



جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

فصلنامه نواوری‌های آموزشی

نشریه علمی

۹۴

سال بیست و چهارم

تابستان ۱۴۰۴

۲۱۸ صفحه

بها ۱۰۰/۰۰۰ ریال



جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش



سازمان پژوهشی و برنامه‌ریزی آموزشی

تسليم

نواوری‌های آموزشی

۹۴

نشریه علمی

سال بیست و چهارم

تابستان ۱۴۰۴

۲۱۸ صفحه

بها ۱۰۰/۰۰۰ ریال

پروانه این نشریه به موجب شماره ۱۲۴/۱۴۲۹۸ مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۱۰ و به استناد مصوبه جلسه مورخ ۱۳۸۰/۱۰/۲۴ هیئت نظارت بر مطبوعات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی صادر شده و مطابق نامه شماره ۱۳۸۳/۲/۲۲ مورخ ۲۲/۲۹۳۰/۱۱۲ کمیسیون نشریات علمی کشور در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دارای درجه علمی پژوهشی است و طی نامه شماره ۳۳/۱۲۳۹۶ مورخ ۹۲/۸/۷ اعتبار فصلنامه، تمدید گردیده است.

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

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

صندوق پستی: ۱۵۸۴۶۳۴۸۲۸

تلفکس: ۸۸۳۰۲۰۲۲

E-mail: noavaryedu@gmail.com

Web: noavaryedu.oerp.ir

صاحب امتیاز: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

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

سر دبیر: دکتر رحمت‌اله مرزوقی، استاد دانشگاه شیراز

مدیر داخلی: اعظم ملایی‌نژاد، دکترای مدیریت آموزشی

اعضای هیئت تحریریه:

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

خدیدجه ابوالمعالی: استاد دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، روان‌شناسی تربیتی

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

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

دکتر رضا خیرآبادی: دانشیار سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، زبان‌شناسی

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

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

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

دکتر سید رسول عمادی: دانشیار گروه تربیتی دانشگاه شهید رجایی، تکنولوژی آموزشی

دکتر رحمت‌اله مرزوقی: استاد دانشگاه شیراز، برنامه‌ریزی درسی

دکتر اصغر مینایی: دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی، سنجش و اندازه‌گیری

دکتر طیب‌ه ماهرزاده: دانشیار دانشگاه الزهراء، 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، منار جبیه‌فر، زهرا فلاح

ویراستار انگلیسی: دکتر مریم دانای‌طوسی، زبان‌شناسی عمومی

مدیر هنری: شاهرخ خرده‌غانی، طراح گرافیک

در این شماره می خوانید:

- فرشته رحمتی
- محمد حسن پرداختچی
- احمدرضا سنجری
- نرگس حسن مرادی

شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های اثرگذار
پرورش خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان دختر
دوره دوم متوسطه نظری شهر تهران

- مهدی نامداری پژمان
- مهیار ترکمان

ارائه الگوی پویایی مدرسه در مدارس
دوره متوسطه اول و دوم
با در نظر گرفتن نقش میانجیگری ناگویی خلقی

- فاطمه زهرا احمدی
- حسن حذرخانی

بررسی کتاب‌های علوم تجربی دوره دبستان
از منظر مؤلفه‌های سواد سلامت روان

- معراج جهانگیری
- حمید فرهادی راد
- قدرت الله خلیفه

چالش‌های آموزش عشابری خوزستان:
شناسایی، دسته‌بندی و تدوین الگویی
برای مدیریت آن‌ها

- امیرحسین شکوفی مقیمان
- پریناز بنیسی
- مریم مصلح

ارائه مدل مدیریت مدارس یادگیرنده
در مدارس دولتی شهر تهران

- محمدرضا نیلی احمدآبادی
- فرزانه میرزائی
- نگارالسادات طباطبایا

بررسی تطبیقی اهداف، محتوا
و روش تدریس درس علوم تجربی
دوره دبستان ایران با چند کشور جهان

- حسن زارعی محمودآبادی
- اطهره انتظاری زارچ

بررسی نقاط قوت و ضعف مدارس سمیاد
از دیدگاه فارغ‌التحصیلان: مطالعه داده‌بنیاد

- فرهاد شفیق پورمطلق
- حیدر تورانی

توسعه رهبری آموزشی نوکیش
در مدارس جهان امروز و ارائه الگو

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

محمدجعفر جوادی، شهره حسین پور، افضل اسادات حسینی، فریده حمیدی، حسن‌رضا زین‌آبادی،
حمید رحیمیان، مریم شفیعی سروسنتانی، محبوبه عارفی، لطف‌اله عباسی سروک، فائزه فاضلی،
مهدی محمدی، اعظم ملایی‌نژاد، اصغر مینایی، محمدحسین یارمحمدیان

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

هدف نشریه:

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

موضوع مقاله‌ها:

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

توجه:

