فرصت بازنگری برنامهٔ درسی نام برد و متناسب با آن، در رویکرد بومی‌سازی در این خصوص از تهدیدِ تمرکزگرایی یاد کرد و از فرصت‌هایی چون تمرکززدایی و خصوصی‌سازی و پشتیبانی‌های مالی لازم برای این رفع و کاهش این تهدید و تبدیل آن به فرصت استفاده کرد.

یافته‌های این قسمت با نتایج حاصل از یافته‌های کاویانی و همکاران (۱۳۹۴) و سجادی (۱۳۸۲) همسو بود. آن‌ها به داشتن اهداف استعماری، کم‌توجهی به هویت‌های چندفرهنگی سایر ملل، تضاد ارزشی، توجه‌نکردن به بوم‌شناختی و دشواری‌های فرهنگی، بحران‌های زیست‌محیطی، سیاسی، زبانی و محیطی مهم‌ترین تهدیدها و دشواری‌هایی اشاره کرده‌اند که بین‌المللی‌شدن می‌تواند به برنامهٔ درسی آسیب برساند. این یافته‌ها با نتایج حاصل از یافته‌های مرعشی و همکاران (۱۳۹۰) و اصغرزاده و همکاران (۱۳۹۵) هم همسو است که در آن‌ها به فرصت‌های بومی‌سازی برنامهٔ درسی در نظام آموزشی مانند توجه به مبانی فلسفی بومی‌شناسی، تولید علم بومی، آشنایی بیشتر با زبان انگلیسی، امکان ایجاد برنامهٔ درسی میان‌رشته‌ای، امکان برنامه‌های درسی تلفیقی ـ ترکیبی، تأکید بر مهارت حل مسئله، تغییر، توجه به نیازهای جامعه،، توجه به ارزش‌های اسلامی، جذب استادان دارای مدارج علمی بین‌المللی، ارجحیت‌داشتن برنامهٔ درسی ملی، تأکید بر آموزش کاربردی به‌عنوان نتایج فرصت‌های بومی‌سازی برنامهٔ درسی بیان شده‌اند.

۴. راهکارهای پیشنهادی درزمینهٔ تهدیدها و مشکلات و فرصت‌های ایجادشدهٔ ناشی از پدیدهٔ جهانی‌شدن در نظام آموزشی ایران است که با توجه به جدول ۸ می‌توان در ارتباط با تهدید و دشـــواری‌های علمی ـ آموزشی به راهکارهایی مثل توجه بیشـــتر یادگیری زبان انگلیســـی ( زبان مشترک و برقراری ارتباط بیشـــتر با کشـــورهای دیگر، کســـب مهارت زندگی با اقوام ملـــل دیگر، لزوم گنجاندن برنامهٔ درسی حقوق بشر و دمکراسی، تهیه و تولید محتوای مجازی، در بعد اهداف برنامه‌های درســـی اشـــاره کرد و به راهکارهایی چون شناخت بیشـــتر نسبت به فرهنگ و رسوم و آداب ســـایر ملل، کسب مهارت زندگی با اقوام ملل دیگر، توســـعهٔ مهارت‌های زبانی و ارتباطات بین فرهنگی اســـتادان بومی اشاره کرد و همچنین از راهکارهای زیر در بعد تهدیدات بخش ساختاری برنامهٔ درسی استفاده کرد: بازنگری و تغییر مداوم برنامهٔ درسی و تولید برنامهٔ درســـی روئیدنی. در نگاهی کلی می‌توان گفت که شاید برای رفع هر تهدیدی راهکاری پیشنهاد شـــده اســـت، اما نکتهٔ قابل‌توجه اینکه کلیهٔ عناصر برنامهٔ درسی در ارتباط و تعامل با هم عمل می‌کنند. بنابراین رفع تهدیدهای کنونی، هماهنگی و تعامل همهٔ عوامل و عناصر نظام آموزشـــی را طلب می‌کند. لذا با توجه به ایـــن اصل، در برخورد با تهدیدها و فرصت‌های پدیدهٔ جهانی‌شـــدن توجه شـــود که جهانی‌شدن و بین‌المللی‌ســـازی برنامهٔ درسی باید در راستای احترام به فرهنگ‌ها و شناســـایی مشابهت‌های فرهنگی، شکل بگیرد و تعریف شـــود. چنان‌که نایت از آن به‌عنوان تلفیق فرهنگ‌هـــا و اهداف یاد می‌کند و حقیقت جهانی‌شـــدن نباید به قیمت هویت‌زدایی از جامعه باشـــد (گودرزی و خیراللهی، ۱۳۹۴). تهدیدهای به‌وجودآمده را به‌منزلهٔ فرصت‌هایِ مناســـب غنیمت بشـــماریم و بـــا برطرف‌کردن نقاط ضعف و کمبودهـــا و تقویت نقاط قوت و مثبت برنامهٔ درســـی به تقویت هرچه بیشتر و بهتر رویکرد بومی‌سازی بپردازیم و بومی‌ســـازی برنامه‌های درسی هم در راستای اشاعه، انطباق و رشد پارادایـــم دانش، فناوری، هنجارهای رفتـــاری و ارزش‌های محلی در موقعیت و بســـتر خاص باشـــند (چنگ، ۲۰۰۴) و از نظریهٔ بومی‌سازی چندگانهٔ چنگ (۲۰۰۲) هم اســـتفادهٔ لازم به عمل آورد. می‌توان ازطریق اســـتفاده از نظریهٔ بومی‌سازی درخت[۳۲] یا دی‌ان‌ای چنگ (۲۰۰۴) و بهره‌گیری از فرهنگ غنی و فلسفهٔ تربیتی ایرانی ـ اسلامی نیز برنامهٔ درسی روئیدنی برای نظام آموزشی ایران پیش‌بینی و ایجاد کرد. در مجموعِ بررســـی‌ها درزمینهٔ بین‌المللی‌شدن و

بومی‌سازی برنامه‌های درسی نظام آموزشی در ایران پیشنهادهای زیر ارائه می‌شوند:

۱. به‌روزرسانی و هویت‌بخشی به برنامهٔ درسی نظام آموزشی ایران؛ ۲. توجه به رابطهٔ بین جهت‌گیری بین‌المللی‌شدن و کیفیت آموزشی و علمی برنامه‌های درسی؛ ۳. بررسی و بازنگری ساختار نظام معرفتی علمی و پژوهشی؛ ۴. ما که پیشینهٔ تمدنی غنی داریم بایستی بیشترین تلاشمان را صرف بیشترین تلاش برای حفظ سنت‌های فرهنگی و ملی ایران در مقابله با تهدیدهای جهانی‌شدن کنیم. بنابراین به نظر می‌رسد که بهترین نظریه برای بومی‌سازی برنامهٔ درسی علوم‌انسانی در نظام آموزشیِ ایران نظریهٔ درخت است؛ ۵. کلید موفقیت در بومی‌سازی برنامهٔ درسی به‌ویژه علوم‌انسانی در آزاداندیشی و خلاقیت است.

درنهایت از آنجا که هدف غایی سنتزپژوهی ارائهٔ عرصه‌های نو برای شکل‌گیری پژوهش‌های جدید است، به محققان پیشنهاد می‌شود که با توجه به اهمیت مضاعف بومی‌سازی و بین‌المللی‌شدن برنامهٔ درسی با استفاده از نتایج و پیشنهادهای مطالعهٔ مدنظر، درزمینهٔ تهدیدهای مرتبط با آن در هر دو نظام آموزش عمومی و عالی در ایران، مطالعه‌های بیشتری انجام شود و برای رفع آن‌ها راهکارهای علمی و کاربردی بومی و نوینی ارائه شود.

# منابع
# REFERENCES


- آتشک، محمد.، نوروززاده، رضا.، قهرمانی، محمد.، ابوالقاسمی، محمود و فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۲). واکاوی پیامدها و سازوکارهای جهانی‌شدن برنامه‌های درسی آموزش عالی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۰ (۱۱)، ۴۷-۳۵
- اخوی‌راد، بتول. ( ۱۳۸۸). بررسی شیوه‌های بومی‌سازی علوم انسانی و تأثیر آن بر آموزش عالی. *ماهنامهٔ مهندسی فرهنگی*، ۴ (۲۵)، ۲۸-۲۲.
- اصغرزاده، نسرین.، خراسانی، اباصلت و فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۵). پیامدهای آموزش زبان بی‌نظیر علم در بین‌المللی‌سازی آموزش عالی در ایران. *مجلهٔ مدیریت و برنامه‌ریزی در سیستم‌های آموزشی*، ۹ (۲)، ۱۵۹-۱۷۹.
- امیدیان، مرتضی و زندوانیان، احمد. (۱۳۹۲). بومی‌سازی روان‌شناسی در راستای تحول و ارتقای علوم‌انسانی با رویکرد قانون برنامهٔ ششم توسعه. *سیاست‌های راهبردی و کلان*، ۷ (۲۶)، ۲۲۷-۲۴۷.
- برزگر، ابراهیم. (۱۳۸۸). کاربرد رهیافت بومی‌سازی کتب درسی علوم انسانی: با تأکید بر علوم سیاسی. *عیار*، ۱۴ (۲۲)، ۷۳-۹۱.
- بهجتی اردکانی، فاطمه.، یارمحمدیان، محمدحسین.، فروغی ابری، احمدعلی و فتحی‌واجارگاه، کورش. (۱۳۹۱). مطالعهٔ تطبیقی بین‌المللی‌کردن برنامه‌های درسی آموزش عالی در چند کشور جهان. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۹ (۳۳)، ۸۰-۹۲.
- پورعزت، علی‌اصغر و قلی‌پور، آرین. ( ۱۳۸۷). تأملی بر نقش رسانه ملی در رصد و مدیریت بحران‌های پنهان اجتماعی. مدیریت قومیت ها. *فصلنامهٔ پژوهش های ارتباطی*، ۱۵ (۵۶)، ۴۶-۲۹.
- جعفری، سپیده.، رحیمیان، حمید.، عباسپور، عباس.، غیاثی ندوشن، سعید وخرسندی طاسکوه، علی. (۱۳۹۶). مدلی برای بین‌المللی‌سازی دانشگاه‌ها درزمینهٔ علوم‌انسانی و اجتماعی. *مطالعات درسی آموزش عالی*، ۹ (۱۷) ، ۶۷ ۹۱.
- جلالی، رستم. (۱۳۹۱). نمونه‌گیری در پژوهش‌های کیفی. *تحقیقات کیفی در علوم سلامت*، ۱ (۴)، ۳۲۰-۳۱۰.
- جمشیدی، محمدحسین. (۱۳۹۵). نقش فن‌آوری اطلاعات بر تحول مفهوم هویت ملی. *فصلنامهٔ علمی مطالعات قدرت نرم*، ۷ (۲)، ۴۱-۲۲.
- حاتمی، جواد. (۱۳۸۴). چالش آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران: یک مطالعه کیفی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۰ (۳۲)، ۲۷۳ - ۲۳۴.
- حاجی تبار فیروز حاجی، محسن.، آسوده، فاطمه و میر عرب رضی، رضا. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش ریاضی به شیوه آی‌مت بر خلاقیت و مهارت‌های پایهٔ ریاضی کودکان پیش‌دبستان. *مطالعات پیش دبستان و دبستان*، ۳ (۹) ، ۱۴۳-۱۲۵
- حسینی، سید محمدحسین و مطور، معصومه. (۱۳۹۲). طراحی و اعتبار بخشی مدل راهنمای یادگیری مشارکتی برای برنامهٔ درسی «خواندن و نوشتن فارسی». ابتدایی. *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱ (۴۶)، ۵۰-۹
- خورسندی طاسکوه، علی. (۱۳۹۴). تحلیل مبانی نظری و اهداف بین‌المللی‌شدن آموزش عالی. *فصلنامهٔ انجمن آموزش عالی ایران*، ۷ (۳) ، ۲۷-۶۰.
- زارعیان، مریم و سفیری، خدیجه. (۱۳۹۰). علوم‌انسانی بومی بر مبنای منطق فازی. *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ۱۵ (۱)، ۸۳-۹۴.
- زارع‌صفت ، صادق و حکیم‌زاده، رضوان. )۱۳۹۶). به‌گزینی دانش بومی در بومی‌سازی برنامه‌های درسی با توجه به آموزه‌های تربیتی رضوی (ع). *فصلنامهٔ پژوهش‌های کیفی در برنامهٔ درسی*، ۲ (۶)، ۴۳-۷۰.
- درودی، مسعود وموسوی، سید صدرالدین. (۱۳۹۱). مطالعات پساستعماری. عرصه‌ای برای علوم‌انسانی بومی. *فصلنامهٔ علمی پژوهشی روش‌شناسی علوم‌انسانی*، ۱۸ (۷)، ۱۳۲-۱۰۵
- سجادی، سید مهدی. (۱۳۸۲). جهانی‌شدن و پیامدهای چالش‌برانگیز آن برای تعلیم‌وتربیت. *مجلهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱۰ (۳ )، ۱۱۳-۱۲۸.
- شایسته‌فر، عباس. (۱۳۸۴). *اثرات جهانی‌شدن بر برنامهٔ درسی* [پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد]. گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان.
- شکاری، عباس. و مزدانی، خداداد. (۱۳۸۷). *گونه‌شناسی نظریه‌های چندگانه در جهانی‌شدن و بومی‌ماندن برنامهٔ درسی* [مقالهٔ ارائه‌شده]. هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامهٔ درسی ایران، جهانی‌شدن و بومی‌ماندن: چالش‌ها و فرصت‌ها، بابلسر.
- شکوهیان، فرشته وشافعی‌پور، هادی. (۱۳۹۵، ۲۵ خرداد). *برنامهٔ درسی روئیدنی، پاسخی به چگونگی بومی‌سازی موفق* [مقالهٔ ارائه‌شده]. اولین

کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزهٔ علوم‌تربیتی و روان‌شناسی و مطالعات اجتماعی ایران، قم. https://civilica.com/doc/498590/

- صمـــدی، پروین و زارع، زینـــت. (۱۳۹۴). تحلیلی بر فرصت‌ها و چالش‌های تولید دانش مدیریت در نظـــام آموزش عالی ایران. *فصلنامهٔ اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱(۴)، ۵۵-۷۴.
- عارفی، محبوبه. (۱۳۸۴)، .برنامه‌ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی. مرکز انتشارات جهاد دانشگاهی، واحد دانشگاه شهید بهشتی.
- عصاره، علیرضا. (۱۳۹۱). جهانی‌شدن و تدوین برنامهٔ درسی ملی ایران. *مجلهٔ مطالعات برنامهٔ درسی ایران*، ۷( ۲۵)، ۶۷-۹۴.
- غربا، مبینا، رحیمی، حمید ودهباشی، اکرم. (۱۳۹۶). گسست آموزشی: فاصلهٔ برنامهٔ درسی مدنظر و گنجانده‌شده در سیستم آموزش عالی ایران. *مجلهٔ مطالعات برنامهٔ درسی آموزش عالی*، ۹(۱۷)، ۹۳-۱۱۴.
- فتحی واجارگاه، کورش و اعلائی، غلامحسین.(۱۳۸۹). تربیت شهروند جهانی.*مدارس کارامد*، ۲(۴)، ۲۷-۳۱.
- فتحی‌واجارگاه، کورش، ابراهیم‌زاده، عیسی، فرج‌اللهی، مهران و خشنودی‌فر، مهرنوش. (۱۳۹۰). روند بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی با رویکرد آموزش از دور در آموزش عالی ایران. *فصلنامهٔ علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۲(۲)، ۱۰۶-۷۷..
- فراســـتخواه، مقصود. (۱۳۸۶). *مقایسهٔ سه روایت از بومی‌گرایی در علم ایران* [مقالهٔ ارائه‌شده]. علوم بومی و علم جهانی: امکان یا امتناع؟، انجمن جامعه‌شناسی ایران.
- قاســـم‌پور دهاقانی، علی، لیاقت‌دار، محمدجواد و جعفری، ســـید ابراهیم. (۱۳۹۰). تحلیلی بر بومی‌سازی و بین‌المللی‌شدن برنامهٔ درسی دانشگاه‌ها در عصر جهانی‌شدن. *فصلنامهٔ تحقیقات فرهنگی ایران*، ۴(۴)، ۲۴-۱.
- قلی‌پور ، حسین و رازینی، روح الله. ( ۱۳۹۵). تحلیل مولفه های خط مشی تحول علوم انسانی با استفاده از رویکرد تحلیل اهمیت- عملکرد. *مطالعات راهبردی بسیج*، ۱۹(۷۰)، ۷۰-۴۱.
- کاویانی، حسن و نصر، احمدرضا.(۱۳۹۴). سنتزپژوهی چالش‌های برنامه‌های درسی آموزش عالی کشور در دههٔ اخیر و راهکارهای پیش رو. *دوفصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی آموزش عالی*، ۷(۱۳)، ۳۶-۷
- کرمی، مرتضی. (۱۳۸۷). *جهانی‌شدن و بومی‌ماندن در برنامهٔ درسی: رویکردهایی متعارض یا مکمل؟* [مقالهٔ ارائه‌شده]. هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامهٔ درسی ایران، جهانی‌شدن و بومی‌ماندن: چالش‌ها و فرصت‌ها، بابلسر.
- کریمی، صدیقه.، نصر، احمدرضا و شـــریف، مصطفی. (۱۳۹۲). الزامات و چالش‌های طراحی برنامهٔ درســـی آموزش عالی با رویکرد جامعهٔ یادگیری. *دوفصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی آموزش عالی*، ۴(۸) ، ۸۹-۱۲۶.
- گودرزی، داوود و خیراللهی، داوود. (۱۳۹۴). فرهنگ آموزش در چالش جهانی‌شدن فرهنگی. *رشد فناوری آموزشی*، ۳۱(۳) ، ۳۲-۳۶.
- گل‌محمدی، احمد. (۱۳۹۴). لزوم و لوازم بومی‌سازی علوم‌انسانی (با تأکید بر علم سیاست). در احمد گل‌محمدی و جلال کمالی اردکانی (گردآورندگان)، *مجموعه مقالات بومی‌سازی علوم‌انسانی در ایران* (صص. ۴۱۵-۴۳۰) دانشگاه علامه طباطبائی.
- ارش، گالین چی. (۱۳۸۷). *پژوهش تلفیقی ســـنتز پژوهی شـــورت. ادموند سی. روش‌شناسی مطالعات برنامهٔ درسی* (ترجمهٔ محمود مهر محمدی و همکاران). سمت.
- لکی‌نیـــا، عماد، ملکی‌نیا، زهـــرا و فیضی، صدیقه. (۱۳۹۷). راهبردهای موردنیاز نظام آموزش عالی ایران در عصر جهانی‌شـــدن. *فصلنامهٔ سیاست‌های راهبردی و کلان*، ۶(۴)، ۵۴۵-۵۱۸.
- مرعشی، سید منصور.، مهرعلیزاده، یدالله و طوسی، طلعت. (۱۳۹۰). جهانی‌شدن و اثرات آن بر اهداف برنامهٔ درسی نظام آموزشی ایران. *مجلهٔ علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۲۰(۱)، ۷۴-۵۱.
- مهرعلیزاده، یدالله و صفایی‌مقدم، مســـعود. ( ۱۳۸۷). *بازتاب نظریه‌های جهانی‌شدن بر برنامهٔ درسی* [مقالهٔ ارائه‌شده]. هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامهٔ درسی ایران، جهانی‌شدن و بومی‌ماندن: چالش‌ها و فرصت‌ها، بابلسر.
- مهرعلیزاده، یدالله. (۱۳۸۴). *جهانی‌سازی و نظام‌های آموزشی با تأکید بر کشور ایران*. رسش
- موسی‌پور، نعمت‌اله. (۱۳۹۱). رویکردهای تغییر در سیستم آموزشی و برنامهٔ درسی ایران: از رویکرد مهندسی تا رویکرد فرهنگی. *استراتژی فرهنگ*، ۵(۱۷ و ۱۸)، ۲۲۳-۲۷۳.
- هاشمی، سید احمد، اسدیان‌پور، معصومه و کیمیایی، علی. (۱۳۹۳، ۳۰ مهر تا ۱آبان). *بررسی اثرات بین‌المللی‌شدن آموزش عالی و کیفیت برنامهٔ درسی در عصر جهانی شدن* [مقالهٔ ارئه‌شده]. اولین کنفراس بین‌المللی کیفیت در برنامهٔ درسی آموزش عالی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان. http://dr-hashemi.com/file/ArticleArchive/3100861298.pdf
- واترز ، مالکوم. (۱۳۷۹). *جهانی شدن* (ترجمهٔ اسماعیل مردانی گیوی و سیاوش مریدی). سازمان مدیریت صنعتی.

■ Arokiasamy, A. R. A. (2011). *An Analysis of Globalization and Higher Education in Malaysia* (ED524163). ERIC. https://eric.ed.gov/?id=ED524163

■ Cooper, H., & H edges, L. V. (2009). Research Synthesis as a scientific process. In H. Cooper, L. V. Hedges and J. C. Valentine (Eds), *The Handbook of Research synthesis and meta-Analysis* (Second Edition, pp. 316). Russell Sage Foundation.

■ Cheng, Y. C. (2000). A CM I-triplization Paradigm for Reforming Education in the New Millennium. *International Journal of Educational M anagement, 14*(4), 156–174.

■ Cheng, Y.C. (2002). *Fostering Local Knowledge and Wisdom in Globalized Education: Multiple Theories* [Paper presentation]. The 8th International Conference on "Globalization and Localization Enmeshed: Searching for a Balance in Education", Bangkok, Thailand. http://home.ied.edu.hk/~yccheng/doc/speeches/18-21nov02.pdf

■ Datoo, A. K. (2009). *Critical ethnography, local-global cultural dynamics and students' identity: Perspectives from an urban school in Pakistan* [Doctoral dissertation, McGill University]. https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/3t945s456.

■ Gacel-Ávila, J. (2005). The internationalisation of higher education: A paradigm for global citizenry. *Journal of studies in international education, 9*(2), 121-136.

■ Geertz, C. (1985). *Local knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. Basic Books.

■ Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of studies in international education, 8*(1), 5-31.

■ Van Der W ende, Marijk.(2007). Internationalization of Higher Education in the OECD Countries: Challenges and Opportunities for the Coming Decade.*Journal of Studies in International Education 11*(3-4), 274-289.

■ Zhan, Y. (2010). *Impact of International Foundational on the Internationalization of Chinese Research Universities: A Case Study of Peking University and the Nippon Foundation Group* [Doctoral dissertation, Columbia University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

## پی‌نوشت‌ها

1. globalization
2. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESC).
3. United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF).
4. indigenization
5. internationalizing
6. Van Der Wende
7. Smith
8. Barber
9. Giddends
10. Waters
11. Martin Albrow
12. Zhan
13. Knight
14. Gacel
15. Geertz
16. Cheng
17. D.N.A
18. Carnoy
19. synthesis research
20. Datoo
21. Arokiasamy
22. Cooper & Hedges
23. Cohen's kappa coefficient
24. Robertson
25. March
26. Normgas
27. Magiran
28. Sid
29. Google Scholar
30. localization
31. colonial science
32. theory of tree local knowledge

۷۱-۹۴

# تبیین کیفی تجربهٔ زیستهٔ والدین از فرایند شکل‌گیری برنامهٔ درسی آموزش در خانه

ژیلا سلیمانی* ■ پروین صمدی** ■ پروین احمدی***

**چکیده:**

**آموزش در خانه بخشی از آموزش غیررسمی است که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا در محیطی غیر از محیط مدرسه به انتخاب آموزشی دست زنند و برنامهٔ درسی را مطابق با علایق خود پیش ببرند. تمایل به این نوع از آموزش با وجود غیررسمی‌بودن در ایران در حال افزایش است. مطالعهٔ حاضر با هدف تبیین فرایند شکل‌گیری برنامهٔ درسی آموزش در خانه انجام شد. برای این منظور مطالعهٔ کیفی با رویکرد پدیدارشناسانه انجام گرفت و ۱۲ نفر از خانواده‌هایی که به آموزش کودکان خود در خانه پرداخته بودند در این پژوهش مشارکت کردند. اطلاعات با روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی تحلیل شدند. از تحلیل داده‌های این مطالعه برای پاسخ به سؤال اول ۲ کدِ محوریِ ایدئولوژیکی و پداگوژیکی شناسایی شد. در پاسخ به سؤال دوم درزمینهٔ مؤلفه‌های هدف، محتوا، راهبردهای تدریس، فضا و ارزشیابی مجموعاً ۱۱ کد محوری استخراج شد. طبق یافته‌ها، والدین سعی بر آن دارند تا در تدوین برنامهٔ درسی علایق و استعدادهای کودک خود را در نظر بگیرند و او را از جوّ دلهره‌آور و رقابتی دور کنند.**

**کلید واژه‌ها:** **آموزش در خانه، رویکردهای طراحی برنامهٔ درسی آموزش در خانه، مؤلفه‌های برنامهٔ درسی**

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۹/۷/۶ ■ تاریخ شروع بررسی: ۹۹/۱۰/۳ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۶/۹

* کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه الزهرا تهران. **E-mail:** atu.koohi@gmail.com

** **(نویسندهٔ مسئول)** دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا. **E-mail:** psamadi@alzahra.ac.ir

*** دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا. **E-mail:** pahmadi@alzahra.ac.ir

## مقدمه

بدون شک تعلیم‌وتربیت و نحوهٔ اجرای آن یکی از ارکان مهم برای رشد و توسعهٔ هر کشوری محسوب می‌شود. تمام جوامعی که رشد و توسعهٔ سریع و روزافزونی داشته‌اند امر آموزش‌وپرورش از عناصر مهم آن کشور به‌شمار می‌رفته است. بنابراین پرداختن به تعلیم‌وتربیت و شناخت همهٔ جوانب آن امری لازم و ضروری به نظر می‌رسد. در این میان بررسی عناصر مربوط به تعلیم‌وتربیت و نیز انواع و شیوه‌های متفاوت آن برای پیاده‌سازیِ نظام آموزشیِ کارآمد کاری مهم است.

آموزش‌وپرورش موفق در گروِ برنامه‌ریزی صحیح و دقیق و برنامه‌ریزی صحیح و دقیق در گرو شناخت کافی از زمینه‌های آموزشی است. یکی از پدیده‌های آموزشی جامعهٔ ایران آموزش در خانه است.

آموزش در خانه قدیمی‌ترین شکل تعلیم‌وتربیت در تاریخ بشر است (الیوت[1]، ۲۰۱۹) و پیش از تأسیس مدارس به شیوهٔ جدید، نوع تحصیل رایج در جهان به‌شمار می‌آمده است (گِیشر[2]، ۲۰۱۷). خانواده‌ها تا قبل از ۱۹۱۸ کودکان خود را در بستر خانواده آموزش می‌دادند. اما در پی گستردگی جوامع و افراد مختلف با پذیرفتن نقش‌های متفاوت و به‌وجودآمدن مدارسِ رسمیْ خانواده‌ها وظایف خود را به دوش جامعه و مدارس گذاشتند و قسمتی از امر تعلیم‌وتربیت (زیرا بخش دیگری از تربیت در خانه اتفاق می‌افتاد) و همهٔ آموزش (فقط در مدرسه اتفاق می‌افتاد) را به آنان سپردند. بدین‌ترتیب شیوهٔ نوینی در تعلیم‌وتربیت اتفاق افتاد و سهم خانواده‌ها کم‌رنگ‌تر شد. این دوره به سال‌های ۱۹۱۸ تا ۱۹۶۰ بازمی‌گردد.

اما در اوایل دههٔ ۱۹۷۰ مردم به هنجارهای جامعه و اتفاقات تربیتی موجود در مدارس تردید کردند و به آن‌ها بی‌اعتماد شدند. کم‌کم نهضتی مبنی بر بازگشت به آموزش در خانه شکل گرفت و شروع دوباره‌ای برای این رویکرد آموزشی اتفاق افتاد.

امروزه این نهضت با استقبال فراوانِ والدین در سراسر دنیا مواجه شده و طبق یافته‌های چندین مطالعه، تمایل به این رویکرد از آموزش در حال افزایش است (ری[3]، ۲۰۱۶؛ الیوت، ۲۰۱۹؛ واتسون[4]، ۲۰۱۹). در ایران نیز گرایش‌هایی ازجانب والدین به این نوع از آموزش وجود دارد. در مدارس رسمی رویکردهای گوناگون آموزشی وجود دارد و هریک از این رویکردها خروجی و کیفیت متفاوتی دارند. طبق تحقیقات، آموزش‌وپرورش و معلمان و اولیا از نتیجهٔ مثبت این رویکردها اطمینان ندارند و برای همین دغدغه‌مند و نگران‌اند (شعبانی، ۱۳۹۰). اصلاحاتِ هرساله در نظام آموزش‌وپرورش به‌روشنی نشان از این مسئله دارد که آموزش‌وپرورش نیز در پی رفع نواقص است. اما برخی از والدین هیچ‌یک از این رویکردها را برای فرزند خود مناسب نمی‌بینند و مانع از ورود فرزندانشان به مدارس رسمی می‌شوند و خود در خانه به آنان آموزش می‌دهند. هرچند آموزش در خانه در ایران به رسمیت شناخته نشده است (شکوهی‌یکتا و پرند، ۱۳۸۶؛ سلیمانی و همکاران، ۱۳۹۷)، باوجوداین آمار و ارقام نشان از آن دارند که حدود ۴ هزار نفر در ایران در پی تحصیل در خانه‌اند. این موج، از فراوانی مدارس «مسجدمحور»

و مؤسســـاتی چون «مجموعهٔ تمدن‌ساز انقلاب اسلامی» و مجموعه‌های مشارکتی «مدرسه در سفر» و نیز مراجعه به وبگاه چند دبیرســـتان مجازی مشخص شده است (مرتضایی، ۱۳۹۷). به نظر می‌رسد که والدین، در پی نارضایتی از رویکردهای کلی آموزش رسمی، کودکان را در خانه آموزش می‌دهند. آموزش مدرســـه‌ای و برنامهٔ درســـیِ جاری در آن مؤلفه‌هایی دارد و تصمیم‌گیری درزمینهٔ این مؤلفه‌ها رویکرد مدارس را تشکیل می‌دهد. آموزش خانگی نیز از تصمیم‌گیری والدین درزمینهٔ مؤلفه‌های برنامهٔ درسی شـــکل می‌گیرد و نوع رویکرد آنان را در آموزش فرزندانشان مشخص می‌کند. والدین سعی بر آن دارند تا بتوانند با تصمیم‌گیری‌های خود نقاط ضعف آموزش رسمی را کم‌رنگ‌تر کنند و از نقاط قوت آموزش خانگی بهرهٔ بیشتری ببرند.

والدین به‌جای فرستادن فرزندان خود به مدارس دولتی یا خصوصی، آن‌ها را در خانه آموزش می‌دهند یا خود به تأســـیس مدارس اقـــدام می‌کنند، مانند برخی از مدارس خصوصی و مدارس مســـجدمحور. خانواده‌ها به دلایل گوناگون آموزشی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی کودکان را در خانه آموزش می‌دهند. مدرســـه در خانه جنبشـــی پیشرو در کشورهای دنیاســـت. در کانادا نزدیک به چهل سال است که این رویکرد به‌صورت قانونی پذیرفته شـــده است (لاگوس[۵]، ۲۰۱۲). یک درصد از کودکانی که در این کشور در سن مدرسه قرار دارند در خانه آموزش می‌بینند. در استرالیا دولت و مؤسساتِ مرتبطْ قوانین مربوط به آموزش در خانه را دائماً به‌روزرســـانی می‌کنند. در افریقای شـــمالی تمایل به این رویکرد نیز در حال افزایش است (کازمن[۶] و گِیشر، ۲۰۱۳). در انگلیس قوانین محدودی برای این نوع از آموزش وجود دارد و آموزش در خانه را جایگزینِ مناسبی برای مدارس رسمی می‌دانند و پیشنهاد می‌کنند. تعداد خانواده‌های انگلیســـی کـــه آموزش در خانه را برای فرزندان خود برگزیده‌اند بیـــن ۵۰ تا ۱۵۰ هزار نفر تخمین زده می‌شود. همچنین بر اساس تحقیقات، حدود ۱/۵ از دانش‌آموزانی که در سن مدرسه قرار دارند در خانه آموزش می‌بینند (کرفت[۷]، ۲۰۱۳). در آســـیا نیز برخی از کشـــورها آموزش در خانه را به‌صورت رسمی پذیرفته‌اند و آن را جایگزینی برای خانواده‌هایی می‌دانند که بنا به دلایلی تمایل به اســـتفاده از مدارس رســـمی ندارند. در تایلند این شیوه در سال ۲۰۰۰ به‌صورت قانونی درآمد. در مالزی این موضوع تا قبل از سال ۲۰۰۳ امری غیرقانونی بود اما بعدازآن آموزش‌وپرورشِ این کشور این رویکرد را به‌صورت قانونی پذیرفت. تخمین زده می‌شـــود اکنون بیش از ۵۰ هزار نفر در مالـــزی در خانه آموزش می‌بینند. طبق شواهد، در کرهٔ جنوبی و تایوان روی آوردن به آموزش در خانه در میان خانواده‌ها در حال افزایش است (اسپارلاک[۸]، ۲۰۱۹).

در امریکا، در سال ۲۰۱۵، تعداد ۲ میلیون و ۵۰۰ هزار دانش‌آموز به شیوهٔ آموزش در خانه مشغول به تحصیل بودند (فرانســـیس[۹]، ۲۰۱۸). طبق گزارش‌های مؤسســـهٔ تحقیقات بین‌المللی تعلیم‌وتربیت خانگی[۱۰] اکنون بیش از ۲ میلیون و ۵۰۰ هزار نفر در امریکا در حال آموزش در خانه‌اند و سالانه بین ۷ تا ۱۵ به تعداد این جمعیت افزوده می‌شود.

آمـــوزش در خانه فضایی را ایجاد می‌کند تا والدین بتوانند آن را طبق علایق و توانمندی‌های فرزند خود شخصی‌ســـازی کنند. ماگدلانا[11] (۲۰۱۰) آموزش در خانه را این‌گونه تعریف می‌کند: «آموزش در خانه، استقلال و بی‌نیازی خانواده از دیگران در امر تعلیم‌وتربیت فرزندان است.»

همچنین طبق دیدگاه ساماردیونو[12] (۲۰۰۷)، این واژه ریشه در زبان انگلیسی دارد و به معنی مدرسهٔ خانگی است. مدرسه در خانه فرایند یاددهی ـ یادگیری است که بر اساس فعالیت‌های خانه‌محور طراحی و سازمان‌دهی می‌شود و در آن والدین معلم یا ناظر بر کار تربیتی فرزندان خودند.

کلاً تعریف جامعی از آموزش در خانه وجود ندارد. برخی از دانشـــمندانِ این حوزه بر مکان فیزیکی تحصیل تأکید می‌کنند و بر این باورند که زمانی یک کودک هوم‌اسکول[13] خوانده می‌شود که در جایی جز مدارس رسمی (دولتی یا خصوصی) به فراگیری علوم بپردازد. برخی دیگر از متخصصانِ شیوهٔ مدرسهٔ خانگـــی، چون لافمن[14] (۱۹۹۷)، می‌گویند آموزش در خانه زمانی اتفاق می‌افتد که والدین مســـئولیت و نظارت تربیت فرزندان خود را به عهده گیرند و از برنامهٔ درســـی شخصی‌سازی‌شـــده اســـتفاده کنند (اسپارلاک، ۲۰۱۹).

برای گرایش به این رویکردِ آموزشـــی در سراسر دنیا والدین دلایل مختلفی عنوان می‌کنند. اما در نگاهی کلی می‌توان گفت که بیشـــتر تحقیقاتِ صورت‌گرفته درزمینهٔ شناسایی علل گرایش والدین به آموزش در خانه در امریکا انجام گرفته است.

علل بسیاری برای گرایش والدین، در امریکا، به این رویکرد مطرح است اما باید توجه داشت که این تصمیم یک‌شـــبه برای والدین اتفاق نیفتاده است. طی تحقیقاتی مشخص شد که عمدهٔ والدین به علت مشـــکلاتی که خودشان در مدرسه داشتند، مانند قوانین خشک و کلیشه‌ای، تصمیم به این کار گرفتند (آرای[15]، ۲۰۰۰؛ کازمن و گِیشر، ۲۰۱۳). این والدین عنوان کردند که می‌توانند اثرگذاری بیشتری را در آموزش فرزندان و موفقیت آنان داشـــته باشند (گرین و هوور[16]، ۲۰۰۷). تضادهای اخلاقی و مذهبی نیز از دلایل اصلی این گرایش عنوان شده است. محیط نامساعد مدارس باعث شده تا والدین تصمیم بگیرند فرزندان خود را از قلدری‌های رایج‌شـــده در مدارس دور نگه دارند (لوک[17]، ۲۰۰۹). قلدری‌کردن شامل آسیب‌های فیزیکی چون هل‌دادن، ضربه‌زدن، لگدزدن یا حمله‌کردن و آسیب‌های روانی چون طردکردن از گروه، منزوی نگه‌داشـــتن فرد و پخش شایعات بی‌اساس دربارهٔ شخص است (واردهانی و وینینسی[18]، ۲۰۱۹). تحقیقات ویدایانتی و سیسواتی[19]، در سال ۲۰۰۹، نشان داد که ۳۷/۵ از دانش‌آموزان به علت آسیب‌های جسمی و روحی که در مدارس دیده‌اند تمایلی به ادامهٔ تحصیل در آن محیط ندارند. همچنین ازنظرِ بلیک[20] و همکاران (۲۰۰۱) نبود کارایی در آموزش رسمی از علل مهم این انتخاب است. درحالی‌که کودکان در یادگیری تفاوت دارند، مدارس رسمی این موضوع را نادیده گرفته‌اند و همین موضوع باعث کاهش کارایی مدارس و افزایش اقبال به رویکرد آموزش در خانه شده است. درمجموع می‌توان گفت که مدارس رسمی عمدتاً نیازهای کودکان خاص را در نظر نمی‌گیرند (باشام[21] و همکاران، ۲۰۰۷).

علل گرایش به رویکرد آموزش در خانه در برخی از کشـــورهای دیگر به شرح زیر است (سلیمانی و همکاران، ۱۳۹۷):

دلایـــل والدین کانادایی: کلاس‌هـــای پرجمعیت، بی‌توجهی به تفاوت‌هـــای فردی، حافظه‌محوری، استفاده از مواد مخدر در مدارس، اهداف اخلاقی، نظارت دقیق‌تر بر تربیت فرزندان و محیط ناخوشایند.

دلایل والدین اســـترالیایی: تحکیم ارتباطات خانوادگی، آموزش به کودکان دارای فوبیای مدرســـه، بهترکردن آموزش هنر و خلاقیت به کودکان (سلیمانی و همکاران ، ۱۳۹۷).

دلایل والدین ایرانی: وجود جوّ رقابتی منفی، نبود پویایی در آموزش، نبود ارتباط برنامهٔ درســـی با مســـائل واقعی، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی، معلم‌محوری، بی‌توجهی به رویکردهای نوین آموزشی، حافظه‌محوری، تنظیم مدت‌زمان تحصیل با توانایی‌های کودک، محیط بستهٔ مدارس، کمبود خلاقیت، تزریقی‌بودن آموزش‌های مذهبی، تضاد اعتقادی مدرسه و خانواده، توجه به علایق و نیازها، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (تیزهوش یا عقب‌ماندهٔ ذهنی) (فتحی‌واجارگاه و همکاران، ۱۳۹۱؛ شکوهی‌یکتا و پرند، ۱۳۸۶؛ عطاران و ملکی، ۱۳۹۲).

باید توجه داشت که علل گرایش به آموزش در خانه فقط مربوط به عوامل منفی نیست و بسیاری از والدین به دلیل مزایای آموزش در خانه به این رویکرد گرایش یافته‌اند (مِدلین[۲۲]، ۲۰۱۳).

نقاط قوت و ضعف بسیاری برای آموزش در خانه در تحقیقات گوناگون عنوان شده که در جدول ۱ آمده است.

**جدول ۱.** نقاط قوت و ضعف آموزش در خانه

| نقاط قوت | نقاط ضعف |
|---|---|
| ۱. انعطاف‌پذیری بالای این روش به دلیل انفرادی‌بودن (ایوانز و نیشن[۲۳]، ۱۹۹۶) | ۱. ضعف در فرایند اجتماعی‌شـــدن (شـــکوهی‌یکتا و پرند، ۱۳۸۶) |
| ۲. احساس مسئولیت و ارزشمندی بیشتر | ۲. جایگزینی ارتباط غیرمستقیم به‌جای ارتباط چهره‌به‌چهره |
| ۳. امکان پیشـــرفت با ســـرعت مخصوص به هر دانش‌آموز (شکوهی‌یکتا و پرند، ۱۳۸۶) | ۳. کاهش تجارب عملی دانش‌آموزان |
| ۴. تجارب یادگیری بیشتر و واقعی‌تر | ۴. نظارت‌نداشتن دقیق بر پیشرفت درسی دانش‌آموزان |
| ۵. روش‌های آموزشی متنوع (توماس[۲۴]، ۲۰۱۶) | ۵. نبـــود امـــکانِ بحـــث و تبادل‌نظر میان معلم و شـــاگرد (آگاروال[۲۶]، ۱۹۹۵) |
| ۶. افزایش مشارکت خانوادگی | ۶. متخصص‌نبـــودن والدین و تسلط‌نداشـــتن کافی آنان به مسائل آموزشی (بردفورد، ۲۰۱۸) |
| ۷. محیط یادگیری امن | |
| ۸. انعطاف بالای برنامهٔ درسی (بردفورد[۲۵]، ۲۰۱۸) | |
| ۹. آگاهـــی بالای والدین از علایـــق و نیازهای کودکان خود (گِیثر، ۲۰۱۷) | |
| ۱۰. امکان شخصی‌سازی برنامهٔ درسی با توجه به نیازهای هر کودک (الیوت، ۲۰۱۹) | |

درزمینهٔ انواع آموزش در خانه، طبق تحقیقات، دو رویکرد فلسفی عمده وجود دارد که هرکدام از آن‌ها می‌تواند در محیط یادگیری تأثیرگذار باشد. ون گالن[۲۷] (۱۹۹۱، ۱۹۸۸) برای اولین‌بار در توضیح این دو رویکرد از تعبیرِ رویکرد ایدئولوژیکی و رویکرد پداگوژیکی استفاده کرد. والدینی را که با برنامهٔ درسی و آموزشی مدارس مخالف‌اند «ایدئولوژیست» و والدینی را که با شیوه‌های تربیتی مدارس مشکل دارند «پداگوژیست» می‌نامند (نولز[۲۸]، ۱۹۸۹).

۱. **رویکرد ایدئولوژیکی؛** این رویکرد محیط یادگیریِ ساختارمندی را به‌وجود می‌آورد که معمولاً شامل برنامهٔ درسی است. رویکردهای مطرح در این نوع از آموزش در خانه رویکردهای سنتی، کلاسیک، شارلوت، مطالعهٔ واحد،مطالعهٔ مستقل و اکلکتیک[۲۹] یا به‌گزینی است. در زیر به‌اختصار به توضیح هر یک از این رویکردها می‌پردازیم.

- **رویکرد سنتی:** در این رویکردِ معلم‌محور از کتاب‌های مجزا برای هر موضوع استفاده می‌شود. برخی از دانشمندان این رویکرد را به مدرسه‌ای که به خانه آورده شده باشد تشبیه می‌کنند، چون ساختار سنتی مدارس و برنامهٔ درسی آن‌ها عیناً در خانه پیاده می‌شود (دافی[۳۰]، ۲۰۱۵).
- **رویکرد کلاسیک:** کازمن و گِیثر (۲۰۱۳) روی ۱۴۰۰ متن دانشگاهی تحقیق و مطالعه کردند و به این نتیجه رسیدند که والدینی که در خانه به آموزش می‌پردازند به این رویکرد گرایش بسیاری پیدا کرده‌اند. این رویکرد بر آموزش خواندن و نوشتن، منطق و دستور زبان تأکید دارد.
- **رویکرد شارلوت:** شاکلهٔ اصلی این رویکرد اعتقاد به این موضوع است که کودکان لایق احترام‌اند و باید به بهترین نحو از موقعیت‌های زندگی واقعی یاد بگیرند. در این رویکرد زمانی به کودکان برای بازی، خلاقیت و درگیری با موقعیت‌های زندگی واقعی داده می‌شود. کودکان از طبیعت، موزه‌های هنری و هرآنچه واقعی است یاد می‌گیرند. آنان جغرافی، تاریخ و علوم را از مجموعه کتاب‌های زندگی می‌آموزند، کتاب‌هایی که موضوعات آن‌ها از دل زندگی برمی‌آید. دانش‌آموزان در این رویکرد آنچه را آموخته‌اند نه با امتحان، بلکه ازطریق بحث و گفت‌وگو و توصیف نشان می‌دهند (کاوان[۳۱]، ۲۰۱۷).
- **رویکرد مطالعهٔ واحد:** این رویکرد به‌نوعی اشاره به تلفیق دارد و تأکید می‌کند که باید به‌جای مطالعهٔ مستقلِ دروس، درآن‌واحد همهٔ آن‌ها را آموخت (الیوت، ۲۰۱۹). با کمک این رویکرد سعی بر آن است که علایق کودکان کشف شود و آن‌ها به موضوعات درسی تسری پیدا کنند. برای مثال، دانش‌آموزی که به مصر علاقه دارد والدین باید از او بخواهند تا داستان‌ها و کتاب‌هایی را در این زمینه بخواند و دربارهٔ آن کشور بنویسد. همچنین کار

هنری دربارهٔ اهرام ثلاثه انجام دهد و اطلاعات مربوط به این کشـــور را از روی نقشـــه بیابد (کاوان، ۲۰۱۷).

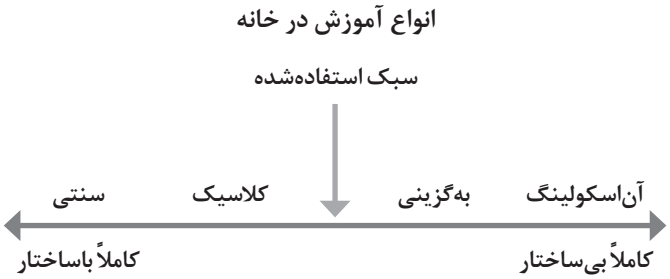
- **رویکرد مطالعهٔ مستقل:** در این رویکرد بر آموزش خودراهبر تأکید می‌شود.
- **رویکرد اکلکتیک یا به‌گزینی:** طبق این رویکرد، والدین بهترین برنامهٔ درســـی مرتبط با هر موضوع را متناســـب با فرزندان خود انتخاب می‌کننـــد (دافی، ۲۰۱۵). مهم‌ترین مزیت این رویکرد آن است که والدین اجازه دارند تا در برنامهٔ درسی از دروسی استفاده کنند که فکر می‌کنند اهمیت بیشتری برای آیندهٔ کودکانشان دارد. آن‌ها در موارد دیگر می‌توانند با کودک به شیوهٔ آزاد از برنامهٔ درسی[۳۲] برخورد کنند (کاوان، ۲۰۱۷).

۲. **رویکرد پداگوژیکی؛** رویکرد کلی دیگر در انواع آموزش در خانه رویکرد پداگوژیکی اســـت. در این رویکرد از برنامهٔ درسی مدون استفاده نمی‌شود و تجارب واقعیِ مرتبط با علایق، توانایی‌ها و ســـبک یادگیری کودک شکل‌دهندهٔ برنامهٔ درسی اســـت. در این حالت بر خودآموزی تأکید می‌شـــود (الیوت، ۲۰۱۹). تعبیر بهتر برای توضیح بهتر این شکل از آموزش در خانه «یادگیریِ دانش‌آموزمحور» است (اسپارلاک، ۲۰۱۹).

درمجموع می‌توان اظهار داشت که آموزش در خانه و آموزش در مدرسه دو گسترهٔ یک پیوستارند و در میانهٔ این پیوستار کودکان ممکن است برخی آموزش‌های خود را در خانه و برخی دیگر را در مدرسه ببینند (فتحی‌واجارگاه و همکاران، ۱۳۹۱).

وانکی[۳۳] (۲۰۰۸) بر این باور اســـت که برنامهٔ درسی بسیار متأثر از خانواده است که می‌توان در آن برنامهٔ درسی‌ای به نام «برنامهٔ درسی خانواده» داشت.

البته ســـؤالات فراوانی درزمینهٔ نحوهٔ مشارکت خانواده‌ها و جایگاه آنان در امر برنامه‌ریزی درسی وجود دارد. یکی از مشکلاتی که مدیران مدارس با آن روبرو هستند آن است که گاهی بین خواسته‌ها و آرمان‌های تربیتی والدین و مدرسه ناهماهنگی و تعارض وجود دارد. اغلب اهداف آموزشی خانواده‌ها و مدارس همسوســـت اما در برخی از اهداف و آرمان‌ها اختلافاتی وجود دارد که والدین را به‌ســـوی رویکردها و آموزش‌های دیگری، چون آموزش‌های غیررســـمی، ســـوق می‌دهد. البته آموزش عمومی صرفاً شـــامل آموزش رسمی نیست و آموزش‌های غیررســـمی و پنهان را نیز دربرمی‌گیرد (دریسن[۳۴] و همکاران، ۲۰۰۵). واقعیت دیگری که درزمینهٔ مشـــارکت والدین در برنامه‌ریزی و آموزش فرزندان وجود دارد آن اســـت که والدین فعال‌ترین افراد جامعه در آموزش و یادگیری کودکان‌اند و می‌توانند کمک کنند تا حس کنجکاوی، شوق یادگیری و توانایی کشف و حل مسئله در کودکان تقویت شود. ازسوی دیگر، تقاضای والدین برای افزایش مشارکت در برنامه‌ریزی درسی برای کودکانِ خود در حال افزایش است (مارشال[۳۵]، ۲۰۰۷).




طبق تحقیقات، رویکرد آموزشی آموزش در خانه آموزشی مؤثر و باکیفیت است (ری، ۲۰۱۵). کلمنتس[۳۶] (۲۰۰۲) گزارشی منتشر کرد با عنوان «گوناگونی روش‌های تدریس در آموزش در خانه». در نتایج این مطالعهٔ کیفی مشخص شد که خانواده‌ها بیشتر رویکردهایی را برای آموزش به فرزندانشان انتخاب می‌کنند که در تدریس بیشتر درگیر می‌شوند و مشارکت بهتری دارند. همچنین آنان کودکان خود را به‌گونه‌ای آموزش می‌دهند که در میانهٔ راه خودشان آموزش ببینند و بتوانند خودراهبری آموزشی داشته باشند. بیشترین برنامهٔ درسی استفاده‌شده همان برنامهٔ درسی مدارس است. همچنین از انتشارات گوناگون، که کتاب‌های مخصوص آموزش در خانه را منتشر می‌کنند، کتاب‌های فراوانی را خریداری می‌کنند. برنامهٔ درسی بعدیِ استفاده‌شده برنامهٔ درسی بر پایهٔ کتاب است که بیشتر شبیه برنامهٔ درسی مدارس است و شامل تمرین‌های کتاب و برگه‌های حل تمرین و آزمون است.

آنتونی[۳۷] (۲۰۰۹) مطالعه‌ای کیفی با عنوان «انگیزه‌ها، رویکردهای آموزشی، انتخاب‌های برنامهٔ درسی و مشکلات خانواده‌های آموزش در خانه» انجام داد. وی به این نتیجه رسید که خانواده‌های آموزش در خانه از ترکیب روش‌های سنتی و نوین برای رسیدن به اهداف آموزشی خود استفاده می‌کنند. اولین موضوعی که آن‌ها روی آن تأکید دارند خواندن است. همچنین آنان عمدهٔ برنامهٔ درسی خود را از مؤسسات حمایت‌کننده از آموزش در خانه دریافت می‌کنند. برنامهٔ درسی والدین بر محور علایق و استعدادهای کودکانشان است. آنان بیشترین منبعی که برای طراحی برنامهٔ درسی از آن الهام گرفته‌اند را تجارب همنوعان خود عنوان کرده‌اند.

جورگنسون[۳۸] (۲۰۱۱) در رسالهٔ دکتری خود با عنوان «آموزش در خانه در ایالت آیووا: تحقیقی درزمینهٔ انتخاب‌های برنامهٔ درسی والدین» گزارش داد که والدین شرکت‌کننده در تحقیق به‌اتفاق بر این باور بودند که آموزش خواندن، نوشتن و ریاضیات برای آنان اهمیت ویژه‌ای دارد. همچنین در این مطالعه آمده است که برای والدین فراهم‌کردن تجارب واقعی برای کودکان بسیار مهم بوده و آنان از روش‌های کودک‌محور بر پایهٔ سلیقه و نیازهای کودکان بهره گرفته‌اند.

ردفورد[۳۹] و همکاران (۲۰۱۶) در گزارشی با عنوان «آموزش در خانه در امریکا» ذکر کردند که مهم‌ترین منابعِ مورداستفادهٔ والدین امریکایی برای آموزش فرزندانشان در خانه وبگاه‌ها، کتابچه‌های

مربوط به آموزش در خانه، کتابخانه‌های عمومی و کتاب‌فروشـــی‌ها بوده است. والدین شرکت‌کننده در تحقیق از برنامه‌های درســـی مدارس عمومی و خصوصی کم‌ترین بهره را برده بودند. آنان در ارزشـــیابی خود بیشـــتر از امتحاناتِ کتبی و امتحانات برخط (آنلاین) مؤسســـات حمایت‌کننده از آموزش در خانه اســـتفاده کرده بودند. طبق این گزارش، برنامهٔ درسی دانش‌آموزان دبیرستانی شامل جبر، زمین‌شناسی و زیست‌شناسی بوده است.

وایس[۴۰] (۲۰۱۶) در کتاب خود با عنوان بهترین یادگیری: راهنمایی برای آموزش در خانه عنوان کرد به علت منابع بی‌شماری که در اختیار کودکان آموزش در خانه وجود دارد والدین می‌توانند آن‌ها را مطابق با سبک یادگیری کودکانشان انتخاب کنند. در این صورت وقت کمتری را صرف یادگیری دروس خواهند کرد و اوقات باقی‌مانده را به کسب تجربه خواهند پرداخت و از این زمان‌ها به سودِ علائق و استعدادهای خود بهره خواهند گرفت. والدین می‌توانند از کودکان در این اوقات برای کمک در کارهای منزل استفاده کنند تا آنان دســـت‌ورزی انجام دهند. همچنین والدین می‌توانند برای غنی‌ترشدن این اوقات و نیز برای افزایش مهارت‌های اجتماعی و لازم برای کودکان از کلاس‌های آموزشگاهی مانند موسیقی، ورزش و هنر استفاده کنند. آنان می‌توانند در منزل از مکالمه میان خود و کودکان بهره ببرند. مکالمات روزمره کمک شایانی به والدین می‌کند تا آنان از جملات پیچیده استفاده کنند یا در مکالمات خود کلماتی را جا بیندازند که کودکان آن‌ها را با کلمات مناسب و دلخواه تکمیل کنند. برای این کار بهتر است چند کلمه را به کودک بگویند تا او جمله‌سازی کند و این کار در قالب بازی باشد. این کار برای کودک، که در کلاس درس حضور ندارد، کمک‌کننده خواهد بود برای اینکه یادگیری عمیق‌تری داشته باشد.

گِیثر (۲۰۱۷)، از دانشمندان برجسته در موضوع آموزش در خانه، راهنمایی کلی برای والدین ارائه داد و عنوان کرد که والدین در هنگام انتخاب از میان منابع بی‌شمار برای برنامهٔ درسی باید به دلایل گرایش خود به آموزش در خانه مراجعه کنند و متناسب با آن، منابع آموزشی و برنامهٔ درسی را برای کودکانشان انتخاب کننـــد. همچنین عنوان کرد که اینترنت منبعی مهم برای کودکان آموزش در خانه و والدین آنان اســـت.

بردفـــورد (۲۰۱۸) تحقیقی کیفی با عنوان «منابع مورداســـتفادهٔ والدین آموزش در خانه» روی ده خانوادهٔ درگیر آموزش در خانه انجام داد. او اشاره کرد که وبگاه‌های بی‌شمار آموزشی و نیز منابعِ اینترنتی اطلاعات بســـیاری در اختیار والدین برای داشـــتن برنامهٔ درسی متناســـب با نیازهای کودکانشان قرار می‌دهند. این والدین از مجلات مرتبط با آموزش در خانه و نیز انتشارات و فروشگاه‌های مخصوص آموزش در خانه استفادهٔ بسیاری برای برنامه‌ریزی درسی فرزندان خود کرده بودند. انجمن‌های حمایت‌کننده از والدین آموزش در خانه نیز منابع خوبی برای تدریس و ارزیابی در اختیار والدین قرار داده بودند. والدین بر آموزش خواندن، نوشتن، دستور زبان، ریاضیات و شهروندی تأکید داشتند و مهارت‌های اجتماعی برای آنان اهمیت بالایی داشته است. محتوای آموزشی والدین بسیار انعطاف‌پذیر بود و به‌صورت موقعیتی و با توجه به شرایط شکل می‌گرفت. آنان آموزش‌های مسیحیت را در محتوای درسی خود به‌صورت پررنگ

گنجانده بودند و روی آن تأکید داشتند.

بر اساس یافته‌های بایدی[۴۱] (۲۰۱۹)، هدف‌های والدین از آموزش در خانه ایجاد محیطی مؤثر برای یادگیری و حمایت آنان از استعدادها و علایق کودکانشان است. همچنین آنان علاقه دارند تا کودکان خود را در ساخت دانش فعال کنند و رقابتی سالم میان کودک و خود وی ایجاد کنند برای اینکه کودک محیط امن یادگیری را حس کند. طبق تحقیقات باید برنامه درسی والدین شامل برنامه مدارس و کارهای عملی به‌علاوه آموزش ارزش‌های خانوادگی و پوشش کلیه نقاط ضعف آموزش رسمی است.

پانون[۴۲] (۲۰۱۹) در مطالعهٔ پدیدارشناسانهٔ خود روی تجارب دانش‌آموزان و خانواده‌های آموزش در خانه دریافت که والدین از کتابخانه‌های عمومی به‌عنوان یک محیط یادگیری استفاده می‌کنند و کتابخانه در روند آموزشی آنان مرکزی فرهنگی و مکانی برای گسترش ارتباطات اجتماعی محسوب می‌شود و اهمیت بسزایی دارد. طبق آنچه در این تحقیق آمده است، ازطریق کتابخانه‌های ایالات‌متحده برنامه‌های درسی متنوع و کتاب‌های مختلف آموزش در خانه در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد.

گارلینگتون[۴۳] (۲۰۲۰) در مطالعه‌اش با عنوان «مطالعهٔ کیفی در رابطه با عوامل شکل‌دهندهٔ موفقیت دانش‌آموزان آموزش در خانه» به این نتیجه رسید که در شکل‌گیری برنامهٔ درسی آموزش در خانه شخصیت والدین و کودک بسیار حائز اهمیت است و آنان با توجه به میزان ساختارشکنی خود دست به انتخاب می‌زنند که تا چه حد از چارچوب‌های موجود در مدارس دور شوند و برنامهٔ درسی مختص خود را داشته باشند.

فوزیا و پوروانینگسی[۴۴] (۲۰۲۰) در مقالهٔ خود با عنوان «آموزش در خانه، جایگزین با محوریت استعداد کودکان» عنوان کردند که آموزش در خانه به والدین کمک می‌کند بر اساس استعداد و پتانسیل فرزندان خود برنامه‌ریزی کنند و استعداد کودکان را ازطریق آموزش‌های خود پرورش دهند.

با نظر به این موضوع که این پدیده در کشور ما به رسمیت شناخته نشده است و با توجه به بررسی‌های پژوهشگر، تحقیقاتِ کمی دربارهٔ آن وجود دارد. پژوهش حاضر بر آن است تا به تبیین فرایند طراحی برنامهٔ درسی آموزش در خانه بپردازد. ازاین‌رو اهداف ویژهٔ پژوهش شناسایی رویکرد طراحی برنامهٔ درسی والدین در آموزش در خانه و شناسایی عناصر برنامهٔ درسی (هدف، محتوا، روش‌های تدریس، فضا و ارزشیابی) والدین در آموزش در خانه است.

## روش‌شناسی پژوهش

رویکرد این پژوهش کیفی بود. برای جمع‌آوری اطلاعات از روش مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. جامعهٔ نمونهٔ پژوهش همهٔ خانواده‌های ایرانی را که کودکان خود را در خانه آموزش می‌دهند دربرمی‌گیرد. حجم نمونه ۱۲ خانواده بود که بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند و به‌صورت گلولهٔ برفی انتخاب شدند. پس از آنکه سؤالات مصاحبه طراحی شدند، آن‌ها را دو تن از استادان متخصص در این حوزه اصلاح و تأیید کردند. تعداد مصاحبه تا آنجایی پیش رفت که پژوهشگر در زمینهٔ‌سؤالات پژوهش

اشباع شد و پس‌ازآن به اطلاعات محقق اضافه نشد. در ابتدا، با تماس تلفنی، توضیحات اولیه برای افراد مطلع از پدیدهٔ آموزش در خانه داده شـــد. زمان و مکان مصاحبه را آنان تعیین کردند. محقق در جلسهٔ مصاحبه اهداف مطالعه و اهمیت شـــرکت در این پژوهش را شـــرح داد. همچنین به آنان این اطمینان داده شـــد که اطلاعاتشان محرمانه خواهد ماند و گفته شـــد که در هر قسمت از تحقیق بنا به خواست خود می‌توانند از همکاری انصراف دهند. شرکت‌کنندگان ضمن موافقت با اهداف پژوهش و تمایل برای همـــکاری به‌صورت اختیاری در مصاحبه حضور یافتند. همهٔ مصاحبه‌ها به‌صورت صوتی ضبط شـــدند. ســـپس پژوهشگر چندین بار و به‌دقت به آن‌ها گوش داد. پس از این مرحله، متن همهٔ مصاحبه‌ها تهیه و آماده شدند. برای روایی مصاحبه‌ها بار دیگر متن مصاحبه‌ها در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت تا تأیید و در صورت لزوم اصلاح شـــوند. پس از جمع‌آوری و طبقه‌بندی اطلاعات از روش تحلیل محتوای کلایزی[۴۵] برای تجزیه‌وتحلیل اطلاعاتِ به‌دست‌آمده استفاده شد. در جدول ۲ مشخصات شرکت‌کنندگان در این پژوهش آورده شده است.

**جدول ۲.** مشخصات شرکت‌کنندگان

| ردیف | تحصیلات مادر | تحصیلات پدر | سن و جنسیت کودک هوم‌اسکول | مدت‌زمان آموزش در خانه | شهر محل زندگی |
|---|---|---|---|---|---|
| ۱ | فوق‌لیسانس | فوق‌لیسانس | ده‌ساله ـ دختر | سه سال | مشهد |
| ۲ | سطح دو حوزه | فوق‌دیپلم | نه‌ساله ـ دختر | دو سال | تهران |
| ۳ | لیسانس | لیسانس | ده‌ساله ـ دختر | سه سال | تهران |
| ۴ | دیپلم | فوق‌لیسانس | دوازده‌ساله ـ دختر | یک سال | تهران |
| ۵ | فوق‌دیپلم | فوق‌لیسانس | هفت‌ساله ـ دختر | یک سال | تهران |
| ۶ | فوق‌لیسانس | دیپلم | هشت‌ساله ـ پسر | دو سال | رشت |
| ۷ | لیسانس | با پدر زندگی نمی‌کنند | نه‌ساله ـ دختر | یک سال | تهران |
| ۸ | فوق‌لیسانس | فوق‌لیسانس | یازده‌ساله ـ پسر | چهار سال | تهران |
| ۹ | فوق‌لیسانس | فوق‌لیسانس | ده‌ساله ـ دختر | یک سال | تهران |
| ۱۰ | لیسانس | لیسانس | دوازده‌ساله ـ پسر | پنج سال | تهران |
| ۱۱ | دانشجوی لیسانس | لیسانس | هشت‌ساله ـ پسر | دو سال | مشهد |
| ۱۲ | لیسانس | فوق‌لیسانس | نه‌ساله ـ دختر | دو سال | تهران |

## یافته‌های پژوهش

یافته‌های مطالعه در پاسخ به سؤالات پژوهش درزمینهٔ رویکردهای طراحی برنامهٔ درسی آموزش در خانه و بررسی عناصر هدف، محتوا، راهبردهای تدریس، فضا و ارزشیابی در این شیوهٔ آموزشی در ادامه آمده‌اند.

- **رویکرد ایدئولوژیکی:** با توجه به رسمی‌نبودن آموزش در خانه در ایران و نامعلوم‌بودن امکان ادامهٔ این شیوهٔ آموزشی در سال‌های بالاتر تحصیلی برای کودکان، والدین بیشتر تمایل دارند تا برنامهٔ درسیِ با ساختار و بیشتر در راستای همان برنامهٔ درسی رسمی آموزش‌وپرورش را برای کودکان خود انتخاب کنند.

در این زمینه یکی از والدین عنوان می‌کند:

*«دخترم عین کتاب‌های مدرسه رو می‌خونه و ما از معلمش خواستیم عین مدرسه باهاش برخورد کنه. فقط در این روش ما اون معایبی که مدرسه از نظرمون داشت رو حذف کردیم. مثل همون وقت تلف کردن یا استرسِ مقایسه‌شدن. برای ما مهمه که عین کتاب‌های درسی رو بخونه دخترم و حس نکنه از بقیه جداست.»*

شرکت‌کنندهٔ دیگری نیز می‌گوید:

*«من عین کتاب‌های مدرسه رو به دخترم آموزش می‌دم، به دلیل اینکه من نمی‌دونم تا کی می‌تونم ادامه بدم، چون متأسفانه ما داریم به‌ظاهر کاری خلاف قانون آموزش‌وپرورش انجام می‌دیم و هیچ‌گونه حمایتی از ما نمی‌شه. من نمی‌دونم که فرزندم از کدوم مقطع دیگه باید وارد مدرسه بشه. برای همین هم عین دروس مدرسه‌ای رو بهش آموزش می‌دم که اطلاعاتی از بقیه کمتر نداشته باشه. البته بماند که به‌واسطهٔ هوم‌اسکول، دخترم خیلی اطلاعات بیشتری از هم‌سن‌وسالانش داره.»*

- **رویکرد پداگوژیکی:** بیشترین ارتباط والد و کودک در این رویکرد آموزشی دیده می‌شود زیرا والدین بر این باورند که باید کودک خود را به‌عنوان تسهیلگری آموزشی همراهی کنند تا وی به ساخت دانش بپردازد و واقعیات زندگی را تجربه کند.

در همین راستا یکی از والدین اذعان می‌دارد:

*«دخترم خیلی دوست‌های زیادی داره و بی‌نهایت می‌ره سفر. در کل دلم نمی‌خواد فکر کنه داره چیزی رو آموزش می‌بینه، دلم می‌خواد فکر کنه اتفاقی چیزی رو کشف کرده و از این مسئله ذوق کنه. فکر می‌کنم سفر این کمک رو بهش می‌کنه که خودش دانشش رو بسازه.»*

والد دیگری در این زمینه می‌گوید:

*«پسرم خیلی کم در منزل یاد می‌گیره و بیشتر از فضاهای بیرون و در دل واقعیات و در دل*

*خود مسائل یادگیری براش اتفاق می‌افته. خود علی داره راه رو انتخاب می‌کنه، حتی جاهایی خلاف میل من و مادرش. اما ما با او همراهی می‌کنیم. به‌هرحال من یک تسهیل‌کنندهٔ راه برای علی هستم. من کنترل‌گر فضای تربیتی او نیستم.»*

در سؤال دوم پژوهش، در راستای بررسی مؤلفهٔ هدف در آموزش در خانه، دو دلیل عمدهٔ ایدئولوژیکی و پداگوژیکی استخراج شد. والدین اظهار داشتند هدف آنان برای فرزندانشان از این شیوهٔ آموزشی بهره‌گیری از تمام مزایای آن و دور نگه‌داشتن کودکان از نقاط ضعف آموزش رسمی است.

- **دلایل ایدئولوژیکی:** عده‌ای از والدین بر این باورند که آنچه در مدارس اتفاق می‌افتد تزریق باورها و القا به کودکان است که این موارد محیط مدرسه را به لحاظ روانی و تربیتی ناامن می‌کند. در این راستا یکی از شرکت‌کنندگان ابراز می‌کند:

*«مشکل من همکلاسی‌های بچه‌ام بود. درواقع دانش‌آموزانی که کنار هم از هر فرهنگ و سطح و مذهبی قرار می‌گیرن. ما یک مدرسهٔ دولتی سر کوچه‌مون داریم که من با یکی از معلم‌های اونجا صحبت می‌کردم. می‌گفت آن‌قدر از بچه‌ها چاقو می‌گیرن که حد نداره.»*

والد دیگری بیان می‌کند که:

*«آموزش رسمی در کشور ما ازطریق ادبیات فارسی و غیره سعی می‌کنه یک سری اعتقاداتی رو در ذهن بچه فرو بکنه بدون اینکه به او فرصت تصمیم‌گیری یا فکرکردن در این رابطه رو بده. منظورم اینه که تلقین می‌کنه تو مسلمونی، تو اشرف مخلوقاتی، درحالی‌که همین تفکر باعث خیلی از حیوان‌آزاری‌ها می‌شه و او فکر می‌کنه من برتر از سگم پس می‌تونم بکشمش یا گوش یک الاغ رو ببرم. من نمی‌خواستم بچه‌هام توی این فضا و القائات بزرگ بشن.»*

- **دلایل پداگوژیکی:** عمدهٔ هدف والدین برای انتخاب رویکرد آموزشیِ آموزش در خانه و ممانعت از رفتن فرزندانشان به مدرسه شامل دلایل پداگوژیکی بود. از همین روی، یکی از والدین اظهار می‌دارد:

*«مدرسه حافظه‌محوریِ صرفه. پر از استرسِ مقایسه‌شدنه و همین‌طور از بچه می‌خوان که مثل بقیه باشه و آنچه را که معلم می‌گه بدون هیچ فکری طوطی‌وار پس بده. درواقع اگه دانش‌آموزی اهل فکر باشه و بخواد خیلی مخالفت کنه، سریع بهش برچسب زده می‌شه. به‌طورکلی من فکر می‌کنم که هیچ‌کدوم از اولیای مدارس صلاحیت ارتباط ساعت‌ها با بچه‌های کوچک رو ندارن. اون‌ها اصلاً نمی‌دونن بچه چی هست، نحوهٔ ارتباط باهاش چی هست، چه روحیات و چه نیازهایی داره اصلاً. البته خب استثناهایی هم هست.»*

یکی دیگر از والدین ابراز می‌کند که:

*«فشردگی درس‌ها به نظرم زیاده برای بچه‌ها و همین باعث شده که درس‌ومشق و تکلیف بچه‌ها زیاد باشه. من دوست نداشتم فرزندم خلاقیتش زیرِ بار این‌همه تکالیفِ مسخره و زیاد له*

*بشـــه، وقتی برای بازی و خودشکوفایی بچه‌ام باقی نمونه و اون رو از درس زده بکنم. هدفم برای هوم‌اسکولینگ این بود که بتونم نیازهای بچه‌ام رو ببینم و از نزدیک باهاش در ارتباط باشم و بتونم متناسب با روحیاتش روش‌های تدریس رو داشته باشم. درواقع فردیت فرزندم برام خیلی مهم بود، همون چیزی که در مدارس اصلاً دیده نمی‌شه.»*

در بررسی مؤلفهٔ محتوا، آموزش کامل دروس مدرسه و آموزش‌های جانبی از تجزیه‌وتحلیل مصاحبه‌ها به‌دست آمد.

- **آموزش دروس مدرسه‌ای:** در این راستا یکی از والدین عنوان می‌کند:

*«من عین کتاب‌های آموزش‌وپرورش رو به بچه‌ام درس می‌دم.»*

- **آموزش‌های جانبی:** دراین‌باره یکی از شرکت‌کنندگان در مصاحبه اعلام می‌کند:

*«دخترِ من کلاس‌های برنامه‌نویسی کودک و کلاس‌های رباتیک می‌ره. آشپزی می‌کنه. خیلی از درس‌هایی رو می‌گیره از زندگی که واقعی‌اند. نقاشی می‌کنه، سفال کار می‌کنه، کیک می‌پزه، تو خونه کارهای خونه رو انجام می‌ده، باغبونی می‌کنه و تو اتاقش یک عالمه گل داره که خودش بهشون رسیدگی می‌کنه. با باباش می‌ره سرکار، با آچارها آشنا می‌شه، کارای فنی رو یاد می‌گیره. ما بیشـــتر تأکیدمون روی مهارت‌ها و مسائل واقعی زندگی بوده. خیلی کتاب می‌خونه و درمورد کتاب‌ها با هم حرف می‌زنیم. هفته‌ای یک بار هم بیرون از شـــهر می‌ریم و ســـعی می‌کنم حتماً این به‌صورت دسته‌جمعی باشه و اونجا با بچه‌ها بازی‌های گروهی انجام می‌ده پسرم. مثلاً ازشون می‌خوام حشرات رو ببینند، رنگ‌ها و برگ و گل‌ها رو ببینند و جمع کنند و راجع‌بهشون صحبت کنیم یا بازی‌های حرکتی و گروهی دیگه.»*

از مصاحبه با والدین و تجزیهٔ اطلاعات درزمینهٔ راهبردهای تدریس نیز شـــیوهٔ آموزش مســـتقیم و غیرمستقیم به‌دست آمد.

- **آموزش غیرمستقیم:** بیشتر والدین سعی بر آن داشـــتند تا از شیوه‌های آموزش غیرمستقیم بهره ببرند.

در این زمینه یکی از والدین می‌گوید:

*«ما از هر روشـــی که می‌شد به‌طور غیرمستقیم و با بازی امیرمهدی یاد بگیره استفاده کردیم، مثلاً من سینیِ پر از نمک رو میارم و امیرمهدی روی آن اشکال هندسی رو می‌کشه یا روی نمک می‌نویســـه. آموزش رو بیشـــتر عملی انجام می‌دیم تا جایی که بشه و ملموسش می‌کنیم. مثلاً، درصد رو با بچه‌ها می‌ریم فروشـــگاه‌های تخفیف‌دار و اون‌ها خودشون با پولشون حساب‌کتاب و خرید می‌کنن.»*

والد دیگری عنوان می‌کند:

*«و برای علوم هم مباحث کتاب رو دنبال می‌کنیم، ولی آزمایشات خیلی زیادی انجام می‌دیم، کتاب‌های علمی درمورد اون موضوعات می‌خونه. سعی می‌کنم کلاً حالت معمایی و کشف باشه. مثلاً اگر می‌خوایم مساحت مثلث رو بخونیم، بهش یک سری چالش و بازی می‌دم تا خودش درنهایت کشف کنه. مثلاً، بازی با کاغذهای شطرنجی و شمردن مربع‌ها و رابطهٔ اون‌ها و خطوط موازی و کشف رابطه‌شون.»*

- **آموزش مستقیم:** در این باره یکی از والدین اذعان می‌دارد:

*«سعی کردم از بسته‌های معلم خصوصی و آموزش‌های ویدئویی و فلش‌کارت‌ها و کتاب‌های کمک‌آموزشی انتشارات مختلف استفاده کنم تا پسرم خودش به یادگیری بپردازه و اگر سؤالی داشت به من رجوع کنه و از این طریق در بعضی جاها نقش خودم رو کمرنگ‌تر کنم و به تکنولوژی بسپرم.»*

مادری می‌گوید:

*«در حال حاضر هم علی‌رغم میل من الآن پسرم خیلی دوست داره توی فضای کتابخونه باشه و حتی از صبح تا شب هم ممکنه گاهی اوقات کتاب بخونه و خسته نشه. هر سؤالی که داره سعی می‌کنه از توی کتاب‌ها به جوابش برسه.»*

مؤلفهٔ فضا شامل فضای خانه و خارج از خانه بود.

- **فضای داخل خانه:** درزمینهٔ فضای داخلی خانه یکی از والدین می‌گوید:

*«عمده‌های آموزش‌های درسی من در خانه هست. البته ممکنه گاهی هم بیرون باشه، ولی ما اتاقی در خونه‌مون رو اختصاص دادیم به آموزش فرزندم و هر وقت که بخوایم بهش آموزش بدم می‌ریم اونجا و میز و نیمکت هم گذاشتیم اونجا و از اون فضا برای آموزش استفاده می‌کنیم.»*

- **فضای خارج از خانه:** دراین‌باره یکی از شرکت‌کنندگان می‌گوید:

*«فضای آموزشی‌اش هم مسجد هست و باشگاه. بسیار زیاد باهم بیرون می‌ریم و بنا به شرایطی که در جامعه پیش می‌آد در رابطه با مسائل مختلف از آب‌وهوا گرفته تا روابط اجتماعی و رفتار درست انسان‌ها، حقوق آدم‌ها و اینکه هرکسی یک حقوقی داره از مسائل تربیتی مختلف صحبت می‌کنیم. سفرهای کوتاه و پارک‌های جنگلی هم خیلی کمک‌کننده هستن برای یادگیری و آموزش.»*

آخرین مؤلفه در این مطالعه مؤلفهٔ ارزشیابی است که شامل ارزشیابی سنتی و ارزشیابی کیفی است.

- **ارزشیابی سنتی:** درزمینهٔ ارزشیابی سنتی یکی از والدین اظهار داشت که «*مثل مدرسه ازش مشق می‌خوام و تمرین انجام می‌ده. دیکتهٔ شب داره. آزمون ازش می‌گیرم، بر اساس همون کتاب راهنمای تدریس معلم. چون دخترِ من قراره در همین سیستم آموزشی ایران مدرک بگیره، بنابراین من مجبورم مثل مدارس رفتار کنم.*»
- **ارزشیابی کیفی:** والد دیگری دربارهٔ ارزشیابی کیفی عنوان می‌کند:

«*ازش بعضی جاها درس رو می‌پرسم، مثلاً یک جایی ازش می‌خوام تابلو توی خیابون رو بخونه یا توی خریدکردن و حساب‌کتاب کمکم کنه. اونجا می‌فهمم چی بلده، چی بلد نیست. سعی می‌کنم ارزیابی‌ام از آموخته‌هاش در قالب همین بازی‌ها باشه و خودش نفهمه دارم ارزیابی‌اش می‌کنم.*»

## بحث و نتیجه‌گیری

موضوع آموزش در خانه و فرایند شکل‌گیریِ برنامهٔ درسی در این رویکرد آموزشی موضوعی است که، به‌رغم توجه‌نکردن آموزش‌وپرورش به این مسئله، در کشور ما در حال رشد است. بنابراین به نظر می‌رسد، به‌جای نادیده‌انگاشتن وجود آموزش در خانه، تحقیق دراین‌باره و شناسایی ابعاد مختلف موضوع می‌تواند کمک شایانی به مدیریت این امر کند. در پاسخ به سؤال اولِ این پژوهش مبنی بر اینکه «رویکردهای طراحی برنامهٔ درسی آموزش در خانه کدام‌اند؟»، همان‌طور که در فصل چهارم ذکر گردید، بر اساس نتایج تحلیل داده‌ها دو رویکردِ کلی ایدئولوژیکی و پداگوژیکی استخراج شد که به شرح زیر دربارهٔ آن بحث شده و با سایر تحقیقات مقایسه شده است.

### رویکردهای طراحی برنامهٔ درسی آموزش در خانه

بیشتر شرکت‌کنندگان در این پژوهش رویکردِ آموزش در خانهٔ با ساختاری (ایدئولوژیکی) برای آموزش فرزندان خود دارند. با توجه به نبود برنامهٔ درسی مختص کودکان آموزش در خانه، در ایران، والدین سعی بر آن داشتند تا برنامهٔ درسی منعطفی با مشارکت فرزندان خود طراحی کنند و در آن از مزیت‌های برنامهٔ درسی رسمی و مدرسه‌ای بهره ببرند. بیشتر والدین مشارکت‌کننده در این تحقیق برنامهٔ درسی ازپیش‌تعیین‌شده‌ای را در ذهن خود برای کودکان طراحی کرده بودند که بسیار منعطف بود و کودک حق انتخاب مؤلفه‌هایی چون فضا و محتوا را داشت. مارتین‌چانگ[۴۶] و همکاران (۲۰۱۱) در تحقیقی به این نتیجه رسیدند که موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزانی که با رویکرد ایدئولوژیکی آموزش دیده بودند

از دانش‌آموزان پداگوژیکی و نیز از دانش‌آموزانی که در مدارس رسمی آموزش دیده بودند بیشتر است.

طبق مطالعهٔ حاضر، در طراحی برنامهٔ درسی و انتخاب رویکرد، والدین سعی بر آن دارند که علاقه و استعداد کودکان خود را دخالت دهند و به آنان از میان رویکردهای مختلف قدرت انتخاب دهند. بر اساس یافته‌های پژوهش، درکل والدین فقط از یک رویکرد خاص استفاده نمی‌کنند و در تلاش‌اند تا برای درس‌های متفاوت رویکردهای متناسب با آن را بیابند و برای کودکان خود به‌کار گیرند. والدین بیشتر به‌عنوان تسهیلگر آموزشی در کنار فرزندان خود حضور دارند تا آنان بتوانند به تجربهٔ واقعیات زندگی دست بزنند. درواقع والدین کودکان خود را در ساختِ دانش یاری می‌دهند. طبق تحقیقی که مک‌کئون[47] در سال ۲۰۰۷ انجام داد، نشان داده شد که والدین آموزش در خانه به‌عنوان تسهیلگران آموزشی در کنار کودکان خود قرار دارند تا آنان بتوانند دانش را بسازند.

همچنین والدین سعی بر آن دارند که دروس گوناگون را تلفیق کنند تا در زمان کمتری به بهترین نحو مطالب را به کودکان انتقال دهند و بر آموزش غیرمستقیم نیز تأکید دارند. به گفتهٔ مورفی[48] (۲۰۱۲) والدین آموزش در خانه باید دروس را تلفیق کنند و خواندن، ریاضیات، هنر و زبان را در یک قالب درس دهند. آن‌ها باید در این کار به علایق کودک نیز توجه کنند و یادگیری دائمی را در آن‌ها به‌وجود آورند.

یافتهٔ دیگر این پژوهش آن است که والدین علاقه دارند تا شوق یادگیری را در کودکان خود بپرورانند و بر سوادآموزی تأکید چندانی ندارند. به گفتهٔ مارشال (۲۰۰۷) این امر ازجمله مصادیق مشارکت والدین در برنامهٔ درسی است.

همان‌طور که گِیشر (۲۰۱۷) اشاره می‌کند، اینترنت یکی از منابع مهم در یادگیری دانش‌آموزان آموزش در خانه است. والدین از اینترنت برای یافتن پاسخ سؤالات فرزندان خود بسیار بهره می‌برند و در مواردی از برنامه‌های آموزشی اینترنتی و برخط استفاده می‌کنند تا کودکان بیشتر به مهارت خودآموزی دست یابند. والدین علاقه داشتند تا خودآموزی در کودکان نهادینه شود تا آنان بتوانند در مراحل بعدیِ تحصیل به خودراهبری آموزشی دست یابند.

بر اساس نتایج تحلیل داده‌های این مطالعه، والدین سعی می‌کنند از اتفاقات زندگی واقعی برای آموزش فرزندان خود بهره گیرند. آنان از هر موضوع ساده و پیش‌پاافتاده‌ای برای آغاز گفت‌وگو و آموزش غیرمستقیم استفاده می‌کنند.

از دیگر یافته‌های این پژوهش، کمکِ کودک در کارهای منزل است که در پاسخ اکثر شرکت‌کنندگان بود. وایس (۲۰۱۶) از کمک‌کردن کودکان آموزش در خانه

به علت فراغت بیشتر در مقایسه با کودکانی که به مدرسه می‌روند یاد می‌کند. این ویژگی راهی برای دست‌ورزی است.

سؤال دومِ پژوهش دربارهٔ شناسایی عناصر برنامهٔ درسی (هدف، محتوا، راهبردهای تدریس، فضا و ارزشیابی) در رویکرد آموزش در خانه بود.

### مؤلفهٔ هدف

بر اساس تحلیل یافته‌های حاصل از پژوهش، هدف والدین از نفرستادن کودکان خود به مدرسه دور نگه‌داشتن آنان از آسیب‌های آموزش رسمی بود. از نگاه والدین ۱۴ ضعف برای آموزش رسمی عنوان شد. از مهم‌ترین اهدافی که والدین برای فرزندان خود داشتند می‌توان به رابطهٔ خوب میان کودکان و والدین، ایجاد محیطی امن و به دور از اضطراب و نگرانی برای آموزش، دور نگه‌داشتن کودکان از آزارهای جنسی، ندادن تکالیف سنگین به کودکان، کشف استعداد و علایق آنان، مدیریت بهتر زمان، ایجاد استقلال و خودباوری در کودکان، آموزش مهارت‌های مرتبط با زندگی واقعی و آموزش‌های اخلاقی و انسانی اشاره کرد.

### مؤلفهٔ محتوا

درزمینهٔ مؤلفهٔ محتوا برخی والدینِ شرکت‌کننده در مطالعهٔ حاضر مدرسه را خانگی کرده بودند و عین محتوای کتب آموزش‌وپرورش را به کودکان خود تدریس می‌کردند. برخی دیگر از والدین فقط سرفصل کتاب‌های آموزش‌وپرورش را الگو قرار داده بودند و محتوای کتاب‌های آموزشی کشورهای دیگر را به فرزندان خود یاد می‌دادند. اکثر شرکت‌کنندگان اظهار داشتند که در تدریس ادبیات از کتاب‌های شاعرانی چون حافظ و سعدی و مولانا استفاده می‌کنند. همچنین کتاب‌خوانی در میان کودکانِ آموزش در خانه بسیار رایج بود و برخی والدین عنوان کردند که کودکانشان در روز ممکن است سه الی چهار کتاب متناسب با سنشان را بخوانند.

والدین از کلاس‌های آموزشی خارج از منزل برای افزایش مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های موردعلاقه و نیاز آنان استفاده می‌کنند. کلاس‌های ورزشی و موسیقی و زبان از پرتکرارترین آن‌ها بود.

آموزش روابط انسانی برای والدین بسیار اهمیت داشت. آنان سعی داشتند تا روابط اجتماعی گسترده‌ای را برای فرزندان خود تدارک ببینند. ازاین‌رو، این کودکان در مقایسه با کودکانی که به مدرسه می‌روند در بسیاری از اجتماعات شرکت داده می‌شدند.

در این زمینه وایس (۲۰۱۶) در تحقیقی به والدین پیشنهاد می‌دهد تا از

کلاس‌های جمعی خارج از منزل مانند موسیقی و ورزش و هنر برای کودکان خود بهره بگیرند.

**◄ مؤلفهٔ راهبردهای تدریس**

درزمینهٔ مؤلفه راهبردهای تدریس والدین اظهار کردند که تأکید آنان بر بازی و یادگیری از این طریق است. آنان عنوان کردند که بازی در برخی موارد از آموزش اهمیت بیشتری برایشان دارد زیرا فرصت یادگیری همواره برای کودک وجود دارد اما با گذر زمان این فرصت بازی است که از آن‌ها گرفته می‌شود. همان‌طور که مروجی (۱۳۹۵) عنوان می‌کند، بازی مهم‌ترین فرایند برای یادگیری کودکان است و باعث شکل‌گیری موقعیت‌هایی می‌شود تا در آن کودکان با قوانین و مهارت‌های زندگی و هنجارها آشنا شوند.

به اعتقاد والدین شرکت‌کننده در این پژوهش تدریس بیشتر شبیه به هنر است و در بند قواعد خاصی نمی‌گنجد و لازم است در هر موقعیتی متناسب با آن شرایط برای انتقال مفاهیم به کودک اقدام کرد.

نورمن[۴۹] (۲۰۱۹) بر یادگیری ازطریق بازی تأکید دارد و عنوان می‌کند که بهترین راه برای آموزشِ زبان و ریاضیات بازی است. والدین سعی داشتند تمامی آزمایش‌های موجود در کتاب علوم را انجام دهند تا کودک از نزدیک با موضوع درگیر شود.

همچنین بر اساس یافته‌ها، والدین گفت‌وگو را یکی از دستاوردهای مهم آموزش در خانه عنوان کردند و آن را راهی برای آموزش دانستند. انتقال اطلاعات ازطریق گفت‌وگو از ابزار والدین است. این گفت‌وگو درست در لحظه‌ای انجام می‌گیرد که به نظر می‌رسد ممکن است به علت رویداد پیش‌آمده آموزش عمیق‌تر و صحیح‌تر اتفاق بیفتد. آن‌ها علاوه‌بر انتقال اطلاعات ازطریق گفت‌وگو بازی‌هایی را نیز شفاهی انجام می‌دهند که در آن یادگیری روی می‌دهد. درواقع والدین برای آموزش کودکان خود از راهبرد مباحثه استفاده می‌کنند.

از همین رو، وایس (۲۰۱۶) به والدین پیشنهاد می‌دهد تا از جملات پیچیده استفاده کنند، در حین گفت‌وگو با فرزندان خود کلماتی را جا بیندازند تا کودکان بدان اشاره کنند و نیز واژه‌هایی را به آنان بگویند تا با آن‌ها جمله‌سازی کنند.

**◄ مؤلفهٔ فضا**

هر نظام آموزشی برای محیط‌های آموزشی اهداف و اصول خود را دارد. اگر سیستم آموزش‌وپرورش خلاقیت را ملاک رشد و توسعه کشور قرار دهد، بنابراین

لازم است شرایط بروز خلاقیت از زمان کودکی فراهم شود. یکی از الزاماتِ خلاقیت وجودِ محیطی باز و انعطاف‌پذیر است. فضای آموزشی دانش‌آموزان آموزش در خانه از دیگر مؤلفه‌های تحقیق بود. والدین دراین‌باره اشاره کردند اکثر آموزشِ دروسْ در خانه اتفاق می‌افتد اما آنان از محیط‌هـــای عمومی چون کتابخانه‌ها، موزه‌ها، تئاتر، باغ‌وحش و طبیعت نیز غافل نیستند و از آن‌ها برای انتقال مفاهیم و آموزش فرزندان خود استفاده می‌کنند. والدین عنوان کردند آنچه در پیرامون کودکان دیده می‌شود راهی برای آموزش اســـت. بردفورد (۲۰۱۸) دراین‌باره عنوان کرد که در آموزش در خانه از همهٔ نمادهای محیطی و تصاویر برای آموزش کودکان استفاده می‌شود.

والدین سعی داشتند تا آموزش فقط در محیطی بسته اتفاق نیفتد و از هر مکانی برای آموزش استفاده کنند. آن‌ها از فضاهایی که اجازهٔ بروز خلاقیت را به کودکانشان داده است بسیار استقبال کردند. برخی والدین اظهار داشتند که کودکان در فضاهای باز و طبیعت بهتر می‌توانند آنچه در کتاب‌ها نوشته شده است را از نزدیک مشاهده و لمس کنند.

لاینس[۵۰] (۲۰۰۱) در تحقیقی که از والدین آموزش در خانه داشت عنوان کرد که فضاهای آموزشی شرکت‌کنندگان، کتابخانه‌ها، موزه‌ها، پارک‌ها، کلیساها، دانشگاه‌ها و انتشـــارات مرتبط با آموزش در خانه بوده است. اکثر شرکت‌کنندگان در پژوهشِ حاضر از مدارس طبیعت یا باغ‌مدرســـه‌ها برای آموزش غیرمستقیم به فرزندان خود استفاده می‌کردند.

### ◄ مؤلفهٔ ارزشیابی

یکی از خرده‌نظام‌های مهم در هر نظامِ آموزشـــی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است. درزمینهٔ مؤلفهٔ ارزشیابی برخی از والدین عنوان کردند که ارزشیابی به معنای آنچه در مدارس رسمی وجود دارد برای آن‌ها اهمیتی ندارد و سعی دارند تا کودکان خود را در محیطی به دور از اضطرابِ سنجش و ارزیابی‌شدن آموزش دهند تا آموزش واقعی‌تر، و نه از ترس شـــاگردتنبل خوانده‌شدن، اتفاق بیفتد. همان‌طور که اکبری (۱۳۹۱) اشاره می‌کند، سنجش کیفی در خدمت نمره‌دهی نیست، بلکه در خدمت آموزش و یادگیری است. والدین نیز سعی داشتند تا غیرمستقیم و در فرایند یاددهی ـ یادگیری از وضعیت یادگیری و پیشـــرفت کودکان خود آگاه شـــوند. این آگاهی ازطریق سنجش مشاهده‌ای و سنجش رفتاری صورت پذیرفته و از ابزارهای دیگری که برای ارزشیابی وجود دارد استفاده نشده است.

برخی دیگر از والدین ارزشـــیابی‌های مســـتمر از کودکان خود داشتند و اعلام

کردند مدرک تحصیلی فرزندانشان برای آنان اهمیت دارد. در حال حاضر، در ایران، همهٔ دانش‌آموزان برای گرفتن مدرک باید در آزمون‌های رسمی آموزش‌وپرورش شرکت کنند. ازاین‌رو آنان نیز برای آماده‌کردن کودکانشان برای آزمون‌های مرتبط باید مثل مدارس عمل کنند. والدین در این رابطه بیشتر از آزمون‌های کتبی و آزمون‌های شفاهی استفاده کردند. همچنین البته باید عنوان کرد که این ارزشیابی‌ها به دور از اضطراب و نگرانی مقایسه‌شدن و در راستای رفع مشکلات آموزشی کودکان بوده است.

درمجموع والدین شرکت‌کننده در این پژوهش تمایل داشتند تا کودکانی شاد و به دور از اضطراب‌های رایج در آموزشِ رسمی پرورش دهند. در گفت‌وگویی کوتاه با کودکانی که به مدرسه نمی‌روند و در خانه آموزش می‌بینند محقق دریافت که همهٔ آنان از وضعیتِ خود راضی‌اند و شوقی برای رفتن به مدرسه ندارند زیرا آنان از نبود مشق شب، مقایسه، برچسب‌خوردن، نادیده‌گرفته‌شدن و سکوتِ همراه با عدم فکر (منظور سکوتی است که در مدرسه ملزم به آن می‌شوند و هرآنچه مربی می‌گوید را فقط تکرار می‌کنند) بسیار راضی‌اند. والدین آنان به نظراتشان احترام می‌گذارند و در حد ممکن سعی دارند تا نظر آن‌ها را در آموزش دخالت دهند. همچنین لذت کشف و یادگیری در دل واقعیات روزمرهٔ زندگی برای آنان جذاب است. درکل می‌توان اظهار داشت که فرایند آموزش در خانه برای کودکان و والدین بسیار خوشحال‌کننده است. البته بسیاری از والدین نیز اعلام کردند که با اِعمال تغییراتی در مدارس تمایل دارند تا کودکانشان از آموزش در خانه و آموزش رسمی توأمان بهره ببرند.

به علت رسمی‌نبودن آموزش در خانه در ساختار آموزشی ایران و فقر نظری برای این رویکرد و پنهان‌ماندن مزایا و معایب این روش و به‌تبع آن بی‌اطلاعی بسیاری از خانواده‌ها از وجود چنین مقوله‌ای امروزه به حضور خانه و خانواده در نقش جدید، به‌مثابهٔ مدرسه، نیاز بیشتری احساس می‌شود. باید مبانی نظری و روش‌های علمی این سبک آموزش تبیین شود و زیرساخت‌های اجرایی‌شدن چنین امری در کشور به‌وجود آید. اگر راهکار آموزش در خانه را رقیبی برای مدرسه ندانیم و گفت‌وگو دربارهٔ آن را عاملی برای تضعیف آموزش رسمی نخوانیم، در روزهایی که مدرسه‌رفتن برای آموزش امکان‌پذیر نیست و سیاست جایگزینی نیز در دسترس نیست، مشکلات مضاعفی به‌وجود می‌آید.

در پایان توصیه می‌شود مشکلات خانواده‌های آموزش در خانه بررسی شوند. همچنین نیازهای آموزشی این خانواده‌ها شناسایی شود و درنهایت برنامهٔ درسی متناسب با شرایط خانواده‌های آموزش در خانه طراحی شود و در اختیار آنان قرار گیرد.

# منابع
# REFERENCES


- اکبری، ابوالقاسم. (۱۳۹۱). *روش‌های جدید ارزشیابی*. رشد و توسعه.
- سلیمانی، بهاره.، علی‌عسگری، مجید.، حسینی‌خواه، علی و عطاران، محمد. (۱۳۹۷). مدرسه در خانه؛ حلقهٔ مفقوده در نظام آموزشی ایران. *فصلنامهٔ علمی ـ پژوهشی تدریس پژوهی*، ۶(۴)، ۲۰۸-۱۸۸.
- شعبانی، حسن.(۱۳۹۰).*مهارت های آموزش و پرورش*. انتشارات سمت.
- شکوهی‌یکتا، محســـن و پرند، اکرم. (۱۳۸۶). آموزش در منزل جایگزین آموزش در مدرسه. *فصلنامهٔ خانواده‌پژوهی*، ۳(۱۰)، ۶۳۹-۶۲۱.
- عطاران، محمد و ملکی، صغری. (۱۳۹۲). آموزش در خانه: بدیل مدرسه. *دوفصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی*، ۲(۱)، ۴۶-۲۷.
- فتحی‌واجارگاه، کوروش.، خراســـانی، اباصلت و رودی، محمدتقی. (۱۳۹۱). علل گرایش بـــه آموزش در خانه ازنظر والدین کودکان آموزش‌دیده در خانه: مطالعه کیفی تجربیات والدین. پژوهش در *برنامه‌ریزی درسی*، ۹(۳۵)، ۱۴-۱.
- مرتضایی، ســـیداصلان.(۱۳۹۷). مدرسه‌زدایی:بررسی پدیدهٔ آموزش در خانه از ابعاد گوناگون در ایران. *رشد مدیریت مدرسه*، ۷(۱)، ۵۹-۵۵.
- مروجی، مهدی. (۱۳۹۵). بازی‌های پیش‌دبستانی؛ مسابقه یا رقابت؟ *رشد آموزش پیش‌دبستانی*، ۸(۱) ، ۲۸-۲۶.

- Aggarwall. J. C. (1995). *Development and planning of modern education*. Vikas Publishing House.
- Anthony, V. K. (2009). *Educational Counter Culture: Motivations, Instructional Approaches, Curriculum Choices, And Challenges of Home School Families* (Publication No. 3352308) [Doctoral dissertation, Mississippi State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Arai, A. B. (2000). Reasons for home schooling in Canada. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 25*(3), 204-217.
- Baidi, B. (2019). The role of parents' interests and attitudes in motivating them to homeschool their children. *Journal of Social Studies Education Research, 10*(1), 156-177.
- Hepburn, C., Basham, P., & Merrifield, J. (2007). *Home Schooling: From the Extreme to the Mainstream* (2th ed.). studies in education policy. http://www.homeschoolworld.org/pages/05_research_statistics/ART_Homeschooling2007.pdf
- Bauer, S. W. (2015). *The Well-Educated Mind: A Guide to the Classical Education You Never Had* (Updated and Expanded). W. W. Norton & Company.
- Bielick, S., Chandler K., & Broughman, S. P., (2001). *Homeschooling in the United States: 1999* (NCES 2001–033). U.S. Department of Education. National Center for education Statistics.
- Bradford, V. T. (2018). *Homeschooling Parents' Perceptions of Resources for Curriculum Development* (Publication No. 10841963) [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Cavan, L. R. (2017). *Homeschooling in Alaska: Parent perceptions and homeschool regulations* (Publication No. 10258532) [Doctoral dissertation, University of Alaska Fairbanks]. ProQuest Dissertations and Theses Global..
- Clements, A. (2002). Variety of teaching methodologies used by homeschoolers: A case studies of three homeschooling families. Homeschooling methods and curriculum, 2-8.
- Clements, A. D. (2002). *Variety of Teaching Methodologies Used by Homeschoolers: Case Studies of Three Homeschooling Families* (ED468436). https://eric.ed.gov/?id=ED468436
- Driessen, G., Smit, F., & Sleegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British educational research journal, 31*(4), 509-532.
- Duffy, C. (2015). 102 top picks for homeschool curriculum. Duffy, C. (2005). *100 Top Picks for Homeschool Curriculum: Choosing the Right Curriculum and Approach for Your Child's Learning Style*. B&H Publishing Group.
- Elliott, R. J. (2019). *The influence of homeschooling on the lives of college graduates: A Transcendental*

*phenomenological study* [Doctoral dissertation, Liberty University]. https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2167

- Evans, T., & Nation, D. (1996). Opening education. Routledge.
- Purwaningsih, N., & Fauziah, Y. P. (2020). Homwschooling: An alternative education based on potential of children. In W. Striełkowski (Ed), *Proceedings of the International Conference on Educational Research and Innovation (ICERI 2019): Advances in Social Science, Education and Humanities Research* (pp. 191-196). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/assehr.k.200204.035
- Francis, L. (2018). *Instructional strategies that homeschooling parents use to teach their children mathematics* [Doctoral dissertation, Walden University]. https://search.proquest.com/openview/3c8d17e3ddf959bcd164709cb74697f6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750
- Gaither, M. (2017). *The history of homeschooling*. In M. Gaither (Ed.), The Wiley handbook of homeschooling (pp.7-31). Malden, MA: John Wiley & Sons, Inc.
- Garlington, D. (2020). *A Qualitative Study of the Factors that contribute to successful Homeschool graduates* [Doctoral dissertation, Milligan college]. https://mcstor.library.milligan.edu/bitstream/handle/11558/5086/Garlington_Daniel_20200428.pdf?sequence=3
- Green, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2007). Why do parents homeschool? A systematic examination of parental involvement. *Education and Urban Society, 39*(2), 264-285.
- Jorgenson, T. M. (2011). *Homeschooling in Iowa: An investigation of curricular choices made by homeschooling p*arents [Doctoral dissertation, The University of Iowa]. https://search.proquest.com/openview/863fe1af9880a49708a2267d86317b36/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750
- Knowles, J. G. (1989). Cooperating with home school parents: A new agenda for public schools?. *Urban Education, 23*(4), 392-410.
- Kraftl, P. (2013). Towards geographies of 'alternative'education: a case study of UK home schooling families. *Transactions of the Institute of British Geographers, 38*(3), 436-450.
- Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *Other Education-the journal of educational alternatives, 2*(1), 4-59.
- Lagos, J. A. (2012). Parental education rights in canada: canon and civil law approaches to homeschooling1. *Studia canonica, 46*(2), 401.
- Lines, P.M. (2001). *Homeschooling*. ERIC Digest (ED457539). ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457539.pdf
- Luecke, H. M. (2001). *Post-secondary decisions of public school and homeschool graduates in Jackson County* [Masters Thesis, The Graduate School University of Wisconsin-Stout]. https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/40039/2001lueckeh.pdf?sequence=1
- Luffman, J. (1997). A profile of homeschooling in canada. *Education Quarterly Review, 4*(4), 30-47.
- Magdelana, M. (2010). *My children don't want to go to schools don't be afraid try homeschooling*. Gramedia pustaka utama.
- Marshal, J. D. (2007). *Turning points in curriculum: A contemporary American memoir* (2nd ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.
- Martin-Chang, S., Gould, O. N., & Meuse, R. E. (2011). The impact of schooling on academic achievement: Evidence from homeschooled and traditionally schooled students. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 43*(3), 195-202.
- McKeon, C. C. (2007). *A mixed methods nested analysis of homeschooling styles, instructional practices, and reading methodologies* (Publication No. 3258748) [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Medlin, R. G. (2013). Homeschooling and the question of socialization revisited. *Peabody Journal of Education, 88*(3), 284-297.
- Murphy, J. (2012). *Homeschooling in America*. Corwin
- Norman, D. I. (2019). *Virtual Classrooms Bridging Homeschooling to Public Schools* [Masters Thesis, Old Dominion

University]. https://digitalcommons.odu.edu/ots_masters_projects/597/

- Pannone, S. (2019). Homeschoolers' experiences with the public library: A phenomenological study. *Children and Libraries, 17*(1), 5-10.
- Ray, B. D. (2016). *Homeschool SAT scores for 2014 higher than national average*. https//www.nheri.org/homeschool-sat-for-2014-higher-than-national-average/
- Redford, J., Battle, D., & Bielick, S. (2016). *Homeschooling in the United States: 2012 (NCES 2016-096)*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Samardiono. (2007). *homeschooling, the leap of learning*. Elex media komputindo.
- Whitlow-Spurlock, B. (2019). *A Grounded Theory Study of the Educational Processes Implemented by Parents Homeschooling Gifted or Twice-Exceptional Children* (Publication No. 13885210) [Doctoral dissertation, Liberty University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Van Galen, J. (1991). Ideologues and pedagogues: parent who teach their children at home. In J.V. Galen & M.A. Pitman (Eds), *Homeschooling: political, historical, and pedagogical perspectives* (pp.1-5). Ablex.
- Van Galen, J. A. (1988). Ideology, curriculuum, and pedagogy in home education. *Education and urban society, 21*(1), 52-68.
- Wanke, A. A. (2008). *Parental involvement in childrens education* [Masters Thesis, The State University of New York]. http://hdl.handle.net/1951/43062
- Winingsih, E., & Wardhani, F. P. (2019, December). Why Does He Choose Home Schooling? In W. Strielkowski (Ed), *Proceedings of the International Conference on Educational Research and Innovation (ICERI 2019): Advances in Social Science, Education and Humanities Research* (pp. 111-114). Atlantis Press.
- Watson, C. J. (2019). *Perceptions of Homeschooling* (Publication No. 13885210) [Doctoral dissertation, Kent State University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ksuhonors1525513771346317
- Widayanti, C. G., & Siswati, S. (2009). Fenomena bullying di sekolah dasar negeri di semarang: sebuah studi deskriptif. *Jurnal Psikologi Undip, 5*(2). http://eprints.undip.ac.id/8336/1/FENOMENA_BULLYING__DI_SEKOLAH_DASAR_NEGERI_DI_SEMARANG.pdf

## پی‌نوشت‌ها

1. Elliott
2. Gaither
3. Ray
4. Watson
5. Lagos
6. Kunzman
7. Kraftl
8. Spurlock
9. Francis
10. National Center for Education Statistics (NCES)
11. Magdelana
12. Samardiono
13. homeschooling
14. Luffman
15. Arai
16. Green & Hoover-Dempsey
17. Luecke
18. Wardhani & Winingsih
19. Widayanti & Siswati
20. Bielick
21. Basham
22. Medlin
23. Evans & Nation
24. Thomas
25. Bradford
26. Aggarwall
27. Van Galen
28. Knowles
29. eclectic
30. Duffy
31. Cavan
32. unschool
33. Wanke
34. Driessen
35. Marshal
36. Clements
37. Anthony
38. Jorgenson
39. Redford
40. Wise
41. Baidi
42. Pannone
43. Garlington
44. Fauziah & Purwaningsih
45. colaizzi method
46. Martin-Chang
47. McKeon
48. Murphy
49. Norman
50. Lines

۹۵-۱۱۲

# رابطهٔ نظر و عمل در فرایند برنامه‌ریزی درسی: تجربه‌ای بومی

محمود مهرمحمدی* ■ آمنه احمدی** ■ نگار الهامیان*** ■ فاطمه زهرا احمدی****

**چکیده:**

**هدف از این پژوهش بررسی فرایند برنامه‌ریزی درسیِ مدیران و کارشناسان سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی بر اساس اسناد تحولی بود. تحلیل‌ها با روشِ داده‌بنیاد و تحلیل محتوای کیفیِ داده‌ها به شیوهٔ استقرایی انجام گرفت. برای بررسیِ داده‌ها کلِ متنِ پیاده‌شده از فایل‌های صوتی و خودزیست‌نگارها مطالعه و استخراج شدند. کدگذاری و طبقه‌بندی کدها با استفاده از نرم‌افزار مکس‌کیودا و مشارکت همتایان انجام شد. تحلیل یافته‌ها نشان داد مدیران و کارشناسان در برنامه‌ریزی درسی نیازمندِ فرصت‌هایی برای درک و تفسیر گزاره‌های فلسفی‌اند. در انطباق متقابل، مدیران رفته‌رفته با تغییر در انگاره‌ها، نقش‌ها و رفتارها روبه‌رو هستند. آن‌ها طی این فرایند از مقاومت به پذیرش و مشارکت؛ از تردید به یادگیری؛ از تکیه بر تجارب به تلاش برای یافتن پاسخ؛ از تکیه بر انگاره‌های ذهنی موجود به ایجاد چالش برای کسب تجربه؛ از طرح مسئله‌های جدید به یافتن پاسخ و تولید دانش فنی؛ و از نگاه کاهش‌گرایانه به دیدگاه کل‌نگر و انتقال بار معنایی اسناد تحولی به لایه‌های عرصهٔ عمل حرکت کرده‌اند.**

**کلید واژه‌ها:** **اسناد تحولی، برنامه‌ریزی درسی، اهداف دوره‌های تحصیلی، نظر و عمل**

■ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۲/۱۶ ■ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۰/۲/۲۷ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۵/۵

* استاد تمام دانشگاه تربیت مدرس. **E-mail:** mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

** دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبایی. **E-mail:** amenehahmadi@yahoo.com

*** **(نویسندهٔ مسئول)** دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی. **E-mail:** negarelhamian@gmail.com

**** استادیار، گروه سلامت و تربیت بدنی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. **E-mail:** midwife79@gmail.com

## مقدمه

آغاز قرن بیست‌ویکم با تغییرات گسترده‌ای در حوزهٔ علم و فناوری همراه بود و تغییر یا بازنگری برنامه‌های درسی در سطح ملی را در پی داشت (هرش[1]، ۲۰۰۷؛ فرن[2] و همکاران، ۲۰۰۷). این تغییرات تحت‌تأثیر عوامل مختلفی چون بافت/ زمینهٔ بین‌المللی، ملی، سازمانی و برنامه/ رشتهٔ تخصصی قرار دارد (واکر[3]، ۲۰۰۳). بر سر تعریفی دقیق از برنامهٔ درسی هیچ اجماع جهانی‌ای وجود ندارد و غالباً مفهومی مناقشه‌برانگیز است. گرچه ممکن است برنامهٔ درسی در کلْ همهٔ تجارب یادگیری دانش‌آموزان در مدرسه تعریف شود، درواقع پدیده‌ای پیچیده و چندبعدی است و ارائهٔ تعریف دقیق‌تر از آن لازم است (سازمان توسعهٔ همکاری‌های اقتصادی[4]، ۲۰۲۰). در نظام‌های آموزشیِ متفاوت تدوین برنامهٔ درسی در سطح ملی با هدف‌های گوناگونی دنبال می‌شود. کشورهای متفاوت اصلاح برنامهٔ درسی را اقدامی مهم و ضروری برای مدارس در ورود به قرن بیست و یکم می‌دانند و آن را پاسخگویی به جهانی در نظر می‌گیرند که، در تمام شئون زندگی افراد، با سرعت در حال تغییر است. به همین دلیل، در سال‌های اخیر، بسیاری از کشورها اصلاح/ تغییر برنامه‌های درسی را راهی برای آماده‌کردن کودکان برای کسب دانش، مهارت‌ها و شایستگی‌های موردنیاز برای زندگی در چنین جهانی دانسته و آن را در دستور کار قرار داده‌اند. بااین‌حال، نحوهٔ آغاز چنین تغییری با مناسب‌ترین و مؤثرترین روش تا حدودی چالش‌برانگیز است. به‌عبارت‌دیگر، گامی مفقود میان برنامهٔ درسی قصد و تحقق آن است، آنچه از آن با عنوان «شکاف اجرا» در ادبیات نوآوری یاد می‌شود (سازمان توسعهٔ همکاری‌های اقتصادی، پروژهٔ ۲۰۳۰، ۲۰۲۰). در بعضی از نظام‌ها این اقدام به‌منظور پاسخگویی به تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی و ایجاد هماهنگی و عدالت آموزشی دنبال می‌شود و در برخی دیگر برای تدوین برنامهٔ درسی ملی در راستای ایجاد نظم و نظارت بر عملکرد مدارس انجام می‌شود. صرف‌نظر از تنوع اهداف و جهت‌گیری‌ها در تدوین برنامهٔ درسیِ ملی آنچه به اتخاذ تصمیمات هماهنگ و پاسخ به سؤالات ارزشمند یا انتخاب از میان گزینه‌های بسیار در سطح ملی کمک می‌کند فلسفهٔ تربیتی حاکم بر جامعه است (واکر، ۲۰۰۳).

صاحب‌نظران بر این باورند که ابعاد آرمانی برنامهٔ درسی مستقیماً به فرایندهای برنامه‌ریزیِ درسی راه پیدا نمی‌کند، بلکه برنامه‌ریزان درسی آن را متناسب با واقعیت‌های عرصهٔ عمل درک می‌کنند و به‌کار می‌گیرند (آیزنر[5]، ۱۹۹۴؛ زایس[6]، ۱۹۷۶؛ مَک‌کِرنان[7]، ۲۰۰۷؛ شواب[8]، ۱۹۸۳). گودلند[9] (۱۹۹۴) معتقد است قلمرو برنامهٔ درسی مؤلفه‌های بینشی (جهت‌گیری فلسفی، دریافت‌ها، ارزش‌ها/ سیاست‌ها) و دانشی (فنی/ ساخت) دارد که در تعامل با یکدیگر پشتوانهٔ تصمیم‌گیری‌ها در فرایند تولید برنامهٔ درسی را تدارک می‌بینند. شورت[10] (۱۹۸۳) نیز بین دو حوزهٔ سیاست‌گذاری (طراحی) و تدوین (ساخت) برنامهٔ درسی تمایز قائل است. او سیاست‌گذاری را اساساً نوعی فعالیت کنترل‌کننده می‌داند که متضمن تصمیم‌گیری و تعیین اولویت‌هایی چون نوع، ساختار و قصد برنامهٔ

درســـی است، درحالی‌که تدوین را فرایندی فنی می‌داند که مستلزم ترجمه و تبدیل جهت‌گیری‌های فلســـفی، ارزش‌ها و سیاست‌ها به برنامه‌های آموزشی و تربیتی است. فارغ از آنکه قلمرو برنامهٔ درسی را شـــامل چه مقوله‌هایی بدانیم ارتباط میان طراحی، تدوین، اجرا و ارزشـــیابی برنامهٔ درسی می‌تواند افقـــی[11] (از پایین به بالا/ تصمیم‌گیری‌های زنده، پویـــا و برآمدنی) یا عمودی[12] (تصمیم‌گیری‌های از بالا به پایین) یا حلقوی[13] (از بالا به پایین و از پایین به بالا به‌صورت رفت و برگشـــتی و توسعه‌یابنده) باشد (گودلند، ۱۹۹۴).