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

۱. با هدف‌ها و موضوع‌های نشریه هماهنگ باشد.
۲. بر نوآوری‌های آموزشی تأکید داشته باشد.
۳. بر اساس روش‌های علمی تدوین شده باشد.
۴. با اصول اخلاقی، دینی، اعتقادی، ملی و فرهنگی کشور مغایرت نداشته باشد.
۵. در نشریات دیگر چاپ نشده باشد.
۶. حداکثر ۹۳۰۰ کلمه با جدول و فهرست منابع باشد.
۷. چکیده فارسی و انگلیسی روان هر یک به تنهایی حداکثر ۲۵۰ کلمه باشد.
۸. ارجاع‌های درون متنی و برون متنی به روش APA و به ترتیب الفبایی تنظیم شود.
۹. در مقالات برگرفته از پایان‌نامه، ذکر پایان‌نامه، نام دانشگاه و نام استادان راهنما و مشاور الزامی است.
۱۰. اسامی افراد و واژه‌ها و اصطلاحات خارجی که در متن مقاله آمده‌است، با اعدادی که در بالای کلمات نوشته می‌شود (اعداد توک)، شماره‌گذاری و با حروف لاتین در پایان مقاله به صورت پی‌نویس درج شود.
۱۱. هیئت علمی فصلنامه در پذیرش، رد و اصلاح مقاله‌ها آزاد است و مقاله‌های رسیده مسترد نمی‌شود.
۱۲. مسئولیت دیدگاه‌ها و نظریه‌های ارائه شده به عهده نویسندگان مقاله‌هاست.
۱۳. اطلاعات مربوط به مؤلف یا مترجم شامل: نام، نام خانوادگی، میزان تحصیلات، رشته تحصیلی، درجه علمی، آخرین سمت، آدرس محل کار یا منزل، تلفن تماس، نامبر و پست الکترونیکی به همراه مقاله ضمیمه شود.
۱۴. نمودارها، شکل‌ها و جداول تا حد امکان به صورت آماده چاپ، ارائه شود. مندرجات آنها روشن و شماره‌گذاری شده باشد. عنوان نمودارها، شکل‌ها و جداول‌ها به صورت تخصصی نوشته شود.
۱۵. ساختار مقاله از روش علمی پیروی نموده و دارای چکیده (فارسی - لاتین)، مقدمه (مبانی نظری، پیشینه، هدف، بیان مسئله)، روش پژوهش (جامعه، نمونه، ابزار، چگونگی انجام پژوهش)، یافته‌ها (روش‌های آماری، جدول‌ها، نمودارها) نتیجه‌گیری (تفسیر، محدودیت‌ها، پیشنهادات کاربردی و پژوهش‌های آینده) و منابع باشد.
۱۶. حداکثر مهلت پاسخ فصلنامه به صاحبان مقاله‌ها ۶ ماه است، لذا نویسندگان محترم مقالات پیش از سپری شدن این مدت نباید مقاله خود را به سایر نشریات ارائه نمایند.

۱۷. ارسال مقاله به نشریه فقط از طریق سایت نشریه، امکان‌پذیر است:

noavaryedu oerp.ir



Identifying the Dimensions and Components Influential on Fostering Creativity and Innovation among Female 2nd Cycle Secondary School Students in Tehran

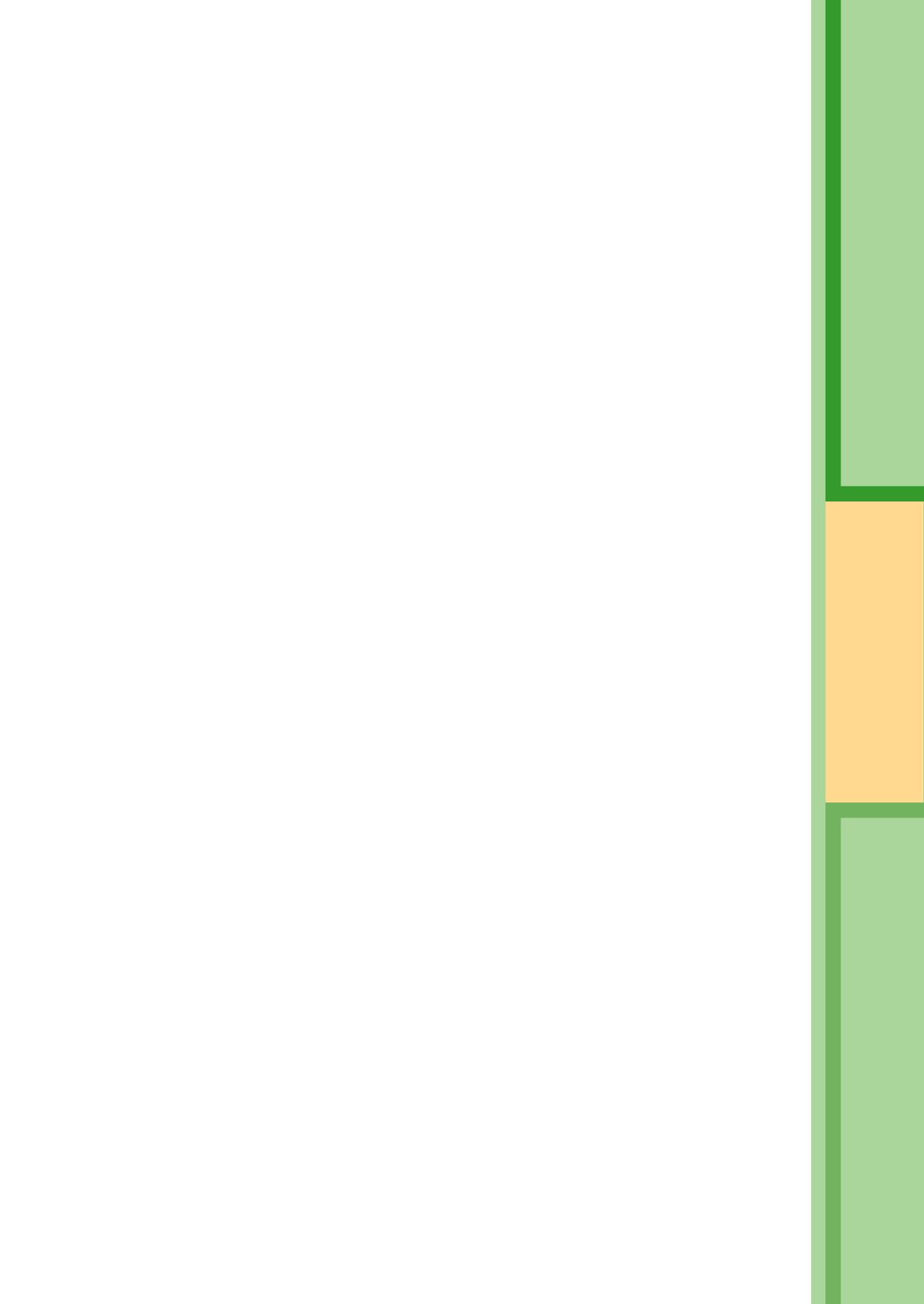
- Fereshte Rahmati, PhD Candidate in Educational Management, Islāmīc Āzād University (North Tehran Branch), Tehran, Iran.
E-mail: fereshtehrahmati5@gmail.com
- Mohammadhasan Pardākhtchi (PhD), Full Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University. (Corresponding Author).
E-mail: mhpardakhtchi@yahoo.com
- Ahmadrezā Sanjari (PhD), Assistant Professor of Industrial Management, Allāme Tabātabā'i University, Tehran, Iran.
E-mail: arsk33@gmail.com
- Narges Hasanmorādi (PhD), Associate Professor of Higher Education Management, Islāmīc Āzād University (Science and Research Branch), Tehran, Iran.
E-mail: n_hasanmoradi@iau-tmb.ac.ir