به‌کارگیری رابطهٔ حلقوی در فرایند برنامه‌ریزی درســـی مســـتلزم آن اســـت که تصمیم‌گیری در ســـطح ملی فرایندی ارگانیک، زنده و پویا در نظر گرفته شود و سازوکار لازم برای مشارکت گروه‌های مختلف اعم از سیاست‌گذاران، معلمان و اولیا در این فرایند تدارک دیده شود (مهرمحمدی، ۱۳۷۷). مَک‌کِرنان (۲۰۰۷) بر این باور است که طرح برنامهٔ درسی بیشتر شبیه به پیشنهاد برای پژوهش است و برنامه‌ریز درسی در پی بررسی فرضیه‌های تحقیق در عرصهٔ عمل است. در این نگاه، ابعاد نظری در بســـتر عمل رشد می‌کند و به‌واسطهٔ شـــواهد برخاسته از عمل دارای اعتبار می‌شود. در حقیقت طرح برنامهٔ درسی طرحی است که روی تجارب برخاسته از عرصهٔ عمل گشوده شده است و پیوسته فرصت تأمل بر تجارب و یادگیری از آن را برای برنامه‌ریزی درسی فراهم می‌کند.

درزمینهٔ ســـاخت برنامهٔ درســـی الگوهای مختلفی وجود دارد که در این زمینه می‌توان به الگوی خطی تایلر، الگوی مارپیچی برونر[14] (۱۹۶۳، ۱۹۷۷)، الگوی شبکه‌ای افلند[15] (۱۹۹۵)، الگوی هنری[16] آیزنـــر (۱۹۹۴) و الگوی تأملی واکر (۱۹۷۱) اشـــاره کرد. از میان انـــواع الگوها، الگوی تأملی به دلیل پیونـــدی که میان پژوهش و برنامه‌ریزی درســـی برقرار می‌کند و به‌نوعی عرصـــهٔ نظر و عمل برنامهٔ درسی را یکپارچه می‌سازد برای برنامه‌ریزی درسی در موقعیت‌هایِ ناشناخته پیچیده و آزمایش‌نشده مناسب‌تر به نظر می‌رسد؛ مشابه آنچه مدیران و کارشناسان سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در تدوین اهـــداف دوره‌های تحصیلی و برنامهٔ حوزه‌های تربیت و یادگیری با آن روبه‌رو بودند. چراکه در فرایند عملِ فکورانهٔ ابعاد نظری (آرمانی/ هنجاری) و عملی (فنی/ تکنیکی) برنامهٔ درسی در رابطه‌ای دیالکتیکی به نقطهٔ بهینه‌ای در تصمیم‌گیری می‌رسد، نقطه‌ای که از سویی ناظر به انتظارات در برنامهٔ درســـی آرمانی و از ســـوی دیگر ناظر به واقعیت‌ها در عرصهٔ عمل برنامهٔ درسی است. این نقطهٔ بهینه نه‌تنها قادر است به پرسش‌های برخاسته از عمل در موقعیت‌های پیچیده و ناشناخته پاسخ دهد، بلکه هدایت‌کنندهٔ عمل معلمان/ «کاربر کلاسی[17]» در سطح بعدی برنامهٔ درسی نیز خواهد بود.

به‌کارگیری الگوی تأملی در ســـاخت برنامهٔ درسی امکان گشـــودن پنجره‌های گفت‌وگو (فنستر ماخر و ســـولتیس، ۱۳۹۰/۲۰۰۴) را میان کنشگران (اعم از برنامه‌ریزان درسی یا معلمان) در سطوح مختلـــف فراهم می‌کند، گفت‌وگویی کـــه درزمینهٔ باورها و تجارب روزمره، کـــه به تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب‌ها شکل می‌دهد، تأمل و آن‌ها را بازبینی می‌کند و کمک می‌کند تا کنشگران به فهم جدیدی

از عمل حرفه‌ای در موقعیت جدید دست یابند. این گفت‌وگو با واکاوی ذهنی، احساسی و کلامی ازجانبِ کنشگران برای دستیابی به «دانش حرفه‌ای و فنی[۱۸]» (مهرمحمدی، ۱۳۹۲) آغاز می‌شود و همانند حرکتی حلزونی‌شکل در فرایند شکل‌گیری برنامهٔ درسی در سطح آرمانی، قصدشده، عملیاتی و کسب‌شده ادامه پیدا می‌کند. به این معنا که با تدوین برنامهٔ درسی در هریک از این مراحل کار خاتمه نمی‌یابد، بلکه گذر از هر سطح و ورود به سطحِ بعدی تجارب جدیدی در پی دارد که مستلزم تأمل بازنگری در باورها، تجارب و فرایندهای به‌کارگرفته‌شده در مرحلهٔ قبلی برای دستیابی به «دانش حرفه‌ای و فنی[۱۹]» عمیق‌تری است. یعنی با تدوین برنامهٔ درسی کار تمام نمی‌شود، بلکه آنچه در سطح برنامهٔ درسیِ عملیاتی رخ می‌دهد و حاصل تعامل میان معلم، یادگیرندگان و موقعیت یادگیری است یافته‌های جدیدی در پی دارد و برنامه‌ریز درسی می‌تواند با تأمل و واکاوی این تجربه‌ها به درک عمیق‌تر و همه‌جانبه‌تری از تصمیم‌گیری‌ها در سطح برنامهٔ درسی آرمانی دست یابد. از این منظر برنامهٔ درسی را می‌توان واقعه‌ای در حال شکل‌گیری دانست (استیونسون[۲۰]، ۲۰۱۶) که تأملات و گفت‌وگوها میانِ کنشگرانْ برنامهٔ درسی آرمانی (چشم‌انداز و سیاست‌ها)، قصدشده (تعریف اهداف و مقاصد برای اسناد برنامهٔ درسی و مواد یادگیری) و عملیاتی‌شده (آنچه در تعامل میان معلم و یادگیرندگان شکل می‌گیرد) را به یکدیگر نزدیک کند و امکان تحقق برنامهٔ درسی کسب‌شده را فراهم کند (اکر[۲۱]، ۲۰۰۶).

با بررسی پیشینهٔ نظام آموزشی ایران، تغییرات انجام‌شده طی ربع‌قرنِ گذشته با هدف اصلاح بنیان‌های نظام آموزشی (۱۳۴۴، ۱۳۶۷) به اهداف پیش‌بینی‌شده دست نیافته است (موسی‌پور، ۱۳۹۱؛ صافی، ۱۳۹۱؛ خلخالی، ۱۳۸۵؛ احمدی، ۱۳۹۹). این به موفقیت نرسیدن را می‌توان از سویی به نادیده‌انگاشتن ماهیت تغییر و ویژگی‌های آن، راهبردهای به‌کارگرفته‌شده، نحوهٔ انطباق، سیاست‌های کلان (فولن[۲۲] و همکاران، ۲۰۰۸)، بافت و زمینهٔ فرهنگی و اجتماعیِ تغییر (کِندی[۲۳]، ۱۹۹۶؛ فولن، ۲۰۰۱؛ مارتین و مارش[۲۴]، ۲۰۰۹) و از سوی دیگر به نحوهٔ عمل کارگزاران در فرایند تغییر مربوط دانست (واف و پانج[۲۵]، ۱۹۹۵).

در پژوهشی که مرادی دولیسکانی و همکاران (۱۳۹۹) انجام دادند به مقوله‌ای اصلی با عنوان «اثرگذاری نقش‌آفرینان برنامه‌ریزی درسی» و به سه مقولهٔ فرعیِ «معیارهای انتخاب اعضای کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی»، «سهم مشارکت متخصصان برنامه‌ریز درسی و موضوعی در برنامه‌ریزی درسی» و «سهم مشارکت دانشجویان و کارفرمایان در برنامه‌ریزی درسی» اشاره شده است.

به دنبال تصویب دو سند قانونیِ «سند تحول بنیادین» و «برنامهٔ درسی ملی» در فاصلهٔ سال‌های ۱۳۹۰ و ۱۳۹۱ تصویری از سیاست‌ها و جهت‌گیری‌های نظام آموزشی بر اساس فلسفهٔ تربیت در نظام جمهوری اسلامی ایران ارائه شد، تصویری که مهرمحمدی در مصاحبه با محمدزاده صدیق (۱۳۸۹) از آن با عنوان «اقدام انقلابی در مفهوم‌پردازی» نام می‌برد. این مفهوم‌پردازی در اسناد تحولی در سطح

فراگیر یا عام برای بُعد آرمانی یا ارزش‌هایی که برنامهٔ درسی باید در پی تحقق آن باشد تعیین تکلیف می‌کرد؛ اما در سطح خاص، تصمیم‌های برنامهٔ درسی ناظر به بعد فنی و تکنیکی است و باید بتواند با تکیه بر گزاره‌های ارزشی در مبانی نظری سند تحول بنیادین و برنامهٔ درسی ملی به دو پرسش پاسخ دهد: نخست اینکه بر اساس گزاره‌های ارزشی چه تصمیم‌هایی باید اتخاذ شود؟ و دوم اینکه چگونه این تصمیم‌ها ماهیت عمل برنامه‌ریزی درسی را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد؟

در اصلاحات برنامهٔ درسی، که به‌خصوص شامل تغییر در اهداف یادگیری است، دانش‌آموزان کدام مهارت‌ها، دانش‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌ها را باید کسب کنند. بر اساس این تعریف، برنامهٔ درسی بسیار موضوعی فرهنگی و سیاسی است زیرا بینش یک جامعه را با تصمیم‌گیری درمورد اینکه چه نوع دانش و مهارت بیشترین ارزش را برای مردم آن جامعه دارد و چه دانشی ارزش انتقال دارد تعیین می‌کند. به‌عبارت‌دیگر، برنامهٔ درسی منعکس‌کنندهٔ توافق اجتماعی و سیاسی در سطح گسترده‌تری است (استابک[۲۶]، ۲۰۱۶) و بدیهی است که تغییر در این سطح برنامهٔ درسی را مستقیم تحت‌تأثیر قرار می‌دهد (سازمان توسعهٔ همکاری‌های اقتصادی، ۲۰۲۰).

همان‌گونه که پیش‌ازاین گفته شد، ماهیت گزاره‌های برگرفته از اسناد تحولی به‌گونه‌ای است که مستقیماً به فرایندهای برنامه‌ریزی درسی و عملی آموزش راه پیدا نمی‌کنند. لذا ضروری است نحوهٔ به‌کارگیری این گزاره‌ها در فرایند تدوین اهداف دوره‌های تحصیلی و برنامهٔ درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری بررسی شوند. همچنین دانش و تجربه‌های ضمنی و آشکار مدیران و کارشناسان سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، نحوهٔ مواجههٔ آنان با مسائل و چالش‌ها در فرایند تصمیم‌گیری و نحوهٔ دستیابی به راه‌حل‌های بدیع و جایگزین نیز بررسی شوند و با اتکا به یافته‌ها و تجارب کسب‌شده در این فرایند امکان دسترسی به این دانش و نقد و پالایش آن فراهم شود. ازآنجایی‌که درزمینهٔ فرایند تدوین برنامهٔ درسی مطالعات کمی انجام شده است، به‌نوعی از حوزه‌های مغفول برنامهٔ درسی محسوب می‌شود (آیزنر، ۱۹۹۴؛ هورلیمان[۲۷] و همکاران، ۲۰۱۳). لذا این پژوهش بر آن است تا فرایند تدوین اهداف دوره‌های تحصیلی و برنامهٔ حوزه‌های تربیت و یادگیری بر اساس اسناد تحولی را بررسی کند و دلالت‌های آن را برای به‌کارگیری در عرصهٔ عمل برنامه‌ریزی درسی ارائه کند.

## پرسش پژوهش

مدیران و کارشناسان سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی فرایند صورت‌بندی اهداف و برنامهٔ درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری بر اساس برنامهٔ درسی آرمانی را چگونه درک و تجربه کردند؟

## روش پژوهش

برای پاسخ به پرسش پژوهش از روش پژوهش نظریهٔ داده‌بنیاد استفاده شد. روش پژوهش نظریهٔ داده‌بنیاد به‌صورت استقرایی از مطالعهٔ پدیده به‌دست می‌آید و نمایانگر آن پدیده است.

به‌عبارت‌دیگر باید پدیده را کشف و کامل کرد و آزمایشی آن را ازطریق گردآوری منظم اطلاعات و تجزیه‌وتحلیل داده‌هایی که از آن پدیده نشئت گرفته است اثبات کرد (استراوس و کوربین[۲۸]، ۱۳۹۳/۲۰۰۶). چهار معیار قضاوت دربارهٔ عملی و منطبق‌بودن نظریهٔ داده‌بنیاد به شرح زیر است: انطباق[۲۹]، قابل‌فهم[۳۰]، عمومیت[۳۱] و کنترل[۳۲] است. فرایند صورت‌بندی اهداف و تدوین برنامهٔ درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری حاوی تجارب و دانش ضمنی بسیاری بود که پژوهشگران می‌توانستند با استفاده از روش پژوهشِ نظریهٔ داده‌بنیاد ماهیت بنیادی و ساختاری پدیده‌ها و فرایندها را در عرصهٔ عمل برنامه‌ریزی درسی درک و آشکار کنند. استفاده از این روش اجازه می‌دهد تا با به‌کارگیری سلسله‌رویه‌های نظام‌مند نظریهٔ مستقل[۳۳]، بر اساس آنچه در فرایند عمل برنامه‌ریزی درسی شکل گرفته است شناسایی و ارائه شود. نقش روند در تجزیه‌وتحلیل داده‌ها بخش مهمی از هر مطالعهٔ نظریهٔ داده‌بنیاد است.

منظور از روند، متصل‌کردن کنش/ کنش متقابل به دنبال یکدیگر است. این روند شاملِ موارد زیر است:

۱. تأثیر تغییراتِ شرایط در کنش/ کنش متقابل در طول زمان؛ ۲. واکنش کنش/ کنش متقابل به آن تغییرات؛ ۳. پیامدهای منتج از واکنش کنش/ کنش متقابل؛ و ۴. توضیح اینکه چگونه این پیامدها به‌بخشی از شرایطی تبدیل می‌شوند که روی توالی بعدی کنش/ کنش متقابل اثر می‌گذارند. به‌کارگیری این روش مستلزم تجربهٔ فراوان پژوهشگران در کار با پدیده‌ها، فرایندها و مسائل برنامهٔ درسی است. از این نظر به دلیل سابقهٔ کار و نقش پژوهشگران (مشاورهٔ علمی) در فرایند صورت‌بندی اهداف و تدوین برنامهٔ حوزه‌های تربیت و یادگیری امکان ارائهٔ نظریهٔ مستقل از تجاربی که در اهداف دوره‌های تحصیلی و برنامهٔ درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری طی چهار سال فراهم شده بود را امکان‌پذیر می‌کرد. برای دستیابی به نظریهٔ مستقل، تجارب و دانش ضمنی برخاسته از فرایند صورت‌بندی اهداف دوره‌های تحصیلی و برنامهٔ درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری به روش تحلیل کیفی، از نوع استقرایی، بررسی شدند و در قالب نظریهٔ مستقل «انطباق متقابل» تبیین پذیرفتند. روش کیفی تحلیل محتوا اجازه می‌دهد تا پژوهشگر به‌نوعی توصیف یا سنخ‌شناسی از معانی مستتر در یک متن دست یابد (ژانگ و وایلدموث[۳۴]، ۲۰۰۹؛ نئوندرگ[۳۵]، ۲۰۰۲).

امتیاز بارزِ این روش به‌دست‌آوردن اطلاعات مستقیم و آشکار از مطالعه، بدون تحمیل‌کردن مقوله یا نظریه‌های ازپیش‌تعیین‌شده، است. گروه هدف شامل اهداف دوره‌های تحصیلی در ساحت‌های شش‌گانهٔ تربیت (مصوب شورای عالی آموزش‌وپرورش) و برنامه‌های درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری (مصوب شورای هماهنگی علمی سازمان پژوهش) بود. داده‌ها در این بخش شامل دو دسته‌اند که طی چهار سال در فرایند تدوین جمع‌آوری شده بودند:

۱. فایل‌های صوتی جلسات مدیریتی و تصمیم‌گیری، کارشناسیِ تولید، اعتباربخشی و تصویب؛

و ۲. خودزیســـت‌نگارهای پژوهشـــگران در فرایند تدوین و تصویب اهداف دوره‌های تحصیلی و برنامهٔ درســـی حوزه‌های تربیت و یادگیری. پژوهشگران برای بررســـی داده‌ها در ابتدا کل متنِ پیاده‌شده از فایل‌های صوتی و نیز خودزیســـت‌نگارها را مطالعه کردند. ســـپس زیرِ بخش‌هایی که حاوی معنایی بودند خط‌کشـــی شد و هم‌زمان کار حاشیه‌نویســـی نیز برای حفظ ارتباط بخش‌های مشخص‌شده با بافت معنایی متن انجام شد. برای پرهیز از تحمیل تجارب پژوهشگران بر داده‌ها و افزایش باورپذیریِ یافته‌هـــا کار کدگذاری و طبقه‌بندی کدها تا مرحلهٔ مشخص‌شـــدن مقوله‌ها و مضامین بدون مداخلهٔ پژوهشـــگران و با مشارکت یک نفر دکتری تکنولوژی آموزشی که در به‌کارگیری نرم‌افزار مکس‌کیودا (۱۰) مهارت داشت انجام شد.

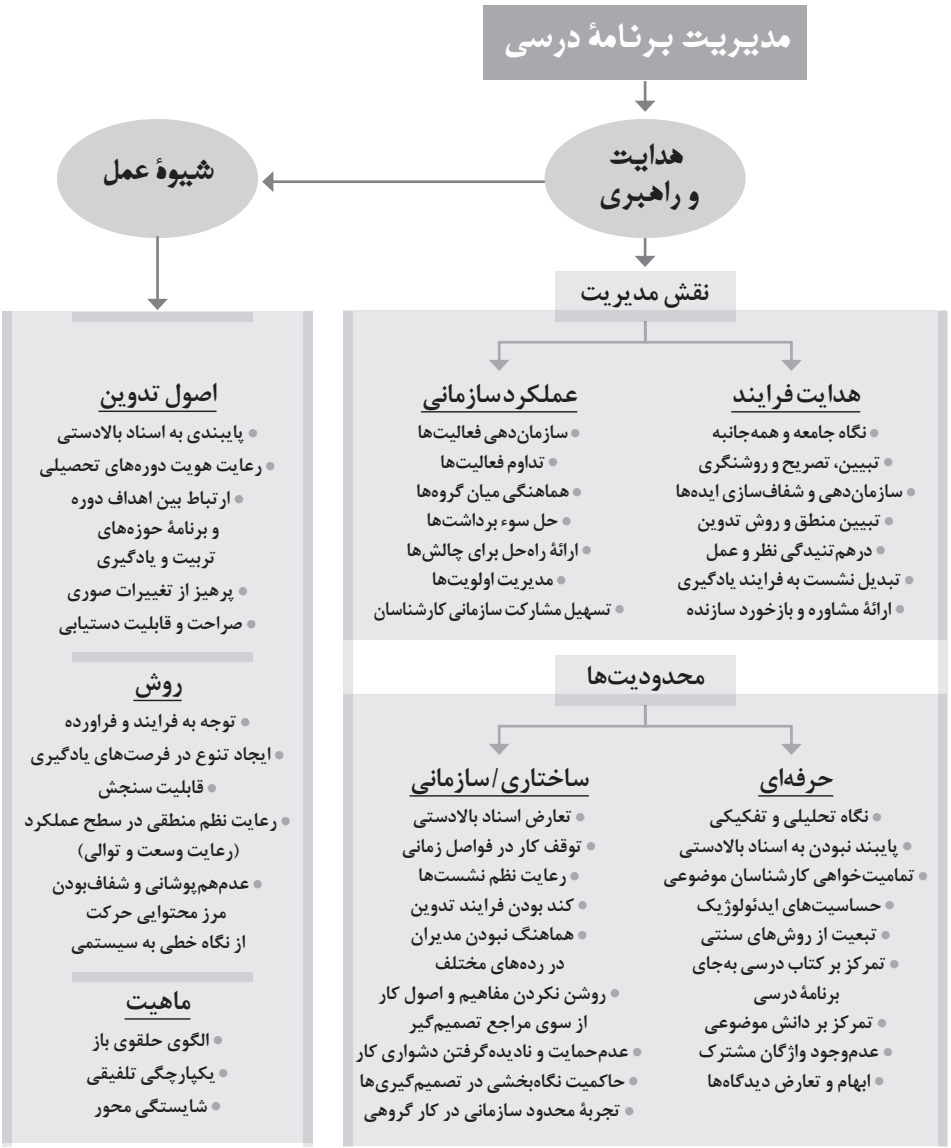
در هریک از مراحل طبقه‌بندی داده‌ها، طی چند مرحله رفت‌وبرگشت به‌منظور استخراج داده‌ها و برای حفظ بافتِ معنایی، به متن اصلی مراجعه می‌شد. از این طریق از نمایندگی مقوله‌ها و زیرمجموعه‌های آن اطمینان حاصل شد. این امر با توجه به ویژگی پژوهش کیفی، که مرحلهٔ گردآوری داده و تحلیل داده درهم‌تنیده اســـت و به تعبیر متخصصان این حوزه گردشی[۳۶] است (کرسول، ۲۰۰۷؛ به نقل از احمدی، ۱۳۹۵)، صـــورت گرفـــت. واحد ثبت در این بخش کلمه/ عبارت و مضمـــون بود. علت این امر حفظ بار معنایی مستتر در متن بود و هر کجا که لازم بود از کلمه/ عبارت یا مضمون استفاده شد. سپس از نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها و با مراجعه به متون نظریِ حوزهٔ برنامهٔ درســـی دسته‌بندی داده‌ها انجام شد و درقالب نمودار ۱ و ۲ استخراج شدند.

## گزارشِ یافته‌ها

داده‌های جمع‌آوری‌شـــده در فراینـــد تدوین و تصویب اهداف دوره‌های تحصیلی و برنامهٔ درســـی حوزه‌های تربیت و یادگیری در کنار یکدیگر به روش اســـتقرایی طبقه‌بندی شدند. حاصل آن مضمون اصلی مدیریت برنامهٔ درســـی با دو مقوله بود که شـــاملِ شیوهٔ عمل (با سه کد محوریِ ماهیت، روش و اصول) و هدایت و رهبری (با دو کد محوریِ نقش مدیریت و محدودیت‌ها) می‌شـــدند. بر اساس بررسی مقولهٔ هدایت و رهبری و کدهای محوری مربوط به آن، کمیتهٔ تولید، که مســـئولیت تدوین اهداف را بر عهده دارد، توانســـته اســـت با تبیین منطق و روش کار، شفاف‌سازی فرایندها، پیوند میان نظر و عمل، ایجاد فضای یادگیری حین عمل و نگاه جامع و همه‌جانبهٔ کارگروه‌ها را در ســـاحت‌هایِ مختلفِ تربیت مدیریت کند. علاوه‌براین کمیته توانســـته است در سطح سازمانی با سازماندهی و زمان‌بندی فعالیت‌ها، حل سوءبرداشـــت‌ها، بازخورد و مشـــاوره به کارگروه‌ها، مدیریت اولویت‌هـــا، دادن راه‌حل در برخورد با مشـــکلات، حمایت و پشـــتیبانی از کارگروه‌ها و هماهنگی میان آن‌ها، و پیروی از خاستگاه توافق‌شده درزمینهٔ ویژگی تدوین اهداف (ماهیت، روش و اصول) فاصلهٔ میان برنامهٔ درسی آرمانی و برنامهٔ درسی قصدشده را کاهش دهد.

مهم‌ترین کار کمیتهٔ تولید در فرایند عمل برنامه‌ریزی درسی دستیابی به خاستگاهی مشترک برای همسوکردن کارشناسان، مدیران و سیاست‌گذاران در مراحل مختلف تولید و تصویب بود. این خاستگاه که برگرفته از اسناد تحولی بود با روشن‌کردن ماهیت، روش و اصول تدوین اهداف به زبان برنامهٔ درسی توانست هماهنگی میان کارگروه‌های تخصصی (سازمان پژوهش و شورای عالی آموزش‌وپرورش) را در مرحلهٔ تولید، اعتباربخشی و تصویب برقرار کند. ازآنجایی‌که خاستگاه توافق‌شده در فرایندی طولانی و با مشارکت طیف وسیعی از کارشناسان و مدیران طی چندین مرحله تدوین و پالایش شده بود، از روش‌شناسی کار تصویر روشنی داد و از این طریق توانست اعتماد مدیران و سیاست‌گذاران را در رده‌های مختلف جلب کند. روش‌شناسیِ به کار گرفته شده درزمینهٔ ماهیت شاملِ پیروی از الگوی حلقوی باز، رویکرد تلفیقی، یکپارچه‌محور و شایسته‌محور بود. در روش تدوین نیز، با تکیه بر فاصله‌گرفتن از نگاه خطی، توجه به فرایند و فرآورده و ایجاد موقعیت‌های متنوع یادگیری، شفاف‌سازی مرزهای محتوایی میان ساحت‌ها، سنجش‌پذیری و توجه به دامنهٔ عملکرد یادگیرنده و رعایت نظم منطقی در سطوح (وسعت و توالی) پیوند میان اهداف در ساحت‌های مختلف تربیت به‌منزلهٔ ابعاد وجود برقرار شد. علاوه‌بر ماهیت و روش تدوین اصول حاکم نیز عامل تأثیرگذاری در این فرایند بود که توانست اختلاف‌نظرها و برداشت‌های متفاوت و گاه معارض را به یکدیگر نزدیک کند. این اصول شاملِ پایبندی به اسناد، رعایت هویت دوره‌های تحصیلی[۳۷]، پرهیز از تغییرات صوری، فاصله‌گرفتن از حوزهٔ تربیت و یادگیری، قابل دستیابی، صریح و روشن و معدودبودن است.

اما کمیتهٔ تولید در فرایند عمل برنامه‌ریزی درسی با برخی محدودیت‌ها نیز روبه‌رو بود. این محدودیت‌ها شاملِ ویژگی‌های شخصی مانند خودرأیی، پافشاری بر دیدگاه شخصی، و توانایی کار در گروه بود. علاوه‌بر ویژگیِ شخصی محدودیت‌های سازمانی نیز در فرایند کار تأثیرگذار بوده است. این محدودیت‌ها شاملِ روشن‌نبودن روش و اصول حاکم بر تولید اهداف، تعارض اسناد با یکدیگر، اختلاف‌نظر میان مدیران در رده‌های مختلف، کُندی کار و توقف کار در فواصل زمانی، نبود حمایت سازمانی و نادیده‌گرفتن دشواری‌های کار (تجربه‌ای جدید در نظام آموزشی ایران) بود. اما تأثیرگذارترین محدودیت‌ها، که کیفیت تولید را تحت‌تأثیر خود قرار می‌داد، مربوط به محدودیت‌های حرفه‌ای بود. این موارد شاملِ حاکمیت نگاه تجزیه‌ای، تفکیکی و موضوع‌محور، وجود نگاه سنتی و فاصله‌نگرفتن از کتاب درسی، نبود واژگان مشترک، کوته‌بینی، ابهام و تعارض دیدگاه‌ها، و تمامیت‌خواهی کارشناسان موضوعی است. محدودیت‌ها عوامل تأثیرگذار فاصله‌گرفتن برنامهٔ درسی قصدشده از برنامهٔ درسی آرمانی را نشان می‌دهد. نمودار ۱ ارتباطِ میان مضمون اصلی، مقوله‌ها و کدهای محوری را نشان می‌دهد.

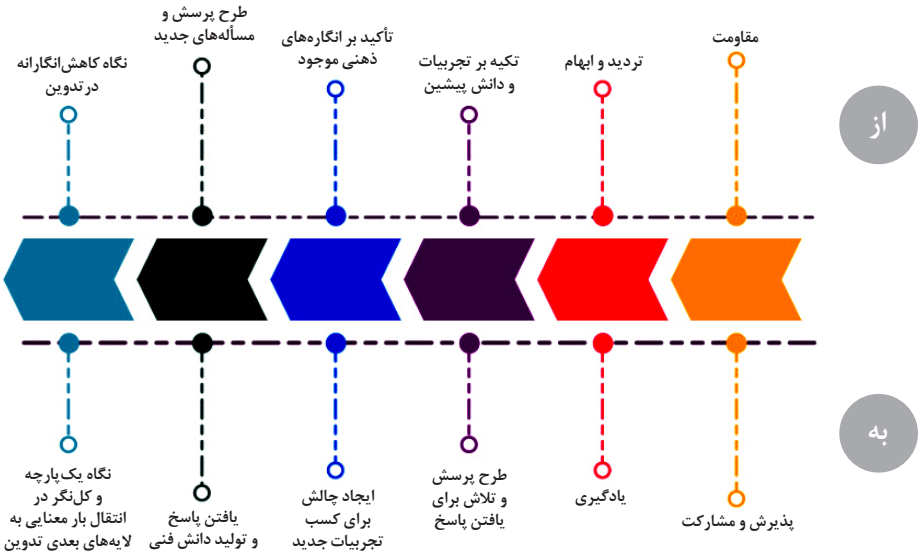



**نمودار ۱.** مضمون اصلی، مقوله‌ها و کدهای محوری

وجود خاستگاهی مشترک درزمینهٔ روش‌شناسیِ صورت‌بندی اهداف و برنامهٔ درسی، حوزه‌های تربیت و یادگیری بیشترین تأثیر را برای کاهش فاصله میان برنامهٔ درسی قصدشده (مرحلهٔ تدوین و تصویب) با برنامهٔ درسی آرمانی داشته است و از این نظر می‌توان عملکرد مدیریت را در سطح نهادی در فرایند برنامه‌ریزی درسی تأثیرگذار دانست. اما آنچه موجب فاصلهٔ برنامهٔ درسی قصدشده با برنامهٔ درسی آرمانی در مرحلهٔ تدوین

و تصویب شد به ماهیت برنامهٔ درسی آرمانی و فاصلهٔ آن با تجارب و انگاره‌های ذهنی مدیران و کارشناسان برمی‌گردد. وجود طرح‌واره‌های[۳۸] ذهنی، که حاصل سال‌ها تجربه در عرصهٔ عمل برنامه‌ریزی درسی با رویکرد خطی و موضوع‌محور بوده است، نیازمند وجود فرصت‌هایی برای به نقد کشیدن و ارزیابی دوبارهٔ طرح‌واره‌های ذهنی موجود و انطباق و سازگاری آن با طرح‌واره‌هایی است که ظرفیت درک و تفسیر گزاره‌های فلسفی را به زبان برنامهٔ درسی دارا باشند. این طرح‌واره‌ها باید از ویژگی وضوح، کیفیت و قابلیت به‌کارگیری در عرصهٔ عمل برخوردار باشد تا بتوانند به مدیران و کارشناسان در جایگزین‌کردن طرح‌واره‌های قبلی با طرح‌واره‌هایِ مورد انتظار و کنارآمدن با پیچیدگی‌های آن در عرصهٔ عمل برنامه‌ریزی درسی کمک کنند.

نحوهٔ کنارآمدن با این پیچیدگی‌ها وابسته به ویژگی‌های شخصی، وجود پشتیبانی‌های علمی و حرفه‌ای، و تدارک‌دیدن فرصت یادگیری در فرایند عمل برنامه‌ریزی درسی است. این فرایند، که پیاژه از آن با عنوان انطباق[۳۹] نام می‌برد، مستلزم سازگارشدن/ جایگزین‌کردن طرح‌واره‌های موجود با نیازها و اقتضائات عمل در موقعیت جدید است. در این فرایند عاملیت کنشگران به رسمیت شناخته می‌شود و باید فرصت‌هایی تدارک دیده شود که افراد متناسب با ویژگی‌های شخصی، دانش و تجاربِ پیشینْ موقعیت جدید را درک کنند و کم‌کم تغییر در نقش‌ها، رفتارها یا حتی ساختارهای سازمانی را پذیرا شوند. چنین فرایندی، تعاملی (افراد، روش‌ها و سازوکارها، و اصول و مفروضات)، پویا و درحالِ شدن است و تغییر در دیدگاه‌ها، گرایش‌ها، باورها و مهارت‌های کنشگران را در فرایند عمل برنامه‌ریزی درسی به دنبال دارد. فرایند انطباق متقابل در به‌کارگیری چارچوب برنامهٔ درسی آرمانی برای صورت‌بندی اهداف و برنامهٔ درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری در نمودار ۲ نشان داده شده است.




**نمودار ۲.** فرایند انطباق متقابل

توضیح موارد نمودار به قرار زیر است:

- **مقاومت/ پذیرش و مشارکت:** وجود تجارب متراکم و مبتنی بر رویکرد خطی و موضوع‌محور به شکل‌گیری طرح‌واره‌های ذهنی مستحکم و با ثبات در کارشناسان منجر شده است و تلاش‌ها برای به‌کارگیری برنامهٔ درسی آرمانی در سطح برنامهٔ درسی قصدشده را با مقاومت روبه‌رو می‌کند. به همین دلیل، بازنگری در روش‌ها و سازوکارهای برنامه‌ریزی درسی بر اساس مفروضات و چرخش‌های برنامهٔ درسی آرمانی زمانِ بسیاری را به خود اختصاص داد؛ اما ایجاد فضای گفت‌وگوی کارشناسی، تبیین و تصریح روش کار و مشاوره و بازخوردِ سازنده موجب همراهی و مشارکت کارشناسان در فرایند کار شد. هرچند که بازهٔ زمانی این پذیرش با توجه به ویژگی‌های شخصی، حرفه‌ای و حوزهٔ تخصصی افراد/ گروه‌ها متفاوت بود.
- **تردید و ابهام/ یادگیری:** آغاز به‌کارگیری چارچوب برنامهٔ درسی آرمانی در سطح برنامهٔ درسی قصدشده همراه با تردیدها و ابهام‌هایی ازجانبِ مدیران و کارشناسان بود. بازتعریف فعالیت‌های جاری، نگاه صوری به تغییر برنامهٔ درسی و تردید در اقدامات و تلاش‌ها ازجمله این موارد بودند. مهم‌ترین مانع در این مرحله نبودِ واژگان مشترک، درک سطحی از گزاره‌های برگرفته از اسناد تحولی و تبیین آن به زبان برنامهٔ درسی بود. تجربهٔ کار مشترک میان برنامه‌ریزان درسی و کارشناسان در حوزه‌های تخصصی، نقد وضع موجود و آشکارشدن ناکارآمدی‌های آن در پاسخگویی به انتظارات مطرح‌شده و کار بر اساس اسناد تحولی رفته‌رفته تردیدها و ابهام‌ها را به‌سمت آزمون و یادگیری از تجارب جدید هدایت کرد.
- **تکیه بر تجارب و دانش پیشین/ طرح پرسش و تلاش برای یافتن پاسخ:** بدیهی است که طرح‌واره‌های موجود پیوسته به درک و تفسیر ما از موقعیت‌های جدید کمک می‌کنند. زمانی که این طرح‌واره‌ها ثبات و استحکام دارند دائماً به‌زور به بازتعریف مفاهیم و روش‌های جدید در پرتو تجارب پیشین منجر خواهند شد، مگر آنکه افراد آگاهانه با پرسش‌ها و دشواری‌های برخاسته از موقعیت جدید روبه‌رو شوند و با نگاه دوباره به تجارب پیشین به تلاشی دوباره برای یافتن پاسخ مبادرت ورزند. در این فرایند افراد خواهند توانست مفروضات مسلم فرض‌شدهٔ آشکار/ ضمنی خود را در پرتو تلاش جمعی شناسایی کنند و به بازسازی فهم برخاسته از عمل و بهبود عمل و معیارهای مرتبط با آن دست یابند.
- **تکیه بر انگاره‌های ذهنی موجود/ ایجاد چالش برای کسب تجربه:** مواجه‌شدن با پرسش‌ها و مسئله‌هایی که در فرایند عمل برنامه‌ریزی درسی آشکار می‌شود کم‌کم ناکارآمدبودن طرح‌واره‌های ذهنی موجود را برای افراد درگیر در فرایند عمل برنامه‌ریزی درسی آشکار می‌کند و تلاش کارشناسی برای یافتن پاسخ پرسش‌ها و مسئله‌ها را در پی دارد. ازاین‌رو، آنچه در آغاز

خارج از محدودهٔ درک و دسترس برنامه‌ریز درسی بود کشف می‌شود و کم‌کم پیوند میان برنامهٔ درسی آرمانی با برنامهٔ درسی قصدشده آشکار می‌شود. چنین تلاشی به بازسازی ظرفیت‌های حرفه‌ای و خودکارآمدی کنشگران منجر خواهد شد و آمادگی لازم برای کسب تجارب جدید را در پی خواهد داشت.

- **طرح پرسش و مسئله‌های جدید/ یافتن پاسخ و تولید دانش فنی:** قرارگرفتن کارشناسان در موقعیت تصمیم‌گیری بر اساس مفروضات و چرخش‌های برنامهٔ درسی آرمانی نیازمند تبیین این گزاره‌ها به زبان برنامهٔ درسی است. کارشناسان با مفروض انگاشتن برنامهٔ درسی آرمانی این فرایند را به کمک تأمل و تعمق سنجیده در فرایندی «مارپیچی[۴۰]» دنبال کردند که شامل عقب‌گرد و بازنگری در تصمیم‌گیری‌ها همراه با نوعی فعل‌وانفعال پیچیده میان مفروضات و چرخش‌ها، مسئله‌ها و راه‌حل‌ها بود. این فرایند که شامل کاوش[۴۱]، تلفیق[۴۲]، فائق‌آمدن/ ارتقا[۴۳] و خودارزیابی است راه را برای تداوم این حرکت و تولید دانش فنی‌حرفه‌ای وابسته به موقعیت فراهم می‌کند.
- **نگاه کاهش‌گرایانه در تدوین/ دیدگاه کل‌نگر و انتقال بار معنایی به لایه‌های بعدی در تدوین:** تجربهٔ کنشگران در این فرایند موجب شد تا نگاه کاهش‌گرایانه و تفکیکی در تدوین برنامه‌های درسی، که مانع انعکاس ارزش‌ها و مفاهیم اسناد تحولی در عرصهٔ عمل است، به نگاه کل‌نگر تغییر وضعیت دهد و موجب شود تا بار معنایی گزاره‌های برگرفته از اسناد تحولی امکان ورود به لایه‌های بعدی تدوین (اعم از مواد آموزشی یا فرصت‌های یادگیری در سطح کلاس درس) را پیدا کنند. این شیوهٔ عمل تصمیم‌های کنشگران عرصهٔ تربیت را در سطوح مختلف هماهنگ می‌کند و به‌رغم تنوع موقعیت‌های تربیتی به انتخاب‌های آنان جهت می‌دهد. علاوه‌براین، به معلم اجازه می‌دهد تا سیاست‌های تربیتی را درک و تفسیر کند و آن را به زبان عمل در موقعیت‌های واقعی کلاس درس به‌کار گیرد.

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

فرایند برنامه‌ریزی با تکیه بر تعریف تربیت ـ به‌منزلهٔ چکیدهٔ گزاره‌های مفهومی در اسناد تحولی ـ که به شرح زیر است: «تربیت عبارت است از فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت متربیان، به‌صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی به‌منظور هدایت ایشان در مسیر آماده‌شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد[۴۴]» اصول مبنایی (اولیوا، ۲۰۰۵؛ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۲) را برای پیوستگی میان فرایند طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامهٔ درسی در سطح خرد و کلان تدارک می‌بینند. وجود

مفاهیمی چون «فرایند تعاملی زمینه‌ساز»، «زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت»، «تحقق آگاهانه و اختیار» و «مراتب حیات طیبه» در تعریف تربیت به این معناست که به‌واقع برنامهٔ درسی در تعامل میان معلم و دانش‌آموز در کلاس درس خلق می‌شود و بین بافتی که برنامه در آن به وقوع می‌پیوندد و کسانی (مربی و یادگیرنده) که آن را درک می‌کنند رابطه‌ای دیالکتیک وجود دارد. از این نظر فرایند برنامه‌ریزی درسی ماهیتی تأملی و زیبایی‌شناسانه دارد و باید بتواند دستیابی به تصویری یکپارچه و همه‌جانبه از یادگیری را امکان‌پذیر کند. اما در چنین فرایندی، باوجود پذیرش «تفسیرهای چندگانه و مقدار مناسبی از تعیین نایافتگی» (کار، ۲۰۰۴؛ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۲)، پیوسته غایت تربیت که همانا «دستیابی به مراتب حیات طیبه» است در دستور کار قرار دارد و جهت‌دهنده به همهٔ تصمیم‌گیری‌ها در کلیهٔ سطوح است. این شیوهٔ عمل تصمیم‌های کنشگران عرصهٔ تربیت را در سطوح مختلف هماهنگ می‌کند و به‌رغم تنوع به انتخاب‌های آنان جهت می‌دهد. علاوه‌براین، به معلم اجازه می‌دهد تا سیاست‌های تربیتی را درک و تفسیر کند و آن را به زبان عمل در موقعیت‌های واقعی کلاس درس به‌کار گیرد (کِلی[۴۵]، ۲۰۰۴)، زبانی که به معلم این امکان را می‌دهد با فرازوفرودهای فرایند تربیت کنار آید و تعادل را میان موقعیت، یادگیرنده و فرایند تربیت برقرار کند، تعادلی که گاه مربی را نیازمند به حداکثر رساندن تلاش و گاه به تماشای عمل یادگیرنده دعوت می‌کند.

بررسی عمیق و موشکافانهٔ فرایند تدوین اهداف دوره‌های تحصیلی و برنامهٔ درسی حوزه‌های تربیت و یادگیری بر اساس اسنادِ تحولی بستر شناسایی دانش ضمنی برخاسته از تجارب را فراهم می‌کند و اجازه می‌دهد تا پیچیدگی‌های عمل برنامه‌ریزی در موقعیت‌های خاص درک شود و بتوان با به اشتراک گذاشتن یافته‌ها و به‌کارگیری آن در موقعیت بعدی به «دانش حرفه‌ای فنی» دست یافت. دستیابی به این دانش را می‌توان تمثیلی از فرایند بافت قالی بر اساس طرحی ذهنی[۴۶] دانست.

در فرایند خلق/ تولید اثر، کار با طرحی ذهنی/ یک واقعهٔ در حال رخ‌دادن و بدون روشن‌بودن جزئیات آغاز می‌شود و رفته‌رفته با زدن گره‌ها و حرکت‌دادن شانه روی تاروپودِ دارِ قالی بافنده طرح ذهنی را رمزگشایی می‌کند و به آنچه در آغاز طرحی کلی بود صورت واقعی/ حیات/ موجودیت می‌بخشد. بدیهی است که هرچقدر طرح از ظرافت و پیچیدگی برخوردار باشد و جزئیات ارزشمند بیشتری داشته باشد کار بافندگی دقت و پیچیدگی بیشتری خواهد داشت. اما آخرین

مرحله، پس از آنکه بافت قالی به پایان رسید، مرحلهٔ پرداخت است. در این مرحله است که ابعاد زیبایی‌شناسانه و هنری طرح اولیه و تلاش‌ها در فرایند بافت قالی که حاصل انسجام و هماهنگی گره‌ها بر تاروپود قالی است و نیز حاصل ارتباط طرح و عمل بافنده است خود را در قالبِ هویتی که برگرفته از ماهیت بافت (مثلاً آهنین[۴۷])، طراح/ طرح[۴۸] یا زمینهٔ فرهنگی ـ اجتماعی[۴۹] است آشکار می‌کند. کار روی اسناد تحولی در فرایند برنامه‌ریزی درسی شباهت به کار بافندهٔ قالی ندارد. این نوع نگاه، که از آن با عنوان «نگاه هنرمندانه/ تحولی[۵۰]» (آیزنر، ۱۹۸۶ ؛ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۲) در برنامهٔ درسی نام برده می‌شود، به معنای آن است که درک کنشگران به علت مواجه‌شدن با مسئله‌ها و یافتن راه‌حل‌هایی که وابسته به موقعیت است در فرایند «عمل تأملی» توسعه می‌یابد و آنچه در آغاز خارج از محدودهٔ درک و دسترس برنامه‌ریز بود کشف می‌شود و رفته‌رفته پیوند میان آرمان‌ها و سیاست‌ها با برنامهٔ درسیِ تدوین‌شده آشکار می‌شود (گرومت[۵۱]، ۱۹۶۹؛ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

در حقیقت برنامه‌ریز درسی ( اعم از کارشناس یا معلم) با مفروض انگاشتن آرمان‌ها و سیاست‌ها این فرایند را به کمک تأمل و تعمق سنجیده در فرایندی «مارپیچی» طی می‌کند که شامل عقب‌گرد و بازنگری در تصمیم‌گیری‌ها همراه با نوعی فعل‌وانفعال پیچیده میان هدف‌ها و وسایل، مسئله، داده‌ها و راه‌حل‌هاست (شواب، ۱۹۶۹؛ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۲). این فرایند شامل کاوش، تلفیق، فائق‌آمدن/ ارتقا و خودارزیابی (مک‌دونالد[۵۲] و همکاران، ۱۹۷۳؛ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۲) است و به انتخاب قابل دفاع‌ترین گزینه‌ها در موقعیت‌های مسئله‌ای منجر می‌شود (واکر، ۱۹۷۱). چنین فرایندی در آغاز کلی، مبهم، فرّار و همراه با تناقض و چالش‌برانگیز است، اما در مواجهه با موقعیت‌های مسئله‌ای و در زمان انتخاب و تصمیم‌گیری و به کمک تأمل کم‌کم دریافت‌ها از آرمان‌ها و سیاست‌ها وضوح پیدا می‌کند و توانایی کنشگران در فرایند تدوین برنامهٔ درسی توسعه می‌یابد.

کاهش فاصلهٔ میان آرمان‌ها در اسناد تحولی با برنامهٔ قصدشده در گرو پذیرش ابهام ازجانبِ سیاست‌گذاران، مدیران، کارشناسان و مواجهه با موقعیت‌های مسئله‌ای است؛ آنچه موجب می‌شود تا انگاره‌های ذهنی موجود که در تصمیم‌گیری‌ها تأثیرگذارند مورد تأمل و بازبینی قرار گیرند و از غلبه بر نظر متخصصان موضوعی و برخوردهای سیاسی (جهت‌گیری‌های گروهی) جلوگیری شود. اجرا با «رویکرد انطباق متقابل» مستلزم درک و به‌کارگیری انتظارات برنامهٔ

درسی آرمانی/ عملیاتی ازجانب تک‌تک عاملان واقعی تغییر، یعنی معلمان، است. اما روش کنارآمدن مدیران و کارشناسان با تغییر و نحوهٔ عملیاتی‌شدن آن تجربه‌ای شخصی و وابسته به موقعیتی است که تصمیم‌ها در آن اتخاذ می‌شوند.

## ■ پیشنهادها ■

ازآنجایی‌که طی دهه‌های اخیر شـــاهد تغییرات گستره‌ای درزمینهٔ برنامه‌های درسی در کشورهای مختلف هستیم، پیشنهاد می‌شود:

۱. مطالعـــهٔ این تجارب در قالب پژوهشـــی تطبیقی در دســـتور کار قرار گیرد و یافته‌های آن با تأکید بر دانش فنی‌حرفه‌ای در فرایند تدوین برنامه‌های درسی در اختیار کارشناسان و برنامه‌ریزان درسی قرار داده شود. این مسئله خصوصاً زمانی که تغییر برنامهٔ درسی ابعاد گسترده‌ای دارد و نیازمند مفهوم‌پردازی‌های جدید بر اساس جهت‌گیری‌های نظام اجتماعی است حائز اهمیت است.

۲. علاوه‌براین، بررســـی پیشـــینهٔ برنامهٔ درسی در ایران نشـــان‌دهندهٔ تغییرات گسترده در بازه‌های زمانی مختلف است ـعمدهٔ این تغییرات ناشی از تحولات اجتماعی، اقتصادی و سیاســـی بوده اســـتـ اما این تغییرات کمتر انجام شده است، خصوصاً با تأکید بر جمع‌آوری تجارب در دوره‌های مختلف تاریخی. لذا پیشنهاد می‌شود درزمینهٔ پیشینهٔ برنامهٔ درسی در ایران از منظر ارتباط میان بافت و زمینهٔ اجتماعی، اقتصادی و سیاســـی و تغییرات برنامه‌های درسی به شیوهٔ پدیدارشناسی مطالعه شود.

۳. برگزاری نشســـت‌های علمی ـ پژوهشی میان دانشگاه‌ها و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشـــی به‌منظور تبادل تجربه‌هـــا و بهره‌گیری از ظرفیت علمی متخصصان دانشگاهی می‌تواند از سویی به توسعهٔ دانش فنی‌حرفه‌ای در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور منجر شود و از سویی دیگر زمینهٔ آشنایی دانشجویان تحصیـــلات تکمیلی با فرایند برنامه‌ریزی درســـی و پیچیدگی‌های آن را برای ورود آنان به عرصهٔ عمل برنامه‌ریزی درسی فراهم کند.

# منابع
# REFERENCES


- احمدی، آمنه.، مهرمحمدی، محمود.، ملکی، حسن.، صادقی، علیرضا و طاهری، مرتضی. (۱۳۹۹). تحلیلی بر صورت‌بندی اهداف در نظام آموزشی ایران. *فصلنامهٔ تعلیم‌وتربیت، ۳۶*(۳)، ۷۰-۵۱.
- احمدی، فاطمه زهرا. (۱۳۹۵). *طراحی برنامه سواد سلامت برای دانشجو معلمان بر اساس رویکرد گفت و شنودی و تعیین اثر بخشی آن* [پایان‌نامهٔ دکتری منتشرنشده]. دانشگاه تربیت مدرس.
- استراس، انسلم و کوربین، جولیت. (۱۳۹۳). *اصول روش تحقیق کیفی* (ترجمهٔ بیوک محمدی). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. (اصل اثر در سال ۲۰۰۶ به چاپ رسیده است).
- خلخالی، مرتضی. (۱۳۸۵). *آسیب شناسی نظام برنامه‌ریزی درسی ایران و راهبردهایی برای اصلاح آن*. انتشارات سوگند.
- فنستر ماخر، گری و سولتیس، جوناس. (۱۳۹۰). *رویکردهای تدریس* (ترجمهٔ احمدرضا نصر، هدایت اله اعتمادزاده (دریکوند)، محمدرضا نیلی و فریدون شریفیان). انتشارات مهر ویستا. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۰۴).
- صافی، احمد. (۱۳۹۱). آموزش‌وپرورش ایران در صد سال گذشته. *رشد آموزش راهنمایی تحصیلی، ۱۸*(۲)، ۴۸- ۶۴.
- مرادی دولیسکانی، مرتضی و محمدی مهر، مژگان. (۱۳۹۹). بررسی ارتباط بین اخلاق حرفه‌ای و کیفیت تدریس در بین اساتید دانشگاه علوم پزشکی ارتش. *دوماهنامهٔ علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۳*(۳)، ۱۵۰-۱۴۳.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۷). ترکیب بهینه برای تصمیم گیرندگان در فرایند تدوین برنامهٔ درسی. *مجلهٔ علوم انسانی دانشگاه الزهرا، ۷*(۲۴ و ۲۵)، ۱۵۰-۱۳۷.
- محمدزاده صدیق، انلدار. (۱۳۸۹). سندی برای آیندگان، گفت‌وگو با محمودمهر محمدی استاد دانشگاه و عضو کمیتهٔ طراحی سند ملی آموزش‌وپرورش. *مجلهٔ رشد مدیریت*، (۷۰)، ۸-۴.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). تاملی بر مقولهٔ تولید و تدوین برنامهٔ درسی با تأکید بر اندیشهٔ آیزنر: مأموریت منسوخ یا معتبر در رشتهٔ برنامهٔ درسی؟ *دوفصلنامهٔ رویکردهای نوین آموزشی، ۸*(۱)، ۱- ۲۰.
- موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۱). رویکرد تغییر در نظام آموزش‌وپرورش و برنامهٔ درسی ایران: از رویکرد مهندسی تا رویکرد فرهنگی. *راهبرد فرهنگ*، ۵(۱۷ و ۱۸)، ۲۷۳-۲۴۳.

- Stabback, P. (2016). *What Makes a Quality Curriculum? Current and Critical Issues in Curriculum and Learning.* UNESCO International Bureau of Education.
- Bruner, J. (1963). Structures in learning. In G. Hass (Ed.), *Curriculum planning: A new approach* (5th ed., pp. 243-267). Allyn & Bacon.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. Harvard University Press.
- 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.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Macmillan
- Frean, A., Yobbo, Y., & Duncan, I. (2007, August 15) A-level students unable to write essays. *The Times,* 9.
- Fullan, M., Hopkins, D., & Spillane, J. P. (2008). Curriculum implementation and sustainability. In F. M. Connelly, M. Fang He & J. Phillion (Eds), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 113-122). SAGE.

- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Goodland, J. I. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. Jossey-Bass.
- Hirsch, E. D (2007) *The knowledge deficit*. Houghton Mifflin.
- Hurlimann, A., March, A., & Robins, J. (2013). University curriculum development–stuck in a process and how to break free. *Journal of Higher Education Policy and Management, 35*(6), 639-651.
- Kelly. V. (2004). *The curriculum theory and practice* (15nd end). SAGE
- Kennedy, C. (1996). Teacher roles in curriculum reform. *English Language Teacher Education and Development, 2*(1), 77-88.
- Martin, A., J., & Marsh, H., W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes correlates and cognate constructs. Oxford Review of Education, 35(3), 353-370
- McKernan, J. (2007). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. Routledge.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. sage.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *Curriculum reform: a literature review to support effective implementation oecd* (Working Paper No.239). www.oecd.org/edu/workingpapers
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020) *Curriculum (re)design: A series of thematic reports from the OECD Education 2030 project*. https://www.oecd.org/education/2030-project/
- Short, E. C. (1983). The forms and use of alternative curriculum development strategies: Policy implications. *Curriculum inquiry, 13*(1), 43-64.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum inquiry, 13*(3), 239-265.
- Stinson, M. T. (2016). *The shifting sands of curriculum development. A case study of the development of the years 1 to 10*. The Arts Curriculum for Queensland Schools.
- van den Akker, J. (2006). Curriculum development re-invented: evolving challenges for SLO. In J. Letschert (Ed.), *Curriculum development re-invented: Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975-2005 Leiden* (pp. 16-31). Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO).
- Walker, D. F. (1971). A naturalistic model for curriculum development. *The School Review, 80*(1), 51-65.
- Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of Curriculum: Passion and Professionalism* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Waugh, R., & Godfrey, J. (1995). Understanding teachers′ receptivity to system-wide educational change. *Journal of Educational Administration, 33*(3), 38-54.
- Zais, R. S. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. Ty Crowell.
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of social research methods to questions in information and library science* (pp. 308–319). Libraries Unlimited.

## پی‌نوشت‌ها

1. Hirsch
2. Frean
3. Walker
4. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)
5. Eisner
6. Zais
7. McKiernan
8. Schwab
9. Goodland
10. Short
11. horizontality
12. verticality
13. spiral
14. Bruner
15. Efland
16. artistic model
17. user based curriculum development
18. technical professional knowledge
19. technical professional knowledge
20. Stinson
21. Akker
22. Fullan
23. Kennedy
24. Martin & Marsh
25. Waugh & Punch
26. Stabback, P.
27. Hurlimann
28. Strauss & Corbin
29. fit
30. understanding
31. generality
32. control
33. substantive

۳۴. نظریهٔ مستقل از مطالعهٔ پدیده‌ای در یک زمینهٔ شرایطی خاص پدید می‌آید و نظریهٔ رسمی از بررسی پدیده‌ای که با انواع شرایط آزمایش شده است به‌دست می‌آید (استروس و کوربین، ۲۰۱۴).

35. Zhang & Wildemuth
36. Neuendorg
37. circular

۳۸. کمیتهٔ تولید بنا به ضرورت و توجه به ویژگی‌های یادگیرنده در هریک از دوره‌های تحصیلی سند واسطی را با عنوان «هویت دوره‌های تحصیلی» تدوین کرد تا راهنمای کارگروه‌های تخصصی برای تدوین اهداف در دوره‌های مختلف تحصیلی باشد.

39. schemes
40. adaptation
41. spiral
42. exploring
43. integrating
44. transcending

۴۵. مبانی نظری: ص ۱۳۹

46. Kelly

۴۷. شیوه‌ای از بافت قالی است و بافنده بر اساس طرحی که در ذهن دارد بافت را انجام می‌دهد و از این نظر قالی دارای ویژگی منحصربه‌فردی است.

۴۸. نام نوع قالی‌های منطقهٔ بیجار است و به‌خاطر بافت و استحکام آن به این نام شناخته‌شده است.

۴۹. نام طراح.

۵۰. قالی‌هایی که به نام منطقهٔ تولیدشده در آن معروف شده‌اند (تبریز، کاشی و غیره).

51. expressive/ transformative
52. Grumet
53. Macdonald

۱۱۳-۱۳۸

# طراحی و اعتباریابی الگوی کوچینگ بر مبنای نظریهٔ انتخاب در دانشگاه فرهنگیان

■ سید علی‌اکبر مرتضوی امامی* ■ قدسی احقر** ■ داود تقوایی*** ■ حسن اسدزاده****

**چکیده:**

**توانایی مربیگری دانشجومعلمان در محیط آموزشی صلاحیتی اساسی برای هر معلمی است. هدف از پژوهش حاضر طراحی و اعتباریابی الگوی مربیگری بر مبنای نظریهٔ انتخاب در دانشگاه است. این پژوهش از نوع آمیختهٔ متوالی بود و در دو بخش کیفی با رویکرد داده‌بنیاد و بخش کمّی به روش زمینه‌یابی انجام شد. بخشِ کیفی شامل مصاحبه با استادان دانشگاه است که طبق اصل اشباع نظری، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند (N: ۳۶۰)، انجام شده است و بخش کمّی طبق فرمول کوکران بود و گروه هدف ۳۶۰ نفر از دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان بودند. در این مرحله از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای استفاده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها در بخش کیفی از روش سندکاوی و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمّی از پرسش‌نامهٔ محقق‌ساخته بهره‌گیری شد. شیوهٔ تجزیه‌وتحلیل داده‌ها در بخش کیفی کدگذاری باز، محوری و انتخابی با نرم‌افزار مکس‌کیودا و با رویکرد تحلیل مضمون صورت گرفت و در بخش کمّی از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. بر اساس نتایج، الگوی مربیگری شامل ۲ بُعد مربیگری شخصی و مربیگری آموزشی و ۷ مؤلفهٔ اصلی شامل کشف خود، هدف‌گذاری هوشمند، جست‌وجوگری و پیگیرماندن در کار، رابطه‌ســـازی، آموزش و ایجاد دانش، محیط‌سازی، اثربخشی و نفوذ است. در این پژوهش ۳۵ شـــاخص برای الگوی مربیگری ارائه شد. درنهایت ابعاد و مؤلفه‌های اصلی الگوی مربیگری بر مبنای نظریهٔ انتخاب مشخص شد. مشخص شـــد که الگوی ارائه‌شده برازش مناسبی دارد و ساختار عاملی مفروض آن تأیید شد.**

**کلید واژه‌ها:** **کوچینگ (مربیگری)، نظریهٔ انتخاب، اعتباریابی، تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی**

▣ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۵/۲۵ ▣ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۰/۵/۲۸ ▣ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۷/۳

* دانشجوی دکتری مشاورهٔ دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک، اراک، ایران. **E-mail:** amortazaviemami@gmail.com

** **(نویســـندهٔ مسئول)** گروه مشاوره واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی اراک، ایران/ استاد سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی پژوهشگاه مطالعات آموزشی وزارت آموزش‌وپرورش، تهران، ایران. **E-mail:** ahghar2004@yahoo.com

*** دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک، اراک، ایران. **E-mail:** davoodtaghvaei@yahoo.com

**** دانشیار گروه مشاورهٔ دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران. **E-mail:** asadzadehd@yahoo.com

## مقدمه

مربیگری[1] فرایندی تعریف شـــده اســـت که در آن یک فرد از ارتقای عملکرد یادگیری فرد دیگری با کمک سؤالات تعاملی و ارائهٔ کمک‌های لازم پشتیبانی می‌کند تا توانایی‌های بالقوهٔ افراد را ازطریق شناسایی موانع و عواملی که باعث سکون یا پیشرفت آن‌ها می‌شود رشد و گسترش دهد (مَکرِی[2]، ۲۰۱۰). مربیگری در پی رفع مشکلات روان‌شناختی نیست، بلکه مربیگری بر این فرض مبتنی است که فرد نیاز به مداخلهٔ روانی ـ اجتماعی ندارد و عمدتاً دستور کار ازطریق افراد، اما با توافق سازمان تنظیم می‌شود (ولز[3]، ۲۰۰۳). مربیگری یک فرایند بهبود گفت‌وگوی غیردستوری و رسیدن به سطح بالاتری از عملکرد است که ازطریق ارائهٔ بازخورد، سؤال‌کردن، ارائهٔ دستورالعمل‌های مثبت برای اجرای مسئولیت و کیفیت‌بخشی به گفتمان آموزشی و شغلی افراد مطرح شده است (لین[4] و همکاران، ۲۰۱۷).

گفتمان آموزشی رایج تحت سلطهٔ پوزیتیویسم و رفتارگرایی، فلسفهٔ اولیه و منعکس‌کنندهٔ الگوی خاصی از تحقق انسان است که تأثیر بسیاری در سیاست‌گذاری مدرن آموزشی ندارد. الگوهای آموزشی قرن بیستم بر اساس دیدگاهی بنا شده‌اند که به عینیت دانش امتیاز می‌بخشند (ابو منصور[5] و همکاران، ۲۰۱۲). تغییر الگوواره[6] بیانگر حرکتی به‌سمت تحول و تغییر از پایین به بالا است که به یک رویکرد مشارکتی برای نوآوری آموزشی منجر می‌شـــود. این نوآوری در مربیگری بر اساس آموزش‌وپرورش و یادگیری کارکنان با دانش عمومی و فعال قرار می‌گیرد (هرون و ریسون[7]، ۱۹۹۷).

نقطهٔ آغازین تحول در نظام آموزش‌وپرورشْ دانشجومعلمان‌اند و نیروی مهمی در برنامه‌ریزی و اجرای اهداف سازمان آموزش‌وپرورش به‌شمار می‌روند؛ بنابراین بررسی و شناخت عواملی که آنان را به کار و فعالیت بیشتر ترغیب کند ضروری به نظر می‌رسد. همچنین اهداف آموزشی قرن بیست‌ویکم به الگوهایی نیاز دارد که تحول از پایین به بالا را برای ساخت دانش و معنی‌سازی ایجاد می‌کند. دانشجوی دانشگاه فرهنگیان در کسوت معلمی نیازمند یادگیری سه نقش مدیریت، معلمی و مربیگری است. ضرورت یادگیری نقش مربی[8] در دانشجومعلمان برای دستیابی آن‌ها به مهارت‌های رشد شخصی و حرفه‌ای، افزایش دانش شغلی، بهبود مهارت در اجرای مســـئولیت شغلی است (صاحبی، ۱۳۹۷). مربیگری در گروه آموزش‌های ضمن کار قرار دارد. آن‌ها ازطریق افراد ارشد سازمان برای تعیین اهداف یادگیری‌شان هدایت می‌شوند و برای شناسایی روش‌های جدید رفتاری در راســـتای تحقق اهدافشان نیز تشـــویق می‌شوند. مربیگری برای هرکسی که می‌خواهد توانایی‌های خود را برای تأثیرگذاری در گفت‌وگوها افزایش دهد مفید است (دو فالک[9]، ۲۰۱۱). به گفتهٔ گالوِی[10] (۲۰۱۱) مربیگری در آموزشْ هنرِ ایجاد محیط اســـت. توانایی مربیگری دانشجومعلمان در محیط آموزشـــی یک صلاحیت مهم برای معلم‌شدن آن‌هاست. مربیگری یکی از مهم‌ترین تحولات در آموزش و اقدامات روان‌شناختی در ۳۰ سال گذشته بوده است (وسو و روت[11]، ۲۰۱۶).

استفاده از مربیگری از اواخر دههٔ ۱۹۹۰ در سازمان‌ها رایج شد، هرچند مربیگری از حوزهٔ مدیریت وارد نظریه‌های روان‌شناســـی شده است و اغلب جایگزینی برای آموزش‌های سنتی به‌کار می‌رود. مربیگری در

حوزه‌های روان‌شناختی نشان‌دهندهٔ محیط‌سازی و آموزش انگیزشی و هدف آن کمک به کارکنان در بهبود کارایی، یادگیری و غلبه بر مشکلات پیشِ روی آن‌ها در محل کار است. درواقع مربیگری روشی برای مقابله با مشکلات پیشِ رو و پاسخ‌دادن به تقاضاهای موجود است؛ چراکه در مربیگری نیازی به جداشدن فرد از محیط کارش نیست، بلکه اساساً فرد در حین انجام کار خود آموزش می‌بیند (فتحی‌واجارگاه و همکاران، ۱۳۹۳). مربیگری بر توانایی فردی برای حل مشـــکلات خود تأکید دارد. این نشان می‌دهد که مربیگری با مشـــاوره، تدریس، منتورینگ و دیگر نقش‌های ارتباطی-کمکی متفاوت است. مربیگری در رویکردهای روان‌شناسیِ انسان‌گرا برای یادگیری قدرت شخصی، ارتقا آگاهی و شناخت و در طیف وسیعی از زمینه‌های آموزشی برای اهداف مختلف استفاده می‌شود (برلی و پمفری[۱۲]، ۲۰۱۱) که شامل موارد زیر است:

**۱.** آموزش اولیهٔ معلم که از مربیگری به‌عنوان بخش مهمی از فرایند آموزش استفاده می‌کند؛

**۲.** ادامهٔ پیشرفت حرفه‌ای معلمان برای برنامه‌های رهبری که از مربیگری برای پیشرفت خاص افراد در سطح ارشد استفاده می‌کند.

در ارتقا یادگیری دانشـــجومعلمان با توجه به اینکه فراگیر فرد بزرگ‌ســـال اســـت و اهمیت تجارب و داشـــته‌های آن‌ها باید لحاظ شـــود و چون محیط و محتوای آموزشی از فضای سنتی به فضای یادگیری مجازی تغییر کرده است، بایستی در آموزش در این فضای مدرن از شیوه‌هایی استفاده کنیم که اصول آن تا حدودی با اصول یادگیری دانشجومعلمان همخوانی داشته باشد. مربیگری ابزاری قدرتمند برای تغییر و یادگیری شـــخصی در افراد عادی و بزرگ‌سال است؛ زیرا معرفت‌شناسی گسترده و ذهنیت انتقادی در هســـتهٔ اصلی رویکردهای مربیگری وجود دارد و همچنین تســـهیل یادگیری را با استفاده از گوش‌دادن، پرسشگری فعال، طرح مشکل و پشتیبانی به‌وجود می‌آورد (ریوز و آلیسون[۱۳]، ۲۰۰۹). مربیگری در آموزش برای گســـترش توانایی‌ها، مهارت‌ها و استعدادها در زمینه‌های مشخص مانند روان‌شناسی ضروری است. علاوه‌براین، علاقهٔ روزافزون به سهم بالقوهٔ مربیگری در آموزش‌وپرورش با تمرکز بر مطالعهٔ مداخلات مختلف و تأثیر آن در بزرگ‌سالان است. تجزیه‌وتحلیل پژوهش‌های (بولتون[۱۴]، ۱۹۹۹؛ گرانت[۱۵]، ۲۰۰۱؛ گراهام[۱۶] و همکاران، ۲۰۰۸) نشان داد که فعالیت‌های یادگیری راهبردی دانش‌آموزان به‌طور چشمگیری با مربیگری معلمان مرتبط اســـت. همچنین در پژوهش (گرین[۱۷] و همکاران، ۲۰۰۷) تأثیر مربیگری در ظرفیت‌ها یا توانایی‌های یادگیری دانشجویان در تحقیقات مربیگری استفاده شد. مربیگری کاربرد نظام‌مند علوم رفتاری برای افزایش تجربهٔ زندگی، عملکرد کاری و رفاه برای افراد، گروه‌ها و ســـازمان‌هایی تعریف شده است که ازنظر بالینی دارای اهمیت بهداشـــت روانی یا غیرطبیعی نیستند. الگوهای مربیگری مبتنی بر نظریه‌های یادگیری و رویکردهای روان‌شناختیْ تقویت رفاه، عملکرد در زندگی شخصی و حوزه‌های کاری را پایه‌ریزی و صراحتاً استفاده از نظریهٔ مناسب را تأکید می‌کنند (گرانت و پالمر[۱۸]، ۲۰۰۲، پالمر و چراو[۱۹]، ۲۰۰۶).

مربیگری و روان‌شناســـی به‌شدت با یکدیگر عجین شـــده‌اند (لو[۲۰] و همکاران، ۲۰۰۷). شاهد ارتباط مربیگری و روان‌شناســـی در نظر لاو و همـــکاران را می‌توان در پژوهش ماتســـو[۲۱] (۲۰۱۸) با نام چگونه

مربیگری می‌تواند در یادگیری فردی تأثیر بگذارد؟ با نقش واسطهٔ انعطاف‌پذیری گروهی و فردی ارزیابی کرد که مربیگری مستقیماً در یادگیری فردی و گروهی تأثیر می‌گذارد و بازتاب گروهی و بازتاب فردی باهم واسطه‌ای برای رابطهٔ بین مربیگری و یادگیری فردی عمل می‌کنند. همچنین نتایج پژوهش امیل و جان[۲۲] (۲۰۱۱) با نام ارزیابی آموزش مدیریت و مربیگری حاکی‌از آن است که مربیگری یک فرایند آموزشی مفید برای یادگیری و پیشرفت رفتارها است.

بر اســـاس نظریهٔ روان‌شناسی انتخاب ویلیام گلازر[۲۳]، انسان از لحظهٔ تولد تا مرگ در حال رفتارکردن و یادگیری اســـت و این رفتارها و یادگیری‌ها همگی معطوف به هدف هســـتند که هدف اکثر این رفتارها ارضای نیازهای اساســـی انسان‌ها است. وقتی نیازهایمان به روش مربیگری ارضا می‌شوند، افراد می‌توانند احساس لذت معناداری داشته باشند؛ بنابراین از طبیعی‌ترین و ساده‌ترین رویکردهایِ مربیگری هدف‌گذاری برای ارضای نیازهای روان‌شناختی نظریه انتخاب است (صاحبی و پهلونژاد، ۱۳۹۸). برنامهٔ مربیگری نظریهٔ انتخاب به این منظور طراحی شده است تا مربی‌هایی را پرورش دهد که بتوانند به رشد و پیشرفت افراد و سازمان‌ها کمک کنند (صاحبی، ۱۳۹۷).

ایـــن رویکرد یک رویکرد مراجعه‌کننده‌محور اســـت که تحت‌تأثیر روان‌شناســـی انتخاب بر اهمیت گوش‌دادن، پرسش و توجه به نیازها، اهداف و عقاید ذهنی مراجعه‌کننده تأکید دارد (موئن و فِدِریچی[۲۴]، ۲۰۱۲). رویکرد نظریهٔ انتخاب بر این فرض استوار است که انسان‌ها برای به دست آوردن هدایت زندگی خود و برآوردن نیازهایشان تلاش می‌کنند. نظریهٔ انتخاب بر اساس نظریهٔ واقعیت درمانی شکل گرفته است که رفتارهای انسان هدفمندانه و نیروهای درونی بیشتر از نیروهای بیرونی منشأ اثرند. ما ازطریق نیروهای غریزی برانگیخته می‌شـــویم و رفتارهایمان برای برآوردن نیازهای اساسی‌مان شامل نیاز به ادامهٔ زندگی، نیاز به عشـــق، نیاز به یادگیری، نیاز به انتخاب و نیاز به تفریح است. بر اساس نظریهٔ انتخاب گلازر، ما بر آنچه انجام می‌دهیم نظارت داریم، این مفهوم در رفتار کلی به‌خوبی بیان می‌شود. رفتار کلی از چهار مؤلفه شامل عمل، تفکر، احساس و جسم تشکیل شده است. نظریهٔ انتخاب معادل روان‌شناسی نظارت درونی است که در شناخت چرایی و نحوهٔ انتخاب‌هایمان در طول زندگی کمک می‌کند. نقش و عملکرد اصلی رهبر در نظریهٔ انتخاب کمک به افراد در دست گرفتن نظارت مؤثر در زندگی خویش، پذیرش مسئولیت انتخاب و رفتارها و گرفتن تصمیمات بهتر و مؤثرتر است. گلازر بر اساس نظریهٔ انتخاب معتقد است نظارت بیرونی در محیط کار امروزی هرچند کمتر شده، اما هنوز متداول است. اگرچه نظارت بیرونی رئیس‌مآبانه در بســـیاری از محیط‌های آموزشی دانشـــگاهی لطمه‌های ناگفته‌ای را بر آموزش‌وپرورش وارد می‌کند، هرگز دانشـــجومعلمان دانشگاه فرهنگیان قدرت انتخاب دانشجویان دیگر دانشگاه‌ها را ندارند. چه‌بسا در محیط دانشـــگاه فرهنگیان ممکن است از دانشـــجویان بخواهند کارهایی که دوست ندارند، انجام دهند. استادان اذعان دارند هر کاری که در این محیط انجام می‌شود، در دنیای واقعی بعد از تحصیل ارزشمند است و درعین‌حال به دانشجو پول پرداخت می‌شود؛ اما ممکن است به‌خاطر انجام‌ندادن کاری که ازنظر

دانشجومعلم انجام‌دادنش درست نیست؛ مثل مدرسه مردودشان کنند و چیزی که کار را از درس‌خواندن صرف در دانشگاه‌هایی که بورسیه نیستند مشکل‌تر می‌کند این است که تقریباً در دانشگاه فرهنگیان همکاری و هدایت راهبرانه نیاز است و این هدایت راهبرانه به همکاری افراد بستگی دارد. اگرچه هدایت راهبرانه بر اساس نظریهٔ انتخاب برای ادارهٔ افراد در همه‌جا مؤثر و مفید است، یادگیری آن در دانشگاه بسیار آسان‌تر از مدرسه است زیرا در دانشگاه چیزی معادل تحمیل درس بسیار کمتر دیده می‌شود.

بنابراین ما در پژوهش حاضر درصدد ایجاد الگوی مربیگری در حوزهٔ هدایت راهبرانهٔ نظریهٔ انتخاب و ارتقا یادگیری دانشجو معلمان هستیم تا به تبیین مؤلفه‌های مربیگری شخصی و آموزشی آن‌ها بپردازیم. همچنین با توجه به اینکه مربیگری از رشتهٔ مدیریت و حوزهٔ کسب‌وکار وارد رشتهٔ روان‌شناسی شده است، با محدودیت مبانی نظری مربیگری در حوزهٔ روان‌شناسی مواجهیم و چون تاکنون به‌صورت جامع و کامل به ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های مربیگری در قالب الگوی آموزشی بومی برای آموزش و گسترش کارایی دانشجومعلمان پرداخته نشده، مطالعات انجام‌شده ازنظر ماهیت، قیاسی بوده و در بیشتر موارد فقط به ارتباط و عوامل مؤثر در فرایند آن پرداخته شده است؛ با علم به این شکاف مطالعاتی در این پژوهشْ ابعاد، مؤلفه‌ها، شاخص‌ها و طراحی الگو مربیگری را شناسایی کردیم. بر اساس شواهد موجود، تلاش ما در این پژوهش در پاسخ این سؤال است که طراحی و اعتباریابی الگوی مربیگری بر مبنای نظریهٔ انتخاب چگونه است؟

**◄ پژوهش حاضر با طرح سؤالات ذیل اجرا شد:**

**۱.** شاخص‌ها، مؤلفه‌ها و ابعاد الگوی مربیگری بر مبنای نظریهٔ انتخاب کدام است؟
**۲.** الگو و دستورالعمل مربیگری بر مبنای نظریهٔ انتخاب چگونه است؟
**۳.** آیا الگوی مربیگری اعتبار مناسبی دارد؟

## روش‌شناسی

روش برحسب ماهیت، موضوع و سؤالات پژوهش ازلحاظ هدف کاربردی و ازلحاظ زمان مقطعی است و برحسب جمع‌آوری داده‌ها، آمیخته (ترکیبی) از نوع اکتشافی متوالی که شامل دو بخش کیفی و کمّی است.

**۱.** در بخش کیفی تحلیل مضمون ازطریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی است.
**۲.** در بخش کمّی پیمایشی است.

**◄ جامعهٔ مطالعه‌شده در بخش کیفی و کمّی:**

- سندکاوی شامل کتاب‌های علمی ـ تخصصی، مقالات و تحقیقات انجام‌شده در داخل و خارج از کشور با موضوع مربیگری مبتنی بر نظریهٔ انتخاب است که از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۹ استفاده شد (پایگاه اطلاعات کتابخانه‌ای ساینس‌دایرکت[۲۵]، وایلی[۲۶]، اسکوپوس[۲۷] و گوگل بوکس[۲۸] برای

مطالعات خارجی و سه منبع کتابخانه‌ای جهاد دانشگاهی، سیویلیکا و ایران‌داک از منابع بررسی مطالعات داخلی هستند).

- اســـتادان دانشگاه (زن و مرد) در ســـال ۱۳۹۹ برحسب ملاک‌های ورود و خروج که ملاک‌های ورود شـــامل داشـــتن مدرک دکترا، عضویت در هیئت‌علمی، ۵ سال سابقهٔ علمی در رشتهٔ روان‌شناسی و مشـــاوره و گرایش‌های این دو رشته و ملاک‌های خروج مشارکت‌نداشتن استادان در پژوهش است، تقسیم‌بندی شدند. مشارکت‌کنندگان در این تحقیق از ۲۰ مـرد و ۱۲ زن تشکیل شده بودنـد و بخش کمّی کلیهٔ دانشـــجومعلمان دورهٔ کارشناسی شهر تهران که شـــامل ۵۶۸۹ نفر در سال ۱۳۹۹ است.

**◄ حجم نمونه:**

**۱.** در بخش کیفی که در ابتدا نمی‌توان حجم نمونه را انتخاب کرد با اســـتفاده از رویکرد نمونه‌گیری هدفمند و رسیدن به اصل اشباع درمجموع بـــا ۳۲ نفر مصاحبه‌هایی نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت.

**۲.** در بخش کمّی چون مقیاس اندازه‌گیری رتبه‌ای در سطح اطمینان ۹۹٪ است حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران[۲۹]، که در پی می‌آید، محاسبه شد. با مراجعه به پژوهش طهماسب‌زاده شیخلار و همکاران (۱۳۹۷) q = ۰/۵، p = ۰/۵ در نظر گرفته شد و با توجه به خطای اندازه‌گیری d = ۱/۲ در سطح اطمینان ۹۹٪ تعداد ۱۶۶ نفر در دو دانشکدهٔ دانشگاه فرهنگیان (یک دانشکدهٔ دخترانه و یک دانشکدهٔ پسرانه مجموعاً ۳۳۲ نفر دانشجو) به‌صورت نمونه‌گیری چندمرحله انتخاب شدند. همچنین طبق نظر کلاین[۳۰] (۲۰۱۳) برای افت نمونه و اعتباربخشـــی، اگر تعداد گویه‌های یک پرسش‌نامه بالای ۲۵ باشد، حجم نمونهٔ ۳۰۰ تا ۴۰۰ نفر برای پژوهش و تحلیل کافی است. بنابراین بر اساس پرسش‌نامهٔ ۳۵ سؤالی پژوهش حاضر، گروه هدف در بخش کمّی به ۳۶۰ نفر افزایش یافت.

$$n = \frac{p\,q\,z^{2}_{1-\alpha/2}}{d^{2}} = n = \frac{0/5 \times 0/5 \times 6/65}{0/01} = 166$$

**◄ شیوهٔ نمونه‌گیری**

**۱.** در بخش کیفی پژوهش حاضر غیراحتمالی از نوع هدفمندبودن طبق ملاک‌های ورود و خروج با شیوهٔ گلولهٔ برفی[۳۱] است.

**۲.** در بخش کمّی از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای استفاده شد.

- **مرحلهٔ اول:** از بین دانشـــگاه فرهنگیان، ۲ دانشـــکده (۱ دانشـــکدهٔ دخترانه و ۱ دانشکدهٔ پسرانه) انتخاب شد.
- **مرحلهٔ دوم:** از هر دانشکده ۳ رشته به‌صورت تصادفی انتخاب شد.
- **مرحلهٔ سوم:** از هر رشته ۲ کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شد.

◆ **مرحلهٔ چهارم:** از هر کلاس ۳۰ دانشجو به‌صورت تصادفی انتخاب شد.

| ۳۶۰ | = | (۳۰)دانشجو | × | (۲)کلاس | × | (۳)رشته | × | (۲) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

اسناد ازطریق افزونه‌ها و نیز نرم‌افزار مندلی[۳۲] طبقه‌بندی، سازمان‌دهی و فیش‌برداری شدند و همچنین از مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. مشارکت‌کنندگان در مطالعه از ۲۰ مرد و ۱۲ زن تشکیل شده بودند. با توجه به روش نمونه‌گیری هدفمند که برای مصاحبه‌ها به‌کار برده شد، انتخاب شرکت‌کنندگان، جمع‌آوری داده‌ها، تجزیه‌وتحلیل و طبقه‌بندی داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه داشت. مصاحبه‌ها به‌صورت نیمه‌ساختاریافته و انفرادی، برخی در محل کار حضوری و یا به‌صورت تماس تصویری انجام گرفت. مصاحبه‌ها با طرح پرسش‌های باز به‌صورتی که در جدول ۱ آمده است، انجام شد. پژوهشگر با طرح سؤالات کلی مصاحبه را آغاز کرد و سپس بر اساس مطالب و تجربیات بیان‌شده آن را ادامه داد و در صورت لزوم سؤالات اکتشافی برای بازنمودن بحث در دستیابی به اطلاعات عمیق‌تر پرسیده شد. شایان ذکر است، اشباع نظری مقوله‌ها در مصاحبهٔ ۲۷ برای پژوهشگر به‌دست آمد؛ اما پژوهشگر پس‌ازآن پنج مصاحبهٔ تکمیلی دیگر با مصاحبه‌کنندگان نیز انجام داد، فرایند تمامی مصاحبه‌ها ضبط، ثبت و سپس پیاده شد. مدت مصاحبه برحسب شرایط مختلف متغیر بین ۴۰ تا ۹۰ دقیقه بود. متن مصاحبه بازخوانی، خط‌به‌خط پیاده‌سازی و در همان زمان تجزیه‌وتحلیل شد و سپس مصاحبه با متخصص بعدی شکل می‌گرفت.

**جدول ۱.** سؤالات اصلی مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته الگوی مربیگری بر مبنای نظریهٔ انتخاب

| ردیف | سؤالات اصلی مصاحبه |
|---|---|
| ۱ | مربیگری به چه معناست؟ |
| ۲ | این مفهوم (مربیگری) چه مؤلفه‌هایی دارد؟ |
| ۳ | چه عواملی در مربیگری تأثیر می‌گذارد؟ |
| ۴ | این مفهوم (مربیگری) چه پیامدهای (فردی، سازمانی و اجتماعی) دارد؟ |
| ۵ | چه متغیرهای نقش تعدیل‌کننده دارند؟ |

در بخش کمّیِ پرسش‌نامهٔ شکل‌گرفته از کار کیفی پژوهش حاضر استفاده شد. کدهای اولیه را بر اساس نظر چرچیل[۳۳] (۱۹۷۶) به هستهٔ سؤالات پرسش‌نامه‌ای با طیف لیکرت تبدیل کردند و سپس در نمونهٔ اکتشافْ توزیع و متغیرها کشف شد و درنهایت پرسش‌نامهٔ محقق‌ساخته به نقد، آزمایش اعتبار و پایایی‌سنجی قرار داده شد. پرسش‌نامه‌ای که ۳۵ گویه دارد بر اساس کدهای اولیهٔ برآمده از رویکرد کیفی ایجاد شده است. ابتدا پژوهشگر این پرسش‌نامه را ازنظر ویرایشی، املایی و صفحه‌بندی ارزیابی

کرده و اصطلاحاً روایی صوری یا ظاهری آن بررسی شده است و سپس خبرگان (۳۰ نفر از کسانی که درزمینهٔ مربیگری، نظریهٔ انتخاب و روش تحقیق کیفی ـ کمّی مسلط بودند) در قالب دو شاخص روایی محتوایی[۳۴] و نسبت روایی محتوایی[۳۵] ازنظر محتوایی روایی‌سنجی کردند.

در تجزیه‌وتحلیل داده‌ها در بخش کیفی از روش تحلیل مضمون به شرح ذیل استفاده شد:

- **نوشتاری‌کردن داده‌های کیفی به متن:** با بازخوانی مکرر داده‌ها و همچنین با واردکردن و ذخیره‌سازی داده‌ها در نرم‌افزار مکس‌کیودا[۳۶] نسخهٔ ۲۰۲۰ صورت گرفت و سپس عملیات کدگذاری انجام شد.
- **ایجاد کدهای اولیه:** پژوهشگر به کدگذاری و مشخص‌کردن واحدهای معنادار پراهمیت پرداخت و از روش‌های گوناگون مثل کدگذاری توصیفی، کدگذاری درون‌متنی و کدگذاری فرایندی و همچنین با در نظر گرفتن فرایند کدگذاری همپوشان اقدام به تفکیک واحدهای معنادار کرد، نهایتاً کدها و برچسب‌های معنادار دور نخست ۴۹۸ کد اولیه یا باز بود. بعد از ادغام این کدها بر اساس همپوشانی، ۳۹۵ کد باقی ماند.
- **ایجاد نظام سلسه‌مراتبی مقوله‌ها و پایایی بین رمزگذاران:** مقوله یا دسته در حقیقت چتری مفهومی با درجهٔ انتزاع بالاتر است که مفاهیم مشاهده‌پذیرتر را که در حقیقت کدهای اولیه خوانده می‌شود در طبقهٔ خود قرار می‌دهد. مقوله‌بندی مطابق با نظر گلازر (۲۰۱۳) به دو صورت متمرکز و ایجاد دسته با مفهومی جدید شکل می‌گیرد. در این پژوهش پژوهشگر پس از اینکه از هر دو روش تشکیل مقوله استفاده کرد، به ۷ مقولهٔ اصلی برای دسته‌بندی ۳۵ مفهوم اولیه دست یافت که در جدول ۲ و ۳ این دسته‌ها به‌صورت فرعی و اصلی مشاهده می‌شوند. همچنین پایایی مقوله‌ها ازطریق پژوهشگر، استاد راهنما و استادان مشاور بعد از مرور مجدد کدها به توافق بین رمزگذاران رسید.
- **کدگذاری محوری:** ارتباط بین مقولات اصلی و فرعی در قالب یک مفهوم با بیشترین درجهٔ انتزاع است. ازنظر گلازر، الگو برشی از واقعیت است و واقعیت نمی‌تواند در همهٔ حوزه‌ها و رشته‌ها طبق الگوارهٔ اشترواس و کوربین[۳۷] به یک شکل ارائه شود. بنابراین پژوهشگر در این پژوهش از تحلیل مضمون به‌عنوان یک راهبرد داده‌بنیاد مطابق با اصول ارائهٔ الگو برای ایجاد کدهای محوری استفاده کرد که دو بعد مربیگری آموزشی و مربیگری شخصی به‌دست آمد و در ادامه ابتدا مقولاتی که با یکدیگر ارتباط مفهومی داشت، طبقه‌بندی کرد و در جداول ۳ و ۴ این طبقه‌بندی‌ها و رسیدن به بلوک یا واحد معنایی را ایجاد نمود.

در بخش کمّی پایایی و روایی داده‌های به‌دست‌آمده بر اساس آزمون تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از نرم‌افزار اِس‌پی‌اِس‌اِس[۳۸] و تحلیل عاملی تأییدی آزمایش شد و ازطریق روش همبستگی و

تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار آموس[39] تحلیل شد. شاخص‌های برازش مقایسه‌ای[40]، نیکویی برازش[41] و شاخص برازش الگوی کلی[42] در مؤلفه‌های مربیگری محاسبه شدند.

## یافته‌های پژوهش

**بررسی سؤال اول پژوهش: شاخص‌ها، مؤلفه‌ها و ابعاد الگوی مربیگری بر مبنای نظریهٔ انتخاب کدام است؟**

با توجه به کدگذاری و طبقه‌بندی داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از مصاحبه‌ها و سندکاوی، مفاهیم بر اساس ویژگی‌های مشترک طبقه‌بندی شدند. برای نمونه یک مورد تحلیل برای تعیین مفهوم در ذیل آورده شده است.

**جدول ۲.** تلخیص و بازنمایی کدگذاری بر اساس مصاحبه‌ها و سندکاوی

| جملات معنایی مصاحبه‌شوندگان و اسناد | کدهای باز / مؤلفه‌های شمارش‌شده از سندکاوی ۳۲ مصاحبه‌شونده برای الگوی مربیگری | کد مصاحبه‌شوندگان | منابع، اسناد و نظریه |
|---|---|---|---|
| • یک هدف مبهم و نامفهوم انتخاب نکنید، هدف باید قابل‌اندازه‌گیری هم باشد. اطمینان حاصل کنید اهدافی که تعیین می‌کنید با ارزش‌های شما هماهنگ باشد. معناداری هدف چرایی هدف را برای ما مشخص می‌کند و به ما انگیزه می‌دهد. | اهداف قابل‌اندازه‌گیری/ هدف‌چینی هوشمند | P۲, P۱۸, P۲۰, P۲۳, P۲۴, P۲۸, P۲۹ | صاحبی و پهلونژاد (۱۳۹۸) |
| • پرسشگری بر مبنای نظریهٔ انتخاب که بر اساس زمان حال، آینده و گذشته سؤال می‌پرسند، جزو مؤلفه‌های مربیگری محسوب می‌شود و پرسش‌های غلطی که در مربیگری پرسیده می‌شود در فرایند مربیگری تأثیر می‌گذارد و باعث مقاومت خواهد شد. | پرسشگری/ مهارت گفت‌وگو | P۱, P۴, P۵, P۹, P۱۲, P۱۸, P۲۰ P۲۱, P۲۲, P۲۴, P۲۶, P۲۷ P۱, P۴, P۵, P۹, P۱۲, P۱۸, P۲۰, P۲۱, P۲۲, P۲۴, P۲۶, P۲۷ | سهرابی (۱۳۹۹) |
| • مربیگری در شخصیت‌هایی که به‌صورت منظم یا پیچیده، انتزاعی و شخصیت با معلومات بالا دارند، تأثیر متفاوت و اثرگذارتری دارد. همچنین مربیگری بر شخصیت‌های برونگرا اثرگذاری بالایی دارد. | نفوذ و اثربخشی مربی | P۳, P۶, P۸, P۹, P۱۰, P۱۱, P۲۰ P۲۲, P۲۳, P۲۴, P۲۵, P۲۶ | |
| • مربیگری کمک‌کردن به افراد است تا توانایی‌های بالقوه‌شان را ازطریق شناسایی موانع و عواملی که باعث سکون یا پیشرفت آن‌ها می‌شود، رشد و گسترش دهند. | مأموریت شخصی/ کشف خود | P۲۱, P۲۲, P۲۴, P۲۶, P۲۷ | صاحبی و پهلونژاد (۱۳۹۸) |

**جدول ۲.** (ادامه)

| جملات معنایی مصاحبه‌شوندگان و اسناد | کدهای باز / مؤلفه‌های شمارش‌شده از سندکاوی ۳۲ مصاحبه‌شونده برای الگوی مربیگری | کد مصاحبه‌شوندگان | منابع، اسناد و نظریه |
|---|---|---|---|
| • مربیگری آموزش مبتنی بر رابطهٔ فردبه‌فرد است که شامل دو فردی است که با هدف رشددادن متربی با یکدیگر کار می‌کنند. مربیگری نوعی مشاوره است، ولی مربی برخلاف مشاور درزمینهٔ کمک به اجرای مهارت‌های جدید، اهداف و تغییراتی که باید به‌وجود بیاید کار می‌کند. | شخصیت‌سازی/ رابطه‌سازی | P۸, P۱۲, P۱۴, P۱۶, P۱۷ P۲۰, P۲۱, P۲۷ | والکر[۴۳] (۲۰۱۱) سامرز (۱۳۹۷/۲۰۱۹) |
| • متربی رضایت شغلی خود را بهبود ببخشد، شغلش را تغییر دهد یا یک تغییر شغلی ایجاد کند. مربی به شناسایی مهارت‌ها و استعدادهای متربیان کمک خواهد کرد و به آن‌ها کمک می‌کند تا برای جست‌وجوی کار و فرایند گزینش آماده شوند. | تحلیل رفتار/ آموزش و ایجاد دانش | P۴, P۵, P۶, P۷, P۱۰ P۱۳, P۱۵, P۱۶, P۱۹, P۲۰ | |
| • افراد نه‌فقط مهارت‌های جدید و شیوه‌های برخورد با مشکلات و موقعیت‌ها را فرامی‌گیرند، بلکه بازخورد اهداف، عملکرد و راه‌های رشد و پیشرفت را دنبال نمایند. | به وجود آوردن مشکل/ ایجاد نفوذ و اثربخشی | P۲, P۷, ۸ P۹, P۱۱ P۱۴, P۱۶, P۱۷, P۱۸, P۱۹ P۲۱, P۲۲, P۲۳, P۲۵, P۲۶ | صاحبی و پهلونژاد (۱۳۹۸) |

● **تجزیه‌وتحلیل در قالب کدگذاری در مکتب اشتراوس و کوربین:** ابتدا از درون اسناد هرآنچه را پژوهشگر دریافت، به‌صورت کد اولیه ارائه کرد و سپس مرتباً کدهای به‌دست‌آمده بازتعریف و اصلاح شد. برای داشتن کدهای اولیهٔ مناسب در فرایند کدگذاری باز مراحل زیر طی شد:

۱. کدگذاری مقدماتی؛ ۲. کدگذاری اولیه؛ ۳. مقوله‌بندی؛ ۴. تعیین ویژگی (اسناد و کدها)؛ ۵. ابعاد ویژگی. در ادامه به طبقه‌بندی کدهای اولیه یا باز که درواقع شاخص‌های الگوی موجود برای سؤالات پرسش‌نامه هستند، پرداخته شد. بنابراین از شاخص‌های موجود به مفهوم انتزاعی‌تر مؤلفه‌های فرعی و سپس مؤلفه‌های اصلی رسیدیم که بر اساس مؤلفه‌های اصلی، «راهبردهای» بستهٔ آموزشی الگوی مطروحه و نهایتاً ابعاد (دو بعد مربیگری آموزشی و مربیگری شخصی) الگو بر اساس مؤلفه‌ها مشخص شد. اکنون کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی نیز در جدول‌های ۳ و ۴، که از واحدهای معنادار به‌دست آمده است، مشاهده و تفسیر می‌شود.

**جدول ۳.** مربیگری شخصی

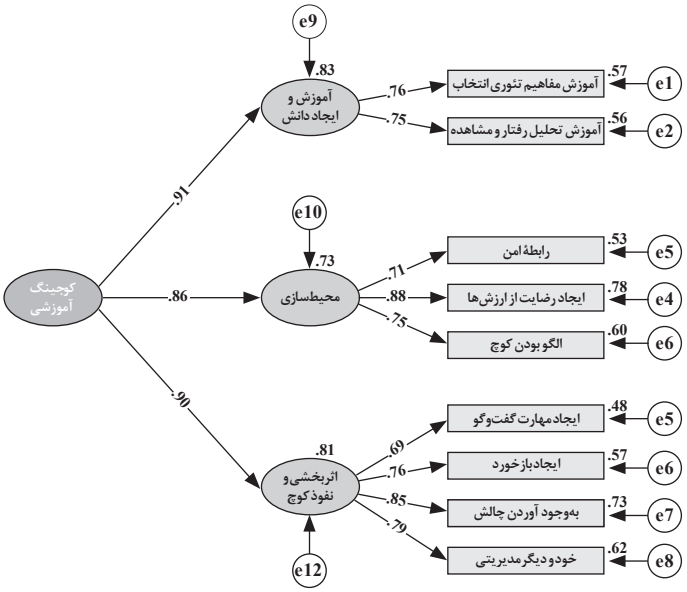
| | مؤلفه‌های اصلی (راهبرد) | مؤلفه‌های فرعی | شاخص‌ها |
|---|---|---|---|
| مربیگری آموزشی | آموزش و ایجاد دانش | آموزش مفاهیم (نظریهٔ انتخاب) آموزش تحلیل رفتار و مشاهده | شناخت از ۱. نیازهای آموزشی؛ ۲. تعهد کاری؛ ۳. کنترل‌گری و قضاوت؛ ۴. آموزش شیوهٔ مشاهده در کار |
| | محیط‌سازی | رابطهٔ امن ایجاد رضایت از ارزش‌ها الگوبودن مربی | رابطهٔ امن ایجاد رضایت از ارزش‌ها الگوبودن مربی |
| | اثربخشی و نفوذ مربی | ایجاد مهارت گفت‌وگو ایجاد بازخورد به وجود آوردن چالش خود و دگرمدیریتی | اندیشیدن قبل از شروع گفت‌وگو، پرسشگری، ارزیابی در پرسشگری، برگرداندن اعتراض هدفمند و ایجاد مشکل در محدودهٔ توانمندی‌ها میزان ۱. خواسته (W) ۲. اقدامات (D) ۳. ارزیابی (E) ۴. برنامه‌ریزی (P) خود و دیگران مشخص باشد |

در ادامهٔ پاسخ به سؤال اولِ پژوهش داده‌هایی که در بخش کیفی به روش سندکاوی و همچنین ازطریق مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته به‌دست آمده بودند بر اساس روش تحلیل مضمون تجزیه‌وتحلیل شدند. مفاهیم بر اساس ویژگی‌های مشترک طبقه‌بندی شدند. حاصل تجزیه‌وتحلیل داده‌های به‌دست‌آمده، ۴۹۸ کد اولیه یا باز بود. بعد از ادغام این کدها بر اساس همپوشانی، ۳۹۵ کد باقی ماند. تحلیل داده‌های بخش کیفی پژوهش حاضر به استخراج ۳۵ شاخص منجر شد که هستهٔ اصلی پرسش‌نامه را تشکیل دادند. کدهایی که به سؤالات پرسش‌نامهٔ محقق‌ساخته تبدیل‌شده‌اند بر اساس همبستگی بین آن‌ها و ازطریق پاسخ‌های افراد نمونه دسته‌بندی شد و آنگاه پژوهشگر برای نام‌گذاری متغیرهای پرسش‌نامه از مقوله‌های به‌دست‌آمده در بخش کیفی برای نام‌گذاری این دسته‌ها استفاده کرد. مصادیق و مفاهیم به‌دست‌آمده در ۳۵ شاخص و پس از ادغام در ۱۸ مؤلفه و ۷ طبقهٔ اصلی یا راهبرد دسته‌بندی شدند. تحلیل داده‌ها به استخراج دو بعد (مربیگری آموزشی و مربیگری شخصی) در الگوی مطروحه منجر شد.

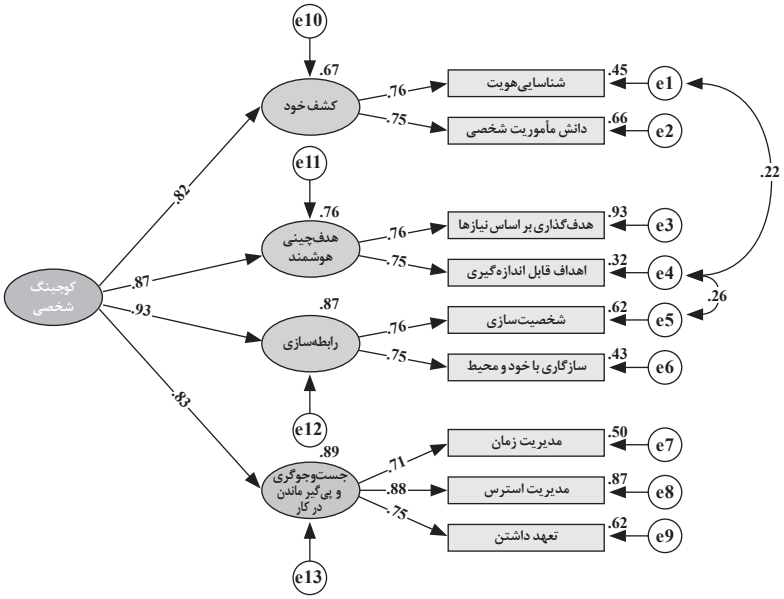
**سؤال دوم پژوهش: الگوی مربیگری بر مبنای نظریهٔ انتخاب چگونه است؟**

پژوهشگر یک الگو از داده‌های مقوله‌های موجود در الگوی کدگذاری محوری و انتخابی را به نگارش درآورد. الگوی به‌دست‌آمده از تحلیل داده‌ها در ۲ بعدِ مربیگری شخصی و مربیگری

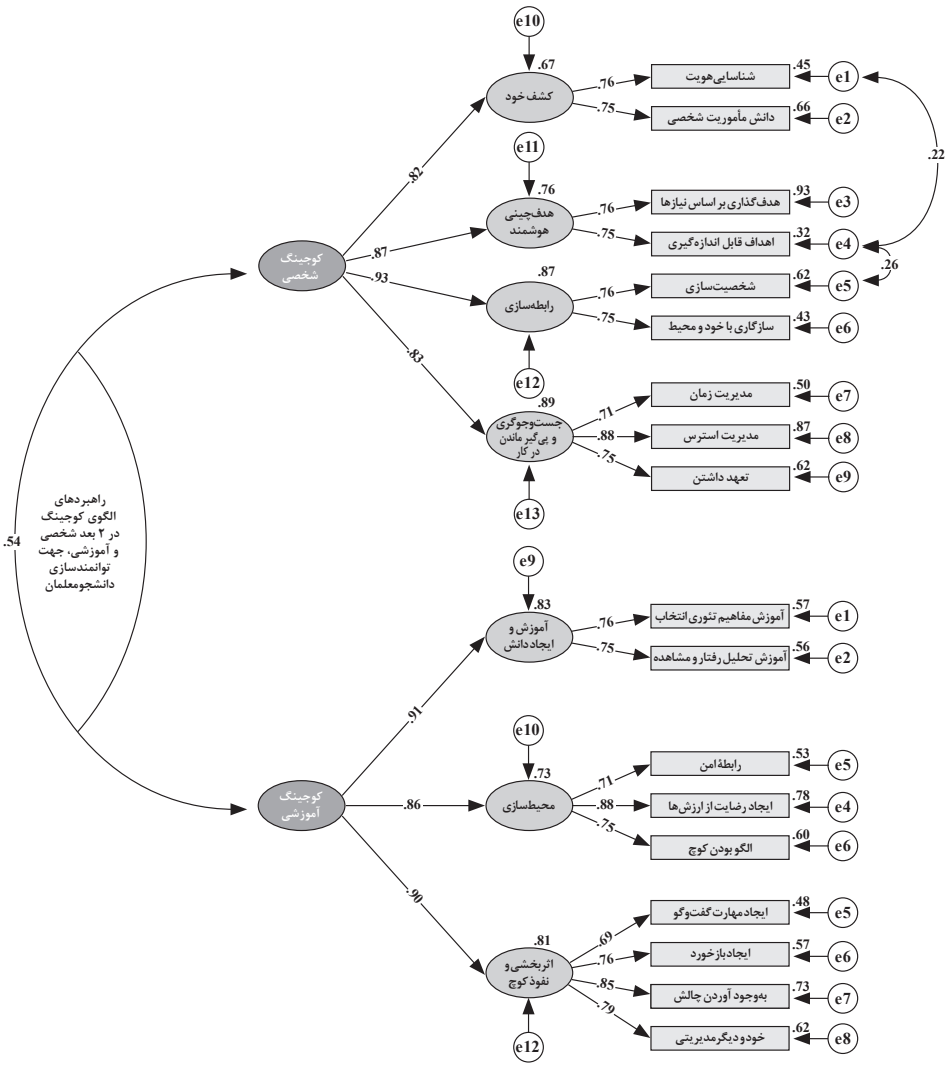
آموزشـــی به همراه الگوی آمیختهٔ این ابعاد در شکل‌های ۱، ۲ و ۳ آمده‌اند:




**شکل ۱.** الگوی اندازه‌گیری بعد مربیگری آموزشی




**شکل ۲.** الگوی اندازه‌گیری بعد مربیگری شخصی



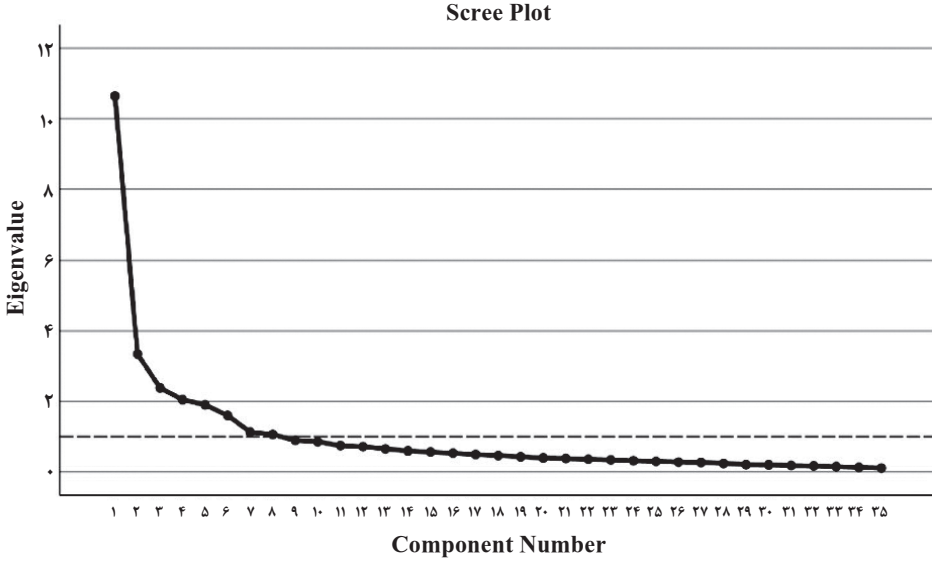

**شکل ۳.** الگوی آمیخته

مؤلفه‌های الگوی مربیگری در ۲ بعد شـــخصی و آموزشـــی برای توانمندســـازی دانشجومعلمان تبیین شد که این دو بعد بر اساس ۷ مؤلفهٔ اصلی در قالب بستهٔ آموزشی ارائه گردید. در بعد شخصی ۴ مؤلفهٔ اصلی کشـــف خود، هدف‌چینی هوشـــمند، جســـت‌وجوگری و پیگیرماندن و رابطه‌سازی با اســـتفاده از ۹ مؤلفهٔ فرعی شناسایی هویت، داشتن مأموریت شخصی، هدف‌گذاری بر اساس نیازها، اهداف قابل‌اندازه‌گیری، مدیریت زمان، مدیریت استرس، تعهدداشتن، شخصیت‌سازی و سازگاری با

خود و محیط ارائه شـــد. همچنین در بعد مربیگری آموزشـــی ۳ مؤلفهٔ اصلی آموزش و ایجاد دانش، محیط‌ســـازی و اثربخشی و نفوذ مربی با اســـتفاده از ۹ مؤلفهٔ فرعی آموزش مفاهیم نظریهٔ انتخاب، آموزش تحلیل رفتار و مشـــاهده، رابطهٔ امن، ایجاد رضایت از ارزش‌ها، الگوبودن مربی، ایجاد مهارت گفت‌وگو، ایجاد بازخورد، به وجود آوردن چالش، خود و دگرمدیریتی ارائه شـــد.

**سؤال سوم پژوهش: آیا الگوی مربیگری اعتبار مناسبی دارد؟**

در پاســـخ به این ســـؤال، پس از به‌دســـت‌آوردن مربیگری آموزش و مربیگری شخصی در قالب فرایند کدگذاری انتخابی، به کشف فرضیات و ارائهٔ پروتکل آموزشی پرداخته شد. بنابراین به‌منظور تعیین میزان اهمیت هریک از مؤلفه‌ها و خرده‌مؤلفه‌های به‌دســـت‌آمده از مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته با متخصصین و بررسی پیشینهٔ مطالعاتی، پرسش‌نامه‌ای طراحی شد که ۳۵ کد اولیه بر اساس روش کیفی، نظر اســـتادان و همچنین بر اساس نمودار سنگ‌ریزه[۴۴] (می‌توان دریافت که سؤالات در چند دســـته، عامل یا متغیر طبقه‌بندی شده‌اند) تنظیم شد. نمودار نشان می‌دهد که مقدار ویژهٔ ۷ عامل بزرگ‌تر از عدد ۱ اســـت؛ می‌توان اعلام کرد که ۳۵ سنجه یا شاخص محقق در ۷ دسته طبقه‌بندی می‌شـــود. پژوهشگر پرســـش‌نامه را ازنظر ویرایشـــی، املایی و صفحه‌بندی ارزیابی کرد و اصطلاحاً روایی صوری یا ظاهری آن بررســـی شـــد، سپس ۳۰ استاد دانشـــگاه در قالب دو فرم ٪۹۷ = CVI و ٪۸۷ =CVR ازنظر محتوایی روایی‌سنجی کردند.




**شکل ۴.** نمودار سنگ‌ریزه

## کفایت حجم نمونه، کرویت روابط و بررسی پایایی ابزار محقق‌ساخته

**جدول ۴.** آزمون بارتلت و شاخص کفایت نمونه‌برداری

| شاخص آماری | بارتلت | شاخص کفایت نمونه‌برداری KMO |
|---|---|---|
| مقدار | ۶۴۰۸/۱۱۴ | ۰/۸۷۹ |
| df | | ۵۹۵ |
| سطح معناداری | | ۰/۰۰۱ |

**جدول ۵.** ضریب پایایی گاتمن

| | آزمون پایایی گاتمن | |
|---|---|---|
| **لاندا** | ۱ | ۰/۸۸۷ |
| | ۲ | ۰/۹۲۸ |
| | ۳ | ۰/۸۲۰ |
| | ۴ | ۰/۶۸۶ |
| | ۵ | ۰/۸۸۶ |
| | ۶ | ۰/۹۶۳ |
| | ۷ | ۰/۸۸۹ |

بر اساس شاخص کفایت نمونه‌برداری[۴۵]، KMO بزرگ‌تر از ۰/۷ است که به معنای کفایت حجم نمونه است. جدول ۴ نشان می‌دهد که مقدار sig کمتر از ۰/۰۱ است و در سطح احتمال ۹۹ درصد کرویت روابط بین سؤالات در جامعه تأیید می‌شود. برای بررسی پایایی ابزار محقق‌ساخته به دلیل اینکه هنوز متغیری کشف نشده است که بتوان بر اساس آلفای کرونباخ[۴۶] پایایی آن را سنجش کرد؛ بنابراین شاخصی به نام ضریب گاتمن[۴۷] وجود دارد که پایایی را می‌سنجد. طبق جدول ۵، برای هر دسته یک ضریب لاندا[۴۸] محاسبه شد و مشاهده می‌شود که دستهٔ چهارم کوچک‌ترین ضریب لاندا را دارد. کوچک‌ترین ضریب لاندا از نقطهٔ برش ۰/۶ بزرگ‌تر است؛ بنابراین پژوهشگر ابزاری تهیه کرد که دارای پایایی و تعمیم‌پذیری نتایج بود.

**جدول ۶.** عوامل استخراج‌شده با مقدار ویژه و درصد واریانس [۴۹] (چرخش واریماکس)

| شاخص‌های آماری | مقادیر ویژهٔ اولیه | | | استخراج عمومی مجذورات بار عاملی | | | استخراج مجموع مجذورات بار عاملی | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| عوامل استخراجی | کل | درصد واریانس تبیین‌شده | درصد واریانس تجمعی تبیین‌شده | کل | درصد واریانس تبیین‌شده | درصد واریانس تجمعی تبیین‌شده | کل | درصد واریانس تبیین‌شده | درصد واریانس تجمعی تبیین‌شده |
| کشف خود | ۶۴۳/۱۰ | ۴۰۷/۳۰ | ۴۰۷/۳۰ | ۶۴۳/۱۰ | ۴۰۷/۳۰ | ۴۰۷/۳۰ | ۶۸۵/۳ | ۸۲۸/۱۱ | ۵۲۸/۱۰ |
| هدف‌چینی هوشمند | ۳۴۴/۳ | ۵۵۵/۹ | ۹۶۲/۳۹ | ۳۴۴/۳ | ۵۵۵/۹ | ۹۶۲/۳۹ | ۶۲۸/۳ | ۳۶۵/۱۰ | ۸۹۳/۲۰ |
| رابطه‌سازی | ۳۸۵/۲ | ۸۱۴/۶ | ۷۷۷/۴۶ | ۳۸۵/۲ | ۸۱۴/۶ | ۷۷۷/۴۶ | ۵۴۲/۳ | ۲۱۹/۱۰ | ۰۱۲/۳۱ |
| جست‌وجوگری | ۰۴۸/۲ | ۸۵۱/۵ | ۶۲۸/۵۲ | ۰۴۸/۲ | ۸۵۱/۵ | ۶۲۸/۵۲ | ۴۰۳/۳ | ۹۲۳/۹ | ۷۳۵/۴۰ |
| آموزش و ایجاد دانش | ۹۰۰/۱ | ۴۲۸/۵ | ۰۵۶/۵۸ | ۹۰۰/۱ | ۴۲۸/۵ | ۰۵۶/۵۸ | ۲۴۶/۳ | ۵۷۳/۹ | ۰۰۸/۵۰ |
| محیط‌سازی | ۶۰۱/۱ | ۵۷۵/۴ | ۶۳۱/۶۲ | ۶۰۱/۱ | ۵۷۵/۴ | ۶۳۱/۶۲ | ۱۳۵/۳ | ۹۵۸/۸ | ۹۶۶/۵۸ |
| اثربخشی و نفوذ | ۱۲۸/۱ | ۲۲۲/۳ | ۸۵۴/۶۵ | ۱۲۸/۱ | ۲۲۲/۳ | ۸۵۴/۶۵ | ۳۸۸/۲ | ۸۲۱/۷ | ۷۸۸/۶۵ |

چنان‌که در جدول ۶ مشـــاهده می‌شـــود، در تحلیل عامل اکتشـــافی هفت عامل استخراج شد. عامل اول که کشـــف خود نام دارد ۱۱/۸۲ درصد واریانس را تبیین می‌کند و به همین ترتیب عامل دوم هدف‌چینی هوشـــمند ۱۰/۳۶ درصد و عامل ســـوم رابطه‌ســـازی ۱۰/۲۱ درصد و عامل چهارم جســـت‌وجوگری ۹/۹۲ درصد و عامل پنجم آموزش و ایجاد دانش است ۹/۵۷ درصد و عامل ششم

محیط‌سازی ۸/۹۵۸ درصد و عامل هفتم که اثربخشی و نفوذ است ۱۰/۳۶ درصد واریانس را تبیین می‌کند و این هفت عامل مجموعاً ۶۸/۶۸۷ واریانس مقیاس کل عوامل را تبیین می‌کنند. همچنین بار عاملی تمام سؤالات پرسش‌نامه بزرگ‌تر از ۶۳ است؛ به عبارتی همبستگی مناسب و قوی بین سؤال‌ها و عوامل متناظر با آن‌ها وجود دارد. برای رسیدن به الگوی نهایی ساختار عاملی هریک از عوامل سه‌گانهٔ بعد مربیگری آموزشی و چهارگانهٔ بعد شخصی که الگوی آمیخته را تشکیل می‌دهند، بررسی شدند. نتایج پژوهش نشان داد شاخص‌های هریک از دو بعد مربیگری شخصی و مربیگری آموزشی توان مناسبی برای سنجش دو بعد دارند و همچنین مؤلفه‌ها نیز از توان مقبولی برای سنجش مقوله‌های هریک از ابعاد برخوردارند. در ادامه چگونگی برازش الگو با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد. جدول ۷ شاخص‌های برازندگی الگو را نشان می‌دهد.