Abstract

This study aimed to identify the dimensions and components influential on fostering creativity and innovation among female 2nd cycle secondary school students in Tehran. In terms of purpose, the research was applied, and in terms of methodology, it employed an exploratory mixed-methods design. The sources of information included published academic articles and documents, as well as interviews with educational experts and scholars. In the qualitative phase, purposive and judgmental sampling methods were employed, semi-structured interviews were conducted with 23 participants, and the data were analyzed using grounded theory method with the assistance of MAXQDA software. To ensure the study's validity, member checking was used, while reliability was assessed using inter-rater agreement, yielding a coefficient of 87%. The research population for the qualitative phase of study included research documents and 23 educational experts and scholars selected through non-probability purposive judgmental sampling. In the quantitative phase of study, the research population consisted of 400 individuals, including principals, teachers, and alumni from female 2nd cycle secondary schools in Tehran, from which a sample size of 196 was determined according to Morgan's table and they were selected using cluster random sampling. Data collection tools in the qualitative phase included semi-structured interviews, while the quantitative phase utilized a researcher-made questionnaire. Interviews continued until theoretical saturation was achieved. The reliability of the interviews was confirmed through retesting, and the content validity of the quantitative questionnaire was verified by experts. Data analysis in the qualitative phase involved open, axial, and selective coding based on the classical grounded theory technique (Glaser's emergent approach), while confirmatory factor analysis was employed in the quantitative phase to validate the identified factors. Findings revealed the identification of 102 factors under ten subcategories, which were further organized into three main categories: individual factors, family factors, and factors related to the educational process. Individual factors included components such as interest, perseverance, and students' capabilities; family factors encompassed family culture and behavior; and factors related to the educational process included the educational environment, teaching methods, educational content, creativity and innovation training, and capabilities and competencies of teachers. In the quantitative phase, confirmatory factor analysis led to the elimination of 8 out of the 102 identified factors, while the remaining factors were confirmed. Therefore, it can be concluded that individual, family, and educational process-related factors are influential in fostering creativity and innovation among students. Given the higher frequency of codes and the number of subcategories associated with educational factors, controlling and improving the indicators of this factor can have significant impact on enhancing students' creativity and innovation.

Keywords

Teacher Competencies, Creativity and Innovation, Teaching Methods, Educational Content, Educational Environment



شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های اثرگذار پرورش خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه نظری شهر تهران

■ فرشته رحمتی* ■ محمد حسن پرداختچی** ■ احمدرضا سنجری*** ■ نرگس حسن مرادی****

چکیده:

این پژوهش با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های اثرگذار بر پرورش خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه نظری شهر تهران انجام شده است. این پژوهش از نظر هدف از نوع کاربردی و از نظر روش آمیخته اکتشافی است. منابع اطلاعاتی پژوهش را مقالات و مستندات علمی منتشرشده و همچنین مصاحبه با خبرگان علمی و صاحب‌نظران آموزش و پرورش تشکیل می‌دادند. نمونه‌گیری در فاز کیفی به روش هدفمند و قضاوتی انجام شد و با ۲۳ نفر مصاحبه نیمه‌ساختار یافته انجام شد. اطلاعات به‌دست‌آمده با استفاده از روش گراند تئوری و با کمک نرم‌افزار مکس کیودا تحلیل شدند. روایی پژوهش با تأیید اعضا و مشارکت‌کنندگان تعیین و برای پایایی از روش توافق یا همخوانی بین مشارکت‌کنندگان استفاده شد و ضریب توافق ۸۷ درصد به‌دست آمد. جامعه آماری تحقیق در بخش کیفی شامل اسناد و مدارک پژوهشی و ۲۳ نفر از خبرگان علمی و صاحب‌نظران آموزش و پرورش بودند که با روش نمونه‌گیری غیراحتمالی قضاوتی و هدفمند انتخاب شدند. در بخش کمی، جامعه شامل ۴۰۰ نفر از مدیران، معلمان و دانش‌آموزان مدارس مقاطع دوره دوم متوسطه دخترانه شهر تهران بودند. با توجه به جدول مورگان، حجم نمونه ۱۹۶ نفر تعیین و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری داده‌ها، در بخش کیفی، شامل مصاحبه نیمه‌ساختار یافته و در بخش کمی نیز پرسش‌نامه محقق ساخته بود. انجام مصاحبه‌ها تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. روایی مصاحبه‌ها از طریق بازآزمون تأیید شد. روایی محتوایی پرسش‌نامه بخش کمی نیز توسط خبرگان تأیید شد. روش تحلیل داده‌ها در بخش کیفی شامل کدگذاری باز، محوری و انتخابی، بر اساس تکنیک داده‌بنیاد کلاسیک (رویکرد ظاهرشونده گلپزر) و در بخش کمی نیز برای تأیید عوامل، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. یافته‌های پژوهش حاکی از شناسایی ۱۰۲ عامل بود که تحت ده مقوله فرعی دسته‌بندی شدند و این ده مقوله فرعی در قالب سه مقوله اصلی شامل عوامل فردی، عوامل خانوادگی و عوامل مربوط به فرایند آموزش سامان‌دهی شدند. عوامل فردی شامل مؤلفه‌های علاقه، پشتکار و قابلیت‌های دانش‌آموزان و عوامل خانوادگی شامل فرهنگ و رفتار خانواده است. عوامل مربوط به فرایند آموزش هم شامل محیط آموزشی، روش‌های تدریس، محتوای آموزشی، آموزش خلاقیت و نوآوری و قابلیت‌ها و توانایی‌های معلمان است. در فاز کمی، با انجام تحلیل عاملی تأییدی، ۸ عامل از ۱۰۲ عامل شناسایی شده حذف و مابقی عوامل تأیید شدند؛ از این رو می‌توان نتیجه گرفت که عوامل فردی، خانوادگی و عوامل مرتبط با فرایند آموزش دانش‌آموزان، از جمله عوامل مؤثر در پرورش خلاقیت و نوآوری به شمار می‌روند. با توجه به فراوانی بیشتر کدها و تعداد مقوله‌های فرعی عوامل مرتبط با آموزش دانش‌آموزان، کنترل و بهبود شاخص‌های این عامل تأثیرات چشمگیری در پرورش خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان دارد.