**جدول ۷.** شاخص‌های برازش الگوی آمیخته

| الگوی آمیخته | شاخص‌های برازندگی |
|---|---|
| ۲۶۴/۷۲ | مجذور کای |
| ۱۱۰ | درجهٔ آزادی الگو |
| ۲/۴۱ | $df/\chi^2$ |
| ۰/۹۱۳ | GFI |
| ۰/۸۸۰ | AGFI |
| ۰/۹۵۶ | CFI |
| ۰/۰۶۷ | RMSEA |

جدول ۷ نشان می‌دهد که همهٔ شاخص‌های برازندگی برازش خوبی دارند و داده‌های گردآوری‌شده از الگوی آمیختهٔ مربیگری حمایت می‌کنند (RMSEA = ۰/۰۶۷، AGFI = ۰/۸۸۰، GFI = ۰/۹۱۳، $df/\chi^2$ = ۲/۴۱). جدول ۸ برآورد بارهای عاملی هریک از نشانگرهای الگوی آمیخته را نشان می‌دهد.

**جدول ۸.** بارهای عاملی استاندارد در الگوی اندازه‌گیری آمیخته

| بعد | سطح | متغیرهای مکنون ـ نشانگر | B | بعد | سطح | متغیرهای مکنون ـ نشانگر | β |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مربیگری شخصی | مرتبهٔ اول | کشف خود ـ هویت | ۰/۶۵۳ | مربیگری آموزشی | مرتبهٔ اول | آموزش ـ مفاهیم نظریهٔ انتخاب | ۰/۷۵۶ |
| | | کشف خود ـ مأموریت شخصی | ۰/۸۰۸ | | | آموزش ـ مشاهدهٔ عملکرد | ۰/۷۴۷ |
| | | هدف‌چینی هوشمند ـ نیازها | ۰/۹۶۴ | | | محیط‌سازی ـ عملکرد | ۰/۸۵۶ |
| | | هدف‌چینی هوشمند ـ قابل‌اندازه‌گیری | ۰/۵۶۵ | | | ایجاد نفوذ ـ مهارت گفت‌وگو | ۰/۹۲۱ |
| | | شخصیت ـ رابطه‌سازی | ۰/۷۸۵ | | | ایجاد نفوذ ـ بازخورد | ۰/۶۹۱ |
| | | شخصیت ـ الگوبودن | ۰/۸۹۳ | | | ایجاد نفوذ ـ چالش | ۰/۷۵۲ |
| | | درحرکت ماندن ـ مدیریت زمان | ۰/۷۱۱ | | | ایجاد نفوذ ـ خود و دگرمدیریتی | ۰/۸۵۷ |
| | | درحرکت ماندن ـ تعهد | ۰/۹۳۵ | | | | |
| | | درحرکت ماندن ـ مدیریت استرس | ۰/۷۸۶ | | | | |
| | مرتبهٔ دوم | مربیگری شخصی ـ کشف خود | ۰/۸۲۲ | | مرتبهٔ دوم | مربیگری آموزشی ـ آموزش | ۰/۹۰۴ |
| | | مربیگری شخصی ـ هدف‌چینی | ۰/۸۷۴ | | | مربیگری آموزشی ـ محیط‌سازی | ۰/۹۵۸ |
| | | مربیگری شخصی ـ شخصیت | ۰/۹۲۵ | | | مربیگری آموزشی ـ ایجاد نفوذ | ۰/۹۲۸ |
| | | مربیگری شخصی ـ درحرکت ماندن | ۰/۹۳۰ | | | | |

جدول ۸ نشان می‌دهد که همهٔ بارهای عاملی در الگوی یکپارچه بزرگ‌تر از ۵۵٪ است. این موضوع بـــه این دلیل اهمیت دارد که طبـــق دیدگاه تاباچینک و فیدل[۵۰] (۲۰۰۷) بارهای عاملی ۷۱٪ و بالاتر از آن عالـــی، بارهـــای بین ۶۳٪ تا ۷۰٪ خیلی خوب، بارهای بین۵۵٪ تـــا ۶۲٪ خوب، بارهای بین ۴۵٪ تا ۵۵٪ نســـبتاً خوب، بارهای بین ۳۲٪ تا ۴۴٪ پایین و بارهای پایین‌تر از ۳۲٪ ضعیف محسوب می‌شود. براین‌اساس می‌توان گفت علاوه‌بر اینکه عوامل الگوی مربیگری با داده‌های گردآوری‌شده برازش مناسبی دارد، هریک از نشانگرها نیز از توان خوبی برای سنجش دو بعد مربیگری شخصی و آموزشی برخوردارند.

## ارائهٔ بسته آموزشی

پس از تدوین الگوی مربیگری و شناســـایی ابعاد الگو، برازش الگوی تدوین‌شـــده به‌صورت میدانی، ســـاخت پرسش‌نامهٔ مربیگری و بررســـی روایی و پایایی آن، پژوهشگر درصدد برآمد بر اساس الگوی ۲ بعدی مربیگریْ بستهٔ آموزشی (پروتکل) آن را مبتنی بر ابعاد نظریهٔ انتخاب تدوین کند. جدول ۹ بستهٔ آموزشـــی مبتنی بر الگوی مربیگری بر اساس مصاحبه‌های کیفی و نظریهٔ انتخاب را نشان می‌دهد.

**جدول ۹.** پروتکل مربیگری مبتنی بر نظریهٔ انتخاب و بر اساس مصاحبه‌های پژوهش حاضر و نظریهٔ انتخاب

| عنوان جلسات | محتوا/ هدف |
|---|---|
| **ارزیابی وضعیت موجود و شناخت اعضا با ساختار مربیگری** | **هدف (مشخص‌کردن ابعاد آموزش مربیگری و شناخت و ایجاد دانش بر اساس مفاهیم الگوی مربیگری نظریهٔ انتخاب)**<br>مربی با استفاده از سؤالات باز، گفت‌وگو را با متربیان آغاز می‌کند و در ادامه به آموزش مفاهیم مربیگری بر اساس نظریهٔ انتخاب (نیازها، نظارت بیرونی و انگیزهٔ درونی، زمینهٔ مسئولیت‌پذیری، تعهد و چگونگی قضاوت) می‌پردازد. |
| **فراهم‌آوردن رابطه‌سازی و محیط‌سازی** | **هدف (ایجاد محیط‌سازی و رابطه‌سازی بین افراد)**<br>متربی از الگوهای رفتاری که زمینه‌ساز موفقیت اوست مطلع می‌شود و مربی تشریح پایداری رابطه و ایجاد محیط امن در قالب شناخت دنیای مطلوب (شامل نیازهای اساسی که گلازر مطرح کرده است)، همدلی و همخوانی را ایجاد می‌کند. |
| **تشریح قوانین کشف خود** | **هدف (چگونگی شناخت و کشف خود)**<br>در این مرحله مربی به متربی فرصت می‌دهد تا گزینه‌های مختلف و متنوعی را برای اقدام و رفتار خود به‌وجود آورند تا به خودآگاهی برسند و افراد هویت خود، مأموریت شخصی و توانمندی‌های خاصِ خود را کشف کنند. |
| **هدف‌چینی هوشمند** | **هدف (تعیین هدف‌گذاری هوشمند)**<br>در این مرحله تلاش می‌شود که اهداف متربیان ویژگی اهداف اسمارت[۵۱] (خاص و ویژه‌بودن، قابل‌اندازه‌گیری‌بودن، محقق‌بودن، مرتبط‌بودن و محدودهٔ زمانی داشتن) را داشته باشد. همچنین شناخت و اجرای هدف‌گذاری بر اساس نیازهای اساسی گلازر است. مهارت‌های مهم و کلیدی این مرحله عبارت‌اند از: ۱. حفظ تفاهم و سازگاری؛ ۲. گوش‌دادن؛ ۳. کمک در تنظیم اهداف. |
| **ایجاد تعهد و مسئولیت‌پذیری** | **هدف (ایجاد تعهد)**<br>در این مرحله مربی ازطریق گفت‌وگو و ایجاد چالش‌های ذیل باعث ایجاد تعهد و مسئولیت‌پذیری در متربیان می‌شود:<br>۱. هدف متعلق به فرد است؛ ۲. چیره‌شدن بر مخرب‌های هدف؛ ۳. مشخص‌کردن نظارت‌گرهای بیرونی و انگیزهٔ درونی برای هدف. |
| **ایجاد بازخورد و چالش** | **هدف (ایجاد بازخورد و تعیین چالش در محیط کار)**<br>در این مرحله مربی با ایجاد بازخوردهای جهت‌مند و همچنین ایجاد چالش در قالب توانمندی‌های خاصِ افراد، تمرکز بر فعالیت در محیط کار را رقم می‌زند. |
| **خود و دگرمدیریتی** | **هدف (چگونگی خود و دگرمدیریتی در محیط کار)**<br>مدیریت داشته‌های خود و دیگران بر اساس خواسته‌ها، انجام فعالیت‌ها و ارزیابی آن‌ها. |
| **مدیریت زمان** | **هدف (به وجود آوردن تعهد، پیگیری و جست‌وجوگری ازطریق مدیریت زمان)**<br>ایجاد مدیریت زمان به دلیل جست‌وجوگری و پیگیرماندن در فعالیت‌ها ازطریق گفت‌وگوهای مربیگری با هدف اولویت‌بندی مفهوم ضرورت و اهمیت، تفویض اختیار، قدرت تأخیر مثبت و مهارت جرئت‌مندی است. |
| **مدیریت استرس** | **هدف (به وجود آوردن تعهد، پیگیری و جست‌وجوگری ازطریق مدیریت استرس)**<br>در این مرحله مربی با تشریح عملکرد استرس، آگاهی از ایجاد استرس مفید و مضر، تمرکز بر روی درخواست‌ها و فعالیت‌های اصلی باعث ایجاد مدیریت استرس برای به وجود آوردن تعهد، پیگیری و جست‌وجوگری ازطریق گفت‌وگوهای مربیگری می‌شود. |
| **ایجاد اثربخشی و نفوذ** | **هدف (چگونگی اثربخشی و ایجاد نفوذ بر افراد)**<br>مربی با اجرای مهارت‌های گفت‌وگو مربیگری به شیوهٔ سیستم دبلیودی‌ای‌پی[۵۲] (W: نحوهٔ بیان خواسته‌ها؛ D: بیان کار انجام‌شده و جهت‌گیری در زندگی شغلی؛ E: گفت‌وگوی ارزیابانه؛ P: گفت‌وگوهای برنامه‌ریزی‌شده) و انواع شیوه‌های پرسشگری (پرسش‌های ساده، هدفمند و قدرتمند) و ارزیابی با پرسشگری به اثربخشی، نفوذ و نتیجتاً به حل مسئله کمک می‌کند. |

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

پژوهش حاضر با هدف شناسایی مؤلفه‌های اصلی (راهبرد) و طراحی الگوی مربیگری در حوزهٔ آموزش دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان و اعتبارسنجی الگوی مطروحه صورت گرفته است. نتایج به‌دست‌آمده از تحقیق نشان داد که بر اساس دیدگاهِ صاحب‌نظران، دانشجوی دانشگاه فرهنگیان در کسوت معلمی علاوه‌بر یادگیری نقش‌های معلمی، مشاوره و مدیریت نیازمند یادگیری نقش مربیگری است و در این الگو به دو مقولهٔ مربیگری شخصی و مربیگری آموزشی بر مبنای نظریهٔ انتخاب تأکید شد که با توجه به جدول‌های ۳ و ۴ مؤلفه‌های محیط‌سازی، رابطه‌سازی و پیگیرماندن در کار به‌طور مستقیم از نظریهٔ انتخاب به‌دست آمده است. همچنین شاخص‌های مؤلفهٔ هدف‌چینی از داده‌های نظریهٔ انتخاب مشخص گردید. به‌طورکلی هدف نظریهٔ انتخاب در الگوی مطروحه نظارت درونی و هدایت راهبرانهٔ نیازها در محیط و رابطه‌های شغلی دانشجومعلمان است. هرچند الگوی بومی مربیگری در حوزهٔ روان‌شناسی وجود ندارد؛ اما با مقایسهٔ الگوی مطروحه با الگوهای مربیگری در حوزهٔ آموزش و مدیریت می‌توان گفت وجه تمایز الگوی فوق دوبعدی‌بودن الگوی پژوهش حاضر (هم در بعد آموزش و هم در بعد شخصی) است.

نتایج حاصل از تجزیه‌وتحلیل کیفی پژوهش نشان داد که الگوی مربیگری از دو بعد آموزشی و شخصی تشکیل گردید. این ابعاد شامل ۷ مؤلفهٔ اصلی آموزش و ایجاد دانش، محیط‌سازی، اثربخشی و نفوذ، جست‌وجوگری و پیگیرماندن در فعالیت، هدف‌چینی هوشمند، کشف خود و رابطه‌سازی است. بر اساس تحقیقات جونز و پائولوس[۵۴] (۲۰۱۱)، بعد شخصیت مهم‌ترین عامل تأثیرگذار در فرد و محیط پیرامونی است؛ بنابراین ابتداً پیشنهاد می‌شود مؤلفه‌های اصلی الگوی مربیگری شخصی آموزش داده شود و سپس مؤلفه‌های اصلی مربیگری آموزشی ارائه بشود.

**تبیین بعد شخصی:** این عامل به رابطه‌سازی و نفوذ و اثربخشی مربی بر متربی میان دانشجومعلمان در خلال یادگیری ازطریق خلق و تقویت نقش مربی در آن‌ها اشاره دارد. مربیگری شخصی بر چهار جزء اصلی است:

**۱. رابطه‌سازی:** درواقع مربی بر شناخت شخصیت و سازگاری شخصیت تأکید دارد که این موارد باعث ایجاد رابطه‌سازی در جلسهٔ مربیگری خواهد شد. ویژگی‌های شخصیتی و عملکردی که در آن سازگار نیستیم ممکن است کارایی و بهره‌وری چندانی نداشته باشد. تحقیقات و یافته‌های جدید روان‌شناسی نظریهٔ انتخاب نشان می‌دهد که سازگاری و رابطه‌سازی نسبی و تمرکز بیشتر برای استفاده‌های بهینه از توانمندی‌های مثبت برای مراجعین سودمندتر است و نتایج بهتری به بار می‌آورد. بسیاری از مربی‌ها با انجام این کار دریافته‌اند که وقتی به رابطه‌سازی و سازگاری خود توجه می‌کنند، بسیاری از جنبه‌های زندگی ازجمله سطح کلی عملکرد و میزان تعهد آنان به‌طور چشمگیری بهبود می‌یابد.

۲. **آموزش کشف خود:** ازجمله روش‌های تسهیل‌کنندهٔ رفتار است (صاحبی، ۱۳۹۷) که با شناسایی هویت و به وجود آوردن چشم‌انداز آینده یا مأموریت شخصی در زندگی و شغل فرد به‌دست می‌آید. هویت و مأموریت شخصی زیربنایی‌ترین اساسنامه و سند بعد از ارزش‌ها و آرمان‌ها اســت (صاحبی. پهلونژاد، ۱۳۹۸). درواقع هویت و مأموریت شخصی هنر دیدن چیزی است که برای دیگران قابل‌مشاهده نیست. این راهبرد دانشجومعلمان را در این فضای مربیگری یاری می‌کند تا چشم‌انداز آینده یا مأموریت شخصی خود را مشخص کنند.

۳. **هدف‌چینی هوشـــمند:** افراد یاد خواهند گرفت که بر اســاس نیازهای اساسی گلازر (کوری، ۲۰۰۵/۱۳۹۱) و چشم‌انداز آینده هدف‌گذاری کنند. هوشمندکردن اهداف جایگاه ویژه و بسیار مهم و تعیین‌کننده‌ای در تدوین یک برنامهٔ قابل‌اجرا دارد. اگر اهداف هوشمند نشــوند، تمامی تلاش‌های انجام‌شده برای تعیین هدف بیهوده خواهند بود؛ بنابراین برای رســیدن به هدف باید کاملاً ســاختارمند و متعهدانه عمل کرد، به این منظور باید اهداف خود را هوشمند کنیم. داشتن الگوی علمی برای هوشمندکردن اهداف طبق بستهٔ آموزشی جدول ۹ (SMART) باعث جست‌وجوگری (پیگیربودن) در مربیگری، تفکر چرایی و تفکر چگونگی می‌شود.

۴. **جســـت‌وجوگری و پیگیرماندن در کار:** ازجمله روشی است که ازطریق مدیریت زمان، مدیریت استرس و ایجاد مسئولیت‌پذیری باعث تغییر در رفتار فرد خواهد شد و این باور را به فرد خواهد داد که می‌تواند رفتارهای دیگری انتخاب کند که او را به آنچه می‌خواهد نزدیک کند (صاحبی، ۱۳۹۷). برای آنکه درحرکت ماندن دانشجومعلمان را تضمین کنیم، حتماً لازم است که پشتیبانی، دلگرمی و حمایت دریافت کنند و رشد و پیشرفت مستمر داشته باشند. برای رشــد و پیشرفت مستمر نیز باید از دیگران کمک گرفت، دیگرانی که این راه را از قبل رفته‌اند یا تخصص کمک‌کردن را در مسیر تغییر و بهبود دارا هستند. برای درحرکت ماندن و رسیدن به موفقیت مهم‌ترین موضوع تعهد است. متعهدشدن خود شامل موارد مهمی چون تعهددادن به خود، چیره‌شدن بر هدف، ایجاد یک برنامهٔ ساده، خودهدایتی و آگاهی ذهنی است که با به‌کارگیری موارد مطرح‌شده می‌توان پیگیرماندن در دانشجویان را ایجاد و حفظ کرد.

نتایج بعد شــخصی در الگوی مربیگری پژوهش حاضر با نتایج پژوهش ریوز و آلیســون (۲۰۰۹)، کیــم[55] (۲۰۱۴)، جیمز[56] (۲۰۱۴)، و شــاک و لانتــدا[57] (۲۰۱۷) همخوانی دارد که معتقدند مربیگری فقط در درون فرهنگ که حامی آموزش است به‌خوبی اجرا می‌شود.

- تبیین بعد آموزشــی: مؤلفه‌های آموزشْ شیوهٔ محیط‌سازی تأثیر مربی در دانشجومعلمان را تقویت می‌کند. عوامل آموزشی همان شرایط سازمان آموزش‌وپرورش است که بانظم و قاعده بدنهٔ ســازمان را می‌ســازد و دربرگیرندهٔ مجموعه روابط منظم حاکم بر آموزش و یادگیری است. در حوزهٔ مربیگری آموزشی بر این باوراند که دانشجومعلمان می‌توانند حمایت شوند و

غیرمستقیم کمک دریافت کنند تا احساس ارزشمندی بیشتری کنند، از خود ابتکار عمل نشان دهند و کار کیفی انجام دهند. وظیفهٔ مربی این اســت که به دیگران کمک کند تا به نحوی عملکرد حرفه‌ای خود را مشاهده کند تا ارزش‌هایش نمایان شود.

- محیط‌سازی: در محیط‌سازی معیارهای همخوان‌بودن، الگوبودن مربی و رضایت از ارزش‌های ادراکی مطرح اســت. مربی به‌منظور کشف ارزش‌ها به افراد کمک می‌کند در محیطی امن و عاری از بی‌ارزشـــی‌ها دست به آزمایش زنند. کشف محیط به‌منزلهٔ موضوعی کاربردی، برای محیط آموزشی، در شناختن افراد فوق‌العاده مفید است که با تلاش مربی برای ایجاد فضایی حمایت‌گرانه برای وقوع تغییرات در متربی آغاز می‌شود. مربی این فضا را با ایجاد رابطهٔ امن، به وجود آوردن رضایت از ارزش‌ها و الگوبودن محقق می‌سازد.
- آموزش و ایجاد دانش: مربیگری فقط آموزش نیســت. مربیان باید آموزش تمثیل‌گونه را در یاددهی ـ یادگیری فضای آموزشـــی خود قرار دهند (صاحبی و پهلونـــژاد، ۱۳۹۸). آموزش مفاهیم نظریهٔ انتخاب (رفتار کلـــی، نیازها، نظارت‌گرهای بیرونی و درونی) و آموزش تحلیل رفتار باعث رشد در عملکرد افراد می‌شود که از اهداف مربیگری است. معلمان معماران نظام آموزشی هستند و زیربنای نظام آموزشـــی را در مناسبات ساختاری، نقش و قواعدی که بنا می‌کنند، بنیان می‌گذارند. بنابراین وقتی نیازهای افراد که همان منبع درونی انگیزهٔ انســـانی اســـت در محیط کار ارضا شود و کارمند همان‌گونه که دکتر ادوارد دمینگ۵۸ توصیف کرده است احساس لذت در کار کند، انسان‌ها نه به‌خاطر عوامل و محرک‌های بیرونی بلکه به دلیل آنچه از درون آن‌ها را راضی و خشنود می‌کند تحریک و برانگیخته می‌شوند تا دست به یک رفتار بزنند. ساختار WDEP طبق جدول ۹ بر اساس یک نظام انگیزشی به نام نظریهٔ انتخاب این نگرش درونی را ایجاد می‌کند (صاحبی و پهلونژاد، ۱۳۹۸).
- اثربخشـــی و نفوذ مربی: با ایجاد مهارت گفت‌وگو، ایجاد بازخـــورد، به وجود آوردن چالش و خودمدیریتی، اثربخشی و نفوذ مربی به‌وجود می‌آید. مقیاس تأثیرگذاری و نفوذ بعضی حرف‌ها کاملاً واضح و با هدف تأثیرگذاری مستقیم در فرد مقابل است. در بین این مقیاس‌ها رفتارهایی وجود دارند که نقاط قوت متفاوتی را برای تأثیرگذاری اعمال می‌کنند. گفت‌وگوهای مربیگری در افکار، رفتار و یادگیری افراد تأثیر می‌گذارد. این کار را باید با گوش‌دادن درست پرسشگری، ارائهٔ بازخورد و چالش‌های جدید برای هدایت مؤثر انگیزه به‌وجود آورد.

مربیگری تأثیر مهم و اساسی در حمایت از دیگر فعالیت‌های آموزشی و بهسازی نیروی انسانی بر عهده دارد. نتایج الگوی آموزشـــیِ مربیگریِ این تحقیق با نتایج پژوهش فتحی و همکاران و گرانت همخوانی دارد که بیان می‌کنند مربیگری فقط در درون فرهنگ که حامی آموزش اســـت به‌خوبی اجرا می‌شـــود. الگوی مربیگری بر مبنای نظریهٔ انتخـــاب برای کاوش در هویت، رفتار و اهداف یادگیری است. همچنین الگوی پژوهش حاضر برای ایجاد نگرش‌های یادگیری مثبت، ایجاد چالش و نظارت بیرونی و درونی صورت گرفت. الگوی مربیگری مبتنی بر نظریهٔ انتخاب به دنبال

ایجاد نگرش، تفکرات، رفتار و ارائهٔ چالش‌های روان‌شناسی درزمینهٔ آموزش است که بر اثرگذاری و شکل‌گیری هویت با ساخت گفتمان آموزشی و شخصی برای دانش دانشجومعلمان مفید باشد تا اطمینان حاصل شود دانشجومعلمان در جایگاه کارآمد و پیشرفت حرفهٔ خود قرار دارند.

یافته‌های حاصل از تجزیه‌وتحلیل کمّی داده‌ها در مرحلهٔ برازش طبق جدول ۸ نشان داد که همهٔ شاخص‌های برازندگی از الگوی آمیخته با داده‌های گردآوریْ برازش مناسبی دارند و هریک از نشانگرها نیز از توان خوبی برای سنجش دو بعد مربیگری شخصی و آموزشی برخوردارند. جدول ۷ نشان می‌دهد که بزرگ‌ترین بار عاملی در تحلیل مرتبهٔ اول متعلق به هدف‌چینی هوشمند ـ نیازها (β = ۰/۹۶۴) و کوچک‌ترین بار عاملی متعلق به کشف خود ـ هویت (β = ۰/۶۵۳) است. در مرتبهٔ دوم تحلیل نیز بار عاملی سه نشانگر آموزش، محیط‌سازی و ایجاد مهارت نفوذ عامل مکنون قوی بود که می‌توان گفت مؤلفه‌های یادشده توان لازم برای سنجش عوامل مربیگری را دارند.

## پیشنهادها

بر اساس یافته‌های پژوهش، گسترش دانش و یادگیری در قالب مربیگریِ دانشجومعلمان عامل سازنده برای تحول آموزشی و اجتماعی در جامعهٔ معلمان است. فضای مجازی گسترش فزاینده‌ای در حوزه‌های یادگیری ایجاد کرده است؛اما نظام آموزشی در ارائهٔ دانش و مربیگری دانش‌آموزان ضعیف بوده و به‌اندازهٔ کافی قادر به مربیگری و هدایت دانش‌آموزان نبوده است. برای بهبود این ضعف لازم است از اصلاح و گسترش آموزشی در قالب ارائهٔ الگو مربیگری بهره گرفت؛ بنابراین در همان ابتدای آموزش دانشجومعلمان ارائهٔ مربیگری آموزشی و مربیگری شخصی در قالب مقولات زیر پیشنهاد می‌شود:

۱. آموزش تخصصی مربیگریِ دانشجومعلمان بر اساس الگو و بستهٔ آموزشی مطروحه برای مهارت محیط‌سازی و رابطه‌سازی دانشجو معلمان در محیط کار.
۲. توانمندسازی بعد شخصیتی دانشجومعلمان در قالب مربیگری شخصی با مؤلفه‌های اثربخشی و نفوذ آن‌ها بر محیط‌سازی و رابطه‌سازی.
۳. مدرسان و استادان الگوی مربیگری مطروحه را در درس‌های کارورزی در ابعاد هدف‌چینی، ایجاد مدیریت زمان و استرس، مأموریت شخصی و ایجاد مهارت گفت‌وگو به دانشجومعلمان آموزش دهند تا دانشجومعلم نقش مربیگری را در محیط آموزشی ایفا کند.
۴. به علت همپوشانی منابع درس‌های روان‌شناسی در دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود یکی از منابع متمایز در درس روان‌شناسی یادگیری تدریس گردد تا دانشجومعلمان علاوه‌بر یادگیری نقش معلمی، مشاوره و مدیریت، نقش مربیگری را نیز بتوانند در محیط آموزشی ایفا کنند

# منابع
# REFERENCES


- سامرز، مت. (۱۳۹۷). *کوچینگ در کار و عمل* (ترجمهٔ سید احمد طباطبائی). مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۹ چاپ شده است).
- سهرابی، گلناز. (۱۳۹۹). *تئوری انتخاب*. زرین کلک.
- صاحبی، علی. (۱۳۹۷). *انسان و انتخاب دشوار*. ذهن‌آویز.
- صاحبی، علی و پهلونژاد، امیرمحمد. (۱۳۹۸). *مربیگری زندگی: خودشکوفایی در سایهٔ راهبری شخصی*. اندیشهٔ احسان.
- طهماســـب‌زاده شیخلار، داود.، حبیبی، حمدالله و جعفری، کریم. (۱۳۹۷). مقایسهٔ دیدگاه اساتید و دانشجویان در کیفیت کاربست روش مربیگری (مربیگری) در فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت‌علمی. *نشریهٔ راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۲)،۲۵-۴۹
- فتحی‌واجارگاه، کوروش.، خراسانی، اباصلت.، دانشمندی، سمیه و آرمان، مانی. (۱۳۹۳). *مربیگری در آموزش و بهبود منابع انسانی*. مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.
- کوری، جرالد. (۱۳۹۱). *نظریه و روش‌های مشاورهٔ گروهی* (ترجمهٔ فائزه عسگری، مریم خدابخشی، مهرنوش دارینی، فرناز عسکری). شبنم دانش. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۵ چاپ شده است).

- Abu Mansor, N.N., Syafiqah Abd Rahim., Mohamed, A., Idris, N. (2012). Determinates of coaching culture development: A case study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 40*(2012), 485 – 489
- Berg, M. E., & Karlsen, J. T. (2012). An evaluation of management training and coaching. *Journal of Workplace Learning, 24*(3), 177-199
- Bolton, M. K. (1999). The role of coaching in student teams: A "just-in-time" approach to learning. *Journal of Management Education, 23*(3), 233-250.
- Burley, S., & Pomphrey, C. (2011). *Mentoring and coaching in schools: Professional learning through collaborative inquiry*. Routledge.
- Churchill, P. M. (1976, May 6-8). *Creativity and Locus of Control in Junior High School Students* [Paper presentation]. The Annual Spring Conference of the New England Educational Research Organization. https://eric.ed.gov/
- De Valk, p. (2011). *Creating a Coaching Culture*. Institute of Leadership & Management
- Gallwey, T. (2011). *The Inner Game of Work: Focus, Learning, Pleasure, and Mobility in the Workplace*. Random House
- Glaser, B. (2013). *What is grounded theory*. http://www.groundedtheory.com/what-is-gt.aspx
- Graham, F., Rodger, S., & Ziviani, J. (2009). Coaching parents to enable children's participation: An approach for working with parents and their children. *Australian Occupational Therapy Journal, 56*(1), 16-23.
- Grant, A- M. (2001). *Towards a psychology of coaching.* Sydney Coaching Psychology Unit, University of Sydney.https://www.researchgate.net/profile/Anthony-Grant-4/publication/228598134_Towards_a_psychology_of_coaching/links/54c81fa70cf238bb7d0d9949/Towards-a-psychology-of-coaching.pdf
- Grant, A. M., & Palmer, S. (2002). *Coaching Psychology Meeting held at: the Annual Conference of the Division of Counselling Psychology*. British Psychological Society. https://files.eric.ed.gov/

- Green, S., Grant, A., & Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review, 2*(1), 24-32.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative inquiry, 3*(3), 274-294. http://eric.ed.gov.
- Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2011). The role of impulsivity in the Dark Triad of personality. *Personality and Individual Differences, 51*(5), 679-682.
- Kim, S. (2014). Assessing the influence of managerial coaching on employee outcomes. *Human Resource Development Quarterly, 25*(1), 59-85.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Law, H., Ireland, S., & Hussain, Z. (2007). *The psychology of coaching, mentoring and learning*. John Wiley & Sons Ltd.
- Lawrence, P. (2015). Building a coaching culture in a small Australian multinational organisation. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice, 8*(1), 53-60.
- Lin, W. J., Lin, C. Y., & Chang, Y. H. (2017). The impact of coaching orientation on subordinate performance: the moderating effects of implicit person theory and LMX. *Asia Pacific Journal of Human Resources, 55*(1), 86-105.
- MacRae, R. (2010). *Coaching and consolidating the practice of newly qualified social workers: a brief literature review*. South Lanarkshire Council.
- Matsuo, M. (2018). How does managerial coaching affect individual learning? The mediating roles of team and individual reflexivity. *Personnel review, 47*(1), 118-132. https://doi.org/10.1108/PR-06-2016-0132
- Moen, F., & Federici, R. A. (2012). Perceived leadership self-efficacy and coach competence: Assessing a coaching-based leadership self-efficacy scale. *International journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 10*(2), 1-16. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2621508/Moen.pdf?sequence=1
- Palmer, S., & Whybrow, A. (2006). The coaching psychology movement and its development within the British Psychological Society. *International Coaching Psychology Review, 1*(1), 5-11.
- Reeves, D. B., & Allison, E. (2009). *Renewal coaching: Sustainable change for individuals and organizations*. John Wiley & Sons.
- Schalk, M., & Landeta, J. (2017). Internal versus external executive coaching. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice, 10*(2), 140-156.
- Tabachnick, B- G. & Fidell, L- S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed). Allyn and Bacon.
- Veselka, L., Schermer, J. A., & Vernon, P. A. (2012). The Dark Triad and an expanded framework of personality. *Personality and Individual Differences, 53*(4), 417-425.
- Vesso, S., & Alas, R. (2016). Characteristics of a coaching culture in leadership style the leader's impact on culture. *Problems and Perspectives in Management, 14*(2), 306-318.
- Wales, S. (2003). Why coaching? *Journal of change management, 3*(3), 275-282.
- Walker,A.(2011). An HR perspective on executive coaching for organizational Learning. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 9*(2), 67-79.

## پی‌نوشت‌ها

۱. واژه مربیگری معادل کلمهٔ کوچینگ (coaching) ترجمه شده است؛ اما کاربرد واژهٔ مربی (coach) یا مربیگری با توجه به معنای گسترده و ناهمسو در ادبیات فارسی ممکن است گاهی ذهن خواننده را به قضاوت و پیش‌داوری ببرد. در این مقاله هرجا از لفظ مربی یا مربیگری بهره گرفته شده است معادلِ کوچ و کوچینگ مدنظر است.

2. Macrae
3. Wales
4. Lin
5. Mansor
6. Paradigm
7. Heron & Reason
8. Coach
9. De valk
10. Gallwey
11. Vesso & Ruth
12. Burley & Pomphrey
13. Reeves & Allison
14. Bolton
15. Grant
16. Graham
17. Green
18. Grant & Palmer
19. Palmer & Whybrow
20. Law
21. Matsuo
22. Emil & Jan
23. Glaser
24. Moen & Federici
25. ScienceDirect
26. Wiley
27. Scopus
28. Google Books
29. Cochran
30. Klien
31. snowball sampling
32. Mendeley
33. Churchill
34. Content Validity Index (CVI)
35. Content Validity Ratio (CVR)
36. MAXQDA
37. Strauss & Corbin
38. Sciences Statistical Package for the Social (SPSS)
39. Analysis of moment structures (AMOS)
40. Comparative Fit Index (CFI)
41. Goodness of fit index (GFI)
42. doogness of fit (GOF)
43. Walker
44. scree plot
45. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of sampling adequancy (Kmo)
46. Cronbach's alpha
47. Guttman scale
48. Lambda
49. Varimax rotation
50. Tabachnick & Fidell
51. Specific- Measurable- Attainable- Relevant- Timely (SMART)
52. Survival- Love- Freedom- Power- Fun (S- L- P- F- F)
53. Want- Doing and direction- Evaluation- Planning (WDEP)
54. Jones & Paulhus
55. Kim
56. James
57. Schalk & Lanteda
58. Edwards Deming

۱۳۹-۱۶۴

# ساخت، رواسازی و هنجاریابی آزمون لذت تحصیلی برای دورهٔ دوم آموزش ابتدایی

مهدی نامجومنش* ■ حسن پاشا شریفی** ■ منصوره شهریاری احمدی***

**چکیده:**

**این پژوهش با هدف ساخت و هنجاریابی آزمونی برای سنجش لذت تحصیلی دانش‌آموزان دورهٔ دوم آموزش ابتدایی شهر تهران انجام شد. به این منظور، ابتدا با بهره‌گیری از روش مصاحبه‌های باز و بسته با اعضای نمونهٔ موردمطالعه از جامعهٔ هدف مؤلفه‌ها، ملاک‌ها و شاخص‌های سنجش لذت تحصیلی استخراج شد. سپس سؤال‌های ابزار بر پایهٔ شاخص‌های استخراج‌شده تدوین و برای بررسی ضریب توافق روی ۱۰ معلم دورهٔ دوم آموزش ابتدایی اجرا و ضریب توافق حاصل شد. فرم اولیهٔ سؤالات روی ۷۴۲ دانش‌آموز دختر و پسر پایه‌های چهارم تا ششم ۵ منطقهٔ جغرافیای‌آموزشی شهر تهران که به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده بودند اجرا شد. درنتیجه، با اجرای تحلیل عاملی اکتشافی، تأییدی و اعتبار به معنای همسانیِ درونی سؤالاتی که آلفای پایین داشتند یا بار عاملی آن‌ها قابل‌توجه نبود حذف شدند و فرم نهاییِ آزمون با ۲۹ سؤال آماده و هنجارهای لازم برای آن تهیه شد.**

**کلید واژه‌ها:** لذت تحصیلی، هیجانات تحصیلی، سنجش لذت تحصیلی، آزمون لذت تحصیلی

■ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۲/۲۸ ■ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۰/۴/۶ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۵/۲۸

* دانشجوی دکتری گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. **E-mail:** mnamjoo@chmail.ir

** **(نویسندهٔ مسئول)** استاد گروه روان‌شناسی، واحد رودهن دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. **E-mail:** hpssr@yahoo.com

*** استادیار گروه روان‌شناسی، واحد تهران مرکزی دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. **E-mail:** mansure_shahriari@yahoo.com

## مقدمه

یکی از پیچیده‌ترین تعاریف در روان‌شناسی تعریف هیجان است. امروزه هیجان اصطلاحی پوششی برای بیان تعداد نامعینی از حالات ذهنی است که وضعیت هستی‌شناسی هریک با برچسبی تثبیت شده است که معنای آن با توافق ساده معین می‌شود (کاپلان و سادوک، ۲۰۱۵/ ۱۳۹۵).

مطالعه و تعمق بر متون روان‌شناختی دراین‌باره نشان می‌دهد تعاریف گوناگونی از هیجان ارائه شده است؛ اما در این میان پل کلینجا و آن کلینجا (۱۹۸۱) عناصر اصلی آن را ارائه کرده‌اند. آنان اظهار داشته‌اند که هیجان حاصل تعامل بین عوامل ذهنی، محیطی و فرایندهای عصبی و هورمونی است و در تأیید این تعریف نیز نکاتی مطرح کرده‌اند که در زیر آمده‌اند:

۱. هیجان ناشی از تجاربی عاطفی مانند لذت یا ناراحتی است؛ ۲. هیجان باعث می‌شود تا فرد تبیین‌های شناختی را خلق کند، برای مثال علل را به خود یک محیط نسبت دهد؛ ۳. هیجان باعث انواع سازگاری‌های درونی، مانند بالارفتن ضربان قلب، می‌شود؛ ۴. هیجان رفتارهایی را ایجاد می‌کند که اغلب و نه همیشه بیانی، مانند خندیدن و گریستن، هدفمند، مانند کمک‌کردن یا اجتناب‌کردن، و انطباقی، مانند خلاف چیزی که تهدیدی بالقوه برای بقا محسوب می‌شود، هستند.

طبق این تعریف، می‌توان اظهار داشت هیجان ناشی از فرایندهایِ زیست‌شناختی آموخته‌شده و شناختی است و عملکردهای مهمی را مانند پاداش و تنبیه شامل می‌شود. به این معنا که وقتی فرد هیجان بسیار مثبتی را حس می‌کند، به احتمال فراوان به رفتارهایی می‌پردازد که موجب بازتولید آن هیجان (پاداش) خواهد شد. همچنین در ادامه اگر فردی هیجان بسیار منفی را احساس کند، از رفتارهایی که به بروز آن هیجان منجر می‌شود اجتناب (تنبیه) خواهد کرد. به‌عبارتی‌دیگر، مطابق قانون اثر ثرانداید و ثرانداید (۱۹۱۳) هیجان در حکم تقویت رفتار عمل می‌کند (فرانکن، ۲۰۰۲/ ۱۳۸۹).

امروزه دانش موجود دربارهٔ هیجان حاکی‌از وجود شش هیجان اصلی خشم، ترس، نفرت، غم، شادی و عشق است. مطابق با نظرِ روان‌شناسان، افراد به‌مرور و در طول زندگی یاد می‌گیرند که علل و پیامدهای این شش هیجان اصلی را دقیق‌تر از یکدیگر تشخیص دهند. برای مثال، خزانهٔ هیجانی یک کودک خردسال ممکن است شامل خشم، ترس، غم، شادی و عشق (محبت) باشد؛ اما بعد از اینکه تجربهٔ بسیاری از زندگی کسب کرد و اجتماعی شد یاد می‌گیرد که در موقعیت‌های مختلف هیجانات متفاوتی را از خودش بروز دهد. به همین دلیل، کودک برای پی‌بردن به انواع ترس، هراس، هول، رعب، بیم و نظایر آن به یادگیری، تجربه و جامعه‌پذیری نیاز دارد. علاوه‌براین، هیجان به‌صورت واکنش‌های در حال نوسانی نیز تعریف می‌شود که دائم تحت‌تأثیر طرز تفکر و شناخت فرد قرار دارد و به دو صورت هیجان مثبت و منفی نمایان می‌شود (هادسون و پوپ[1]، ۲۰۱۰).

نکتهٔ دیگر اینکه هیجان چهار جزء دارد که از این قرار است: ۱. زمینهٔ بروز: وقایع در محیط فرد، افکار، خاطرات و حتی تجارب عاطفی قبلی نیز، به‌خصوص به‌مرور که کودکان بزرگ‌تر می‌شوند، باعث

بروز هیجان‌ها می‌شـــوند؛۲. حالـــت بدن: حالت بدن یا تغییر در فعالیت به معنای تغییرات جســـمانی، زیست‌شـــیمیایی و عصب‌شناختی بدنی اســـت؛ ۳. ابراز هیجان: حالات چهره، حرکات بدن و تولید صدا همگی اشکالی از بیان هیجانات‌اند؛ ۴. تجربهٔ هیجانی: زمانی بروز می‌کند که فرد هیجان را درک و آن را نام‌گذاری کند (ماسن[۲] و همکاران، ۱۹۹۰/ ۱۳۹۴).

در ادامه، مطالعهٔ نظریه‌های مرتبط با هیجان حاکی‌از این است که می‌توان بر پایهٔ نظر ولز (۲۰۰۵، به نقل از حسینی و خیری، ۱۳۹۰ الف) نظریه‌های موجود هیجان را در سه مدل اصلی طبقه‌بندی کرد: ۱. مدل‌های فیزیولوژیک‌محور که هیجان‌ها را پاسخ فیزیولوژیکی با هدف حفظ بقا تعیین می‌کنند؛ ۲. مدل‌های شناختی که فرایندهای شناختی را در تجربه و بیان هیجان مهم دانسته‌اند و آن‌ها را بر اساس ارزیابی فرایندهای شناختی توضیح می‌دهند؛ ۳. مدل‌های شناختی ـ اجتماعی که تمرکز رویکرد تکاملی را در پاسخ به محیط با رویکرد ارزیابی شـــناختی جمع می‌کنند و عوامل اجتماعی را برای تبیین تجربه و بیانْ به هیجانات اضافه می‌کنند.

پکرا[۳] (۲۰۰۶) نظریهٔ جامع‌تری ارائه کرده‌اند. آنان هیجان‌ها را مجموعه‌ای از فرایندهای روان‌شناختی مرتبط با هم توصیف می‌کنند که شـــامل عواطف، شـــناخت و مؤلفه‌های انگیزشـــی، روان‌شـــناختی و واکنش‌های فیزیولوژیک اســـت. مثلاً، در هیجان اضطراب امتحان شـــاهد احساس تشویش و ناراحتی (بُعد عاطفی)، نگرانی‌ها (بعد شـــناختی)، تمایل به اجتناب (انگیزشـــی)، تغییر در حالات چهره و برخی واکنش‌های فیزیولوژیک هستیم.

هیجان‌ها و احســـاس‌ها ازجمله عوامل شـــخصیتی دانش‌آموز تلقی می‌شـــوند که در سراسر فرایند یادگیـــری وجود دارند. بنابراین می‌تـــوان هیجان‌های ویژهٔ یادگیری، آموزش و پیشـــرفت تحصیلی را شناسایی و با نام «هیجان‌های تحصیلی» معرفی کرد. هیجان‌های تحصیلی آن دسته از هیجان‌هایی‌اند که مســـتقیم با فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج پیشرفت تحصیلی ارتباط دارند. پکران در نظریهٔ کنترل ـ ارزشِ خود هیجان‌های تحصیلی را طبقه‌بندی کرده است.

طبـــق نظریهٔ پکران (۲۰۰۶) به لحاظ موضوعی دو نوع هیجـــان تحصیلی وجود دارد: یکی هیجان فعالیت که به فعالیت‌های تحصیلی وابســـته است و دیگری هیجان‌های پیامدی که با نتایج فعالیت‌های تحصیلی ارتباط دارد. شـــادی و غرور مثال‌هایی از هیجان‌های مرتبط با پیامدند که دانش‌آموزان زمانی احســـاس می‌کنند که به اهداف تحصیلی دســـت می‌یابند و ناکامی و شرمســـاری را زمانی که تلاش‌ها به نتیجه نمی‌رســـند. لذت ناشـــی از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش کلاس درسی یا خشم ناشی از تقاضاهـــای انجام‌دادن تکلیف مثال‌هایی از هیجان‌های مرتبط با فعالیت‌اند. این دو نوع هیجان را ازنظر زمـــان به هیجان‌های آینده‌نگر، مثل امیدواری به کســـب موفقیت و ناامیدی و اضطراب از شکســـت، و هیجان‌های گذشته‌نگر، مثل احساس غرور و افتخار یا شرم از کسب نتایج، تقسیم می‌کنند. هیجان‌های تحصیلی را نیز ازنظر ارزشمندی می‌توان به هیجان‌های مثبت مثل لذت، امیدواری و غرور و هیجان‌های منفی مانند خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی دسته‌بندی کرد (پکران و همکاران، ۲۰۱۷).

**جدول ۱.** طبقه‌بندی هیجان‌های تحصیلی پکران (۲۰۰۶)

| طبقه‌بندی هیجانات | | | |
|---|---|---|---|
| بعد تمرکز بر موضوع | | بعد ارزش | |
| | | مثبت | منفی |
| فعالیت | | لذت | خستگی، خشم |
| پیامد | مرتبط با آینده | امید | ناامیدی، اضطراب |
| | مرتبط با گذشته | غرور | شرم |

با توجه به آنچه تاکنون بیان شد، واضح است که امور مربوط به تحصیل و کلاس درس را نمی‌توان جدا از بعد هیجان‌ها بررسی کرد. به همین منظور، پکران بعد فعال‌کنندگی و بازداری فعالیت و تحریک را به ابعاد هیجان‌ها اضافه کرده است. برای مثال هیجان‌های مثبت تحریک‌کنندهٔ لذت و امیدواری، آرامش و آسودگی به همراه دارند اما در بعد منفی نیز هیجان‌هایی مانند محرومیت، اضطراب و شرم هیجان‌های منفی تحریک‌کنندهٔ فعال هستند. تصور می‌شود این دو بعد، جاذبه و سطح تحریک‌کنندگی هیجان‌ها، تعیین‌کنندهٔ اساسی اثر هیجان‌ها بر یادگیری، انگیزش و عملکرد باشند (پکران، ۲۰۰۶).

محققان تربیتی در طی دهه‌ها کار تحقیقی درزمینهٔ سهم معلم در فرایندهای یادگیری دانش‌آموزان نشان دادند که معلمان می‌توانند انگیزهٔ دانش‌آموزان را ازطریق ساختار پاداش کلاس درسی، انضباط کلاس درسی و برنامهٔ درسی تحت‌تأثیر قرار دهند. امروزه این ایده که عوامل اجتماعی و هیجانی سهم مهمی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارند، موردتوجه بسیاری قرار گرفته است. همچنین محققان در تحقیقات خود در حوزهٔ ارتباط متغیرهای آموزشگاهی، هیجان‌ها و تنظیم هیجان‌های دانش‌آموزان، تأثیر تبادلات و ارتباط معلم ـ دانش‌آموز را در بروز این هیجان‌ها بررسی کرده‌اند و رفتارِ معلم عاملی محیطی برای پیش‌بینی هیجان‌ها دانسته شده است. در بررسی نقش متغیر معلم در هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان مشخص شده که تقویت مثبت ازطرف معلمان ارتباط مثبتی با هیجان لذت و ارتباط منفی با اضطراب تحصیلی دارد، اما فشار تحصیلی ازطرف معلمان نتیجهٔ معکوس خواهد داشت. معلمان می‌توانند هم مستقیم ازطریق پیغام‌های کلامی دربارهٔ ارزش فعالیت‌های تحصیلی و هم ازطریق پیغام‌های غیرمستقیم با رفتارشان و به‌وسیلهٔ تکالیف یادگیریْ هیجان‌های دانش‌آموزان را تحت‌تأثیر قرار دهند. روابط بین هیجان لذت تحصیلی دانش‌آموزان و ویژگی‌های معلم (ازجمله روابط نزدیک) نیز تأیید شده است (بیکر[۴] و همکاران، ۲۰۱۴). در همین راستا فورد و اسکینر[۵] (۲۰۰۳،

بـــه نقل از حســـینی و خیری، ۱۳۹۰ ب) نیـــز بیان می‌کنند دانش‌آموزانی کـــه ازطرف معلم تمجید می‌شوند احساس خوشـــحالی و آرامش بیشتری در کلاس درس دارند، اما دانش‌آموزانی که احساس بی‌اهمیت‌بودن یا طردشـــدن ازجانب معلمان می‌کنند خســـتگی، ناراحتی و خشم بیشتری در کلاس درس و در مشارکت با فعالیت‌های یادگیری نشان می‌دهند. بنابراین می‌توان بیان داشت که روابط معلم ـ دانش‌آموز از سنین پیش‌دبستانی تا متوســـطه عاملِ رشدِ دانش‌آموزان به‌شمار می‌آید. علاوه‌براین، افزایش هیجان‌های خوشایند دانش‌آموزان در کلاس درس را باید هدف آموزشی مثبت و مهمی تلقی کرد زیرا این هیجان‌ها برای یادگیری و پیشـــرفت دانش‌آموزان ضروری بوده‌اند و خود هدف آموزشی و تربیتی محسوب می‌شوند.

بنابراین، با فهم اینکـــه هیجان‌های تحصیلی توان بالقوه‌ای را برای تأثیرگذاری مثبت یا منفی در آموزش و یادگیری دارند، پژوهشگران اظهار می‌دارند نیاز بیشتری به مطالعهٔ هیجان‌ها در محیط‌های تحصیلی وجود دارد؛ اما تاکنون به‌منظور شناخت و سنجش هیجان‌های تحصیلیْ فعالیت‌های متعدد و پراکنـــده‌ای در خارج و داخل ایران صورت گرفته اســـت. ازجمله تیتـــس‌ورث[۶] و همکاران (۲۰۱۰) ابزاری را بر اســـاس نظریهٔ پاسخ هیجانی و تبیین رابطهٔ ارتباط کلاس درسی با هیجان (شامل حضور غیرکلامی معلم، شـــفافیت معلم و توان برقراری ارتباط) طراحی کرده‌اند. این ابزار شامل سه مقیاس حمایت هیجانی، تقلای هیجانی و ظرفیت هیجانی اســـت. درمجموع در بررســـی این محققان، نتایج نشـــان از روایی و معتبربودن این ابزار به‌منظور اندازه‌گیری هیجان‌ها در کلاس درس بود. علاوه‌براین، پکران (۲۰۰۲) برای ارزیابی هیجان‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، پرسش‌نامهٔ هیجان پیشرفت را بر پایهٔ نظریهٔ هیجان پیشـــرفت طراحی کرد. این پرســـش‌نامه ابزاری خودگزارشی است که بر پایهٔ پژوهش کیفی و کمی ســـاخته شده است و سه قســـمت دارد که هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان را در موقعیت‌هـــای گوناگون تحصیلی همچون هنگام مطالعه، زمان حضور در کلاس درس و امتحان اندازه‌گیری می‌کند. در هریک از این ســـه موقعیت ۴ هیجان مثبت ازجمله لذت، امیدواری، افتخار و آســـودگی و ۵ هیجان منفی ازجمله خشـــم، اضطراب، ناامیدی، شرم و خستگی اندازه‌گیری و ارزیابی می‌شـــوند. همچنین تاکنون این پرسش‌نامه در برخی از کشـــورها با فرهنگ‌های گوناگون اجرا شده است، برای مثال نسخهٔ انگلیسیِ آن روی نمونه‌ای از دانش‌آموزان کانادایی (۳۸۹ نفر) با میانگین سنی ۲۰ ســـال اجرا شد که روایی و اعتبار آن مناسب بود. نسخهٔ آلمانی این پرسش‌نامه نیز نشان می‌دهد نتایج محاســـبهٔ اعتبار این ابزار و نتایج تحلیل عاملیِ تأییدی مناســـب و در حد مقبول است (پکران و همکاران، ۲۰۰۵).

کدیور و همکاران (۱۳۸۸) نیز در پژوهشی به بررسی روایی عاملی و پایایی پرسش‌نامهٔ هیجان‌های تحصیلی پکران دربارهٔ ۶۰۰ دانش‌آموز دختر و پســـر پرداختند که تصادفی از میان دبیرستان‌های شهر تهران انتخاب شده بودند. یافته‌های پژوهش همسو با نتایج پژوهش پکران (۲۰۰۲) حاکی‌از آن بود که

پرسش‌نامهٔ مذکور همسانی درونی خوبی دارد. همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی نیز نشان داد ساختار پرسش‌نامه برازش متناسبی با داده‌ها دارد و همهٔ شاخص‌های نیکویی برازش مدل را تأیید می‌کنند. علاوه‌براین، عبداله‌پور و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی به ارزیابی ساختار عاملی پرسش‌نامهٔ هیجان‌های تحصیلی پیشرفت پکران دربارهٔ ۳۱۷ دانشجوی کارشناسی (۱۴۱ پسر و ۱۷۶ دختر) پرداختند. نتایج نشان داد که می‌توان از یک‌سو شواهدی را در دفاع از نظریهٔ کنترل ـ ارزش هیجان‌های پیشرفت ارائه کرد و از سوی دیگر نشان داد که پرسش‌نامهٔ موردمطالعه برای سنجش سازهٔ هیجان‌های تحصیلی پیشرفت در گروه نمونهٔ دانشجویانِ ایرانی ابزاری روا و معتبر است. همچنین قدسی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس هیجان کلاس درسی تیتس‌ورث و همکاران را دربارهٔ ۳۴۲ دانش‌آموز پایه‌های دوم و سوم دورهٔ دوم متوسطهٔ شهر قم بررسی کردند که به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده بودند. طبق نتایج پژوهش، نسخهٔ فارسی مقیاس هیجان کلاس درسی در جامعهٔ دانش‌آموزان روان‌سنجی مقبولی دارد و می‌توان از این ابزار معتبر در پژوهش‌های روان‌شناختی استفاده کرد.

بنابراین همان‌طور که ملاحظه شد، آگاهی از لذت تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند برای متصدیان نظام آموزشی ایران سودمند باشد زیرا به‌واسطهٔ این آگاهی می‌توانند برنامه‌های درسی و محیط آموزشی را با توجه به ویژگی‌های آنان غنی‌تر تدوین و تنظیم کنند. اما باید به این نکته نیز توجه داشته باشیم که استفاده از پرسش‌نامهٔ سنجش هیجانات تحصیلی پکران و پرسش‌نامهٔ تیتس‌ورث و همکاران به دلیل بومی‌نبودن پرسش‌نامه‌ها ایرادهای اساسی دارند و هنوز برای جامعهٔ دانش‌آموزی ایران استانداردسازی نشده‌اند. برهمین‌اساس، می‌توان چنین اظهار داشت که احتمالاً داده‌های حاصل از آن نیز نمی‌تواند برای تصمیم‌گیری‌های کلان آموزشی راهگشا باشد. طبق شواهد تجربی، تاکنون در کشور ما ابزاری که شاخص‌های روان‌سنجی مطلوب برای سنجش جامع لذت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی داشته باشد وجود ندارد. بنابراین چون یکی از عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آگاهی درست از هیجانات آنان در محیط تحصیل است، ضرورت دارد در این زمینه فعالیت‌های منسجمی انجام شود زیرا دورهٔ ابتدایی ازلحاظ مراحل رشد کودک دورهٔ حساسی است که دائماً در حال تغییر است. علاوه‌براین، اغلب روان‌شناسان تربیتی، معلمان و مشاوران که در محیط‌های آموزشی مشغول به کارند با خلأ کمبود ابزاری با ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوب و همچنین ناآگاهی از سیر تحول مفهومی سازهٔ لذت تحصیلی در دانش‌آموزان به‌ویژه در دورهٔ ابتدایی مواجه‌اند. این ناآگاهی از لذت تحصیلی و سیر تحول آن می‌تواند متصدیان آموزشی را با مشکل جدی روبه‌رو کند. بنابراین طبق مطالعات انجام‌شده دراین‌باره نمی‌توان ادعا کرد که ابزاری با ویژگی‌های مطلوب روان‌سنجی وجود دارد که بتوان با استفاده از آن لذت تحصیلی را سنجید. پس به‌طور خلاصه می‌توان گفت که هدف اصلی از این پژوهش ساخت و هنجاریابی آزمونی برای سنجش لذت تحصیلی دانش‌آموزان دورهٔ

دوم آموزش ابتدایی شهر تهران بود و سؤال‌های اصلی آن عبارت‌اند از:

**۱.** با توجه به نظریهٔ پکران و دیگر صاحب‌نظران روان‌شناسی شناختی، مؤلفه‌های لذت تحصیلی کدام‌اند؟

**۲.** با توجه به مصاحبه‌هایی که با دانش‌آموزان شش پایهٔ ابتدایی به عمل آمد، حوزه‌های لذت تحصیلی آنان شامل چه مؤلفه‌هایی است؟

**۳.** ابزاری که بتواند مؤلفه‌های به‌دست‌آمده در دو مرحلهٔ بالا را بسنجد ازنظر محتوایی شامل چه نوع پرسش‌ها یا ماده‌هایی است؟

**۴.** پرسش‌نامه‌ای که بر مبنای بند ۳ ساخته می‌شود تا چه اندازه اعتبار و همسانی درونی دارد؟

**۵.** پرسش‌نامه یا آزمون تدوین‌شدهٔ مرحلهٔ قبل از چه عواملی اشباع است و این عامل‌ها چند درصد از واریانس لذت تحصیلی را اندازه می‌گیرد؟

**۶.** روایی سازه و افتراقی این ابزار چگونه است؟

**۷.** نُرم مناسب این ابزار برای دانش‌آموزان پایه‌های مختلف ابتدایی و برای دختران و پسران چگونه است؟

## روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش که هدف از آن ساخت و هنجاریابی آزمونی برای سنجش لذت تحصیلی دانش‌آموزان دورهٔ دوم آموزش ابتدایی شهر تهران بود به روش آمیخته[۷] از نوع اکتشافی[۸] انجام شد. به این معنا که ابتدا ازطریق روش کیفی به مفهوم‌پردازی لذت تحصیلی و سپس با بهره‌گیری از روش کمی به ساخت ابزار سنجش لذت تحصیلی پرداخته شد. بنابراین جامعهٔ آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دورهٔ دوم ابتدایی (پایه‌های چهارم، پنجم و ششم) می‌شود که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ در مدارس دولتی شهر تهران مشغول به تحصیل بوده‌اند. بر اساس اطلاعات موجود، در سال تحصیلی موردنظر حدود ۲۴۴۷۲۳ دانش‌آموز در این سه پایه مشغول به تحصیل بوده‌اند.

**جدول ۲.** تعداد دانش‌آموزان دورهٔ دوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۹۹

| پایه | پسر | دختر | جمع |
|---|---|---|---|
| چهارم | ۴۷۷۰۱ | ۴۵۳۲۲ | ۹۳۰۲۳ |
| پنجم | ۴۱۲۱۷ | ۳۷۰۳۰ | ۷۸۲۴۷ |
| ششم | ۳۸۸۸۴ | ۳۴۵۶۹ | ۷۳۴۵۳ |
| جمع | ۱۲۷۸۰۲ | ۱۱۶۹۲۱ | ۲۴۴۷۲۳ |

با توجه به گستردگی جامعهٔ آماری بر پایهٔ جدول نمونه‌برداری مورگان و کرجسی[9] (۱۹۷۰)، حجم نمونه ۷۶۸ نفر از میان دانش‌آموزان ابتدایی جامعهٔ آماری موردنظر تعیین شد که به روش نمونه‌برداری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شـــدند. ازآنجاکه برای مصاحبه‌های باز بســـته ساخت ابزار و تهیهٔ نُرم به نمونه‌های متعدد نیاز بود، در چندین مرحله به‌طور مجزا اقدام به نمونه‌گیری شد. یعنی در مرحلهٔ اجرای مصاحبه‌های باز تعداد ۶۲ دانش‌آموز (۳۴ پسر و ۲۸ دختر)، در مرحلهٔ اجرای مصاحبه‌های بسته تعداد ۱۶۵ دانش‌آموز (۸۴ پسر و ۸۱ دختر) و در مرحلهٔ تهیهٔ نرم ۷۴۲ دانش‌آموز (۳۵۶ پسر و ۳۸۶ دختر) از چهار منطقهٔ آموزشی ـ جغرافیایی ۳، ۹، ۵ و ۱۲ انتخاب شدند. سپس برای ساخت ابزار موردنیاز برای سنجش لذت تحصیلی دانش‌آموزان مراحل زیر طی شد:

## مفهوم‌پردازی لذت تحصیلی

در ابتدا ساخت ابزاری برای سنجش میزان لذت تحصیلی نیازمند مفهوم‌پردازی سازهٔ موردنظر بود. به این منظور مراحل ذیل طی شد:

### مرحلهٔ اول: اجرای مطالعات اولیه

در ایـــن مرحله با اســـتفاده از موتورهای متعدد جســـت‌وجو و پایگاه‌های اطلاعاتی در شـــبکهٔ اینترنت، تمامی منابع از قبیل کتاب‌ها، مقالات پژوهشـــی و پایان‌نامه‌هایی که به موضوع پژوهش یا موضوع‌های مشـــابه پرداخته بودند، جمع‌آوری و مطالعه شد. سپس در جلسه‌ای با ۵ نفر از معلمان دورهٔ ابتدایی که سابقهٔ حضور در مدرسه و تدریس در دورهٔ ابتدایی را داشتند، موضوع ساخت ابزار در میان گذاشته و خواسته شد تا نظر خودشان را دربارهٔ لذت تحصیلی در دورهٔ ابتدایی اظهار کنند و تجربیاتشـــان را برای آشناساختن پژوهشگر دربارهٔ نحوهٔ برخورد با دانش‌آموزان و آگاهی از مفهوم لذت تحصیلی بیان کنند.

در این جلســـه نظرهای گوناگونی از معلمان ارائه شد. معلمان اعتقاد داشتند بچه‌ها از چند چیز در مدرسه لذت می‌برند، اینکه در کنار دانش‌آموزان دیگر باشند، در مدرسه به آنان توجه شود و مورداحترام قرار گیرند و از این دســـته موارد. اما مســـئلهٔ اصلی این بود که چگونه چنین مواردی را از دانش‌آموزان به‌دست آورند یا بحث بر این متمرکز شده بود که چگونه موضوع از دانش‌آموزان سؤال شود.

با توجه به هم‌اندیشی به‌عمل‌آمده دربارهٔ اینکه دانش‌آموز از چه چیزی در مدرسه لذت می‌برد، مقرر شـــد ابتدا ازطریق مصاحبهٔ باز بر پایهٔ پروتکل تهیه‌شده این کار انجام شود، به‌نحوی‌که دانش‌آموز تحت هیچ شرایطی با سؤالات ارزشـــی مواجه نشود؛ بلکه مصاحبهٔ باز با سؤالات پیش‌رونده آن‌قدر ادامه پیدا کند تا او موضوعی که در مدرسه موجب جلب‌نظر، احساس خرسندی، خوشحالی، رضایت درونی و... را می‌شـــود، بیان کند. علاوه‌براین، معانی مترادف لذت از فرهنگ لغات استخراج شد، به‌طوری‌که می‌توان کلماتی همچون خوشی، ادراک خوشی و کیفیت را مترادف با لذت در نظر گرفت.

## مرحلهٔ دوم: اجرای مصاحبه‌های باز

پس از تهیه و تنظیم پروتکل مصاحبه، مصاحبه‌های اصلی برای مفهوم‌پردازی لذت تحصیلی صورت گرفت. اساس کار برای رسیدن به یک مفهوم در مرحلهٔ نخست رسیدن به اشباع نظری بود؛ به‌طوری‌که مصاحبه با دانش‌آموزان به‌قدری ادامه پیدا می‌کرد تا آنان به یک جواب یا مفهوم واحد و تکراری برسند. به‌این‌ترتیب ۶۲ مصاحبهٔ معتبر (برخی مصاحبه‌ها به علت کوتاه‌بودن و جواب مختصر دانش‌آموزان کنار گذاشته شدند) با ۲۸ دختر و ۳۴ پسر از سه پایهٔ دورهٔ دوم آموزش ابتدایی انجام شد و با تحلیل مضمون از مجموع ۶۲ مصاحبهٔ انجام‌شده، ۶۴ شاخص لذت استخراج شد که به شرح جدول ۳ است.

**جدول ۳.** شاخص‌های استخراج‌شده از مصاحبه‌های به‌عمل‌آمده با دانش‌آموزان

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ۱ | انجام‌دادن تکالیف فکری | ۱۷ | گرفتن برچسب یا نمره | ۳۳ | مرتب‌بودن محیط آموزشی | ۴۹ | بزرگ‌بودن حیاط مدرسه |
| ۲ | خوراکی‌خوردن در زنگ تفریح | ۱۸ | تلاش برای یادگیری بیشتر | ۳۴ | مسئولیت‌دادن | ۵۰ | کم‌جمعیت‌بودن کلاس درس |
| ۳ | بازی‌کردن در زنگ تفریح | ۱۹ | تکالیف نوشتنی | ۳۵ | آماده‌بودن برای امتحان | ۵۱ | نوشتن (یادگیری) |
| ۴ | مهربان‌بودن معلم | ۲۰ | صحبت‌کردن با دوستان | ۳۶ | اشکال‌نگرفتن از ما | ۵۲ | خواندن (یادگیری) |
| ۵ | تدریس خوب معلم | ۲۱ | دشواربودن تکالیف درسی | ۳۷ | پرسیدن درس | ۵۳ | حساب‌کردن (یادگیری) |
| ۶ | پرخاشگرنبودن معلم | ۲۲ | هیجان‌انگیزبودن تکالیف درسی | ۳۸ | دوست پیداکردن | ۵۴ | داشتن وسایل بازی |
| ۷ | بلدبودن درس | ۲۳ | لباس مرتب معلم | ۳۹ | نبردن وسایل اضافی به مدرسه | ۵۵ | آسان‌بودن یادگیری درس |
| ۸ | بهبود یادگیری | ۲۴ | زیبابودن معلم | ۴۰ | راحت یادگرفتن | ۵۶ | آسان‌بودن سؤال‌های امتحان |
| ۹ | یادگرفتن | ۲۵ | گفت‌وگو در گروه | ۴۱ | فضای سبز | ۵۷ | دوستان مهربان داشتن |
| ۱۰ | سرگرم‌بودن به انجام‌دادن تکالیف درسی در کلاس درس | ۲۶ | تمیزبودن سرویس‌ها | ۴۲ | ارائهٔ بازخورد به اشتباهات | ۵۸ | آیندهٔ خوب داشتن |
| ۱۱ | موفق‌شدن در حل مسائل درسی | ۲۷ | رنگ‌آمیزی شاد | ۴۳ | دسترسی راحت به سرویس‌ها | ۵۹ | جذاب‌بودن درس‌ها |
| ۱۲ | انجام‌دادن تکالیف درسی به‌اندازه | ۲۸ | انجام‌دادن آزمایش درسی | ۴۴ | ۴۴. داشتن امکانات ورزشی | ۶۰ | قابل‌فهم‌بودن درس‌ها |
| ۱۳ | وجه‌کردن به دانش‌آموز | ۲۹ | درس‌های خواندنی | ۴۵ | استقلال در رفت‌وآمد به مدرسه | ۶۱ | مسخره‌شدن |
| ۱۴ | مراقبت از دانش‌آموز (حمایت و کمک‌کردن) | ۳۰ | انجام‌دادن فعالیت‌های عملی | ۴۶ | افزایش حس دانایی | ۶۲ | سخت‌گیری‌نکردن |
| ۱۵ | رسیدگی به درس‌ها | ۳۱ | انجام‌دادن کار گروهی | ۴۷ | روحیه‌دادن به دانش‌آموزان | ۶۳ | افزایش اطلاعات |
| ۱۶ | تشویق معلم | ۳۲ | تمیز بودن محیط آموزشی | ۴۸ | دیدن دوستان | ۶۴ | کم‌جمعیت‌بودن مدرسه |

### مرحلهٔ سوم: مصاحبه‌های ساختاریافته

پس از استخراج ۶۴ شاخص از مصاحبه‌های باز و پس از مشورت با استادان راهنما و مشاور، مرحلهٔ دوم مصاحبه‌ها آغاز شد. به این منظور، ابتدا ۶۴ شاخص استخراج‌شده در ۱۶ مقوله دسته‌بندی شدند.

**جدول ۴.** مقوله‌های شانزده‌گانهٔ استخراج‌شده از شاخص‌ها

| ردیف | مقوله | ردیف | مقوله |
|---|---|---|---|
| ۱ | ویژگی ظاهری و رفتاری معلم | ۹ | درس‌ها |
| ۲ | تدریس معلم | ۱۰ | تعامل با دوستان |
| ۳ | تکالیف و فعالیت‌های درسی | ۱۱ | سرویس مدرسه و آمدن به مدرسه |
| ۴ | یادگیری | ۱۲ | امتحان‌دادن |
| ۵ | آمادگی درسی | ۱۳ | جمعیت کلاس درس یا مدرسه |
| ۶ | تشویق‌شدن | ۱۴ | ورزش و بازی‌کردن |
| ۷ | حمایت و توجه | ۱۵ | وسایل مدرسه |
| ۸ | زنگ تفریح | ۱۶ | محیط مدرسه |

### مرحلهٔ چهارم: اجرای مصاحبه‌های ساختاریافته

بر اساس ۱۶ مقولهٔ استخراج‌شده، یک فرم مصاحبهٔ ساختاریافته شامل ۱۵ سؤال تهیه شد و اجرای آن‌ها از آذر ۱۳۹۸ شروع شد. در این مرحله به دبستان‌های ابتدایی پسرانه و دخترانه برای دریافت اطلاعات مراجعه شد. سؤالات مصاحبه در این مرحله بار ارزشی داشتند؛ به این معنا که دانش‌آموز در سؤالات به مفاهیمی همچون خوشحال می‌شوی، لذت می‌بری، حس خوبی داری، شاد می‌شوی و غیره پاسخ می‌داد.

- **نمونه‌ای از سؤالات مصاحبهٔ ساختاریافته**

**۱.** تکالیف درسی چگونه باشد تا وقتی آن را انجام می‌دهی از آن لذت ببری؟
**۲.** وقتی یک موضوع یا مطلب را یاد می‌گیری چه حسی داری؟ چرا؟
**۳.** از درس‌دادن معلم لذت می‌بری؟ چرا؟
**۴.** وقتی زنگ تفریح می‌خورد، شاد می‌شوی؟ چرا؟
**۵.** کدام درس‌ها را دوست داری؟ چرا؟

در این مرحله از اجرای مصاحبه‌های ساختاریافته با توجه به تعداد زیاد سؤالات (۱۵ سؤال) از دانش‌آموزان همهٔ سؤالات پرسیده نشد، بلکه به‌طور ماتریسی هر دانش‌آموز فقط به ۵ سؤال پاسخ داد. درمجموع ۲۵۸ دانش‌آموز دختر و پسر در مصاحبه‌ها شرکت کردند که آنان به همهٔ ۸۶ سؤال پاسخ دادند. جدول ۵ وضعیت دانش‌آموزان را در مرحلهٔ سوم پاسخگویی نشان می‌دهد.

**جدول ۵.** توزیع فراوانی مصاحبه‌های ساختاریافتهٔ انجام‌شده

| جنسیت | پایهٔ ۴ | پایهٔ ۵ | پایهٔ ۶ | جمع |
|---|---|---|---|---|
| **پسر** | ۲۷ نفر<br>۹ سری کامل | ۳۰ نفر<br>۱۰ سری کامل | ۲۷ نفر<br>۹ سری کامل | ۸۴ نفر<br>۴۲ سری کامل |
| **دختر** | ۲۴ نفر<br>۸ سری کامل | ۲۷ نفر<br>۹ سری کامل | ۳۰ نفر<br>۱۰ سری کامل | ۸۱ نفر<br>۴۴ سری کامل |
| **جمع** | ۵۱ نفر<br>۱۷ سری کامل | ۵۷ نفر<br>۱۹ سری کامل | ۵۷ نفر<br>۱۹ سری کامل | ۱۶۵ نفر<br>۵۵ سری کامل |

## مرحلهٔ پنجم: شناسایی بُعد، عامل، ملاک و نشانگر

در ابتدا محتوای تمامی مصاحبه‌های به‌عمل‌آمده به‌دقت بررسی و ابعاد، عوامل، ملاک‌ها و شاخص‌ها استخراج شد. درنتیجه، برای سازهٔ لذت تحصیلی ۲ بعد، ۱۴ عامل، ۶۷ ملاک و ۱۲۹ شاخص در نظر گرفته شد که به شرح جدول ۶ است.

**جدول ۶.** ابعاد، عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای استخراج‌شده از مصاحبه‌های ساختاریافته

| ردیف | بعد | عامل | ملاک | شاخص |
|---|---|---|---|---|
| ۱ | انسانی | معلم | رفتار | مهربان‌بودن |
| | | | | مشوق‌بودن |
| | | | شیوهٔ تدریس | قابل‌فهم درس‌دادن |
| | | | | تدریس جذاب |
| | | | | کلاس‌داری |
| | | | | مسئولیت‌دادن |
| | | | ارزشیابی | پرسیدن سؤال آسان |
| | | | ظاهر | خندان‌بودن |
| | | | | زیبابودن |
| | | | حامی‌بودن | کمک‌کردن |
| | | | | پشتیبانی‌کردن |
| | | | به همه توجه‌کردن | توجه‌کردن |

**جدول ۶.** (ادامه)

| ردیف | بعد | عامل | ملاک | شاخص |
|---|---|---|---|---|
| ۲ | غیرانسانی | تکلیف | سطح دشواری | آسان‌بودن |
| | | | | منطبق با توانایی باشد |
| | | | اندازهٔ تکلیف | کم‌بودن |
| | | | | متوسط‌بودن |
| | | | نوع تکلیف | عملی یا حل‌کردنی |
| | | | | نوشتنی‌بودن |
| | | | | سرگرمی‌بودن |
| | | | | خواندنی‌بودن |
| | | | محل اجرا | در مدرسه بودن |
| | | | تنوع تکلیف | از همهٔ درس‌ها بودن |
| | | | دشواربودن | بی‌حوصله نکردن |
| | | | سودمندی تکلیف | موردنیازبودن |
| ۳ | غیرانسانی | یادگیری | لذت از یادگیری | لذت‌بردن |
| | | | | آگاهی از صحت رفتار |
| | | | | یاددادن به دیگران |
| | | | اعتمادبه‌نفس | بلدبودن درس‌ها |
| | | | | خودارزشی |
| | | | مفیدبودن یادگیری | برای آینده خوب‌بودن |
| ۴ | غیرانسانی | بازخورد | تشویق‌شدن | لذت از تشویق‌شدن |
| | | | | افزایش رضایت از خود |
| | | | | افزایش اعتمادبه‌نفس |
| | | | | آگاهی از صحت رفتار |
| | | | | ابراز وجود |
| | | | | شادشدن |
| | | | | لذت از نمرهٔ خوب |
| | | | خوشحالی اطرافیان | خوشحالی خودم و والدین |
| | | | | خوشحالی معلم |

**جدول ۶.** (ادامه)

| ردیف | بعد | عامل | ملاک | شاخص |
|---|---|---|---|---|
| ۵ | غیرانسانی | امتحان | سطح امتحان | بلدبودن در امتحان |
| | | | | سخت‌بودن سؤال |
| | | | | ساده‌بودن سؤال |
| | | | | قابل‌فهم‌بودن سؤال |
| | | | زمان امتحان | زمان را از قبل بدانم |
| | | | | وقت زیاد باشد |
| | | | دشواربودن | سؤال موردنیاز باشد |
| | | | | هیجان داشته باشد |
| | | | | معمایی باشد |
| | | | نوع امتحان | در خانه باشد |
| | | | | کتبی باشد |
| | | | | سؤال‌ها در کتاب باشد |
| | | | | شفاهی باشد |
| | | | عادلانه‌بودن | تقلب‌نداشتن |
| | | | فشارزانبودن | بدون استرس بودن |
| | | | ایجاد انگیزه کردن | مرورکردن درس‌ها |
| | | | حجم امتحان | کم‌بودن سؤال |
| | | | آگاهی از پیشرفت | نشان‌دادن پیشرفت |
| ۶ | غیرانسانی | زنگ تفریح | تغذیه‌خوردن | خوردن خوراکی |
| | | | بازی‌کردن | بازی با دوستان |
| | | | گفت‌وگوکردن | گفت‌وگو با دوستان |
| | | | استراحت‌کردن | استراحت |
| | | | فرصت مطالعه | انجام‌دادن تکالیف ساعت بعد |

**جدول ۶.** (ادامه)

| ردیف | بعد | عامل | ملاک | شاخص |
|---|---|---|---|---|
| ۷ | **غیرانسانی** | **درس** | نوع درس | درس نوشتنی |
| | | | | درس حل‌کردنی |
| | | | | درس خواندنی |
| | | | | درس عملی |
| | | | | قابل‌فهم‌بودن |
| | | | | درس عبادی |
| | | | | مفیدبودن درس |
| | | | | آسان‌بودن |
| ۸ | **انسانی** | **حمایت معلم** | احساس لذت | حس خوب |
| | | | | شادی‌دهنده |
| | | | حمایت‌کردن | موردتوجه‌بودن |
| | | | بازخورد | نمرهٔ خوب گرفتن |
| | | | | آگاهی از صحت کار |
| | | | رضایت بیرونی | باعث افتخاربودن |
| | | | | راضی‌بودن معلم |
| | | | خوشحالی اطرافیان | خوشحالی والدین |
| | | | تشویق‌شدن | مورد تشویق |
| | | | اعتمادبه‌نفس | حس پیشرفت |
| | | | انگیزه | افزایش انگیزه |
| | | | | ابراز وجود |
| | | | | خودارزشی |

**جدول ۶.** (ادامه)

| ردیف | بعد | عامل | ملاک | شاخص |
|---|---|---|---|---|
| ۹ | انسانی | دوستان | گفت‌وگوکردن | صحبت با دوستان |
| | | | | درددل‌کردن |
| | | | | سرگرم‌شدن |
| | | | | کسب آرامش |
| | | | هدایت‌گری راهنمایی | یادگرفتن از هم |
| | | | تأییدآمیز | مسخره‌نشدن |
| | | | در جمع بودن | احساس تنهایی نکردن |
| ۱۰ | غیرانسانی | رفت‌وآمد | آمدن با اعضای خانواده | آمدن با پدر |
| | | | | آمدن با مادر |
| | | | | با موتور آمدن |
| | | | با سرویس آمدن | با دیگران بودن |
| | | | | دیدن دوستان |
| | | | | به موقع آمدن |
| | | | پیاده آمدن | لذت پیاده‌روی |
| | | | تنها آمدن | کسب استقلال |
| ۱۱ | غیرانسانی | ورزش | بازی | لذت بازی‌کردن |
| | | | | بازی گروهی |
| | | | شادی | شادشدن |
| | | | | تشویق‌شدن |
| | | | بازی فکری | اجرای بازی فکری |
| | | | وسایل بازی | داشتن وسایل ورزشی |
| | | | مفیدبودن | مفیدبودن برای سلامتی |
| | | | یادگیری | یادگیری نوعی از ورزش |

**جدول ۶.** (ادامه)

| ردیف | بعد | عامل | ملاک | شاخص |
|---|---|---|---|---|
| ۱۲ | انسانی | مدیر و ناظم | رفتار | مهربان‌بودن |
| | | | | روحیه‌دادن |
| | | | | احترام‌گذاشتن |
| | | | حمایت‌کردن | حمایت‌کردن |
| | | | | همدلی‌کردن |
| | | | موردتوجه‌بودن | اهمیت‌دادن به دانش‌آموز |
| | | | | تشویق‌کردن |
| | | | عادلانه رفتارکردن | همه را با یک چشم دیدن |
| ۱۳ | انسانی | تعداد دانش‌آموز | تعداد کم | دوست کمی داریم |
| | | | | بهتر یادگرفتن |
| | | | | آرام‌بودن کلاس درس |
| | | | | بازی بیشتر در حیاط |
| | | | تعداد زیاد | داشتن دوست زیاد |
| ۱۴ | غیرانسانی | ظاهر مدرسه | رنگ‌آمیزی | رنگ شاد داشتن |
| | | | ظاهر کلاس درس | زیبابودن کلاس درس |
| | | | تزیینات | داشتن عکس روی دیوار |
| | | | | تزیینات داشتن محیط |
| | | | | طراحی‌داشتن |
| | | | | نقاشی زیاد داشتن |
| | | | | نوشتهٔ مفیدداشتن |
| | | | داشتن حیاط بزرگ | حیاط بزرگ |
| | | | | گل‌کاری حیاط |
| | | | وسایل مدرسه | خوب‌بودن وسایل |

پس از بازنگری، عامل انسانی حمایت معلم با توجه به هم‌پوشانی که با عامل معلم داشت، حذف شد. بنابراین ۲ بُعد، ۱۳ عامل، ۴۱ ملاک و ۸۷ شاخص باقی ماند و برای هر شاخص، نشانگر یا سؤال طراحی شد.

**مرحلهٔ ششم: بررسی روایی محتوایی نشانگرها یا سؤالات**

پس از اینکه سؤالات اولیه و پرسش‌نامه به‌منظور تأیید محتوا با توجه به نشانگر، ملاک، عامل و بُعد لذت تحصیلی طراحی شد، در اختیار ۱۰ نفر از معلمان باسابقهٔ پایه‌های مختلف ابتدایی قرار گرفت و از آنان خواسته شد تا نظر خود را راجع‌به سؤالات با در نظر گرفتن اینکه آیا سؤالات شاخص‌ها، ملاک‌ها، عامل‌ها و ابعاد سازهٔ لذت تحصیلی را می‌سنجد، ارائه کنند. سپس شاخص نسبت روایی محتوایی (سی‌وی‌آر)[۱۰]، که لاوشه[۱۱] طراح آن است، محاسبه شد. بر اساس تعداد متخصصانی که سؤالات را ارزیابی کرده‌اند، مقدار سی‌وی‌آر پذیرفتنی در این پژوهش منفی شد و صفرنبودن مقدار ضریب درنظر گرفته شد. سؤالاتی که مقدار سی‌وی‌آر محاسبه‌شده برای آن‌ها کمتر از میزان موردنظر و با توجه به تعداد متخصصان ارزیابی‌کنندهٔ سؤال بود، به‌علت اینکه بر اساس شاخص روایی محتوایی، روایی محتوایی مقبولی نداشتند، از آزمون کنار گذاشته شدند. در نهایت، دو عامل تعداد دانش‌آموزان مدرسه و نحوهٔ رفت‌وآمد به مدرسه که تمامی سؤالات آن نظر موافق داوران را جلب نکرد از فرایند آزمون حذف شدند.

**مرحلهٔ هفتم: طراحی پرسش‌نامهٔ مقدماتی**

فرم مقدماتی سؤالات بعد از حذف سؤالات کم‌توافق تهیه و آمادهٔ اجرا شد. سپس ویرایش ادبی سؤالات انجام گرفت و قبل از اجرای نهایی پرسش‌نامه به‌منظور کنترل نهایی آن در اختیار چند دانش‌آموز از پایه‌های تحصیلی چهارم تا ششم ابتدایی قرار داده شد تا به سؤالات پاسخ دهند و نظر خودشان را اعلام کنند؛ مبنی‌بر اینکه آیا مفهوم سؤالات را متوجه می‌شوند؟ و آیا مشکل خوانایی ندارند؟ پس از تأیید فرم سؤالات ازسوی دانش‌آموزان، پرسش‌نامه آمادهٔ اجرای نهایی شد.

**مرحلهٔ هشتم: بازآزمایی محدود**

پرسش‌نامهٔ طراحی‌شده روی ۳۵ دانش‌آموز اجرا و همسانی درونی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ بررسی شد. در این مرحله، دو عامل یعنی عامل تعداد دانش‌آموزان و نحوهٔ رفتن به مدرسه به‌علت نداشتن همبستگی مثبت با نمرهٔ کل پرسش‌نامه از مجموعهٔ سؤالات پرسش‌نامه حذف شدند.

**مرحلهٔ نهم: اجرای پرسش‌نامه**

پس از تکثیر فرم نهایی سؤالات و هماهنگی با متصدیان آموزش‌وپرورش شهر تهران، پرسش‌نامه‌ها در بهمن ۱۳۹۸ دربارهٔ ۷۴۲ دانش‌آموز اجرا شد. توزیع فراوانی پرسش‌نامه‌های تکمیل‌شده به شرح جدول ۷ است.

**جدول ۷.** توزیع فراوانی پرسش‌نامه‌های تکمیل‌شده

| جنسیت / پایه | چهارم | پنجم | ششم | جمع |
|---|---|---|---|---|
| پسر | ۱۴۳ | ۱۱۷ | ۹۶ | ۳۵۶ |
| دختر | ۱۴۶ | ۱۳۴ | ۱۰۶ | ۳۸۶ |
| جمع | ۲۸۹ | ۲۵۱ | ۲۰۲ | ۷۴۲ |

### مرحلهٔ دهم: پالایش اولیهٔ سؤالات

به این منظور، ابتدا توزیع فراوانی از کل سؤالات گرفته شد و اگر سؤالی در گزینهٔ خیلی زیاد یا خیلی کم فراوانی درصدی ۹۵ یا بیشتر را به‌دست آورده بود، آن سؤال حذف می‌شد. البته در این مرحله هیچ سؤالی حذف نشد؛ چراکه هیچ سؤالی در گزینهٔ خیلی زیاد یا خیلی کم فراوانی درصدی ۹۵ یا بیشتر را به‌دست نیاورد. با توجه به اینکه برای سه پایهٔ دوم ابتدایی یک فرم سنجش لذت تحصیلی تهیه می‌شد (بدون توجه به جنسیت و پایهٔ تحصیلی)، ابتدا آلفای کرونباخ برای هر پایه و هر دو جنسیت پسر و دختر محاسبه شد و اگر سؤالی در تمامی پایه‌ها و هر دو جنس حداقل ضریب ۰/۳۰ را داشت، مطلوب شناخته می‌شد و اگر مقدار آلفای آن در پایه یا هر جنسیت کمتر از ۰/۳۰ بود، آن سؤال حذف می‌شد. به‌این‌ترتیب ۲۹ سؤال که آلفای بالای ۰/۳۰ را در بین تمامی پایه‌ها و هر دو جنس پسر و دختر داشتند، شناسایی شد.

### مرحلهٔ یازدهم: انجام‌دادن تحلیلی عاملی اکتشافی[۱۲] (ای‌اِی‌اِف)

پس از سرند اولیه سؤالات و خارج‌کردن سؤالاتی که آلفای مناسبی به‌طور مشترک در بین دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی نداشتند، برای بقیهٔ سؤالات تحلیل عامل اکتشافی انجام شد. همان‌طور که می‌دانیم تحلیل عاملی روشی برای خلاصه‌کردن و ترکیب روابط بین متغیرهای موجود در تحلیل محسوب می‌شود. برای اینکه عامل‌های اولیه که در مصاحبه‌ها به‌دست آمده بود از روش‌های آماری و با محاسبات ضرایب همبستگی و همچنین ماتریس همبستگی بین سؤالات عامل‌هایی که در یک مقوله‌اند شناسایی شوند از تحلیل عامل اکتشافی استفاده شد. در این مرحله تمامی سؤالات مورد تحلیل عاملی با چرخش متعامد و از نوع واریماکس[۱۳] قرار گرفت.

کیسر[۱۴] (۱۹۵۸) چرخش واریماکس را برای جایگزینی راهبرد کوارتیماکس[۱۵] معرفی کرد. هدف از این چرخش این است تا همبستگی‌های داخل هر عامل (ستون‌های ماتریس عاملی) را به ۱ یا ۰ برساند و به‌این‌ترتیب آن‌ها را ساده کند. چرخش واریماکس می‌کوشد همبستگی برخی عامل‌ها را با برخی متغیرها بسیار قوی (همبستگی‌های نزدیک به ۱) اما همبستگی این عامل‌ها را با سایر متغیرها ضعیف‌تر (همبستگی‌های نزدیک به صفر) کند. چون این روش بر عامل‌ها تمرکز دارد (چنانکه پژوهشگران بیشتر در پی آن‌اند)، پراستفاده‌ترین راهبرد چرخش متعامد محسوب می‌شود (شریفی، ۱۳۹۶).

**جدول ۸.** خلاصهٔ سؤال‌ها و بارعاملی حاصل از تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس (۳۶۷) = n

| کد پرسش‌نامه | عامل | خرده‌مقیاس اصلی | بار مؤلفه | | | | | | | اشتراک | همبستگی اصلاح‌شدهٔ سؤال با کل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عنوان ماده | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | | |
| z۳ | لذت از رفتار مدیر و ناظم | به بچه‌ها احترام می‌گذارند. | ۰/۸۳۳ | ۰/۰۸۰ | ۰/۰۳۷ | ۰/۰۷۵ | ۰/۰۲۴ | ۰/۰۴۷ | ۰/۱۵۲ | ۰/۷۳ | ۰/۷۷ |
| z۱ | | با دانش‌آموزان مهربان هستند. | ۰/۸۲۵ | ۰/۱۲۶ | -۰/۰۱۵ | ۰/۱۸۸ | -۰/۰۰۳ | ۰/۰۴۵ | ۰/۰۷۵ | ۰/۷۲ | ۰/۷۵ |
| z۶ | | به همهٔ بچه‌ها توجه می‌کنند. | ۰/۸۲۰ | ۰/۰۹۹ | ۰/۰۶۸ | ۰/۰۶۳ | ۰/۱۰۷ | ۰/۰۲۶ | ۰/۰۶۰ | ۰/۷۱ | ۰/۷۶ |
| z۴ | | بین بچه‌ها فرق نمی‌گذارند. | ۰/۸۱۶ | ۰/۰۱۸ | ۰/۱۲۴ | ۰/۰۰۸ | -۰/۰۱۰ | ۰/۰۷۷ | ۰/۰۲۰ | ۰/۶۷ | ۰/۷۳ |
| z۵ | | در کارهای مختلف به من کمک می‌کنند. | ۰/۷۹۴ | ۰/۱۵۳ | ۰/۱۳۲ | ۰/۱۱۱ | ۰/۱۳۳ | ۰/۰۷۷ | -۰/۰۲۵ | ۰/۷۱ | ۰/۷۵ |
| z۲ | | به دانش‌آموزان دلگرمی می‌دهند. | ۰/۷۸۹ | ۰/۲۰۳ | ۰/۱۷۰ | ۰/۰۴۶ | ۰/۰۸۲ | ۰/۱۱۲ | ۰/۰۱۶ | ۰/۷۱ | ۰/۷۶ |
| zz۵ | لذت از ظاهر مدرسه | نقاشی‌های زیبا داشته باشد. | ۰/۱۳۲ | ۰/۸۳۳ | ۰/۱۱۳ | ۰/۰۶۱ | ۰/۱۰۸ | ۰/۱۷۰ | -۰/۰۱۵ | ۰/۷۷ | ۰/۸۰ |
| zz۴ | | تزیینات راهروهای آن زیبا و جذاب باشد. | ۰/۰۴۲ | ۰/۸۲۶ | ۰/۱۵۶ | ۰/۰۲۳ | -۰/۰۳۵ | ۰/۱۷۷ | ۰/۰۸۱ | ۰/۷۵ | ۰/۷۶ |
| zz۳ | | عکس‌های جالب روی دیوارها داشته باشد. | ۰/۱۳۶ | ۰/۸۰۷ | ۰/۱۲۳ | ۰/۰۸۳ | ۰/۰۶۹ | ۰/۰۸۰ | ۰/۱۲۸ | ۰/۷۲ | ۰/۷۷ |
| zz۲ | | کلاس‌های آن تزیینات زیبا و جالب داشته باشد. | ۰/۱۳۸ | ۰/۸۰۰ | ۰/۱۴۸ | ۰/۱۰۸ | -۰/۰۳۵ | ۰/۱۰۸ | ۰/۱۶۳ | ۰/۷۳ | ۰/۷۵ |
| zz۱ | | رنگ‌آمیزی شاد داشته باشد. | ۰/۱۴۹ | ۰/۷۳۶ | ۰/۱۰۱ | -۰/۰۲۰ | ۰/۱۳۶ | -۰/۰۱۱ | ۰/۱۶۲ | ۰/۶۶ | ۰/۶۹ |
| zz۶ | | مطالب خوشایند روی دیوارهای آن نوشته شده باشد. | ۰/۱۴۲ | ۰/۵۳۸ | ۰/۰۷۷ | ۰/۱۴۵ | ۰/۳۷۲ | ۰/۲۴۷ | -۰/۱۴۱ | ۰/۵۶ | ۰/۵۳ |
| h۴ | لذت‌بردن از دوستان | صحبت‌کردن با آن‌ها در من ایجاد آرامش می‌کند. | ۰/۰۴۳ | ۰/۱۵۵ | ۰/۸۲۶ | ۰/۲۹ | ۰/۱۰۲ | ۰/۰۴۶ | -۰/۰۲۰ | ۰/۷۲ | ۰/۷۰ |
| h۲ | | می‌توانم با آن‌ها مشورت کنم. | ۰/۱۱۷ | ۰/۰۱۹ | ۰/۷۶۳ | ۰/۱۳۴ | ۰/۰۸۸ | ۰/۱۰۵ | -۰/۰۲۵ | ۰/۶۳ | ۰/۶۲ |
| j۳ | | با دوستانم صحبت کنم. | -۰/۰۲۰ | ۰/۰۹۵ | ۰/۶۴۹ | ۰/۰۵۰ | -۰/۰۸۵ | ۰/۱۲۱ | ۰/۲۵۵ | ۰/۵۲ | ۰/۵۱ |
| h۵ | | گفت‌وگو با آن‌ها برایم آموزنده است. | ۰/۱۸۷ | ۰/۲۰۰ | ۰/۶۳۱ | ۰/۱۴۰ | ۰/۲۸۶ | -۰/۱۱۵ | ۰/۰۸۵ | ۰/۶۰ | ۰/۵۳ |
| h۳ | | می‌توانم ساعت تفریح را با آن‌ها خوش بگذرانم. | ۰/۱۰۶ | ۰/۱۸۶ | ۰/۵۸۵ | ۰/۰۱۱ | ۰/۰۱۱ | ۰/۱۰۶ | ۰/۰۴۹ | ۰/۴۰ | ۰/۴۷ |
| j۲ | | با دوستانم بازی کنم. | ۰/۱۲۱ | ۰/۰۳۲ | ۰/۵۱۹ | ۰/۲۰۹ | -۰/۰۰۸ | ۰/۱۲۹ | ۰/۳۳۲ | ۰/۴۶ | ۰/۴۶ |

**جدول ۸.** (ادامه)

| کد پرسش‌نامه | عامل | خرده‌مقیاس اصلی | بار مؤلفه | | | | | | | اشتراک | همبستگی اصلاح‌شدهٔ سؤال با کل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عنوان ماده | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | | |
| d۳ | لذت از زنگ ورزش | ورزش باعث سلامتی من می‌شود. | ۰/۰۹۱ | ۰/۰۳۳ | ۰/۰۶۸ | ۰/۸۲۹ | ۰/۰۹۰ | ۰/۱۱۱ | ۰/۰۷۴ | ۰/۸۷۳ | ۰/۶۲ |
| d۲ | | از ورزش‌کردن خوشحال می‌شوم. | ۰/۱۰۶ | ۰/۰۵۷ | ۰/۱۹۷ | ۰/۷۶۳ | ۰/۱۰۰ | ۰/۰۷۰ | ۰/۱۵۶ | ۰/۸۶ | ۰/۵۷ |
| d۴ | | ورزش‌های جدیدتری یاد می‌گیرم. | ۰/۱۲۴ | ۰/۱۵۳ | ۰/۱۰۴ | ۰/۷۳۷ | ۰/۱۷۸ | -۰/۰۰۹ | ۰/۰۳۴ | ۰/۶۳ | ۰/۵۳ |
| p۶ | لذت از یادگیری | مطالب درسی با زندگی‌ام مرتبط باشد | ۰/۱۰۲ | ۰/۱۵۶ | ۰/۰۹۱ | ۰/۰۴۱ | ۰/۷۴۱ | -۰/۱۳۲ | -۰/۰۶۴ | ۰/۶۲ | ۰/۴۶ |
| p۸ | | مطالب درسی موردنیازم باشد | ۰/۰۷۵ | ۰/۰۶۲ | ۰/۰۴۶ | ۰/۱۱۰ | ۰/۶۸۳ | ۰/۰۵۰ | ۰/۲۲۱ | ۰/۵۴ | ۰/۴۵ |
| p۵ | | مطالبی که یاد گرفته‌ام برای آینده‌ام مفید باشد | ۰/۰۰۹ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۷۷ | ۰/۲۸۳ | ۰/۶۵۴ | ۰/۰۱۹ | ۰/۳۰۹ | ۰/۶۱ | ۰/۴۸ |
| a۹ | لذت از معلم | خوش‌لباس باشد | ۰/۰۸۹ | ۰/۲۵۲ | ۰/۰۷۴ | ۰/۰۴۵ | ۰/۰۳۹ | ۰/۷۳۷ | ۰/۰۰۹ | ۰/۶۲ | ۰/۴۸ |
| a۸ | | در کلاس خنده‌رو باشد | ۰/۰۷۰ | ۰/۱۵۶ | ۰/۱۹۴ | ۰/۰۰۸ | -۰/۰۳۴ | ۰/۶۷۹ | ۰/۱۹۵ | ۰/۵۹ | ۰/۴۴ |
| a۷ | | در کلاس به من مسئولیت بدهد | ۰/۱۴۲ | ۰/۰۹۰ | ۰/۰۷۵ | ۰/۱۳۵ | ۰/۲۷۸ | ۰/۶۸۳ | -۰/۰۰۴ | ۰/۶۰ | ۰/۴۳ |
| t۲ | لذت از تشویق | معلم من را به‌خاطر انجام‌دادن درست تکالیف درسی تشویق کند | ۰/۱۵۸ | ۰/۱۳۹ | ۰/۱۴۷ | ۰/۰۶۳ | ۰/۲۵۲ | ۰/۰۷۴ | ۰/۷۱۷ | ۰/۶۵ | ۰/۴۶ |
| t۱ | | معلم من را به‌خاطر رفتارم تشویق کند | ۰/۰۹۵ | ۰/۳۷۹ | ۰/۰۹۲ | ۰/۱۲۳ | ۰/۱۳۷ | ۰/۱۰۵ | ۰/۶۲۴ | ۰/۶۰ | ۰/۴۶ |

تحلیل عاملی اکتشافی با اســـتفاده از روش استخراج مؤلفهٔ اصلی و چرخش واریماکس از ۲۹ مادهٔ سنجش لذت تحصیلی دربارهٔ یک نمونهٔ تصادفی (n= ۳۷۵) از دانش‌آموزان دورهٔ دوم ابتدایی (پایه‌های چهارم، پنجم و ششـــم) شـــهر تهران در ســـال تحصیلی ۹۸-۹۹ انجام گرفت. قبل از اجرای تحلیل با اِس‌پی‌اِس‌اِس[۱۶]، داده‌ها با بررســـی آماره‌های توصیفی در هر ماده، آلفای کرونباخ هر ماده و هر عامل و احتمال تخطی از پیش‌فرض‌های تک‌متغیری و چندمتغیری غربالگری شـــد. در ارزیابی اولیه معلوم شد که همهٔ متغیرها فاصله‌ای‌مانند هستند؛ زوج‌متغیرها توزیع نرمال دومتغیری دارند و همهٔ موردها مستقل

از یکدیگرند. به‌علت بزرگ‌بودن حجم نمونه، نسبت تعداد متغیرها به تعداد افراد نمونه کافی بود. ملاک کفایت نمونه‌گیری کیسر-مایر-الکین ۰/ ۸۸ بود که نشان می‌دهد داده‌ها برای تحلیل مؤلفه‌های اصلی مناسب‌اند. به‌همین‌ترتیب، آزمون کرویت بارتلت[۱۷] معنادار بود (p =۰/۰۰۱) که نشان می‌دهد برای اجرای تحلیل بین متغیرها همبستگی کافی وجود دارد.

عامل‌های اولیهٔ تعیین‌شده در تحلیل عاملی، تأیید و به هفت عامل برای سنجش لذت تحصیلی تقسیم شدند. این هفت عامل ۶۹ درصد کل واریانس را تبیین کردند. در جدول ۸، ۲۹ ماده مقیاس اصلی و خرده‌مقیاس‌هایی که این ماده‌ها از آن‌ها حاصل شده‌اند، همبستگی‌های عاملی آن‌ها، برآورد اشتراک‌ها و همبستگی‌های ماده‌ها با کل مقیاس نشان داده شده است. اشتراک‌های مربوط به هریک از ۲۹ ماده با دامنه‌ای از ۰/ ۴۰ تا ۰/۷۷ کمابیش بالا بود.

- **عامل ۱.** لذت از رفتار مدیر و ناظم مدرسه (۷/۷۱= ارزش ویژه) ۲۶/۵۷ درصد واریانس را تبیین کرد و شش ماده داشت.
- **عامل ۲.** لذت از ظاهر مدرسه (۲/۹۸= ارزش ویژه) ۱۰/۲۸ درصد واریانس را تبیین کرد و شش ماده داشت.
- **عامل ۳.** لذت از دوستان (۳/۹۶= ارزش ویژه) ۸/۲۶ درصد واریانس را تبیین کرد و شامل شش ماده بود.
- **عامل ۴.** لذت از زنگ ورزش (۶/۵۹= ارزش ویژه) ۶/۵۹ درصد واریانس را تبیین کرد و شامل سه ماده بود.
- **عامل ۵.** لذت از یادگیری (۶/۵۵= ارزش ویژه) ۱/۳۲ درصد واریانس را تبیین کرد و شامل سه ماده بود.
- **عامل ۶.** لذت از معلم (۴/۲۵= ارزش ویژه) ۱/۲۳ درصد واریانس را تبیین کرد و شامل سه ماده بود.
- **عامل ۷.** لذت از تشویق (۳/۷۵= ارزش ویژه) ۱/۰۹ درصد واریانس را تبیین کرد و شامل دو ماده بود.

### مرحلهٔ دوازدهم: انجام‌دادن تحلیلی عاملی تأییدی[۱۸] (سی‌اِف‌اِی)

به‌منظور بررسی روایی سازهٔ ابزار تهیه‌شده پس از تحلیل عامل اکتشافی، تحلیل عامل تأییدی هم انجام شد. هدف اصلی تحلیل عاملی تأییدی این است که تعیین کند آیا روابط میان متغیرها در مدل مفروض به روابط میان متغیرها در مجموعه داده‌های مشاهده‌شده شباهت دارد یا نه. به بیان رسمی‌تر، این تحلیل تعیین می‌کند که تا چه‌اندازه کوواریانس فرض‌شده با کوواریانس مشاهده‌شده تطابق دارد (شریفی، ۱۳۹۶).

همان‌طور که ملاحظه شد، تحلیل عامل اکتشافیْ سؤالات سنجش لذت تحصیلی را به ۷ عامل و با ۲۹ سؤال عامل‌بندی کرد. به‌طوری‌که عامل لذت از رفتار مدیر و ناظم با ۶ سؤال، لذت از ظاهر مدرسه با ۶ سؤال، لذت از دوستان با ۶ سؤال، لذت‌بردن از زنگ ورزش با ۳ سؤال، لذت از یادگیری با ۳ سؤال، لذت از رفتار معلم با ۳ سؤال و لذت از تشویق با ۲ سؤال تعداد سؤالات نهایی‌شده در تحلیل عامل اکتشافی بودند. در ابتدا برای هر عامل ارزیابی برازش مدل اندازه‌گیری انجام شد و سپس روایی همگرا[۱۹] و سازه[۲۰] برای هر عامل و کل ۲۹ ماده محاسبه شد. در اینجا سه عامل لذت از رفتار مدیر و ناظم، لذت از ظاهر مدرسه و لذت از دوستان به‌طور نمونه و کل مدل ۲۹ ماده گزارش شده است.

در تحلیل داده‌ها در مدل‌سازی معادلات ساختاری از نرم‌افزار آموس[۲۱] استفاده شد. در این نرم‌افزار از روش حداکثر درست‌نمایی استفاده می‌شود و نرم‌افزار آموس این روش تحلیل را به‌صورت پیش‌فرض برای تحلیل داده‌ها تعیین کرده است. روش حداکثر درست‌نمایی به توصیف این اصل آماری می‌پردازد که برآوردها و پارامترهای مدل جمع‌آوری‌شده مبین حداکثر شباهت با جامعهٔ واقعی است. یکی دیگر از دلایلی که در مدل‌سازی معادلات ساختاری از این برآورد استفاده می‌شود، این است که بهترین ماتریس واریانس ـ کوواریانس را با تکرار تولید می‌کند (کلاین، ۲۰۱۰؛ به نقل از عبداللهی و طاهری، ۱۳۹۸).

### ● برازش مدل اندازه‌گیری مؤلفهٔ لذت تحصیلی

سازهٔ لذت تحصیلی دارای ۲۹ ماده یا سؤال است که مدل اندازه‌گیری، روایی همگرا و روایی سازهٔ آن در شکل ۱ آورده شده است.

### ● روایی همگرا مؤلفهٔ لذت تحصیلی

$$AVE = \frac{۱۳/۸۳}{۲۹} = ۰/۴۸$$

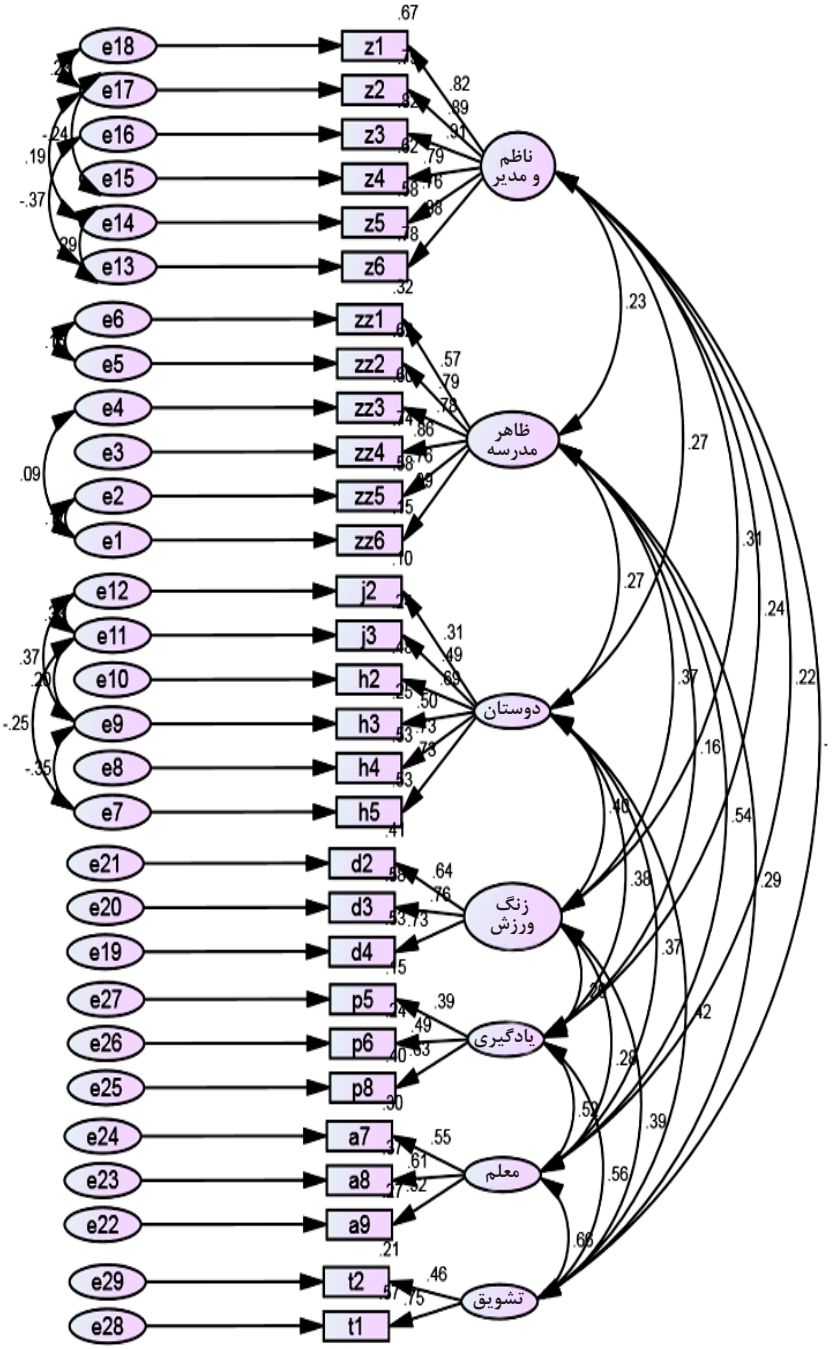
همان‌طور که مشاهده می‌شود، مقدار AVE برابر با ۰/۴۸ بود که نشان می‌دهد سازهٔ لذت تحصیلی روایی همگرای مطلوبی دارد.

### ● روایی سازهٔ لذت تحصیلی

برای محاسبهٔ روایی سازه محاسبات از حالت استاندارد به حالت غیراستاندارد درآمد و محاسبات زیر صورت گرفت و بر همین اساس روایی سازهٔ لذت تحصیلی برابر با مقدار زیر است:

$$CR = \frac{(۱۳/۸۳)^۲}{(۱۳/۸۳)^۲ \times (۸/۴۶)^۲} = ۰/۷۳$$

همان‌طور که ملاحظه می‌شود مقدار CR برابر با ۰/۷۳ شده که مقدار زیادی است.




**شکل ۱.** برازش مدل اندازه‌گیری سازهٔ لذت تحصیلی

## برازش مدل سازهٔ لذت تحصیلی

در جدول ۹ شاخص‌های برازش مدل آورده شده است. شاخص‌ها نیز نشان می‌دهند که مدل برازش مناسبی دارد.

**جدول ۹.** شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری سازهٔ لذت تحصیلی

| مدل | CMIN/DF | P | GFI | CFI | NFI | RMSEA |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مدل مفروض | ۱/۶۰۶ | ۰/۰۰۰ | ۰/۹۷۹ | ۰/۹۳۷ | ۰/۸۵۱ | ۰/۰۴۷ |
| مقدار قابل‌قبول | کمتر از ۵ | ≥۰/۰۵ | ۰/۹ ≥ | ۰/۹ ≥ | ۰/۹ ≥ | ≥ ۰/۰۸ |

با توجه به اینکه ۴ شاخص از ۵ شاخص مقدار مطلوبی دارند، می‌توان گفت که سازهٔ لذت تحصیلی برازش لازم را داراست.

## تفسیر تحلیل عاملی تأییدی

این پژوهش به بررسی متغیرهای سنجش لذت تحصیلی می‌پردازد که از ۷ زیرمقیاس تشکیل شده است. این مقیاس‌ها برای سنجش میزان لذت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم تهیه شده است. مدل فرض‌شده با نرم‌افزار ایموس با تحلیل عاملی بیشینهٔ درست‌نمایی سنجش شد. این مدل با ۵ اندازهٔ برازش ارزیابی شد:

**الف)** مجذور کای،

**ب)** شاخص نیکویی برازش (GFI)؛

**ج)** شاخص برازش نرم‌شده (NFI)؛

**د)** شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)؛

**ه)** ریشهٔ دوم میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA).

نتایج هر ۵ شاخص برازش مدل پیشنهادشده را تأیید کرد. اندازهٔ مجذور کای برابر با ۱/۶۰۶ (N = ۳۷۵) و P = ۰/۰۰۰ بود که نشان می‌دهد میان مدل پیشنهادی و داده‌های مشاهده‌شده تناسب خوبی وجود دارد.

همهٔ GFI، CFI و NFI اندازه‌های برازش نسبی‌اند که مدل را با مدل فرضی منطبق با مدل صفر با اندازهٔ مطلوب ۹۵ /۰ مقایسه می‌کند (هوبنتلر، ۱۹۹۹ الف، ۱۹۹۹ ب به نقل از شریفی ۱۳۹۶). اندازهٔ GFI، CFI و NFI به ترتیب ۰/۹۷۹، ۰/۹۳۷ و ۸۵۱ /۰ است که نشان‌دهندهٔ برازش آرمانی مدل است. آرامِس‌ای‌اِی (RMSEA) تفاوت میان ضرایب نمونه و ضرایب جامعه را اندازه می‌گیرند که هرچه

مقادیر به صفر نزدیک‌تر باشند، نشان می‌دهند که مدل برازش بهتری دارد. آرامِ‌اِس‌ای‌اِی برابر با ۰/۰۴۷ بود که نشان‌دهندهٔ برازش خوب است.