توانایی‌های معلم، خلاقیت و نوآوری، روش‌های تدریس، محتوای آموزش، محیط آموزشی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱/۱۵ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۲/۱۴ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۳/۱۱

* دانشجوی دکتری گروه مدیریت آموزشی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. E-mail: fereshtehrahmati5@gmail.com
 ** (نویسنده مسئول) استاد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی. E-mail: mhparadaktchi@yahoo.com
 *** استادیار، گروه مدیریت صنعتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران. E-mail: arsk33@gmail.com
 **** دانشیار، گروه مدیریت آموزش عالی، واحد علوم تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. E-mail: n_hasanmoradi@iau-tbn.ac.ir

مقدمه

خلاقیت را می‌توان توانایی دیدن با نگاهی نو و غیرمعمولی، دیدن مشکلاتی که هیچ‌کس دیگر امکان تشخیص موجود بودن آن‌ها را نمی‌داند و سپس ارائه رهیافت‌های جدید، غیرمعمول و اثربخش دانست. نوآوری نیز اندیشه خلاق تحقق یافته و عملیاتی شده است (ضرغامی و همکاران، ۱۳۹۱). بنابراین، منظور از نوآوری خلاقیت متجلی شده و به مرحله عمل رسیده است. به عبارت دیگر، نوآوری یعنی اندیشه خلاق تحقق یافته؛ نوآوری همانا ارائه محصول، فرایند و خدمات جدید به بازار است. نوآوری به کارگیری توانایی‌های ذهنی برای خلق فکر یا مفهومی جدید است. دستاوردهایی که خلاقیت و نوآوری برای بشریت داشته است باعث شده خلاقیت و نوآوری به منزله منبعی ارزشمند برای رشد فردی و اجتماعی تلقی شود (الت^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). خلاقیت قبل از هر چیزی، سازش با تغییر و تحول و همراه شدن با زمان است. بی تردید انسانی که نتواند با شرایط زمان و مکان و آنچه بر آن حاکم است همراه و همگام شود، محکوم به فناست (لی^۲ و همکاران، ۲۰۱۹). خلاقیت فرایندی است که انسان را زنده و پویا نگه می‌دارد و قادر می‌سازد از امکانات پیرامون خود در راستای بقا و رشد و تکامل استفاده کند؛ چراکه به واسطه خلاقیت است که ذهنی باز و استعدادی شکوفا می‌شود (خدادادی سنگ‌تراشانی، ۱۴۰۰).

نوآوری به منزله توسعه محصول یا پیاده‌سازی ایده‌های جدید و مفید برای استفاده افراد، تیم‌ها، سازمان‌ها یا طیف وسیع‌تری از جامعه تعریف شده است. پشتوانه اصلی نوآوری در همه ابعاد آن، داشتن خلاقیت و ارائه ایده‌های نو است. اغلب نوآوری‌ها از جست‌وجوی آگاهانه و هدفمند به دنبال فرصت‌های جدید حاصل می‌شوند و این فرایند با تحلیل این فرصت‌ها آغاز می‌شود (عباسی سروک و همکاران ۱۳۹۷). نوآوری نه تنها برای تحقق عملکرد فردی و سازمانی، بلکه برای موفقیت اقتصادی و توسعه اجتماعی در سطح جهانی نیز سودمند است (دیلیکی و کاراتای^۳، ۲۰۲۳).

با ورود به هزاره سوم و عصر دانش، سازمان‌های پژوهشی و دانش‌محوری شکل گرفته‌اند که بقا و حفظ مزیت رقابتی‌شان در بلندمدت، به نوآوری در طراحی و توسعه محصولات جدید وابسته است (اعرابی و موسوی، ۱۳۸۸). همچنین با توجه به کوتاه شدن چرخه عمر محصولات در این گونه سازمان‌ها، نوآوری و توسعه محصولات جدید و نوآورانه نقش خون را برای ادامه موفق حیات در این نوع سازمان‌ها ایفا می‌کند (کیم^۴ و همکاران، ۲۰۰۹). آرمان بهبود عملکرد آموزش و پرورش ضمن آنکه با دوراندیشی، پیش‌قدمی و استقبال از چالش‌های آتی همراه است، مستلزم پرورش خلاقیت دانش‌آموزان در سطح استانداردهای جهانی است. در نهایت جایگاه منحصر به فرد آموزش و پرورش کشور در زمینه ارائه خدمات تربیتی و آموزشی به ذی‌نفعان مختلف، که منبعث از محیط پویا و الزامات خاص ناشی از مطالبات شهروندان است، نیز ضرورت توجه به خلاقیت دانش‌آموزان را بیش از پیش توجیه‌پذیر می‌سازد. افزایش شناخت موجود در این زمینه می‌تواند به توسعه و تقویت سطح خلاقیت دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه کمک کرده و زمینه مناسبی برای تقویت فرایندهای آموزش و یادگیری در مدارس ایجاد

کند (دهقانپور و همکاران، ۱۴۰۰). تحقق یافتن خلاقیت و نوآوری در نظام آموزشی، نه فقط به برخی از خط‌مشی‌های موجود در نظام آموزشی و تخصیص سرمایه‌گذاری‌های لازم بستگی دارد، بلکه به شکل‌گیری زمینه فرهنگی لازم برای پرورش آن‌ها هم وابسته است (صادقی نیارکی و همکاران، ۱۳۹۸). اصلی‌ترین مسئله در جامعه ما و تمام جوامع در حال توسعه خلاقیت است؛ یعنی مسئله‌ای که با آن درست برخورد نشده است. خلاقیت نه ژنتیکی است و نه مربوط به نژادی خاص؛ بلکه اکتسابی است؛ حتی در کشورهای پیشرفته نیز اگر نظام‌های خلاق آن‌ها از کار بیفتند، از رقابت‌ها عقب می‌افتند و نابود می‌شوند؛ لذا راه نجات کشورهای در حال توسعه، خلاقیت است (یوسفی و همکاران، ۱۴۰۰). بررسی‌ها نشان می‌دهد مهم‌ترین مسئله ابتدا تشخیص خلاقیت در افراد و سپس حفظ و چگونگی پرورش آن است. باید انگیزه ذاتی خلاقیت پرورش یابد. بهترین روش برای حفظ خلاقیت در افراد این است که به آنان کمک کنیم استعدادها و علایقشان به یکدیگر مرتبط شود. باید به‌منظور پرورش خلاقیت افراد امکانات مناسبی ارائه شود و معلم اجازه عکس‌العمل داشته باشد تا برای پرورش خلاقیت، از کمترین زمان بیشترین استفاده را ببرد (عموزاده و سلیمانی، ۱۳۹۶). تحقق و ظهور خلاقیت در آموزش و پرورش مستلزم بستری مناسب است. گسترش این توانایی، که موجب بقا و تعالی جامعه می‌شود، مستلزم چندین عامل است؛ از جمله برنامه‌ریزی درسی، برنامه آموزشی، مکان و فضای آموزشی، معلم و مدیر، فتاوری آموزشی، تدریس و تربیت مناسب و صحیح و محیط آموزشی (مهری و همکاران، ۱۳۹۵).

با توجه به اینکه دانش‌آموزان نیروی فکری بالقوه جامعه هستند و سرمایه‌های عظیمی بابت آموزش آن‌ها صرف می‌شود، خلاق بودنشان امری مهم به شمار می‌رود (دهقانپور و همکاران، ۱۴۰۰). دانش‌آموزان برای رویارویی با تحولات شگفت‌انگیز هزاره سوم میلادی، باید مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاق خود را به‌منظور تصمیم‌گیری مناسب و حل مسائل پیچیده جامعه بهبود بخشند (البلاهی^۵ و همکاران، ۲۰۲۱). اگر بخواهیم نوجوانانی سرآمد و خلاق پرورش دهیم، نظام آموزشی باید عوامل تأثیرگذار در این زمینه را شناسایی و برای آموزش راهکارهایی که به افزایش و توسعه نگرش خلاق به آن‌ها منتهی می‌شود، برنامه‌ریزی کند.

از آنجایی که دوره متوسطه نقش مهمی در کشف و پرورش استعدادها و گوناگون دانش‌آموزان دارد و بر اساس هدف‌های تربیتی این دوره، کسب عادت‌ها و مهارت‌های لازم برای مطالعه و کار و آشنایی با روش‌های مؤثر فکر کردن و بیان کردن، رعایت اصول بهداشت، سازگاری شخصی و اجتماعی، داراشدن نظر مساعد و قدرشناسی در فرصت‌های مختلف و پرورش خلاقیت، از جمله مهارت‌ها و توانایی‌هایی است که دانش‌آموزان این دوره باید به آن دست یابند (سرابی و احمدی، ۱۳۹۸). دوره متوسطه به‌منزله رابط بین دوره آموزش عمومی و آموزش عالی اهمیت بسزایی دارد. از آنجاکه تعلیم و تربیت به‌طور ذاتی آینده‌نگر است، پرورش خلاقیت با رویکرد آینده‌نگری در تاروپود و اجزا و ارکان آموزش و پرورش دوره متوسطه نیز انکارناپذیر است. دانش‌آموزان در این دوره، به دلیل تنوع برنامه‌ها و تعدد رشته‌های

تحصیلی فرصت انتخاب دارند. این دوره از دوره‌های مهم، حساس و مؤثر در زندگی فردی و اجتماعی به شمار می‌رود، دوره‌ای که به سبب وضع زیستی، اجتماعی و روانی دانش‌آموزان آن با سایر دوره‌های تحصیلی، مشترکات و متمایزاتی دارد. در این دوره، قسمت اعظم استعداد‌های اختصاصی نوجوان و جوان بروز می‌کند، قدرت یادگیری آنان به حد اعلا می‌رسد، کنجکاوی آنان جهت معینی می‌یابد و مسائل جدید زندگی نظیر انتخاب رشته، انتخاب حرفه و شغل، اداره خانواده و گرایش به مرام و مسلک، ذهن آنان را به خود مشغول می‌کند (سرابی و احمدی، ۱۳۹۸).