سخن آخر اینکه بعد از اطمینان از روایی و اعتبار ابزار تهیه‌شده برای سنجش لذت تحصیلی دانش‌آموزان دورهٔ دوم آموزشِ ابتدایی به تهیهٔ هنجار لازم برپایهٔ رتبهٔ درصدی، نمرهٔ Z و نمرات نُه بخشی برای جامعهٔ موردنظر اقدام شد که هنجار به‌دست‌آمده به شرح جدول ۱۰ است (لازم به توضیح است که نرم برای هر مؤلفه جداگانه محاسبه شد که در اینجا به‌دلیل طولانی‌بودن جدول نرم‌ها فقط نرم نمرهٔ کلی لذت تحصیلی آورده شده است).

**جدول ۱۰.** جدول تبدیل نمرات خام کل به میزان لذت تحصیلی

| نمرهٔ خام | رتبهٔ درصدی | نمرهٔ نُه بخشی | میزان لذت تحصیلی |
|---|---|---|---|
| **۱۰۲ و کمتر** | ۹ | ۱ و ۲ | خیلی کم |
| **۱۰۳ تا ۱۱۸** | ۳۹ | ۳ و ۴ | کم |
| **۱۱۹ تا ۱۲۵** | ۵۹ | ۵ | متوسط |
| **۱۲۶ تا ۱۳۳** | ۸۹ | ۶ و ۷ | زیاد |
| **۱۳۴ و بالاتر** | ۹۹،۶ | ۸ و ۹ | خیلی زیاد |

# منابع
# REFERENCES


- حسینی، فریده‌سادات و خیری، محمد. (۱۳۹۰ الف). نقش ارزیابی شناختی در تبیین رابطهٔ ابعاد فرزندپروری با هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی. *مجلهٔ مطالعات آموزش و یادگیری*، ۳(۱)، ۱۴۶-۱۷۹.
- حسینی، فریده‌سادات و خیری، محمد. (۱۳۹۰ ب). بررسی نقش معلم در هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجان دانش‌آموزان. *فصلنامهٔ علمی پژوهشی روان‌شناسی*، ۵(۲۰)، ۶۳-۴۲.
- سادوک، بنجامین و ویرجینیا، سادوک. (۱۳۹۶). *خلاصهٔ روان‌پزشکی علوم رفتاری ـ روان‌پزشکی بالینی کاپلان و سادوک* (ترجمهٔ فرزین رضایی). ارجمند. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۵ چاپ شده است).
- عبداله‌پور، محمدآزاد و درتاج، فریبرز (۱۳۹۶). تحلیل روان‌سنجی نسخهٔ کوتاه پرسشنامهٔ هیجانات پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامهٔ اندازه‌گیری تربیتی*، ۸(۳۰)، ۱۸۹-۲۲۰.
- عبداللهی، عباس و طاهری، آزاده. (۱۳۹۸). *مدل‌سازی معادلات ساختاری به کمک نرم‌افزار آموس AMOS*. جهاد دانشگاهی.
- فرانکن، رابرت (۱۳۸۹). *انگیزش و هیجان* (ترجمهٔ حسن شمس اسفندآباد، غلامرضا محمودی و سوزان امامی‌پور). نی.
- قدسی، احمد.، طالع‌پسند، سیاوش.، محمدی‌فر، محمدعلی و رضایی، علی‌محمد. (۱۳۹۷). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس هیجان کلاسی دانش‌آموزان شهر قم. *مجلهٔ مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۲۹)، ۲۰۹-۲۳۶.
- کدیور، پروین.، فرزاد، ولی‌اله.، کاووسیان، جواد و نیک‌دل، فریبرز. (۱۳۸۸). بررسی روایی عاملی و پایایی پرسش‌نامهٔ هیجانات تحصیلی پکران (۲۰۰۵). *نشریهٔ نوآوری‌های آموزشی*، ۸(۳۲)، ۷-۳۸.
- ماسن، پاول هنری.، کیگان، جروم.، هوستون، آلتاکارول و کانجر، جان جین وی. (۱۳۹۴). *رشد و شخصیت کودک* (ترجمهٔ مهشید یاسایی). مرکز. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۰ چاپ شده است).
- میرز، لاورنس.، گامست، گلن.، گارینو، ای جی. (۱۳۹۶). *پژوهش چندمتغیری کاربردی* (ترجمهٔ حسن پاشا شریفی). انتشارات رشد.

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-105.
- Becker, E. S. Goetz, T. Morger, V. & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions an experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education, 43*, 15-26.
- Hudson JI, Pope HG Jr. (2010). Affective spectrum disorder: Does antidepressant response identify a family of disorders with a common pathophysiology? *Am J Psychiatry, 147*(5), 552- 564.
- Pekrun R, Perry, P., & Titz, W., T, Goetz, R. (2005). Academic emotions in students self – regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Psychologist Educational, 37*, 91-106.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 81*, 401– 420.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development, 88*(5), 1653-1670.
- Titsworth, S., Quinlan, M. M., & Mazer, J. P. (2010). Emotion in teaching and learning: Development and validitation of the classroom emotions scale. *Communication Education, 59*(4), 431-452


## پی‌نوشت‌ها

1. Hudson & Pope
2. Mussen
3. Pekrun
4. Becker
5. Ford & Skinner
6. Titsworth
7. mixed model
8. exploratory
9. Morgan & Krejcie
10. Content Validity Ratio (CVR)
11. Lowshe
12. Exploratory Factor Analyis (EFA)
13. varimax
14. Kaiser
15. Quartimax
16. spss
17. bartlett spherical test
18. Confirmatory Factor Analyis (CFA)
19. convergent validity
20. construct validity
21. AMOS

۱۶۵-۱۸۹

# اثربخشی بستهٔ آموزشی مدیریت رفتار مبتنی بر نظریهٔ انتخاب در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه

■ مسلم امیری* ■ جواد مصرآبادی** ■ ابوالفضل فرید*** ■ سیاوش شیخ علیزاده****

**چکیده:**

**بی‌انضباطی دانش‌آموزان در کلاس‌های درس و محیط مدرسه همواره برهم‌زنندهٔ فرایند آموزشی بوده و از مشـــکلات رفتاری شایع در دوران نوجوانی است. هدف از پژوهشِ حاضر بررسی اثربخشی بستهٔ آموزشی مدیریت رفتار مبتنی بر نظریهٔ انتخاب در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه بود. این پژوهش از نوع تک‌آزمودنی اســـت و با خط پایهٔ چندگانه هم‌زمـــان و با پیگیری دوماهه انجام شد. جامعهٔ آماری پژوهش شامل کلیهٔ دانش‌آموزان پسر پایهٔ نهم (اول متوسطه) مدارس شهر جوانرود، در سال تحصیلی ۱۳۹۹ـ۱۴۰۰، بود. از میان آن‌ها ۳ دانش‌آموزی که ملاک‌های ورود داشتند ازطریق مقیاس رفتارهای اضطراب‌آور دانش‌آموزان در کلاس درس و به شـــیوهٔ نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. هریک از گروه‌ها شامل دانش‌آموزان و والدینشان می‌شد و هرکدام به‌صورت جداگانه در ۱۲جلسه آموزش‌های بسته دریافت کردند. این بسته‌های آموزشی را پژوهشگران از پیش طراحی و اعتباریابی کرده بودند. داده‌ها به روش‌های ترســـیم دیداری، شـــاخص تغییر پایا (RCI)، فرمول درصد بهبودی و اندازهٔ اثر d کوهن تحلیل شـــدند. بر اساس یافته‌ها، اجرای بستهٔ آموزشی مدیریت رفتار مبتنی بر نظریهٔ انتخاب در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه ازنظر آماری (P>۰/۰۵) و بالینی تأثیر معنی‌داری دارد. بنابراین توصیه می‌شـــود از آموزش‌های این بســـته، که برگرفته از مبانی آموزشی ـ درمانی نظریهٔ انتخاب اســـت، ازطریق مراکز مشاوره و به‌ویژه هسته‌های مشاورهٔ آموزش‌وپرورش به‌صورت فردی و گروهی استفاده شود.**

**کلید واژه‌ها:** **بستهٔ آموزشی، مدیریت رفتار، نظریهٔ انتخاب، بی‌انضباطی، دانش‌آموزان**

■ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۳/۴ ■ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۰/۴/۶ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۶/۳

*دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز. **E-mail:** amiri.moslem@yahoo.com

** **(نویسنده مسئول)** استاد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز. **E-mail:** mesrabadi@azaruniv.ac.ir

***دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز. **E-mail:** farid614@azaruniv.ac.ir

****استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز. **E-mail:** s.sheikhalizadeh@azaruniv.ac.ir

## مقدمه

نظم و انضباط موضوع مهمی است که در موفقیت زندگی فردی و اجتماعی انسان بسیار اهمیت دارد. مدرسه، که از ارکان مهم جامعه محسوب می‌شود، بدون نظم و انضباط نمی‌تواند به اهداف خود دست یابد. یکی از رفتارهای مخرب نوجوانان، که در محیط مدرسه و کلاس درس به‌وفور قابل‌مشاهده است، بی‌انضباطی[1] است. این به معنی رفتاری مخرب و مختل‌کنندهٔ امور ازطرفِ فرد به علت ناتوانی در خودکنترلی و انضباط فردی درنتیجهٔ رشدِ ناکافی سازوکارهای درونی مدیریت رفتار و نگرش ناقص و معیوب به نیازها و انتظارات دیگران و محیط اطراف است که باعث می‌شود فرد در مقابلِ رفتارش مسئولیت‌پذیر نباشد (بِلَندفورد[2]، ۲۰۰۵). همچنین در عمل به هر نوع رفتاری اطلاق می‌شود که جریان یاددادن و یادگرفتن را در موقعیتی خاص تهدید می‌کند و شامل رفتارهایی نظیر دیر به کلاس آمدن، پریدن از روی نیمکت‌ها، فعالیت‌های مخل آموزشی (صحبت خارج از نوبت و بلندشدن از روی صندلی بدون اجازه)، آزار کلامی یا بی‌احترامی به معلمان، قلدری، آزار و اذیت و فعالیت‌های قاچاق‌گونه است (آلوئه[3] و همکاران، ۲۰۱۴).

اهداف مجریان مدرسه در راستای اهداف کلی آموزشی، تولید شهروندانی یکپارچه و منسجم برای بهره‌مندی از آن‌ها و در جامعه است و این مهم تنها زمانی ممکن است رخ دهد که ازطریق مدرسه بتوان دانش‌آموزانی با شخصیت و ویژگی‌های خوب پرورش داد (اودبودِ[4]، ۲۰۱۹). بروز نگرانی و اضطراب در معلمان و اولیای مدرسه، اخلال در برنامه‌ریزی مدرسه و نظام آموزشی برای ایجاد محیطی امن برای فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و همچنین ایجاد مانعی بزرگ در مسیر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ازجمله پیامدهای منفی بی‌انضباطی‌های گستردهٔ دانش‌آموزان در محیط مدرسه و کلاس درس است. البته وقتی در آموزشگاه‌ها و مدارس صحبت از انضباط می‌شود، منظور نظم و ترتیب و سکوت دانش‌آموزان نیست، بلکه به این معنی است که انضباط باید به انگیزش فرد برای حفظ مقررات منجر شود و به‌صورت عادت درآید (قدیمی‌مقدم و مصرآبادی، ۱۳۹۶).

فتحی‌آذر (۱۳۹۶) علل بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان را در شش دستهٔ کلی خلاصه کرده است: علل مربوط به معلم، علل مربوط به دانش‌آموز، علل مربوط به هم‌کلاسی‌ها و گروه‌های دانش‌آموزی، علل مربوط به مدرسه و مدیریت در آن، علل مربوط به خانواده و علل اجتماعی. پژوهش‌های پیشین نیز در این باره بر لزوم توجه به کیفیت روابط میان اعضای خانواده و تقویت هرچه بیشتر آن تأکید دارند، چراکه ویژگی‌های خانوادگی فراگیران با میزان رفتارهای بی‌انضباطی و نامطلوب کلاسی همبستگی دارند (شیخ‌الاسلامی و کریمیان‌پور، ۱۳۹۷). بر اساس نتیجهٔ پژوهش سپهری و همکاران (۱۳۹۱)، دانش‌آموزان منضبط در مقایسه با دانش‌آموزان بی‌انضباط، در مقیاس عملکرد خانواده، نمرات بالاتری را اخذ کرده‌اند. کیسنر و کر[5] (۲۰۰۴) در یک جمع‌بندی خانواده، همسالان و بافت‌های فرهنگی همچون مدرسه را سه عاملِ اصلیِ تعیین‌کنندهٔ مسائل انضباطی نوجوانان در مدارس می‌دانند. تابر[6] (۲۰۰۷)

درزمینهٔ تأثیرِ خانواده بیان می‌دارد که کودکان نمی‌توانند صبح هنگام که به مدرســـه می‌آیند مشکلات شخصی ـ خانوادگی خود را، که ارتباطی با مدرسه ندارد، پشتِ در کلاس بگذارند و پس از رفتن به خانه به آن‌ها بپردازند.

لی[۷] و همکاران (۲۰۱۹) در مطالعه‌ای فراتحلیل دربارهٔ بی‌انضباطی از مقطع پیش‌دبستان تا دبیرستان به این نتیجه رسیدند که بر اساس ۶۵ پژوهش و ۲۴۷اندازه اثر، نظم و انضباط در مدارس با خودکنترلی رابطهٔ مثبت دارد (r=۰/۱۸۹). درکل باید به بی‌انضباطی به‌منزلهٔ مشکلی نگریست که علت‌هایی مختلف و چندبعدی دارد. درواقع ابعاد فردی، خانوادگی و شناختی از هم تفکیک‌پذیر نیستند و درکل تمام این عواملِ مربوط به فرد با عواملِ مربوط به کلاس با هم در تعامل‌اند (استوار و همکاران، ۱۳۹۸).

همچنین بر اساس نتایج تحقیقات مختلف، شیوع مشکلات رفتاری و انضباطی در مدارس، مخصوصاً مقطع متوســـطهٔ اول (راهنمایی سابق) به‌مراتب بیشـــتر از مقاطع دیگر است. مثلاً حبیبی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشـــی به این نتایج رسیدند که میزان شیوع اختلالات رفتاری در دانش‌آموزان متوسطهٔ اول ۲۲/۷۲ درصد و در دانش‌آموزان متوســـطهٔ دوم ۱۷/۱ درصد است. میزان شیوع در پسران بیشتر از دختران (پســـران از دختران به‌مراتب مشکلات هیجانی و رفتاری شدیدتر و بیشتری داشته‌اند و بیشتر مشکلات رفتاری خود را به‌صورت رفتارهای بیرونی نظیر رفتارهای پرخاشگرانه، اطاعت‌نکردن و رفتارهای ناپسند از نگاه جامعه ظاهر می‌سازند)، در متوسطهٔ اول بیشتر از متوسطهٔ دوم و در مناطق شهری بیشتر از مناطق روستایی بود. همچنین بر اساس نتایج، اختلال پرخاشگری شایع‌ترین میزان شیوع را در هر دو گروهِ دانش‌آموزان دارد. والتر[۸] و همکاران (۲۰۰۸) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که ۸۷ درصد از مدارس راهنمایی در ایالات متحدهٔ امریکا حداقل یک مورد خشـــونت در هر مدرســـه گزارش داده‌اند و در مدارس راهنمایی نیز بیشـــتر از دبیرستان‌ها یا مدارس ابتدایی مشکلات رفتاری و پرخاشگری در میان دانش‌آموزان، زورگویی، بدرفتاری کلامی و بی‌نظمی گسترده در کلاس درس مشاهده شده است. طبـــق این تحقیق، دانش‌آموزانِ در معرض خطری که در مقطـــع راهنمایی‌اند باور ندارند که نیاز آن‌ها به احســـاس تعلق در مدرسه برآورده می‌شود. روساریا[۹] (۲۰۱۱) نیز بیان می‌کند که ۷۶ درصد از زمانِ معلمانِ متوسطهٔ اول در کلاس صرف کنترل رفتارهای مختل‌کننده می‌شود.

مرکز ملی آمارهای آموزشی[۱۰] ایالات متحدهٔ امریکا در گزارش سال ۲۰۰۴ خود می‌نویسد روش‌های سنتی‌ای که مربیان برای حفظ نظم و انضباط به‌کار می‌گیرند، مانند اخراج از کلاس در کاهش رفتارهایِ مُخِل، مؤثر نیســـتند. بنابراین لزوم مداخلهٔ آموزشـــی ـ روان‌شناختی مؤثر برای مدیریت رفتار و کاهش مشـــکلات رفتاری و بی‌انضباطی دانش‌آموزان ضرورت دارد. سازمان بهداشت جهانی[۱۱] (WHO، ۲۰۱۶) نیز در گزارشی بین‌المللی دو راهکار مهم پیشنهاد داد: نخست، تقویت روابط والدین و نوجوانان با استفاده از برنامه‌های مداخله‌ای روان‌شناختی؛ و دوم ارائهٔ آموزش‌هایی دربارهٔ مهارت‌های زندگی در مدارس برای حمایت روانی و اجتماعی، پیشگیری و درمان مشکلات رفتاری و روانی نوجوانان.

بنابراین با در نظر گرفتن این شواهد، به‌منظور کاهش مشکلات رفتاری و انضباطی دانش‌آموزان در محیط مدرسه، مداخلات روان‌شـــناختی مؤثر برای آموزش والدین و دانش‌آموزان بیش‌ازپیش ضرورت دارد. در این راه، سهم خود دانش‌آموزان در خودتنظیمی و اصلاح رفتارهای مخرب همانند سهم خانواده بســـیار ضروری است، چراکه در شیوهٔ جدید مدیریت کلاس به راهنمایی دانش‌آموزان برای دستیابی به انضباط فردی بیشتر و به نظارت بیرونی کمتر توجه می‌شود (سانتراک[۱۲]، ۱۳۹۵/۲۰۰۸).

شـــیوه‌های متفاوت آموزشـــی ـ درمانیِ روان‌شناســـان تربیتی و خانوادهٔ درمانگـــران برای کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در محیط مدرســـه پیشنهاد شده است، ازجمله سبک‌های مدیریت کلاسی در کاهش بی‌انضباطی گینوت، جونز، کِی، گلسر و اسکینر و برنامه‌های مداخله‌ای اصلاح رفتار با رویکردهای رفتاری، شـــناختی، هیجانی، شـــناختی ـ رفتاری و اجتماعی در پژوهش‌های قدیمی‌مقدم و مصرآبادی (۱۳۹۶)، درتاج و همکاران (۱۳۸۸)، ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۰)، به‌پژوه و همکاران (۱۳۸۹).

در این میان، نظریهٔ انتخاب یکی از نظریه‌های کاربردی برای مدیریت رفتار درزمینهٔ روابط بین‌فردی، انضباط شخصی و مسئولیت‌پذیری است و در حوزهٔ نظم و انضباط مدرسه کاربرد بسیار گسترده‌ای دارد (ووبلدینگ[۱۳]، ۱۳۹۸/۲۰۱۳).

مدرسهٔ کیفی[۱۴] راهبرد نظریهٔ انتخاب در مدرسه است که عوامل ایجاد یک محیط یادگیری بهینه و کاهش یا حذف بدرفتاری‌ها را مدیریت راهبرانهٔ معلمان و کارکنان مدرسه، سهم مدیر به‌منزلهٔ تسهیلگر مدیریت راهبرانه، آموزش تفکر و رفتار مســـئولانه به دانش‌آموزان و دعوت از آن‌ها برای ارزیابی شخصی و مسئولیت‌پذیری در قبال رفتارهایشان می‌داند (صاحبی، ۱۳۹۷). در این مطالعه و درزمینهٔ این راهبرد صرفاً بر آموزش تفکر و رفتار مســـئولانه و دعوت از دانش‌آموزان برای خودســـنجی تأکید شده و تأثیر معلمان و عوامل مدرسه در نظر گرفته نشده است.

مدیریت انتخاب و مسئولیت‌پذیری از شاخه‌های بلوغ عاطفی است که کمبود آن در برخی نوجوانان مشهود است (نیروزاده و همکاران، ۱۳۹۶). در نظریهٔ انتخابْ مدیریت رفتار به معنی کنترل، مدیریت و صدور رفتار از درون فرد و پذیرش مسئولیت انجام دادن آن ازجانبِ فرد است (گلسر، ۱۳۹۷).

درکل بر اساس توضیحِ این نظریه، افراد چرا و چگونه رفتار می‌کنند و هرآنچه از ما سر می‌زند یک رفتار اســـت و همهٔ رفتارها از درون ما برانگیخته می‌شوند و معطوف به هدفی‌اند. همچنین هدف از هر رفتار ارضای یکی از پنج نیاز اساســـی ماســـت: بقا و زنده‌ماندن، عشق و احساس تعلق، قدرت، آزادی و تفریح. گلسر (۱۳۹۷) می‌گوید: «ناکامی در برآوردن نیازهایِ اساسی یک تجربهٔ عمومی و همگانی است، چراکه واقعیت همیشه با ما هماهنگ و همنوا نیست. اما برخی از افراد هنگامی که در برآوردن نیازهایشان ناکام می‌شـــوند، به‌جای پذیرفتن مسئولیت و جست‌وجوی راه‌های مؤثر دیگر برای ارضای نیازهای خود و انجام عمل مســـئولانه برای تأمینِ آن‌ها مسئولیت‌گریزانه رفتار کرده، دیگران را مسئول ناکامی خود می‌دانند و چون توقع دارند واقعیت به نفع آن‌ها کنار رود اما چنین نمی‌شود، به شیوه‌ای مسئولیت‌گریزانه

واقعیت را انکار می‌کنند (ص. ۱۱).»

طبق اصول نظریهٔ انتخاب، می‌توان به افراد برای داشتن انتخاب‌های بهتر برای درک احساسات خوشایند و رفتار کارآمد کمک کرد (دربایی[۱۵]، ۲۰۱۵). بخش اعظم این رویکرد رویه‌هایی است که هدفشان انگیزش افراد به اقدامات عملی برای تغییردادن وضعیت ناخوشایندِ موجود است. این رویه‌ها بر این مفروضهٔ اساسی مبتنی‌اند که افراد زمانی برای تغییر برانگیخته می‌شوند که شرایط زیر پیش آید: ۱. متقاعد شوند که رفتار کنونی، آن‌ها را به آنچه می‌خواهند نخواهد رساند؛ و ۲. به این باور برسند که می‌توانند رفتارهایی را انتخاب کنند که آن‌ها را به خواسته‌ها و اهدافشان نزدیک‌تر سازد (محسن‌زاده و همکاران، ۱۳۹۴).

هرچند نظریهٔ انتخاب چند سالی است که در ایران با استقبال جامعهٔ روان‌شناسی روبه‌رو شده است، پژوهش‌های فراوانی دربارهٔ اثربخشی این نظریه درزمینهٔ مدیریت رفتار، مسئولیت‌پذیری فردی و کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه انجام نگرفته است. اما طبقِ مرور پژوهش‌های موجود، آموزش این نظریه در حوزه‌های گوناگون، به‌ویژه مدرسه، مفید واقع شده است، ازجمله صاحبی و همکاران (۱۳۹۴)، حاجی‌محمدی آرانی و همکاران (۱۳۹۴)، میرشاهی (۱۳۹۳)، ساده (۱۳۹۷)، مَبیوس و رولند[۱۶] (۲۰۱۶)، بیچوکه و دبیلا[۱۷] (۲۰۱۲)، گابریل و مَتیوز[۱۸] (۲۰۱۱)، والتر و همکاران (۲۰۰۸)، لوید[۱۹] (۲۰۰۵)، پاسارو[۲۰] و همکاران (۲۰۰۴)، ایدنس[۲۱] (۱۹۹۶، به نقل از احدی و همکاران، ۱۳۸۸) و پترا[۲۲] (۲۰۰۰). همچنین نورجانا[۲۳] و همکاران (۲۰۲۰) پژوهشی به روش فراتحلیل روی ۷ مطالعهٔ پژوهشی در کشور اندونزی انجام دادند. میانگین وزنی اندازه اثر ۲/۸۱۸ این مطالعات نشان از تأثیر بالای آموزه‌های واقعیت درمانی در بهبود انگیزهٔ یادگیری و انضباط دانش‌آموزان داشت. رادک[۲۴] و همکاران (۱۹۹۷) نیز فراتحلیلی روی ۲۱ مطالعهٔ پژوهشی انجام دادند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که آموزش‌های نظریهٔ انتخاب و واقعیت‌درمانی در تمامی حوزه‌ها روی‌هم‌رفته تأثیری متوسط دارد.

تاکنون در کشور بستهٔ آموزشی جامع و روشنی درزمینهٔ مدیریت رفتار مبتنی بر نظریهٔ انتخاب برای والدین و دانش‌آموزان نوجوان به‌منظور کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه طراحی نشده است. در مطالعهٔ حاضر از بستهٔ تهیه‌شده‌ای که پژوهشگران طراحی و اعتباریابی کرده‌اند برای این منظور استفاده شد. گفتنی است به‌منظور طراحی بستهٔ آموزشی مدیریتِ رفتار از مبانی نظری کتاب تئوری انتخاب نوشتهٔ ویلیام گلسر، ترجمهٔ علی صاحبی (۱۳۹۷)، و برای کسب اطمینان از روایی مطلوب بستهٔ آموزشی طراحی‌شده از روش روایی محتوایی با پانل خبرگان ۸ نفری به‌منظور کسب قضاوت‌های کیفی صاحب‌نظران درزمینهٔ نظریهٔ انتخاب و از دو ضریب کمّیِ نسبت روایی محتوایی و شاخص روایی محتوایی استفاده شد. همهٔ متخصصان محتوایِ تمام جلسات را برای به‌دست‌آوردن نسبت روایی محتوایی ضروری دانستند؛ یعنی، از دیدگاه متخصصان، ۱۰۰ درصد مهم‌ترین و درست‌ترین محتوا برای بسته انتخاب شده

است. همچنین پاسخ‌ها برای به‌دست‌آوردن شاخص روایی محتوایی به گزینهٔ کاملاً مرتبط ۹۴ درصد و به گزینهٔ مرتبط اما نیاز به بازبینی ۶ درصد بود. محتوای بستهٔ آموزشی نیز مطابقِ نظر آنان اصلاح و در بسته لحاظ شد.

بنا بر آنچه ذکر شـــد و با مرور پیشینهٔ پژوهش‌ها مشخص می‌شود که مدیریت رفتار، با بهره‌گیری از مبانی نظریهٔ انتخاب، در مسئولیت‌پذیری و کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان اثربخش است. همچنین بـــرای کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان، در ایـــن مطالعه، به علت تأثیر پررنگ خانواده و خود دانش‌آموز به‌منظور خودتنظیمی و اصلاح رفتارها و مشـــکلات انضباطیِ خود، فقـــط بر علل مربوط به دانش‌آموز و خانواده تأکید شـــد. همان‌طور که در تحقیقات اشـــاره شـــد، به علت بروز بیشتر مشکلات رفتاری و بی‌انضباطی در پسران در قیاس با دختران، دانش‌آموزان پسر به‌منزلهٔ آزمودنی‌های این پژوهش در نظر گرفته شدند. با توجه به آنچه اشاره شد، پژوهش حاضر در پی پاسخ به سؤال زیر بود:

آیا اجرای بستهٔ آموزشیِ مدیریت رفتار مبتنی بر نظریهٔ انتخاب به کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه منجر می‌شود؟

## روش پژوهش

ایـــن پژوهش از نوع طرح تک‌آزمودنی[۲۵] بـــا خط پایهٔ چندگانه[۲۶] هم‌زمان و با پیگیری دوماهه انجام شد. با کمک این طرح‌ها مزیت‌های بالینیِ پژوهش تک‌موردی با سخت‌گیری‌های آزمایش واقعی ترکیب می‌شـــود و پژوهشـــگر مجاز می‌شـــود تا وجود روابط علت و معلولی میان عمل آزمایشی و پاسخ‌های مشـــارکت‌کننده را نشـــان دهد. از میان طرح‌هایِ تک‌آزمودنی طرح چند خط پایه جزو پرکاربردترین طرح‌هاســـت و با این هدف انجام می‌گیرد که نشان دهد آیا عمل آزمایشی علت تغییر در رفتار است یا خیر (گراوتر و فورزانو[۲۷]، ۱۳۹۶/۲۰۰۹).

### جامعه، نمونه و فرایند نمونه‌گیری

جامعهٔ آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان پســـر پایهٔ نهم (اول متوســـطه) مدارس دولتی شهر جوانرود، از توابع اســـتان کرمانشـــاه، به تعداد ۴۵۵ نفر (پنج مدرسهٔ پسرانهٔ شهری) در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ تشکیل می‌دهند. از میانِ آن‌ها ۳ نفر از دانش‌آموزان به‌صورت نمونه‌گیری هدفمند[۲۸] از مدرسهٔ شهید مطهری انتخاب شدند. در نمونه‌گیریِ هدفمند پژوهشگر اعضای نمونه را بر پایهٔ قضاوت خـــود دربارهٔ اینکه چقدر معرّف موضوع مورد تحقیق‌اند یا چقـــدر درزمینهٔ موضوع موردنظر تخصص دارند انتخاب می‌کند (کولیکان[۲۹]، ۱۳۹۷/۲۰۰۹). معیارهای انتخاب شـــاملِ مشغول به تحصیل بودن در پایهٔ نهم (مقطع اول متوسطه)، داشتن حداقل وضعیت تحصیلی متوسط، داشتن خانوادهٔ یکپارچه (وجود هر دو والد در خانواده و زندگی با آن‌ها)، نداشـــتن بیماری مزمن جســـمانی و روان‌شـــناختی در خانـــواده، و همچنین دارابودن معیارهای بی‌انضباطـــی از دید معلمان (آن‌هایی که مجموع نمرات

طیف‌های پنجگانهٔ هرگز «نمرهٔ صفر»، کم «نمرهٔ ۱»، متوسط «نمرهٔ ۲»، زیاد «نمرهٔ ۳» و بسیار زیاد «نمرهٔ ۴» از گویه‌های سی‌وپنج‌گانهٔ پرسش‌نامه دارای بیشترین نمره باشد) بود. معیارهای حذف هم شامل نبودِ هرکدام از معیارهای بالاست. ویژگی‌های جمعیت‌شناسی افراد شرکت‌کننده در مطالعه در جدولِ ۱ آمده است.

**جدول ۱.** ویژگی‌های جمعیت‌شناختی افراد شرکت‌کننده در مطالعه

| دانش‌آموز | نسبت والد/ والده شرکت‌کننده با دانش‌آموز | سن | شغل والد/ والده | تحصیلات والد/ والده | نوع آموزش |
|---|---|---|---|---|---|
| اول | مادر | ۳۶ | خانه‌دار | دیپلم انسانی | مستقیم |
| | پدر | ۴۷ | آزاد | سوم راهنمایی | غیرمستقیم |
| دوم | مادر | ۳۰ | خانه‌دار | پنجم ابتدایی | مستقیم |
| | پدر | ۳۴ | آزاد | سوم راهنمایی | مستقیم |
| سوم | مادر | ۳۷ | خانه‌دار | فوق دیپلم | مستقیم |
| | پدر | ۴۵ | آزاد | فوق لیسانس | غیرمستقیم |

همان‌طور که در جدول ۱ مشخص است، دو نفر از پدرها به علت مشغلهٔ کاری به‌صورت غیرمستقیم آموزش‌هایی را که همسرشان در جلسات دیده بودند در خانه دریافت کردند و بقیهٔ والدین به‌صورت مستقیم در جلسات آموزش دیدند. همچنین همهٔ مادرها خانه‌دار و همهٔ پدرها شغل آزاد داشتند و فقط والدین دانش‌آموز سومی تحصیلات عالی داشتند. شرح مختصرِ نمونه‌ها در زیر آمده است:

**دانش‌آموز اول:** *او تک‌فرزند و روش غالب تربیتی‌اش سهل‌انگارانه است. چندین بار به علت مخالفت والدین با خواسته‌هایش، مثل رنگ‌کردن موی سر، آرایش‌های ظاهری و دوستی با افراد لاأبال و بزرگ‌تر از خودش، مادرش را در خانه کتک زده و با پدر درگیر شده است. کیفیت رابطه‌اش بیشتر با پدر نامطلوب است. ازلحاظ وضعیت تحصیلی متوسطِ رو به بالاست، اما در مدرسه با دانش‌آموزان دیگر چندین بار شدیداً دعوا کرده و مجموعِ معلمان و کارکنان مدرسه از وضعیت انضباطی‌اش ناراضی‌اند. به نظر می‌آید که بسیار با مراجع قدرت مشکل دارد.*

**دانش‌آموز دوم:** *فرزند اول خانواده است و یک خواهر کوچک‌تر از خودش دارد که کلاس سوم دبستان است. روش غالب تربیتی وی مستبدانه است و کیفیت رابطه‌اش بیشتر با مادر نامطلوب است. چندین بار به علت مخالفت والدین با خواسته‌هایش، مثل خرید گوشی همراه، با آن‌ها درگیر شده و بعد از خانه فرار کرده است و به‌شدت پرخاشگر است. هم‌اکنون در یک خشک‌شویی مشغول به‌کار است. او ازلحاظ وضعیت تحصیلی متوسط است. اما مجموع معلمان و کارکنان مدرسه از وضعیت انضباطی‌اش ناراضی‌اند، چراکه در مدرسه با دانش‌آموزان دیگر چندین بارشدیداً دعوا کرده است. معلمان نیز از وضعیت رفتاری وی در کلاس درس راضی نیستند، چون مدام دانش‌آموزان دیگر را اذیت می‌کند و با حرف زدن‌های بیجا و بی مسئولانه در روند کلاس اخلال ایجاد می‌کند. به نظر می‌آید که بسیار با مراجع قدرت مشکل دارد.*

**دانش‌آموز سوم:** *فرزند اول خانواده است و یک خواهر کوچک‌تر از خودش دارد که چهارساله است. روش غالب تربیتی وی مستبدانه است و کیفیت رابطه‌اش بیشتر با مادر نامطلوب است. چندین بار به علت مخالفت والدین با خواسته‌هایش، مثل تهیهٔ ترقه‌های دست‌ساز، و اذیت و آزار همسایه‌ها با والدین درگیر شده است. ازلحاظ وضعیت تحصیلی متوسط رو به بالاست. اما مجموع معلمان و کارکنان مدرسه از وضعیت انضباطی‌اش ناراضی‌اند، چراکه در مدرسه چندین بار مرتکب دزدی از وسایل هم‌کلاسی‌ها شده است و رفتارهای قلدرمآبانه از خود نشان می‌دهد. معلمان نیز از وضعیت رفتاری وی در کلاس درس راضی نیستند، چون مدام دانش‌آموزان دیگر را اذیت می‌کند و با درآوردن صداهای ناهنجار در روند کلاس اخلال ایجاد می‌کند. والدین و عوامل مدرسه به وی برچسب بیش‌فعالی زده‌اند، اما در آزمون‌های تشخیصی جلسات آموزشی مشخص شد که بیش‌فعال نیست و فقط نیاز به آزادی بالایی دارد. به نظر می‌آید که بسیار با مراجع قدرت نیز مشکل دارد.*

## روند اجرای پژوهش

پیش از اجرای پژوهش، به آزمودنی‌ها درمورد محرمانه‌بودن اطلاعات اطمینان داده شد و موافقت آن‌ها برای شرکت در پژوهش به‌صورت کتبی اخذ شد. هریک از گروه‌ها شامل دانش‌آموزان و والدینشان به‌صورت جداگانه در ۱۲جلسه آموزش‌های بستهٔ تهیه‌شدهٔ مدیریت رفتار مبتنی بر نظریهٔ انتخاب را، که پژوهشگر طراحی و اعتباریابی کرده بود و به‌صورت خلاصه در جدول ۲ آمده است، دریافت کردند. جلسات مداخله هفته‌ای دو بار و به‌صورت گروهی و جداگانه، برای هرکدام از گروه‌های دانش‌آموزان و والدین، اجرا شد. طرح کلی پژوهش هم شامل سه مرحلهٔ خط پایه (۳ بار)، مداخله (۵ بار) و پیگیری (۲ بار) بود. مداخله را خود پژوهشگر انجام داد که دوره‌های آموزشی سیصدساعته در زمینه‌های نظریهٔ انتخاب و مدیریت رفتار را در انجمن روان‌شناسی تربیتی ایران گذرانده است.

**جدول ۲.** رئوس مطالب و محتوای جلسات بستهٔ آموزشی به‌صورت خلاصه

| جلسه | اهداف | محتوای آموزشی | زمان هر جلسه |
|---|---|---|---|
| **اول:** آشنایی اولیه | **۱.** ایجاد انگیزه<br>**۲.** تعیین اهداف کلی دوره | • جلب اعتماد برای همکاری با پژوهشگر، تشریح پیامدهای منطقی و مفید حاصل از آموزش نظریهٔ انتخاب برای حفظ و تقویت رابطه، حل تعارضات موجود و مدیریت رفتار فردی در محیط خانواده و مدرسه، پاسخ به سؤالات اعضا | ۱ ساعت |
| **دوم:** آموزش اصول بدیهی نظریهٔ انتخاب | • پی‌بردن به میزان کنترل انسان بر رویدادها و اهمیت کیفیت مطلوب روابط بر کاهش مشکلات روان‌شناختی | • از بین دَه اصل بدیهی نظریهٔ انتخاب اصول یک تا پنج و همچنین اصل دَه به‌صورت ساده و قابل‌فهم آموزش داده می‌شود اما دربارهٔ اصول شش، هفت، هشت و نُه گذرا بحث می‌شود، زیرا جلسات بعدی مفصلاً به آن‌ها اختصاص داده شده است. | ۱/۵ ساعت |
| **سوم:** آموزش پنج نیاز اصلی و بنیادین آدمی | **۱.** شناخت نیازهای بنیادین و پی‌بردن به اهمیت آن‌ها در بروز رفتار آدمی<br>**۲.** ضرورت متعادل‌کردن رفتار با اطرافیان | • ما با پنج نیاز ژنتیکی سوق داده می‌شویم که عبارت‌اند از:<br>۱. نیاز به بقا و زنده‌ماندن؛ ۲. نیاز به عشق و احساس تعلق؛ ۳. نیاز به قدرت؛ ۴. نیاز به آزادی؛ ۵. نیاز به تفریح.<br>• هر فرد اگر در ارضای یک یا چند نیاز ژنتیکی‌اش ناکام بماند، ممکن است رفتار نامتناسبی داشته باشد. | ۱/۵ ساعت |
| **چهارم:** آموزش دنیای مطلوب (کیفی) | • ضرورت احترام به دنیاهای مطلوب همدیگر برای نیل به روابط مطلوب و با کیفیت و کاهش بدرفتاری‌ها و تقویت همدلی و تفاهم | • معرفی دنیای مطلوب، اجزای دنیای مطلوب، تغییرات دنیای مطلوب در طول زمان و تأثیر آن در صدور رفتار انسان‌ها.<br>• به نمایش گذاشتن چند کلیپ آموزشی درزمینهٔ دنیای مطلوب و تأثیر آن در صدور رفتار انسان‌ها. | ۱/۵ ساعت |
| **پنجم:** آموزش دنیای ادراکی و مؤلفه‌های آن | • ضرورت کاهش سختگیری‌ها در روابط و انتظارات به دلیل تفسیرهای متفاوت افراد از پدیده‌های یکسان | • معرفی نظام ادراکی و مؤلفه‌های آن ازطریق چارت نظریهٔ انتخاب (برای نشان‌دادن نحوهٔ عملکرد مغز و چراییِ رفتار ما)<br>• به نمایش گذاشتنِ چند کلیپ آموزشی در این مورد | ۱/۵ ساعت |
| **ششم:** آموزش ماشین رفتار و مؤلفه‌های آن | • لزوم مدیریت و داشتن کنترل بر ماشین رفتار خود برای راندن ایمن در جادهٔ زندگی | • معرفی رفتار کلی و مؤلفه‌های آن، آموزش کارت‌های ماشین رفتار و انجام‌دادن فعالیت‌ها و کاربرگه‌های مرتبط با مفهوم رفتار کلی انسان. | ۱/۵ ساعت |
| **هفتم:** آموزش تأثیرکنترل بیرونی و عادت‌های مخرب رابطه | • شناخت هفت عادت مخرب و لزوم پرهیز از آن‌ها در روابط انسانی | • معرفی هفت عادت مخرب رابطه به‌منزلهٔ واژگان رایج در روان‌شناسی کنترل بیرونی: عیب‌جویی (انتقاد)، سرزنش‌کردن، گلایه و شکایت، نِق‌نِق‌کردن و غُرغُرزدن، تهدیدکردن، تنبیه‌کردن/ محروم‌کردن، باج‌دادن برای کنترل (تطمیع). | ۱/۵ ساعت |

**جدول ۲.** (ادامه)

| جلسه | اهداف | محتوای آموزشی | زمان هر جلسه |
|---|---|---|---|
| **هشتم:** آموزش تأثیر کنترل و عادت‌های بهبوددهندهٔ رابطه | • شناخت هفت عادت بهبوددهنده و لزوم توجه به آن‌ها در روابط انسانی | • معرفی هفت عادت بهبوددهندهٔ رابطه به‌منزلهٔ واژگان رایج در روان‌شناسی کنترل درونی: پذیرش، حمایت‌کردن، تشویق‌کردن، احترام‌گذاشتن، اعتمادکردن، گوش‌کردن، گفت‌وگوی دائمی بر سر اختلافات. | ۱/۵ ساعت |
| **نهم:** آموزش خودسنجی ـ مسئولیت پذیری | • لزوم ارزیابی شخصی برای بررسی اثربخشی رفتار فردی و مسئولیت‌پذیری در رفتار فردی | • تشریح شیوهٔ دَبلیودی‌ای‌پی (WDEP) به‌عنوان فرایند واقعیت‌درمانی (استراتژی نظریهٔ انتخاب) و خودارزیابی.<br>• آموزش خلاصه‌ای از ۲۲ نوع خودسنجی با نمونه سؤالِ مربوط به هر مقوله. | ۲ ساعت |
| **دهم:**<br>**الف)** فرزندپروری موفق و هدایت و مربیگری هیجانی فرزندان (ویژهٔ والدین)<br>**ب)** شناخت و مدیریت هیجان خشم (ویژهٔ دانش‌آموزان) | **۱.** شناخت شیوه‌های فرزندپروری موفق<br>**۲.** نحوهٔ مربیگری هیجانی فرزندان | • آموزش شیوه‌های فرزندپروری موفق از دید نظریهٔ انتخاب و همچنین نحوهٔ مربیگری هیجانی فرزندان | ۱/۵ ساعت |
| **یازدهم:** آموزش حل تعارض به‌عنوان مهارتی مهم در حفظ رابطه | **۱.** شناخت هیجان خشم<br>**۲.** علت بروز هیجان خشم و نحوهٔ مدیریت صحیح آن | • علت بروز هیجان خشم و تبیین آن با مفهوم ماشین رفتار، زیست‌شناسی خشم (موقع خشم در مغز ما چه می‌گذرد؟)، تکمیل آزمونِ ۱۲ سؤالی شدت خشم، انواع سبک‌ها و عاداتِ بد مقابله با خشم، اصول اساسی مدیریت خشم. | ۱/۵ ساعت |
| | **۱.** دیدن تعارض به مثابهٔ فرصتی برای برقراری رابطه‌ای مطلوب<br>**۲.** لزوم یادگیری مهارت‌های مثبت و سازندهٔ حل تعارض | • قبل از شروع این جلسه، سطوح نیازهای ژنتیکی اعضا، که در جلسهٔ سوم سنجیده شد، در اختیار طرف مقابل رابطه (والد یا فرزند) قرار داده می‌شود؛ این کار برای بهبود رابطه و متعادل‌کردن رفتار افراد و تعارض احتمالی نیازها بسیار مفید است.<br>• تعارض به مثابهٔ رقابت یا فرصت؟، رویکردهای نامطلوب و مخرب در مدیریت و حل تعارض و مهارت‌های مثبت و سازندهٔ حل تعارض. | ۱/۵ ساعت |
| **دوازدهم:** جمع‌بندی و مرور جلسات قبل | • تثبیت یادگیری محتوای دوره | • مرور و جمع‌بندی مباحث جلسات قبل برای تحکیم یادگیری دورهٔ آموزشی، به بحث گذاشتن دیدگاه والدین و دانش‌آموزان دربارهٔ محتوای جلسات و میزان تأثیرگذاری آن در نگرش به رابطهٔ والدـفرزندی و مدیریت رفتارشان. | ۱ ساعت |

## ابزار سنجش

### مقیاس رفتارهای اضطراب‌آور دانش‌آموزان در کلاس درس

این مقیاس را مصرآبادی و همکارانش در سال ۱۳۹۲ با هدف سنجش میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در مقطع متوسطه طراحی کردند و شامل ۳۵ گویه با مؤلفه‌های توهین به معلم، قانون‌شکنی، مبارزه‌طلبی، آزار هم‌کلاسی و حواس‌پرتی است. این مقیاس را معلم تکمیل می‌کند. بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان اساساً ماهیت استرس‌زایی دارند. در پژوهش‌های پیشین از این ابزار به‌کرات برای سنجش میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان استفاده شده است، برای نمونه جباری و مصرآبادی (۱۳۹۵) و استوار و همکاران (۱۳۹۸). در پژوهش‌هایِ متعدد فرم اولیهٔ این پرسش‌نامه برای سنجش میزان و انواع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در کلاس‌های درس به روش‌های دلفی و تحلیل محتوا تهیه شده است. برای ساخت این ابزار ابتدا با یک سؤال باز پاسخ ۴۷ نفر از معلمان، رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان را در کلاس‌هایشان مشخص کردند. سپس پاسخ‌های آن‌ها به روش تحلیل محتوا جمع‌بندی و پاسخ‌های تکراری و بی‌ربط حذف شدند تا آیتم‌های اولیه مقیاس مشخص شود. در این مرحله ۵۰ رفتار استرس‌زای دانش‌آموزان مشخص شدند که به‌منزلهٔ گویه‌های پرسش‌نامهٔ مقدماتی در نظر گرفته شد. فرم نهاییِ این ابزار پس از اجرایِ مقدماتیِ سازندگان آن به ۳۵ گویه کاهش داده شد. آزمودنی‌ها با استفاده از یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (هرگز، کم، متوسط، زیاد و بسیار زیاد که به ترتیب نمرات صفر تا چهار به آن‌ها تعلق می‌گیرد) میزان رخداد انواع بی‌انضباطی‌ها را مشخص می‌کنند. حداقل نمره در این مقیاس صفر و حداکثر آن ۱۴۰ است. مصرآبادی و همکاران (۱۳۹۲) روایی سازهٔ این ابزار را با تحلیل عاملی اکتشافی بررسی کردند و نتیجه را مطلوب و همچنین ضریب آلفای کرونباخ را برابر ۰/۹۱ گزارش کردند که نشان‌دهندهٔ پایایی قابل‌قبول ابزار است.

### روش‌های تجزیه‌وتحلیل داده‌ها

در طرح‌هایِ تک‌آزمودنی روش اصلی و معمول برای تحلیل داده‌ها استفاده از نمودار و تحلیل دیداری[۳۰] آن است. در تحلیلِ دیداری طراز[۳۱] (سطح)، روند[۳۲] و تغییرپذیری[۳۳] داده‌ها در مراحل مختلف (خط پایه، مداخله و پیگیری) و مقایسهٔ آن‌ها با موقعیت‌هایِ مختلف اساس تحلیل است (لین و گاست[۳۴]، ۲۰۱۴). در این مطالعه برای تحلیل دیداری داده‌ها از تحلیل درون‌موقعیتی و بین‌موقعیتی گاست و اسپریگز (۲۰۱۰، به نقل از نوفرستی و حسن‌آبادی، ۱۳۹۷) و، برای اطمینان و دقتِ بیشتر، از روشِ سخت‌گیرانه‌تری با عنوان روش معیار دوگانهٔ محافظه‌کارانهٔ[۳۵] (CDC) فیشر[۳۶] و همکاران (۲۰۰۳) نیز استفاده شد که به‌منظور غلبه بر مشکل ذهنی‌بودن[۳۷] و پایایی پایین میان ارزیابان[۳۸] در تفسیر نتایج ترسیم دیداری استفاده می‌شود. در این روش اگر تعداد برابر یا بیشتر از نقاط داده‌های[۳۹] موردنیاز (مشخص‌شده در جدول ۳) در مرحلهٔ مداخله زیر هر دو خطوط پیش‌بین روند و سطح تغییرات (برای مواردی که کاهشِ رفتار هدفِ مدنظر است) یا روی هر دو خطوط پیش‌بین روند و سطح تغییرات (برای

مواردی که افزایشِ رفتار هدفِ مدنظر است) قرار بگیرد، نشان از تغییر منظم تأثیر درمان دارد. در غیر این صورت این تأثیرات منظم نیست (فیشر و همکاران، ۲۰۰۳).

**جدول ۳.** معیار تغییر منظم فیشر و همکاران (۲۰۰۳) به‌صورت مختصر

| تعداد نقاط موردنیاز برای استنتاج تغییر منظم | تعداد نقاط داده‌ها در مرحلهٔ مداخله |
|---|---|
| ۵ | ۵ |
| ۶ | ۶ |
| ۶ | ۷ |
| ۷ | ۸ |
| ۸ | ۹ |
| ۸ | ۱۰ |

ازآنجایی‌که تأکید صرف روی تحلیل دیداری می‌تواند اشـــتباه ایجاد کند و موجب خطای نوعِ یک شود (گاسْت، ۲۰۰۵)، بنابراین در این پژوهش از شاخص تغییر پایا[۴۰] (RCI) نیز برای بررسی معنی‌داری آماری، از شاخص درصد بهبودی برای بررسی معنی‌داری بالینی و از شاخص اندازه اثر d کوهن[۴۱] برای ارزیابی کارایی و سنجش میزان اثربخشی مداخله استفاده شد.

برای محاسبهٔ شاخص تغییر پایا نمرهٔ پیش‌آزمون از نمرهٔ پس‌آزمون کم می‌شود و حاصل بر خطای اســـتاندارد تفاوت تقسیم می‌شود. برای اینکه شـــاخص تغییر پایا ازنظر آماری معنی‌دار باشد باید قدر مطلق نتیجهٔ آن مســـاوی یا بیشـــتر از ۱/۹۶ شود. این موضوع نشان‌دهندهٔ این است که با درنظرگرفتن ۰/۰۵ احتمالِ خطا نتایجِ به‌دست‌آمده بیشتر ناشی از عوامل فعال و دست‌کاری آزمایشگر است تا خطای اندازه‌گیری (ناصری و همکاران، ۱۳۹۴). برای محاســـبهٔ فرمول درصد بهبودی، نمرهٔ پس‌آزمونِ فرد از نمرهٔ پیش‌آزمون کم و حاصل آن بر نمرهٔ پیش‌آزمون تقسیم می‌شود و نتیجهٔ آن در صد ضرب می‌شود. طبق این فرمول، ۵۰ درصد کاهش یا افزایش در علائم (بسته به روند مداخله)، موفقیت کامل در درمان و نمرات بین ۲۵درصد تا ۴۹درصد موفقیت اندک در درمان و درنهایت کاهش یا افزایش نمرات علائم تا حد زیر ۲۵درصد شکست درمان یا مداخله تلقی می‌شود (رفائی‌سعیدی، ۱۳۹۸). برای محاسبهٔ اندازه اثر d کوهن نیز میانگین خط پایه منهای میانگین دورهٔ مداخله می‌شود و حاصل بر شاخص انحراف معیار تقســـیم می‌شـــود. در این مطالعه برای تفسیر اندازه اثر از ملاک فرگوسن[۴۲] (۲۰۰۹) استفاده شد که در طرح‌های تک‌آزمودنی و برای شاخص d مقادیرِ ۰/۴۱، ۱/۱۵ و ۲/۷۰ را به ترتیب برای اثرهای کوچک، متوسط و بزرگ مطرح کرده است.

## یافته‌های پژوهش

**سؤال پژوهش: آیا اجرای بستهٔ آموزشی مدیریت رفتار مبتنی بر نظریهٔ انتخاب به کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه منجر می‌شود؟**

برای پاسخ به سؤال پژوهش روند تغییر نمرات بی‌انضباطی هریک از دانش‌آموزان در مقیاس رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان در کلاس درس بررسی شدند. جدولِ ۴ و شکلِ ۱ روند تغییر نمرات بی‌انضباطی هریک از دانش‌آموزان و شاخص‌های معنی‌داری آماری، بالینی و اندازه اثر را نشان می‌دهند.

**جدول ۴.** روند تغییر نمرات بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مراحل مختلف و بررسی شاخص‌ها

| مراحل آموزش | دانش‌آموز اول | دانش‌آموز دوم | دانش‌آموز سوم |
|---|---|---|---|
| خط پایهٔ اول | ۹۱ | ۷۵ | ۱۰۳ |
| خط پایهٔ دوم | ۹۰ | ۹۵ | ۱۰۵ |
| خط پایهٔ سوم | ۱۰۷ | ۷۷ | ۱۲۸ |
| **میانگین مرحلهٔ خط پایه** | **۹۶** | **۸۲/۳** | **۱۱۲** |
| جلسهٔ اول | ۸۷ | ۷۵ | ۹۰ |
| جلسهٔ سوم | ۹۰ | ۷۹ | ۸۷ |
| جلسهٔ ششم | ۹۳ | ۶۴ | ۸۲ |
| جلسهٔ نهم | ۷۹ | ۵۲ | ۶۳ |
| جلسهٔ دوازدهم | ۴۵ | ۴۰ | ۴۵ |
| **میانگین مرحلهٔ مداخله** | **۷۸/۸** | **۶۲** | **۷۳/۴** |
| شاخص تغییر پایا (مداخله) | -۱۲/۱۹ | -۱۴/۳۹ | -۲۷/۳۷ |
| درصد بهبودی | ۵۷/۹۴ | ۴۸/۰۵ | ۶۴/۸۴ |
| **درصد بهبودی کلی** | | **۵۶/۹۴** | |
| شاخص d کوهن | ۱/۰۱ | ۱/۳۸ | ۲/۲۰ |
| پیگیری اول | ۵۹ | ۶۸ | ۵۶ |
| پیگیری دوم | ۴۲ | ۷۲ | ۳۸ |
| **میانگین مرحلهٔ پیگیری** | **۵۰/۵** | **۷۰** | **۴۷** |
| شاخص تغییر پایا (پیگیری) | -۳۲/۲۶ | -۸/۷۲ | -۴۶/۰۹ |
| درصد بهبودی | ۶۰/۷۴ | ۶/۴۹ | ۷۰/۳۱ |
| **درصد بهبودی کلی** | | **۴۵/۸۴** | |
| شاخص d کوهن | ۴/۳۶ | ۱/۳۴ | ۴/۸۱ |

* علامت منفی (-) نشان‌دهندهٔ تغییر کاهشی نمرات است.




**شکل ۱.** روند تغییر نمرات بی‌انضباطی دانش‌آموزان در طی مراحل خط پایه، مداخله و پیگیری دوماهه

ابتدا تحلیل دیداری داده‌ها با اســـتفاده از روش گاسْـــت و اســـپریگز (۲۰۱۰، به نقل از نوفرستی و حسن‌آبادی، ۱۳۹۷) بررسی می‌شود. از مراحل تحلیلِ مذکور داده‌هایی انتخاب شدند که اطلاعات بهتری در اختیار می‌گذارند و گزارش آن در جدول ۵ آمده اســـت. از تحلیل درون موقعیتیْ طراز، روند و تغییر طراز و از تحلیل بین موقعیتیْ هم‌پوشـــی داده‌ها (PND و POD) بین دو موقعیت خط پایه و مداخله گزارش شده است.