از آنجا که نوآوری به مؤلفه اصلی در رشد و توسعه کشورها تبدیل شده است، ارزیابی عملکرد نوآوری، به‌ویژه در سطوح ملی، در زمره اولویت‌های سیاست‌گذاران قرار گرفته است. یکی از گزارش‌های جامع و دقیق از وضعیت نوآوری کشورهای مختلف، شاخص جهانی نوآوری (جی‌آی‌آی) است که با استفاده از مجموعه وسیعی از شاخص‌ها و معیارهای مختلف، وضعیت نوآوری در مناطق مختلف جغرافیایی را بررسی و مقایسه می‌کند. بر اساس گزارش سال ۲۰۲۰ سازمان جهانی مالکیت فکری، جایگاه ایران با نزول چهارپله‌ای، به رده ۶۷ در بین ۱۳۲ کشور رسیده و شاخص جهانی نوآوری سال ۲۰۲۳ حکایت از قرارگیری ایران در رتبه ۶۲ در بین ۱۳۲ کشور دارد و نمره ایران در شاخص نوآوری جهانی ۳۰/۱ بود که از میانگین این شاخص (۳۵) کمتر است؛ بنابراین شاخص نوآوری در کشور ما از میانگین جهانی پایین‌تر است (سازمان جهانی مالکیت معنوی [دبلیو‌آی‌پی]، ۲۰۲۳)؛ بنابراین مسئله پژوهش حاضر آن است که با وجود تأکیدهای مکرر اسناد بالادستی و برنامه‌های توسعه حوزه آموزش و پرورش بر مهیاکردن محیط و شرایط پرورش و ارتقای سطح خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان، که آینده کشور را می‌سازند، با توجه به آمارهای جهانی وضعیت ایران در مقایسه با ظرفیت‌های کشور، چندان مناسب به نظر نمی‌رسد و نرخ نوآوری کشور از میانگین جهانی پایین‌تر است.

از این‌رو هدف از انجام این پژوهش در بخش کیفی، شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های اثرگذار بر پرورش خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه نظری شهر تهران از مبانی نظری و خبرگان علمی و صاحب‌نظران آموزش و پرورش است و در بخش کمی نیز هدف پژوهش اخذ نظرات مدیران و معلمان در خصوص ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی شده از مبانی نظری و خبرگان حوزه مطالعه شده است. بر این اساس، پرسش پژوهش نیز در بخش کیفی عبارت است از اینکه ابعاد و مؤلفه‌های اثرگذار بر پرورش خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه نظری شهر تهران در مبانی نظری و همچنین بر مبنای نظر خبرگان علمی و صاحب‌نظران آموزش و پرورش چیست؟ و در بخش کمی نیز پرسش پژوهش عبارت است از اینکه آیا ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی شده در فاز اول (از مبانی نظری و خبرگان) تأیید مدیران و معلمان آموزش و پرورش را به همراه دارد؟

■ مبانی نظری

امروزه جوامع بشری به علت مواجهه با تحلیل منابع طبیعی، وابستگی متقابل میان کشورها و سرعت فزاینده تغییرات در راستای کارآفرینی، نیاز به پرورش خلاقیت و نوآوری را بیشتر احساس می‌کنند (اندريپولوس و داوسون^۸، ۲۰۲۱). در روند جهانی شدن و توسعه سریع فناوری مدرن، خلاقیت به مؤثرترین روش سازمان‌ها برای زنده ماندن و رقابت کردن در بازار جهانی تبدیل شده است (ژنگ^۹ و همکاران، ۲۰۲۰).

خلاقیت واژه عربی است که ریشه آن «خلق» به معنای آفریدن است. تحقیق دانشمندان علوم اجتماعی در مورد خلاقیت و عناصر تشکیل دهنده آن از بیش از یک قرن پیش آغاز شد؛ اما انگیزه اصلی پژوهش را گیلفورد^{۱۱} از سال ۱۹۵۰ ایجاد کرد (یوسفی و همکاران، ۱۴۰۰). گیلفورد خلاقیت را تفکر واگرا (دست‌یافتن به رهیافت‌های جدیدی برای حل مسائل) در مقابل تفکر همگرا (دست‌یافتن به پاسخ صحیح) مترادف می‌دانست. در سال ۱۹۵۰ گیلفورد اعلام کرد که به خلاقیت نباید فقط از زاویه اعمال فرآورده‌های ابداعی توجه کرد. در همان سال، دو روان‌شناس امریکایی دیگر به نام‌های راجرز و مزلو^{۱۱} طی نظریات خود «عمومی‌بودن خلاقیت» را خاطر نشان کردند. به نظر آن‌ها باید به هر فرد کمک کرد تا خود را بشناسد، اعتماد به نفس در او افزایش یابد و وسایل لازم برای کسب اطلاعات و معلومات در اختیارش گذاشته شود. اگر برای انسان محیط مساعد فراهم شود، طبیعتاً به سوی سازندگی گام برخواهد داشت. این نیروی سازندگی و خلاقیت موجود در انسان، یکی از مشخصات اصلی تئوری آن‌هاست. شاید به جرئت بتوان گفت که جامع‌ترین نظریه مربوط به خلاقیتی است که گیلفورد، دانشمند امریکایی، عرضه داشته است. گیلفورد با تحقیقات فراوان سرانجام به این نتیجه رسید که توانایی‌های فکری انسان را نمی‌توان در یک بعد خلاصه کرد و آن را هوش یا چیزی شبیه آن نامید. وی با استفاده از روش‌های پیشرفته آماری و رایانه دریافت که قوای فکری انسان را می‌توان به ۱۵۰ عامل مجزا، که هر یک به تنهایی قابلیت اندازه‌گیری دارد، تقسیم کرد. به نظر او، برخی از این خصیصه‌ها مستقیماً در ظهور خلاقیت مؤثرند. این خصیصه‌ها عبارت‌اند از: روانی فکر، انعطاف‌پذیری قوای فکری و اصالت اندیشه و تصمیم‌گیری. به نظر گیلفورد، این سه خصیصه تفکر واگرا یا تفکر غیرمتمعارف را تشکیل می‌دهند، افرادی که تفکر واگرا دارند در فکر و عمل خود با دیگران متفاوت‌اند و از عرف و عادت دور می‌شوند و روش‌های خلاق و جدید را به کار می‌برند. برعکس، کسانی که این خصوصیت را ندارند تفکر همگرا دارند و در فکر و عمل خود از عرف و عادت پیروی می‌کنند؛ پس تفکر واگرا یعنی دور شدن از نقطه‌ای مشترک که همان رسم و سنت و عرف اجتماع است و تفکر همگرا یعنی نزدیک شدن به آن نقطه (مارتینز و تربلانز^{۱۲}، ۲۰۰۳). به نقل از حسینی، (۱۳۸۶).

با توجه به هدف تحقیق مبنی بر تعیین ابعاد و مؤلفه‌های اثرگذار پرورش خلاقیت و نوآوری

دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه نظری شهر تهران، در ادامه برخی از تعاریف خلاقیت و نوآوری آمده است:

خلاقیت به معنای توانایی ترکیب ایده‌ها در یک روش منحصر به فرد یا ایجاد پیوستگی بین ایده‌هاست (پارسیان و اعرابی، ۱۳۹۹). خلاقیت تعامل میان استعداد، فرایند و محیط است که از طریق آن، فرد یا گروه محصول قابل درکی را که هم جدید است و هم مفید به منزله زمینه اجتماعی تعریف شده تولید می‌کنند (آریسی و اوی سال ۱۳، ۲۰۲۱؛ کویولا^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۰؛ نورول^{۱۵} و همکاران، ۲۰۱۷). خلاقیت عبارت است از ارائه اندیشه‌ها و روش‌های تازه در برخورد با مسائل و فعالیت‌ها (مقیمی و رمضان، ۱۳۹۸). خلاقیت عبارت است از به‌کارگیری توانایی‌های ذهنی برای خلق فکر یا مفهومی جدید (رضاییان، ۱۳۹۷، ص. ۳۲).

بینز و خاساونه^{۱۶} (۲۰۰۵) نوآوری را این‌گونه تعریف کرده‌اند: نوآوری عبارت است از پذیرش و کاربرد روش‌ها و دانش جدید، شامل توانایی‌های هر سازمان برای پذیرش یا خلق عقیده‌های جدید و کاربرد این عقاید در توسعه و اصلاح محصولات، خدمات، رویه‌ها و فرایندهای کاری جدید (حسینی و محمدزاده، ۱۳۹۵). نوآوری تبدیل ایده‌های نو به عمل و نتیجه است. پشتوانه اصلی نوآوری در همه ابعاد آن، داشتن خلاقیت و ارائه ایده‌های نو است (تورانی و همکاران، ۱۳۹۶). نوآوری را به مفهوم استفاده موفقیت‌آمیز از ایده‌های نو در خلق ارزش جدید می‌دانند؛ در حالی که عده دیگری از پژوهشگران معتقدند که نوآوری به مفهوم خلق یا اقتباس ایده‌های جدید است (اکر^{۱۷} و همکاران، ۲۰۱۹). کانتر^{۱۸} (۲۰۰۳) در تعریف نوآوری، بر فرایند آن تأکید دارد و نوآوری را فرایند گردآوری هر نوع ایده جدید و مفید برای حل مسئله می‌خواند و معتقد است که نوآوری شامل شکل گرفتن ایده، پذیرش و اجرای آن است. در این بخش، پژوهش‌های انجام شده در خصوص خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان در جدول ۱ ارائه شده است.

بررسی مطالعات انجام شده در خصوص پرورش خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان به یافته‌های متنوعی رسیده است. برخی از آن‌ها به تأثیر آموزش خلاقیت معلمان در خلاقیت دانش‌آموزان پرداخته‌اند. برای مثال مطالعه حسینی (۱۳۸۶)، که با هدف بررسی تأثیر برنامه آموزش خلاقیت معلمان بر خلاقیت پیشرفت تحصیلی و خودپنداره دانش‌آموزان انجام شده، نشان داد که برنامه آموزش خلاقیت معلمان را می‌توان به منزله الگویی مناسب برای پرورش خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس سطح کشور استفاده کرد. همچنین حسینی و محمدزاده (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «اثر بخشی برنامه آموزش خلاقیت در قالب فعالیت‌های هنری بر رشد خلاقیت دانش‌آموزان» دریافتند که آموزش خلاقیت در قالب فعالیت‌های هنری بر رشد خلاقیت مؤثر است.

نورآبادی (۱۳۹۹) در مطالعه خود با عنوان «کاربرد تکنولوژی آموزشی در مدارس پیشرو و تأثیر آن در ارتقای سطح خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان» دریافت که برای ارتقای سطح خلاقیت دانش‌آموزان

ابتدا لازم است تمامی افراد درگیر در نظام تعلیم و تربیت، تفکر خلاق و نوآور را با ارزش بدانند و به کودکان یاد داده شود که تفکر خلاق و نوآور را معتبر بدانند. برخی دیگر به مطالعه موانع خلاقیت و نوآوری پرداخته‌اند. برای نمونه مطالعه امینی و همکاران (۱۳۹۸) با عنوان «تعیین نقش و سهم برخی عوامل و موانع رشد خلاقیت در نظام آموزشی ایران» نشان داد که محتوا و تجارب یادگیری، راهبردهای یاددهی - یادگیری، روش‌های ارزش‌یابی، امکانات و وسایل کمک‌آموزشی، الگوهای ارتباطی و ساختار نظام آموزشی به‌صورت معناداری در خلاقیت دانش‌آموزان مؤثرند.