**جدول ۵.** متغیرهای تحلیل دیداری برای دانش‌آموزان در مقیاس رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان در کلاس درس

| توالی موقعیت | مرحلهٔ خط پایه | | | مرحلهٔ مداخله | | | مرحلهٔ پیگیری | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دانش‌آموز | اول | دوم | سوم | اول | دوم | سوم | اول | دوم | سوم |
| **طراز** | | | | | | | | | |
| محفظهٔ ثبات | ۱۱۴-۶۸ | ۹۶-۵۸ | ۱۳۱-۷۹ | ۱۰۹-۶۵ | ۸۰-۴۸ | ۱۰۳-۶۲ | ۶۳-۳۸ | ۸۸-۵۳ | ۵۹-۳۵ |
| درصد داده‌های محفظهٔ ثبات | ۱۰۰ | ۱۰۰ | ۱۰۰ | ۸۰ | ۸۰ | ۸۰ | ۱۰۰ | ۱۰۰ | ۱۰۰ |
| دامنهٔ تغییرات محفظهٔ ثبات | باثبات | باثبات | باثبات | باثبات | باثبات | باثبات | باثبات | باثبات | باثبات |
| **تغییر طراز** | | | | | | | | | |
| تغییر طراز نسبی | +۸/۵ | +۱۰ | +۱۲/۵ | +۱۱ | +۲۳ | +۲۴ | -۱۷ | +۴ | -۱۸ |
| تغییر طراز مطلق | +۱۶ | +۲ | +۲۵ | -۴۲ | -۳۵ | -۴۵ | -۱۷ | +۴ | -۱۸ |
| **روند** | | | | | | | | | |
| جهت | صعودی | هم‌سطح | صعودی | نزولی | نزولی | نزولی | نزولی | صعودی | نزولی |
| **هم‌پوشی داده‌ها (بین موقعیت خط پایه و مداخله)** | | | | | | | | | |
| PND | | ۶۰ | ۶۰ | ۱۰۰ | | | | | |
| POD | | ۴۰ | ۴۰ | ۰ | | | | | |

همان‌طور که از جدول ۵ نیز مشخص است، داده‌های مرحلهٔ خط پایه برای هر سه دانش‌آموز دارای ثبات است. روند تغییرپذیری نمرات بعد از شروع مداخله برای دانش‌آموز اول ابتدا به‌صورت کاهشی ناگهانی در مقابلِ مرحلهٔ آخر خط پایه و بعد افزایشی ملایم و تدریجی و درنهایت کاهش ناگهانی بعد از جلسهٔ ششم مداخله نشان داده شد. برای دانش‌آموز دوم افت‌وخیزی آرام و اندک در جلسات اولیهٔ مداخله و درنهایت کاهشی ناگهانی بعد از جلسهٔ ششم مداخله نشان داده شد. دانش‌آموز سوم نیز کاهشی تدریجی و آرام تا جلسهٔ سوم و بعدازآن، همانند دانش‌آموز اول و دوم، کاهشی ناگهانی بعد از جلسهٔ ششم مداخله را نشان داد. بخش عمده‌ای از تغییرات به‌دست‌آمده در جلسات مداخله در طول دورهٔ پیگیری دوماهه نیز تداوم یافت و در دانش‌آموز اول و سوم کاهش چشمگیری داشت. اما در دانش‌آموز دوم روندی صعودی را طی کرد. در کل میانگین و سطح نمرات هر سه دانش‌آموز در مرحلهٔ مداخله و پیگیری در قیاس با مرحلهٔ خط پایه کاهش یافت و شاهد شیبِ منفی کاهشی برای هر سه دانش‌آموز در هر سه مرحله بودیم. همچنین بر اساس میزان پی‌اِن‌دی (PND) و پی‌اُدی (POD)، مداخله برای دانش‌آموز سوم بیشترین کارآمدی را داشت، اما برای دانش‌آموز اول و دوم به نسبت کارایی کمتری داشت.

با درنظرگرفتن معیار دوگانهٔ محافظه‌کارانهٔ سی‌دی‌سی (CDC) فیشر و همکاران (۲۰۰۳) و طبق جدولِ معیار تغییر منظم فیشر (جدول ۳)، چون ۵ نقطه داده در مرحلهٔ مداخله وجود دارد، بنابراین هر ۵ نقطه داده باید پایین‌تر از خط پیش‌بین سطح و خط پیش‌بین روند تغییرات باشند تا تغییرات تأثیر مداخله را منظم دانست. در دانش‌آموز اول تمام ۵ نقطه داده در مرحلهٔ مداخله پایینِ خط پیش‌بین سطح تغییرات است و تنها یک نقطه داده زیر خط پیش‌بین روند تغییرات است. در دانش‌آموز دوم و سوم تمام ۵ نقطه داده زیر خط پیش‌بین سطح تغییرات است. اما برای دانش‌آموز دوم ۳ نقطه و دانش‌آموز سوم ۲ نقطه زیر خط پیش‌بین روند تغییرت است. در کل این داده‌ها، مطابق این معیار، بیانگر تغییرنپذیری منظم تأثیر مداخله برای هر سه دانش‌آموز است.

بر اساس میزان شاخص تغییر پایا برای بررسی معنی‌داری آماری در جدول ۴، این مقدار در دانش‌آموز اول برای مرحلهٔ مداخله RCI = -۱۲/۱۹ و برای مرحلهٔ پیگیری RCI = -۳۲/۲۶ بوده است. همچنین این میزان برای دانش‌آموز دوم در مرحلهٔ مداخله RCI = -۱۴/۳۹، برای مرحلهٔ پیگیری RCI = -۸/۷۲ و برای دانش‌آموز سوم نیز برای مرحلهٔ مداخله RCI = -۲۷/۳۷ و برای دورهٔ پیگیری RCI = -۴۶/۰۹ بود. بنابراین با ۰/۰۵ احتمال خطا نتیجه گرفته می‌شود که کاهش نمرات بی‌انضباطی در مراحل مداخله و پیگیری هر سه دانش‌آموز ناشی از مداخلهٔ آموزشی بوده و این کاهش نمره ازلحاظ آماری معنی‌دار است.

همچنین بر اساس میزان شاخص درصد بهبودی برای بررسی معنی‌داری بالینی در جدول۴، دانش‌آموز اول در پایان جلسات مداخله به تقریباً ۵۸ درصد بهبودی و کاهش بی‌انضباطی دست یافته که در پایان دورهٔ پیگیری این میزان به تقریباً ۶۱ درصد رسیده است. دانش‌آموز دوم در پایان جلسات مداخله به تقریباً ۴۸ درصد بهبودی و کاهش بی‌انضباطی رسیده که این میزان در دورهٔ پیگیری به‌شدت

کاهش یافته و تنها ۶ درصد از آن در پایان دورهٔ پیگیری حفظ شده است. همچنین دانش‌آموز سوم در پایان جلسات مداخله به تقریباً ۶۵ درصد بهبودی و کاهش بی‌انضباطی رسیده که در پایان دورهٔ پیگیری این میزان به تقریباً ۷۰ درصد رسیده است. میزان بهبودی کلی هر سه دانش‌آموز در پایان مداخله تقریباً ۵۷ درصد و در دورهٔ پیگیریِ دوماهه تقریباً ۴۶ درصد است. طبق نتایج این شاخص، کاهش نمرهٔ بی‌انضباطی حاصل‌شده برای دانش‌آموز اول و سوم در مراحل مداخله و پیگیری ازلحاظ بالینی معنی‌دار بوده و مداخله به‌صورت کامل موفق بوده است. بهبودی حاصل‌شده برای دانش‌آموز دوم نیز در مرحلهٔ مداخله ازلحاظ بالینی معنی‌دار بوده و نشان‌دهندهٔ موفقیت اندک مداخلهٔ آموزشی است. اما در مرحلهٔ پیگیری ازلحاظ بالینی معنی‌دار نیست.

درنهایت طبق بررسی اندازه اثر برای ارزیابی کارایی و سنجش میزان اثربخشی مداخله در جدول ۴، شاخص d کوهن برای دانش‌آموز اول در مرحلهٔ مداخله ۱/۰۱ و در مرحلهٔ پیگیری ۴/۳۶ بوده که طبق ملاک فرگوسن (۲۰۰۹)، نشان‌دهندهٔ اثر متوسط در مرحلهٔ مداخله و اثر بزرگ در مرحلهٔ پیگیری است. این شاخص برای دانش‌آموز دوم در مرحلهٔ مداخله ۱/۳۸ و در مرحلهٔ پیگیری ۱/۳۴ بوده که طبق ملاک فرگوسن، نشان‌دهندهٔ اثر متوسط در مراحل مداخله و پیگیری است. این میزان برای دانش‌آموز سوم نیز در مرحلهٔ مداخله ۲/۲۰ و در مرحلهٔ پیگیری ۴/۸۱ بوده که طبق ملاک فرگوسن، نشان‌دهندهٔ اثر متوسط در مرحلهٔ مداخله و اثر بزرگ در مرحلهٔ پیگیری است. درکل بر اساس اندازه اثرهای به‌دست‌آمده برای هر سه دانش‌آموز، بستهٔ آموزشی مدیریت رفتار مبتنی بر نظریهٔ انتخاب در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان اثربخش است.

درمجموع می‌توان نتیجه گرفت که اجرای بستهٔ آموزشی مدیریت رفتار مبتنی بر نظریهٔ انتخاب در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه ازنظر آماری و بالینی تأثیر معنی‌داری داشته است..

## بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف بررسی اثربخشی اجرای بستهٔ آموزشی مدیریت رفتار مبتنی بر نظریهٔ انتخاب در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه، با روش تک‌آزمودنی و با ۳ دانش‌آموز پایهٔ نهم (متوسطهٔ اول) انجام شد. در آن از میان عوامل مختلف بروز بی‌انضباطی در دانش‌آموزان تأثیر دو عاملِ مهم خانواده و خود دانش‌آموز و از معیارهای مدرسهٔ کیفی گلسری برای کاهش بی‌انضباطی سهم آموزش تفکر و رفتار مسئولانه به دانش‌آموزان و دعوت از آن‌ها برای ارزیابی شخصی و مسئولیت‌پذیری در قبال رفتارهایشان بررسی شدند. بر اساس یافته‌ها در بررسی سؤال پژوهش، میانگین و سطح نمرات بی‌انضباطی هر سه دانش‌آموز در مرحلهٔ مداخله و پیگیری درمقابلِ مرحلهٔ خط پایه کاهش یافت و در بررسی شاخص‌ها نیز معنی‌داری آماری و بالینی آن‌ها مشخص شد. بنابراین می‌توان چنین ادعا کرد که اجرای بستهٔ آموزشی

مدیریت رفتار مبتنی بر نظریهٔ انتخاب در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان مؤثر است. این یافته با نتایج پژوهش‌های صاحبی و همکاران (۱۳۹۴)، حاجی‌محمدی آرانی و همکاران (۱۳۹۴)، میرشاهی (۱۳۹۳)، ساده (۱۳۹۷)، مَبیوس و رولند (۲۰۱۶)، بیچوکه و دبیلا (۲۰۱۲)، گابریل و مَتیوز (۲۰۱۱)، والتر و همکاران (۲۰۰۸)، لوید (۲۰۰۵)، پاسارو و همکاران (۲۰۰۴)، ایدنس (۱۹۹۶، به نقل از احدی و همکاران، ۱۳۸۸) و پترا (۲۰۰۰) همخوان است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت نظریهٔ انتخاب به ما می‌گوید هرآنچه از تولد تا مرگ از ما سر می‌زند یک رفتار است و هدف از هر رفتار نیز ارضای یکی از پنج نیاز اساسی ماست: بقا و زنده‌ماندن، عشق و احساس تعلق، قدرت، آزادی و تفریح. بنابراین علت رفتارهایِ ما محرک‌های بیرونی نیستند، بلکه خواسته‌های درونی هر شخص‌اند. چنانچه فرد برای ارضای نیازهایش روش‌های مؤثر را پیدا نکند، دست به رفتارهای ناکارآمد و غیرمسئولانه می‌زند (گلسر، ۱۳۹۷). بنابراین رفتارهای دانش‌آموزان در مدرسه می‌تواند با مراجعه به نیازهایی تعبیر شود که آن‌ها عمداً برای ارضایشان تلاش می‌کنند. برای مثال، فراهم‌آوردن انتخاب از میان فعالیت‌های مختلف برای دانش‌آموزان نیاز آن‌ها را به آزادی برطرف می‌کند. اگرچه نظریهٔ انتخاب مشخصاً نظریه‌ای انگیزشی نیست، به مربیان این امکان را می‌دهد تا فعالیت‌ها و محیط‌هایی برای افزایش انگیزهٔ دانش‌آموزان ایجاد کنند که با فراهم‌آوردن موقعیت‌هایی آن‌ها را در ارضای پنج نیاز اساسی پشتیبانی می‌کند (ایروین، ۲۰۱۸). از بین نیازهای پنج‌گانهٔ بنیادینی که نظریهٔ انتخاب معرفی می‌کند ارضای نیاز به قدرت به شیوهٔ نامطلوب و مخرب منبع عمدهٔ تعارض در جامعه، به‌ویژه بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه، است. آموزه‌های نظریهٔ انتخاب به کمک افراد می‌آیند تا آن‌ها نیاز به قدرتشان را به‌صورت مؤثر ارضا کنند، بدون اینکه مانع دیگران برای ارضای قدرت شوند (ووبلدینگ، ۱۳۹۸/۲۰۱۳).

طبق این رویکرد، علل رفتارهای نامطلوبی همچون بی‌انضباطی در عوامل مختلفی همچون ارضای نامناسب نیازهای بنیادین، مسئولیت‌گریزی و ناتوانی در خودسنجی یا ارزیابی شخصی رفتار فرد است. نظریهٔ انتخاب توجه ویژه‌ای بر بُعد انگیزشیِ تغییر رفتار دارد و ازطریق دعوت به ارزیابی شخصی در قبال رفتارها و با فعالیت‌ها و شیوه‌های مختلف، ازجمله دَبلیودی‌ای‌پی[۴۳] (WDEP) ـ به‌منزلهٔ ابزاری برای تجزیه‌وتحلیل انتخاب‌های رفتاری و تغییر ادراکات دانش‌آموزان که به آن‌ها امکان پذیرش مسئولیت شخصی در قبال رفتارهای آینده و مدیریت رفتار فردی را

می‌دهد- در ایجاد و پرورش روابط با کیفیت با همسالان، انتخاب‌های آگاهانه دربارهٔ یادگیری و رشـــد خود، خودنظم‌دهی رفتاری با نظارت مســـتقیم بر اعمال و افکار و درنتیجه کاهش مشـــکلات انضباطی و رفتاری دانش‌آموزان بســـیار تأثیرگذار است (گابریل و مَتیوز، ۲۰۱۱).

بـــا آموزه‌های نظریهٔ انتخـــاب، دانش‌آموزان رفتارهای مســـئولانه‌تری در پیش می‌گیرند، نیازهایی که برانگیخته‌شـــان می‌کند را بهتر درک می‌کنند و درمی‌یابند رفتار و کردار و شـــادمانی‌ای که در سراسر عمر با آن روبه‌رویند در کنترل خودشان اســـت (صاحبی، ۱۳۹۷). اساساً نظریهٔ انتخاب بر روابط فعلی فرد متمرکز است و بر اساس آن، نوجوانان می‌توانند زندگی‌شان را بدون تعارض و درگیری مدیریت کنند (بهمنش و همکاران، ۲۰۲۱).

گلسر مسئولیت‌پذیری را ضرورتی ذاتی می‌داند که تعهد به آن از درون شخص نشئت می‌گیرد تا تمام وظایف خود را، که به‌عنوان مسئولیت بر عهده دارد، به‌خوبی انجام دهد. اساســـاً نظریهٔ انتخاب در یک‌کلام به معنای دعوت به مسئولیت‌پذیری است و درمانگران آن را هم‌پایه با سلامت روانی در نظر می‌گیرند (صاحبی، ۱۳۹۴).

از علل اثربخشـــی واقعیت‌درمانی و نظریهٔ انتخاب، افزایش توان حل مسئله در افراد است. این رویکرد به افراد می‌آموزد که در برابر مشکلات و سختی‌ها نباید فرار کرد و مسائل و مشکلات را به گردن دیگران انداخت، بلکه باید مسئولیت مشکلات پیش‌آمده را پذیرفت و در راســـتای حل‌وفصـــلِ آن‌ها اقدامات مثبت و مؤثری انجام داد. وقتی افراد مســـئولیت رفتار و کارهای خود را می‌پذیرند، آنگاه متقاعد می‌شوند که فرماندهٔ اصلی زندگی خودند و به‌منظور بهبود وضعیت زندگی و افزایش شادی و امید می‌توانند اعمال اصلاحی انجام دهند؛ تفکرات، نگرش‌ها و رفتارها را تغییر دهند، هیجانات خود را بپذیرند و با آن‌ها کنار آیند. در همین راستا بر اساس نظریهٔ انتخاب، فـــرد آموزش می‌بینند که چگونـــه برای ارضای نیازهای فردی و بر اســـاس واقعیتْ هدف‌گـــذاری کنند. طراحی، اجرا و برنامه‌ریزیِ آگاهانه برای رســـیدن به هدف‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت موجب شـــکل‌گیری راهبردهای خودتنظیمی برای مدیریت رفتار در فرد می‌شود (یدالهی‌صابر و همکاران ، ۱۳۹۸).

علاوه‌بر تأثیر خود دانش‌آموزان در خودتنظیمی رفتار و مسئولیت‌پذیری در قبال رفتارهایشـــان برای کاهش بی‌انضباطی، والدین نیز در این میان سهم بسزایی دارند، چون والدین با آموزه‌های نظریهٔ انتخاب و با افزایش پاسخگویی به نیازهای فرزندان و تمرکز بـــر روش‌های انضباطی با کمترین میزانِ کنترل باعث بهبود رابطه و رفتار

آن‌ها در خانه و مدرسه می‌شوند (پترا، ۲۰۰۰). گلسر (۱۳۹۸) می‌گوید: «فرزندان ناخشنود، برآیند روابط غیرمنطقی والدین‌اند. اگر می‌خواهید کنترل اوضاع را در دست گیرید، از کنترل‌کردن دست بردارید و به فرزندان خود اعتماد کنید. چراکه در آموزش به شیوهٔ تئوری انتخاب فقط راه ارضای نیاز به عشق و قدرت در فرزندان جلب اعتماد، احترام و محبت است. همچنین از بین نیازهای پنج‌گانهٔ روان‌شناختی، مشکل‌ترین کار ارضای نیاز به عشق و تعلق است، به‌خاطر آنکه برای ارضای آن به شخص دیگری نیاز داریم و نمی‌توانیم به‌تنهایی این کار را انجام دهیم. نوجوانان کمی مشکل‌آفرینی می‌کنند، اما به‌شدت نیازمند عشق و محبت‌اند.» بنابراین بهبود رابطهٔ والد ـ فرزندی از راهکارهای مهم برای کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه است، چون مشکلات خانوادگی قطعاً در روابط در مدرسه نیز تأثیر خواهند گذاشت.

یکی از نکات قابل‌تأمل در این پژوهش آن بود که کاهش نمرات بی‌انضباطی هر سه دانش‌آموز رفته‌رفته و طی جلساتِ مداخله بیشتر از زیرمقیاس‌های آزار هم‌کلاسی‌ها و توهین به معلم بود تا زیرمقیاس‌های مبارزه‌طلبی، قانون‌شکنی و حواس‌پرتی. همچنین طی مرحلهٔ پیگیری نمرات هر سه دانش‌آموز افزایش نسبی نشان داد. بر اساس این یافته، کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان نیازمند مشارکت معلمان و عوامل مدرسه برای فراهم‌کردن شرایط ارضای مناسب نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان است زیرا مدیریت راهبرانهٔ معلمان و کارکنان مدرسه و سهم مدیر، به‌عنوان تسهیلگر مدیریت راهبرانه، از دیگر معیارهای مدرسه‌ای کیفی برای ایجاد یک محیط یادگیریِ بهینه و کاهش یا حذف رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان است که در مطالعهٔ حاضر نادیده گرفته شده است.

در جنبش مدارس کیفی، برای ترفیع رشد بهینهٔ دانش‌آموزان، معلمان باید محیطی در کلاس خلق کنند که دانش‌آموزان را به ارضای نیازهای پنج‌گانهٔ روان‌شناختی‌شان، یعنی نیاز به عشق و احساس تعلق، آزادی، قدرت و ارزشمندی و نیاز به تفریح ترغیب کنند. مشکلات انضباطی و رفتاری دانش‌آموزان در محیطی که به ارضای نیازهایشان می‌پردازند به‌صورت معنی‌داری کاهش می‌یابد و با این شرایط علل کمتری وجود خواهد داشت که خود را درگیر رفتارهای نامناسب یا مخرب کنند.

گلسر باور دارد وقتی نظم مدرسه به هم می‌ریزد، بیشتر این دانش‌آموزان‌اند که مسبب این کار می‌شوند، چون نیازهایشان در مدرسه ارضا نمی‌شود. آن‌ها تصویر چندانی از مدرسه، فعالیت درسی یا معلم در دنیای مطلوب خود ندارند. وقتی آن‌ها در کلاس حضور دارند، میان آنچه از کلاس توقع دارند و آنچه در

کلاس در جریان اســت تفاوت بسیاری احساس می‌کنند. درنتیجه احساس ناکامی و خشــم آن‌ها را فرامی‌گیرد. اخراج دانش‌آموزانِ اخلالگر از کلاس، حبس آن‌ها در مدرســه، اخراج موقتی از مدرسه یا احضار والدین به مدرسه اگرچه به‌سرعت اوضاع را تحت کنترل درمی‌آورد، مشکل را بنیادی حل نمی‌کند. این از ویژگی‌های معلم یا مدیری رئیس‌مآب با شیوهٔ مدیریت رئیس‌مآبانه[۴۴] است. معلم راهبر با شیوهٔ مدیریت راهبرانه[۴۵] و در مدرسه‌ای کیفی یاد می‌گیرد که بدون تنبیه دانش‌آموزِ اخلالگر اوضاع را هدایت کند و درعین‌حال ذهن او را متوجه درس سازد (صاحبی، ۱۳۹۷).

همچنین ذکر این نکتهٔ مهم را نباید ازنظر دور داشــت که گلســر مراحل ایجاد مدرسهٔ کیفی را به این شکل توصیف می‌کند: «روابط کیفی، محیط کیفی و یادگیری کیفــی؛ به این معنی که دانش‌آموزان، معلمان، والدین، کارکنان بخش پشــتیبانی، مدیریــان و اعضایِ جامعه یکدیگر، مدرســه و یادگیــری را در دنیای مطلوب خود قرار دهند (دریسکول[۴۶]، ۱۳۹۸/۲۰۰۵). در پژوهش‌هایی، ازجمله پژوهش فتحی‌آذر (۱۳۹۶)، نیز علل بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شش دستهٔ کلی خلاصه شده‌اند: علل مربوط به معلم، علل مربوط به دانش‌آموز، علل مربوط به هم‌کلاسی‌ها و گروه‌های دانش‌آموزی، علل مربوط به مدرسه و مدیریت در آن، علل مربوط به خانواده و علل اجتماعــی. بنابراین ایجاد محیط یادگیریِ بهینه و ایدئــال و با حداقل بدرفتاری‌ها نیازمند همکاری همهٔ عوامل دخیل در این زمینه است.

بررسی جزئیات نتایج بررسی سؤال پژوهش، علاوه‌بر یافتهٔ کلی که به آن اشاره شد، منتج به استخراجِ یافتهٔ قابل‌تأمل دیگری شد. بر اساس مقایسهٔ نمرات و تحلیل دیداری نمودارهای هر سه دانش‌آموز، نمرات بی‌انضباطی دانش‌آموز دوم در مرحلهٔ پیگیری با افزایش ناگهانی همــراه بود، به‌طوری‌که میانگین نمرات مرحلهٔ پیگیری بیشــتر از مرحلهٔ مداخله بود. به نظر می‌رســد طبق این یافته، سهم مهم بر عهدهٔ خانواده و کیفیت روابط اعضای خانواده اســت. بررسی شرایط خانوادگی و مصاحبهٔ پژوهشگر با دانش‌آموز دوم طی مرحلهٔ پیگیری نشان از افزایش تنش‌ها و مشکلات خانوادگــی، به‌ویژه کیفیت ضعیف روابط والدین با هم، داشــت که بر کیفیت رابطه با دانش‌آموز نیز تأثیر می‌گذاشــت؛ درصورتی‌که والدیــنِ این دانش‌آموز با عمل به آموزه‌هــای دورهٔ آموزشــی در کاهش نمرات بی‌انضباطــی در مرحلهٔ مداخله تأثیر داشــتند. در تأیید این یافته، تابر (۲۰۰۷) بیان می‌دارد که کودکان نمی‌توانند صبح هنگام که به مدرســه می‌آیند مشکلات شــخصی ـ خانوادگی خود را، که ارتباطی با مدرســه ندارد، پشــت در کلاس بگذارند و پس از رفتن به خانه به آن‌ها بپردازند.

همچنین صاحبی (۱۳۹۸) بیان می‌کند که برای تغییر نگرش کنترل بیرونی و درونی کردن آموزه‌های نظریهٔ انتخاب بصیرت، بینش، خودآگاهی و خودشناسی به‌تنهایی کافی نیست. همهٔ تغییرات مثبت و بهبودها با عمل‌کردن به برنامه‌ها صورت می‌گیرد. تغییر و بهبودی واقعی محصول شناخت، آگاهی، رفتارهای تازه، تعهد و قبول مسئولیت دائمی در قبال رفتارهاست.

**از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:**

محدودیت در تعمیم‌پذیری یافته‌ها به دلیل حجم کوچک نمونه در طرح‌های تک‌آزمودنی، تک‌جنسیتی‌بودن نمونه‌ها به‌منظور کنترل متغیر جنسیت، دشواری‌ها و اضطراب‌های ناشی از شیوع بیماری کرونا در زمان اجرا برای ترغیب آزمودنی‌ها به شرکت در جلسات با رعایت دستورالعمل‌های بهداشتی، شرکت‌نکردن دو نفر از والدین پدر به دلیل مشغله‌های کاری زیاد، بررسی فقط دو عامل از عوامل مهم و اثرگذار بر بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در مدرسه، همچنین پرسش‌نامهٔ رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان در کلاس درس که صرفاً از دید معلمان به بی‌انضباطی بررسی شد و این نگرش به انضباط نگرشی کنترل‌گرانه است.

**تلویحات کاربردی نتایج این پژوهش عبارت‌اند از:**

آموزش‌های این بسته، که برگرفته از مبانی آموزشی ـ درمانی نظریهٔ انتخاب است، ازطریق مراکز مشاوره و به‌ویژه هسته‌های مشاورهٔ آموزش‌وپرورش به‌صورت فردی و گروهی مورد استفاده قرار گیرد؛ از آموزش‌های گروهی در قالب کارآزمایی‌های تصادفی کنترل‌شده و با حجم نمونهٔ بزرگ‌تر استفاده شود؛ از روش‌های آماری دیگر و با نمونه‌های با جنسیت دختر استفاده شود و با پژوهش حاضر مقایسه شود؛ اثربخشی این بستهٔ آموزشی در مقایسه با بسته‌های آموزشی دیگر و مبتنی بر نظریه‌های دیگر روان‌شناختی در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه بررسی شود؛ پرسش‌نامه یا نگرش‌سنجی برای شناسایی علل بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه و کلاس درس طراحی شود که در آن از دید دانش‌آموزان به کم‌کاری و ضعف معلمان و عوامل آموزشی در فراهم‌کردن شرایط مناسب برای ارضای نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان و معیارهای مدرسهٔ کیفی گلسری پرداخته شود؛ پژوهش‌های دیگری به‌منظور بررسی تأثیر عوامل دیگرِ بُروز بی‌انضباطی دانش‌آموزان در ازجمله معلم، هم‌کلاسی‌ها و گروه‌های دانش‌آموزی، مدرسه و مدیریت، و علل اجتماعی انجام شود.

# منابع
# REFERENCES


- ابوالقاسمی، عباس.، بیگی، پروین و نریمانی، محمد. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی دو روش آموزشی شناختی ـ رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب. *فصلنامهٔ روان‌شناسی تربیتی، ۷*(۲۲)، ۲۱-۴۲.
- احدی، حسن.، یوسفی‌لویه، مجید.، صالحی، مهدیه و احمدی، ابراهیم. (۱۳۸۸). مقایسهٔ کارآمدی مداخلهٔ عقلانی ـ هیجانی ـ رفتاریِ گروهی با واقعیت‌درمانی گروهی در افزایش سلامت عمومی دانشجویان دختر. *تحقیقات روان‌شناختی*، ۱(۲)، ۱-۱۵.
- استوار، نگار.، حسینی‌نسب، داوود و لیوارجانی، شعله. (۱۳۹۸). مقایسهٔ میزان بی‌انضباطی دانش‌آموزان خوشه‌های مختلف تشکیل‌شده بر اساس طرح‌واره‌های شناختی ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده. *دوفصلنامهٔ راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷(۱۳)، ۱۷۳-۱۹۰.
- به‌پژوه، احمد.، سلیمانی، منصور.، افروز، غلامعلی و غلامعلی‌لواسانی، مسعود. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز. *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، ۹(۳۳)، ۱۶۳-۱۸۶.
- جباری، ثریا و مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۵). بررسی مقایسه‌ای دانش‌آموزان منضبط و دارای مشکل انضباطی ازلحاظ مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی. *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی، ۵۷*، ۷۱-۸۴.
- حاجی‌محمدی آرانی، میثم.، قربانی محمدآبادی، فاطمه.، نجاریان نوش‌آبادی، ابوالفضل.، دهقانی‌آرانی، اسما و قیصری، راحله. (۱۳۹۴). *بررسی اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و پرخاشگری دانش‌آموزان پسر* [مقالهٔ ارائه‌شده]. دومین کنفرانس بین المللی مدیریت، اقتصاد و علوم‌انسانی. ترکیه، استانبول.
- حبیبی، مجتبی.، مرادی، خدیجه.، پورآوری، مینو و صالحی، سمیه. (۱۳۹۴). بررسی میزان شیوع اختلالات رفتاری در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی و متوسطهٔ استان قم. *مجلهٔ تخصصی اپیدمیولوژی ایران*، ۱۱(۱)، ۵۶-۶۳.
- درتاج، فریبرز.، مصائبی، اسدالله و اسدزاده، حسن. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مدیریت خشم بر پرخاشگری و سازگاری دانش‌آموزان پسر ۱۲-۱۵ساله. *فصلنامهٔ روان‌شناسی کاربردی*، ۴(۱۲)، ۷۲-۷۶.
- دریسکول، پیتر. (۱۳۹۸). *گام به گام تا مدرسهٔ کیفی* (ترجمهٔ حسن ملکیان). سایهٔ سخن. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۵ چاپ شده است).
- رفائی‌سعیدی، نسرین. (۱۳۹۸). *پیامدهای روان‌شناختی سرطان پستان: مرور نظام‌دار، طراحی بستهٔ درمانی پیشگیرانه و تعیین اثربخشی آن* [رسالهٔ دکتری]. دانشگاه فردوسی مشهد.
- ساده، گلچهره. (۱۳۹۷). *تأثیر آموزش واقعیت‌درمانی بر کاهش پرخاشگری و هیجانات منفی نوجوانان دختر* [پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد]. دانشگاه علم و فرهنگ، تهران.
- سانتراک، جان. دبلیو. (۱۳۹۵). *روان‌شناسی تربیتی* (ترجمهٔ شاهده سعیدی، مهشید عراقچی و حسین دانش‌فر). مؤسسهٔ خدمات فرهنگی رسا. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۸ چاپ شده است).
- سپهری، آسیه، مصرآبادی، جواد و زوار، نقی. (۱۳۹۱). *بررسی مقایسه‌ای دانش‌آموزان منضبط و دارای مشکلات انضباطی ازلحاظ عملکرد خانواده* [مقالهٔ ارائه‌شده]. نخستین همایش ملی شخصیت و زندگی نوین. سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی.
- شیخ‌الاسلامی، علی و کریمیان‌پور، غفار. (۱۳۹۷). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس حمایت تحصیلی و جو روانی ـ اجتماعی کلاسی. *راهبردهای شناختی یادگیری*، ۶(۱۰)، ۹۵-۱۱۱.
- صاحبی، علی. (۱۳۹۷). *تئوری انتخاب در مدرسه* (چاپ سوم). سایهٔ سخن.
- صاحبی، علی. (۱۳۹۸). *مسئولیت‌پذیری، فضیلت گمشده*. سایهٔ سخن.
- صاحبی، علی. (۱۳۹۴). همه چیز به خود تو بستگی دارد. فصلنامهٔ تخصصی روزنه؛ *ویژهٔ سمینار تئوری انتخاب و کاربست‌ها*، ۱(۳)، ۷-۹.
- صاحبی، علی.، زالی‌زاده، محسن و زالی‌زاده، مسعود. (۱۳۹۴). تئوری انتخاب: رویکردی در جهت مسئولیت‌پذیری و تعهد اجتماعی. *رویش روان‌شناسی*، ۴(۱۱)، ۱۱۳-۱۳۳.
- فتحی‌آذر، اسکندر. (۱۳۹۶). *روش‌ها و فنون تدریس*. انتشارات دانشگاه.
- قدیمی‌مقدم، گویا و مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۶). فراتحلیل پیامدهای برنامه‌های مداخله‌ای اصلاح رفتار بر بی‌انضباطی. *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی، ۱۶*(۶۴)، ۵۷-۷۶.
- کولیکان، هیو. (۱۳۹۷). *آمار و روش‌های پژوهش در روان‌شناسی* (ترجمهٔ علی دلاور، داود عرب قهستانی و سیاوش جمالفر). انتشارات رشد. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۹ چاپ شده است).
- گراوتر، اف. ج. و فورزانو، ال. بی. (۱۳۹۶). *روش‌های تحقیق برای علوم رفتاری* (ترجمهٔ اکبر رضایی). نشر فروزش. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۹ چاپ شده است).

■ گلسر، ویلیام. (۱۳۹۸). *تئوری انتخاب برای والدین و نوجوانان* (ترجمهٔ علی صاحبی). سایهٔ سخن. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ندارد).
■ گلسر، ویلیام. (۱۳۹۷). *تئوری انتخاب: درآمدی بر روان‌شناسی امید* (ترجمهٔ علی صاحبی). سایهٔ سخن. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ندارد).
■ محسن‌زاده، فرشاد.، جهانبخشی، زهرا و کشاورز افشار، حسین. (۱۳۹۴). تأثیر واقعیت‌درمانی بر کاهش سهل‌انگاری تحصیلی دانش‌آموزان. *مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۵(۱۹)، ۲۰۳-۲۲۰.
■ مصرآبادی، جواد.، پیری، موسی و استوار، نگار. (۱۳۹۲). بررسی تنوع بی انضباطی‌های دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان مدارس متوسطهٔ شهر تبریز. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۲(۴۸)، ۱۱۱-۱۲۶.
■ میرشاهی، فاطمه. (۱۳۹۳). *اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دورهٔ متوسطه* [پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد]. دانشگاه آزاد واحد مرودشت.
■ ناصری، اسماعیل.، سهرابی، فرامرز.، برجعلی، احمد و فلسفی‌نژاد، محمدرضا. (۱۳۹۴). اثربخشی طرح‌واره‌درمانی دو وجهی در درمان وابستگی به هروئین همبود با اختلال شخصیت ضداجتماعی. *فصلنامهٔ مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۵(۱۸)، ۷۵-۹۷.
■ نوفرستی، اعظم و حسن‌آبادی، حمیدرضا. (۱۳۹۷). تحلیل داده‌ها در طرح‌های آزمایشی تک‌آزمودنی. *رویش روان‌شناسی*، ۷(۱۲)، ۲۹۱-۳۰۶.
■ نیروزاده، شهربانو.، یوسفی، فریده.، فولادچنگ، محبوبه و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مبتنی بر رویکردهای نظریهٔ انتخاب و رفتاردرمانی عقلانی ـ هیجانی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و دشواری تنظیم هیجان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۸(۲)، ۳۷-۵۰.
■ ووبلدینگ، رابرت. (۱۳۹۸). *واقعیت‌درمانی برای قرن بیست و یکم* (ترجمهٔ علی صاحبی و حسین زیرک). سایهٔ سخن (اثر اصلی در سال ۲۰۱۳ چاپ شده است).
■ یدالهی‌صابر، فاطمه.، ابراهیمی، محمد اسماعیل.، زمانی، نرگس و صاحبی، علی. (۱۳۹۸). تعیین اثربخشی آموزش تئوری انتخاب بر مسئولیت‌پذیری و امیدواری دانشجویان دختر. *دوفصلنامهٔ علمی ـ پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۸(۱)، ۱۶۵-۱۷۴.

■ Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student's misbehaviour and teacher burnout. *Educational Research Review, 12*, 30-44.
■ Bechuke, A., & Debeila, J.R. (2012). Applying choice theory in fostering discipline: managing and modifying challenging learner's behaviours in south african schools. *International Journal of Humanities and Social Science, 2*(22), 240-255.
■ Behmanesh, Z., Kheramine, Sh., & Ramezani, Kh. (2021). The effect of choice theory-based group training on cognitive emotion regulation and parent-child relationship in male adolescents. *Iran J Health Sci, 9*(1), 12-21.
■ Blandford, S. (2005). *Managing discipline in schools*. Taylor & Francis e-Library,
■ Darbai, M. (2015). Study of efficiency of teaching choice theory and reality therapy courses on increasing intimacy among irreconcilable wives. *Welfare and Rehabilitation University, 10*(5), 81-99.
■ Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: a guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology*: *Research and Practice, 40*(5), 532-538.
■ Fisher, W. W., Kelley, M. E., & Lomas, J. E. (2003). Visual aids and structured criteria forimproving visual inspection and interpretation of single-case designs. *Journal of AppliedBehavior Analysis, 36*, 387-406.
■ Gabriel, E. & Matthews, L. (2011). Choice theory; an effective approach to classroom discipline and management. *The Journal of Adventist Education,73*(3) 20-23.
■ Gast, D. L. (2005). Visual analysis of graphic data. In G. Sugai & R. Horner (Eds.), *Encyclopedia of behavior modification and cognitive behavior therapy: Educatio*nal *applications* (Vol. 3, pp. 1595–1599). Sage.
■ Irvine, J. (2018). A framework for comparing theories related to motivation in education. *Research in Higher Education Journal, 35*, 1-30.
■ Kiesner, J., & Kerr, M. (2004). Families, peers, and contexts as multipile determinants of adolescent problem behavior. *Journal of Adolescence, 27*, 493-495.
■ Lane, J. D., & Gast, D. L. (2014) Visual analysis in single case experimental design studies: brief review and guidelines. *Journal of Neuropsychol Rehabil, 24* (3-4), 445-463.

- Li, J. B., Bi, S. S., Willems, Y. E., & Finkenauer, C. (2021). The association between school discipline and self-control from preschoolers to high school students: A three-level meta-analysis. *Review of Educational Research, 91*(1), 73-111.
- Loyd, B. (2005). The effects of reality therapy/choice theory principles on high school students' perception of needs satisfaction and behavioral change. *International Journal of Reality Therapy, 25*(1), 5-9.
- Mabeus, D., & Rowland, K. D. (2016). Reality Therapy in a Middle School Setting: Altering a Student's Perception. *Georgia School Counselors Association Journal, 23*, 48-52.
- National Center for Educational Statistics. (2004). *Crime and safety in america's public schools: Selected findings from the school survey on crime and safety*. National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/pubs2004/2004370.pdf
- Nurjanah, A.S., Sanyata, S., & Zatrahadi, M.F. (2020). The effectiveness of reality therapy in improving learning motivation and discipline. *Psikopedagogia, jurnal bimbingan dan konseling, 9*(2), 87-91.
- Odebode, A. (2019). Causes of indiscipline among students as viewed by primary school teachers in nigeria. *Mimbar Sekolah Dasar, 6*(1), 126-140.
- Passaro, P. D., Moon, M., Wiest, D. J., & Wong, E. H. (2004). A model for school psychology practice: addressing the needs of students with emotional and behavioral challenges through the use of an in-school support room and reality therapy. *Journal of Adolescence, 39*(155), 503–509.
- Petra, J.R. (2000). *The effects of a choice theory and reality therapy parenting program on children's behavior* (No. 9989078) [Doctoral Dissertation, The Union Institute Graduate College]. https://search.proquest.com/openview/79aa0dc0900c3395b06518833fca7fa8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y
- Radtke, L., Sapp, M., & Farrell, W. (1997). Reality therapy: A meta-analysis. *International Journal of Reality Therapy, 17*(1),4-9.
- Rosaria, M, C. (2011). *Pupil misbehaviour and classroom management: the impact of congruence* [Doctoral Dissertation, University of Southampton]. https://eprints.soton.ac.uk/197497/.
- Tauber, T.R. (2007). *Classroom management: sound theory and effective practice*. Greenwood Publishing Group.
- Walter, S.M., Lambie, G.W & Ngazimbi, E.E. (2008). A choice theory counseling group succeeds with middle school students who displayed disciplinary problems. *Middle Shool Journal, 40*(2), 4-12.
- World Health Organization. (2016). *Adolescent mental health*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health.


## پی‌نوشت‌ها

1. indiscipline
2. Blandford
3. Aloe et al
4. Odebode
5. Kiesner & Kerr
6. Tauber
7. Li et al
8. Walter
9. Rosaria
10. National Center for Educational Statistics
11. World Health Organization
12. Santrock
13. Wubbolding
14. quality school
15. Darbai
16. Mabeus & Rowland
17. Bechuke & Debeila
18. Gabriel & Matthews
19. Loyd
20. Passaro et al
21. Edens
22. Petra
23. Nurjanah et al
24. Radtke et al
25. single case design
26. multiple base line
27. Gravetter & Forzano
28. purposeful sampling
29. Coolican
30. visual analysis
31. level
32. trend
33. stability
34. Lane & Gast
35. Conservative Dual-Criterion (CDC)
36. Fisher
37. subjectivity
38. low interrater reliability
39. data points
40. Reliable Change Index (RCI)
41. Cohen’s Deffect size
42. Ferguson
43. Wants, Doing, Evaluation and Planning
44. boss management
45. lead management
46. Driscoll

# Effectiveness of behavior management training package based on choice theory on reducing students' indiscipline at school

■ Moslem Amiri, PhD Candidate in Educational Psychology at Shahid Madani University of Āzarbāijān-Tabriz[1]
■ Javād Mesrābādi (PhD), Shahid Madani University of Āzarbāijān -Tabriz[2]
■ Abolfazl Farid (PhD), Shahid Madani University of Āzarbāijān -Tabriz[3]
■ Siāvash Sheikhalizāde (PhD), Shahid Madani University of Āzarbāijān -Tabriz[4]

## Abstract

**Students'indiscipline in the classroom and school environment has always disrupted the educational process and also it is a common behavioral problem during the adolescence. The aim of this study was to investigate the effectiveness of the behavior management training package based on the choice theory on reducing the students' indiscipline at school. This study was conducted as a single-subject design with multiple simultaneous baselines with a two-month follow-up. The research population included all the ninth-grade male students of high schools in Javānrood city in the academic year 2020-2021, of which 3 students - who met the inclusion criteria - were selected using the purposeful sampling method, through the scale of students' stressful behaviors in the classroom. Each group, including students and their parents, individually received 12 sessions of training of the package which were previously designed and validated by the researchers. Data were analyzed by visual drawing, Reliable Change Index (RCI), recovery percentage formula and Cohen's D effect size. Findings showed that the implementation of the behavior management training package based on the choice theory has a clinically and statistically significant effect on reducing the students' indiscipline at school (P<0.05). Therefore, it was recommended that the trainings of this package which is based on the educational-therapeutic foundations of choice theory, to be used individually and in groups, through the counseling centers, especially the education counseling centers.**

**Keywords** **Training Package, Behavior Management, Choice Theory, Indiscipline, Students**

**E-mail: 1.** amiri.moslem@yahoo.com **2.** mesrabadi@azaruniv.ac.ir **(Corresponding Author)** **3.** farid614@azaruniv.ac.ir **4.** s.sheikhalizadeh@azaruniv.ac.ir

*Quarterly journal of*
**Educational Innovations**

# Developing, validation and normalization of the academic enjoyment test for the second cycle of primary education

■ Mahdi Nāmjoomanesh, PhD Candidate, Islamic Āzād University (Central Tehran Branch)[1]
■ Hasanpāshā Sharifi (PhD), Islamic Āzād University (Roudehen Branch)[2]
■ Mansooreh Shahriari Ahmadi (PhD), Islamic Āzād University (Central Tehran Branch)[3]

## Abstract

**This research was conducted with the aim of developing and normalizing a test for the assessment of the academic enjoyment of the primary education second cycle students in Tehran. For this purpose, using the open and closed interview methods with the members of the sample, the components, criteria and indicators of the academic enjoyment assessment were extracted from the target population. Then, the instrument items were developed based on the extracted indicators and they were distributed among 10 second cycle primary education teachers to examine the coefficient of agreement and it was obtained. The initial form of items was administered to 742 male and female students of the primary education fourth to sixth grades from five geographical-educational districts of Tehran that were selected using multi-stage cluster random sampling method. Then, through performing exploratory and confirmatory factor analysis, and computing the reliability in the sense of the internal consistency, the items whose alpha were low or their factor load was not significant were removed, the final form of the test was prepared and the necessary norms were developed.**

**Keywords** **Academic Enjoyment, Educational Emotion, Assessment of Academic Enjoyment, Academic Enjoyment Test**

**E-mail: 1.** mnamjoo@chmail.ir **2.** mansure_shahriari@yahoo.com **(Corresponding Author)**
**3.** mansure_shahriari@yahoo.com

# Designing and validating a coaching model based on choice theory in Farhangiān University

■ Seyed Aliakbar Mortazavi Emāmi, PhD Candidate in Counselling Psychology at Islamic Āzād University (Arāk Branch), Arāk, Iran[1]
■ Ghodsi Ahghar Consulting Group of Arak Unit, Islamic Azad University of Arak, Iran/ (PhD), Organization for Educational Research and Planning (Research Institute for Education), Tehran, Iran[2]
■ Davood Taghvā'i (PhD), Islamic Āzād University (Arāk Branch), Arāk, Iran[3]
■ Hassan Asadzāde (PhD), Allāme Tabātabā'e University, Tehran, Iran[4]

## Abstract

**The coaching ability of the student-teachers in the educational environment is a key competence for any teacher. The purpose of this study was to design and validate a coaching model based on the choice theory at the University. It was a sequential mixed-methods study which consisted of a qualitative section with grounded theory approach and a quantitative section with field finding method. In the qualitative section, the University professors were interviewed. They were selected according to the principle of theoretical saturation using purposive sampling method (N= 32). In the quantitative section of the study, the sample size was calculated based on the Cochran's formula and therefore, 360 students and teachers of Farhangiān University were selected through multi-stage cluster sampling method. Document mining and semi-structured interviews were used to collect data in the qualitative section and a researcher-made questionnaire was used in the quantitative section of the study. The method of data analysis in the qualitative section was open, axial and selective coding which was done by MAXqd software with thematic analysis approach. In the quantitative section of the study, exploratory and confirmatory factor analysis were used. The results showed that the coaching model includes two dimensions of personal coaching and educational coaching, 7 main components including (self-discovery, smart Chinese goal, searching and staying at work, relationship building, training and knowledge creation, environment building, effectiveness and influence) and 35 indicators were presented as a coaching model. Finally, the main dimensions and components of the coaching model was identified based on the choice theory. It was found that the proposed model has an acceptable fit and the assumed factor structure was confirmed.**

**Keywords** **Coaching, Choice Theory, Validation, Exploratory Factor Analysis, Confirmatory Factor Analysis**

**E-mail: 1.** amortazaviemami@gmail.com **(Corresponding Author)** **2.** ahghar2004@yahoo.com
**3.** davoodtaghvaei@yahoo.com **4.** asadzadehd@yahoo.com

*Quarterly journal of*
Educational Innovations

# Relationship between theory and practice in the curriculum planning process: A native experience

Mahmood Mehrmohammadi (PhD), Tarbiat Modares University, Tehran, Iran[1]
Āmene Ahmadi (PhD), Farhangiān University, Tehran, Iran[2]
Negār Elhāmiyān (PhD), Khārazmi University, Tehran, Iran[3]
Fāteme Zahrā Ahmadi (PhD), Organization for Educational Research and Planning, Tehran, Iran[4]

## Abstract

**This research aimed at studying the curriculum planning process by the managers and experts of the Organization for Educational Research and Planning based on the transformational documents. It was a qualitative study with grounded theory design and the qualitative content analysis of the data has been done inductively. When investigating the data, the entire transcribed text was studied and extracted from the audio files and autobiographies. Coding and classification of codes were done using Max QDA software and the participation of peers. Analysis of the findings showed that managers and experts in the curriculum planning need opportunities to understand and interpret the philosophical propositions, in mutual agreement. Managers gradually experience changes in the ideas, roles, behaviors and during this process they move from resistance to acceptance and participation; from hesitation to learning; from relying on experiences to trying to find the answers; from relying on the existing mental imagery to challenge the experience; from presenting the new problems to finding answers and producing technical knowledge; and from a reductionist point of view, they could move to the holistic view and transfer the semantic burden of the transformational documents to the layers of the field of action.**

**Keywords** **Transformational Documents, Curriculum Planning, Objectives of the Educational Courses, Theory and Practice**

**E-mail: 1.** mehrmohammadi_tmu@hotmail.com **2**. amenehahmadi@yahoo.com
**3.** negarelhamian@gmail.com **(Corresponding Author)** **4.** midwife79@gmail.com

# Qualitative explanation of lived experience of parents from the process of forming the homeschooling curriculum

■ Jilā Soleymāni, MA at Curriculum Planning, Alzahrā University, Tehran, Iran[1]
■ Parvin Samadi (PhD), Alzahrā University, Tehran, Iran[2]
■ Parvin Ahmadi (PhD), Alzahrā University, Tehran, Iran[3]

## Abstract

**Homeschooling constitutes part of an unofficial education process which enables students to choose a learning method and form a curriculum corresponding to their own interests in an atmosphere other than a school environment. Despite its informality, this type of education is growing in Iran. The aim of this study was to explain the process of forming a homeschooling curriculum. To do so, a qualitative research with a phenomenological approach was conducted with participation of twelve persons from the families who had educated their children at home. Data was analyzed by the seven-level Colaizzi method. To answer the first research question, two pivotal ideological and pedagogical codes were identified. To answer the second research question, and considering the components of purpose, content, teaching strategies, atmosphere, and evaluation, all in all, eleven pivotal codes were extracted. Findings indicated that the parents try to take their child's interests and talents into account when developing the curriculum and keep him or her away from a stressful and competitive environment.**

**Keywords** **Homeschooling, Homeschooling Curriculum Design Approaches, Components of the Curriculum**

**E-mail: 1.** atu.koohi@gmail.com **(Corresponding Author)** **2.** pahmadi@alzahra.ac.ir **3.** p.samadi2013@yahoo.com

*Quarterly journal of*
Educational Innovations

# Threats and opportunities for internationalization and localization of the curricula in Iran's education system in the last two decades and proposing the solutions

■ Mohammadrezā Alipour, PhD Candidate at Kharazmi University[1]
■ Effat Abbāsi (PhD), Kharazmi University[2]

## Abstract

**This study aims at investigating the threats and opportunities of internationalization and localization of the curricula in the Iranian education system in the last two decades and proposing the solutions. It was a synthesis study according to Robertson'ssixsteps.Theresearchpopulationincludedallthevalidscientificpapersonthe internationalization and localization of the curricula in the Iranian education system in the last two decades and the research sample was selected through purposeful sampling method. The research tool was a researcher-made checklist. In this study, first, the need for studies on the threats and opportunities of internationalization and localization of curricula in the Iranian education system was identified. Then, the related resources were searched. The criteria for the relevance of the resources were their research and conduction in the period between 2001 to 2018. Data were analyzed through open and axial coding. Then, the findings were processed in the form of answers to the research questions and they were interpreted and summarized. Findings showed that the Iranian education system faces major threats such as the curriculum inflexibility, centralism, colonial science, and value conflict, as well as the opportunities such as recognizing the culture of nations, honoring the heritage of the Western civilization, attracting international professors, and paying attention to the Islamic philosophical foundations, when trying to become internationalized and localized. Also, to turn the threats into the opportunities, the solutions such as learning more English and incorporating human rights and democracy curriculum have been presented.**

**Keywords** **Globalization, Localization, Internationalization, Curriculum, Threats, Opportunities**

**E-mail: 1.** malipour243@gmail.com (**Corresponding Author**) **2.** effatabbasi@gmail.com

# Challenges of primary school principals of Ahvāz in leading a virtual school: A phenomenological study

■ Ali Beyramipour (PhD), Shahid Chamrān University of Ahvāz, Ahvāz, Iran[1]
■ Sheydā Echresh, MA Student in Curriculum Planning at Shahid Chamrān University of Ahvāz, Ahvāz, Iran[2]

## Abstract

**The purpose of this study was to investigate and explain the challenges of primary school principals of Ahvāz in leading schools during the virtual education. To achieve this goal, a qualitative research method was used with Husserl's descriptive phenomenological approach. For this purpose, semi-structured interviews were conducted with eight primary school principals, who were purposefully selected. Data were extracted and analyzed using Creswell's analysis cycle, including data organization, reading and writing, description, classification and coding, interpretation of the data validity and reliability, and displaying and visualization of the data. The results showed that the school principals identified the challenges of the virtual school in the areas of financial resources, time, parent/family cooperation, professional development, responsiveness to the responsibility and teachers/school staff, respectively. In addition to these challenges, which were based on the theoretical framework of the study by Richardson et al (2015), principals described the other challenges of the virtual school as "shād application" and "family issues". The most important challenges of shād application are themes such as not defining the role of school staff except teachers, low internet speed, problem of students' authenticating and leaving the shād application, inability of users to see the message recipients, and the low quality of the files sent by users in this application were detected. In addition, the principals described the challenges of families in terms of the two themes: "poverty and financial inability of families" and "unemployment, divorce, addiction and parental delinquency."**

**Keywords** Virtual Education, Primary School Principals, Covid-19 Pandemic, Lived Experiences, Phenomenological Study

**E-mail: 1.** a.beiramy@scu.ac.ir **(Corresponding Author)** **2.** sheydaechresh1415@gmail.com

*Quarterly journal of*
Educational Innovations

# Identifying and developing the principles of multicultural education of the Islamic Republic of Iran

■ Alirezā sādeghi (PhD), Allāme Tabātabā'i University, Tehran, Iran[1]
■ Ya'ghoob Azizi, PhD Candidate in Curriculum Studies at Allāme Tabātabā'i University, Tehran, Iran[2]

## Abstract

**A pluralistic and multicultural society can move during the transition from the threat towards the opportunity, when the multicultural education and ethnic diversity are based on the principles. A multicultural curriculum that is compatible with the capabilities and capacities of the Islamic Republic of Iran's system needs, above all, the extraction of the key principles and elements. Therefore, the present study aims at identifying and extracting the principles of multicultural education of the Islamic Republic of Iran. This research was qualitative in nature and it was analytical-inferential in terms of the research method. The research area of study included the views of Islamologists, upstream documents of Iran, history of education in Iran, and the documents of the selected countries on the multicultural education. The research sample was selected using the purposeful sampling method of the homogeneous type. The tools and methods of data collection were documentary methods, reviewing the documents and using the content analysis worksheets. Findings included the extraction of eleven principles of multicultural education, some of which are as follows: In the institution of education, human dignity and the rights of individuals should be protected, regardless of the cultural differences, opportunities for the quality education should be provided, with no attention to the color, race, class or religion. Education should promote the spirit of peaceful coexistence among the religions, sects and ethnic groups in Iran and the world, and also, it should provide opportunities for the religious education for the religious minorities and local languages for learners. Educating the students should be done in such a way that they avoid inspecting each other's opinions and do not attack others for having an opinion. Special identities should be formed in students and different groups, according to the individual differences along with a common identity.**

**Keywords** **Multicultural Education, Principles of Multicultural Education, Multicultural Curriculum**

**E-mail: 1.** sadeghi.edu@gmail.comr **(Corresponding Author)** **2.** yaqoob.azizi@yahoo.co.uk

# In this issue:


| | | |
|---|---|---|
| **Identifying and developing the principles of multicultural education of the Islamic Republic of Iran** | 4 | ■ Alirezā sādeghi<br>■ Ya'ghoob Azizi |
| **Challenges of primary school principals of Ahvāz in leading a virtual school: A phenomenological study** | 5 | ■ Ali Beyramipour<br>■ Sheydā Echresh |
| **Threats and opportunities for internationalization and localization of the curricula in Iran's education system in the last two decades and proposing the solutions** | 6 | ■ Mohammadrezā Alipour<br>■ Effat Abbāsi |
| **Qualitative explanation of lived experience of parents from the processof forming the homeschooling curriculum** | 7 | ■ Jilā Soleymāni<br>■ Parvin Samadi<br>■ Parvin Ahmadi |
| **Relationship between theory and practice in the curriculum planning process: A native experience** | 8 | ■ Mahmood Mehrmohammadi<br>■ Āmene Ahmadi<br>■ Negār Elhāmiyān<br>■ Fāteme Zahrā Ahmadi |
| **Designing and validating a coaching model based on choice theory in Farhangiān University** | 9 | ■ Seyed Aliakbar Mortazavi Emāmi<br>■ Ghodsi Ahghar<br>■ Davood Taghvā'i<br>■ Hassan Asadz |
| **Developing, validation and normalization of the academic enjoyment test for the second cycle of primary education** | 10 | ■ Mahdi Nāmjoomanesh<br>■ Hasanpāshā Sharifi |
| **Effectiveness of behavior management training package based on choice theory on reducing students' indiscipline at school** | 11 | ■ Moslem Amiri<br>■ Javād Mesrābādi<br>■ Abolfazl Farid<br>■ Siāvash Sheikhalizāde |


## Refrees of this issue:


**Khadijeh Abolmaali, Ameneh Ahmadi, Gholam Ali Ahmadi, Alireza Asareh, Mohsen Farmahini Farahani, Eskandar Fathi Azar, Masoud Gramipour , Farideh Hamidi, Javad Hatami, Belal Izanloo, Mahboubeh Khosravi, Azam Mollaeenezhad, Hamid Rahimian, Ali Sattari, Babak Shamshiri**

Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN

Organization for
Educational Research
and Planning

# *Quarterly Journal of* Educational Innovations

81

Vol. 21
Spring, 2022
Pages, 200

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: **Organization for Educational Research and Planning**

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. 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. M. H. Yarmohammadian:** Professor of Isfahan University of Medical Sciences
- **Dr. H. R. Zeinabadi:** Associate Professor of Kharazmi University

Secreterial Affairs: **M. Yaghmaeian**

Persian Editor: **M. Moghaddasi, M. Rajabieh Fard, Z. Fallah**

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

Art Director & Designer: **Sh. kharahghani**

Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN

Organization for Educational
Research and Planning

# *Quarterly Journal of*
# Educational Innovations

81

Vol. 21 ■
Spring. 2022 ■
Pages, 200 ■