برخی دیگر از پژوهش‌ها، عوامل اثرگذار بر پرورش خلاقیت و نوآوری را بررسی کرده‌اند. مطالعه جهانیان (۱۳۹۵) با عنوان «عوامل مؤثر در پرورش و توسعه خلاقیت دانش‌آموزان» نشان داد که عوامل مؤثر در پرورش و توسعه خلاقیت دانش‌آموزان بر رشد و توسعه خلاقیت آن‌ها تأثیرگذار است و عبارت‌اند از:

۱. رفتار معلم در کلاس درس شامل چهارده مؤلفه است که عبارت‌اند از: آمادگی معلم در ارائه مطالب درسی، تخصص معلم در رشته تحصیلی خود، نظم و انضباط معلم در کلاس درس، شناخت معلم از دانش‌آموزان، رابطه منطقی معلم با دانش‌آموزان، میزان علاقه‌مندی معلم به تدریس، علاقه‌مندی معلم به ابعاد مختلف رشد دانش‌آموزان، ارزیابی مستمر آموخته‌های دانش‌آموزان، نحوه ارائه آموزش و تسلط بر درس، تسلط معلم بر الگوهای نوین تدریس، شناخت معلم از مواد درسی که تدریس می‌کند، آراستگی ظاهری و جذابیت معلم، روابط عاطفی معلم با دانش‌آموزان، میزان انگیزه معلم در تدریس؛

۲. پشتکار دانش‌آموز شامل دوازده مؤلفه است که عبارت‌اند از: تلاش برای تقویت روح مطالعه و کتاب‌خوانی، تلاش برای کسب یادگیری خلاق، تلاش برای کسب یادگیری اصیل و عمیق، تلاش برای مناسب کردن محتوا با فهم خود، تلاش برای تقویت عزت‌نفس، تلاش برای خویشتن‌پنداری مثبت و خودباوری، تلاش برای پیوند دادن میان آموخته‌های قبلی و جدید، احترام به تلاش دیگران، تلاش برای برقراری ارتباط با مدرسه و والدین، تلاش برای تقویت اعتماد به نفس، تلاش برای تقویت قدرت تصمیم‌گیری، تلاش برای ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان؛

۳. علاقه به تحصیل و رشته تحصیلی، خوش اخلاقی دانش‌آموز در کلاس درس، میزان مطالعه دانش‌آموز، معدل هر نیمسال تحصیلی دانش‌آموز، معدل سال قبل تحصیلی دانش‌آموز، نظم‌پذیری دانش‌آموز، به‌کارگیری مطالب یاد گرفته‌شده در موقعیت‌های واقعی زندگی توسط دانش‌آموز، علاقه‌مندی دانش‌آموزان به اولیای مدرسه، علاقه‌مندی به معلمان، علاقه‌مندی به هم‌کلاسی‌ها؛

۴. علاقه دانش‌آموزان شامل ده مؤلفه است که عبارت‌اند از: علاقه به تحصیل و رشته تحصیلی، خوش اخلاقی دانش‌آموز در کلاس درس، میزان مطالعه دانش‌آموز، معدل هر نیمسال تحصیلی

دانش آموز، معدل سال قبل تحصیلی دانش آموز، نظم‌پذیری دانش آموز، به کارگیری مطالب یادگرفته‌شده در موقعیت‌های واقعی زندگی توسط دانش آموز، علاقه‌مندی دانش آموزان به اولیای مدرسه، علاقه‌مندی به معلمان، علاقه‌مندی به هم‌کلاسی‌ها؛

۵. روش‌های تدریس شامل پنج مؤلفه است که عبارت‌اند از: روش آموزش تقویت استقلال، تعهد به اصلاح امور اجتماعی، نقش الگویی معلم در کلاس از طریق تعهد به یادگیری، تعهد به اصلاح امر فرهنگی، شیوه حل مسائل اجتماعی؛

۶. محتوای آموزش شامل شش مؤلفه است که عبارت‌اند از: تناسب محتوا با رشد عاطفی دانش آموز، بامعنا و جذاب بودن محتوا برای دانش آموز، تناسب برنامه‌های آموزشی با رشد ذهنی دانش آموز، تناسب محتوا با اهداف تعلیم و تربیت، آموزش محتوا با انگیزه دانش آموز؛

۷. آموزش خلاقیت شامل هجده مؤلفه است که عبارت‌اند از: یاددادن چگونه‌دانستن به دانش آموز، یاددادن روش آموزش کنترل خود و محیط به دانش آموز، تقویت صبر و بردباری در دانش آموز، یادگیری اصیل و عمیق به دانش آموز، دادن آزادی عمل به دانش آموز، تقویت خودارزیابی در دانش آموز، توجه به پویا و سازنده بودن آموزش، آموزش راه‌های مقابله با استرس به دانش آموز، توجه به اهمیت عقلانی در آموزش، آموزش تقویت هوش عاطفی و اجتماعی به دانش آموزان، وجود جو آزاد و غیرمستبدانه در آموزش، آموزش چگونه با دیگران زیستن به دانش آموز، توجه به جنبه‌های عاطفی آموزش، آموزش خودراهبری به دانش آموز، آموزش انعطاف‌پذیری به دانش آموز، آموزش غنی‌سازی محتوا به دانش آموز، آموزش چگونه ارزیابی میزان یادگیری به دانش آموز، آموزش روش‌های تفکر به دانش آموز؛

۸. فرهنگ و روابط اجتماعی شامل چهارده مؤلفه است که عبارت‌اند از: نقش الگویی والدین برای فرزندان، موقعیت اجتماعی خانواده، قوانین و مقررات حاکم بر خانواده، معیارهای مهم خانواده در برخورد با دیگران، گرایش فکری خانواده، توانایی سازگاری خانواده با محیط، موقعیت فرهنگی خانواده، توجه به توانایی جسمی و قدرت بدنی (رشد جسمی) فرزندان در خانواده، وضعیت اقتصادی خانواده، روابط خانوادگی بین افراد، نگرانی والدین برای فرزند، ترس والدین از شکست فرزندان، مشارکت فرزندان در تصمیم‌گیری خانواده، میزان مسئولیت‌هایی که در خانواده به فرزندان می‌دهند؛

۹. روابط انسانی معلم در کلاس درس شامل ده مؤلفه است که عبارت‌اند از: مشارکت دادن دانش‌آموزان، اخلاق و رفتار معلم، احترام به جمع، فن بیان معلم، توانایی تطبیق و سازگاری معلم، استقبال اجتماعی، اطلاعات عمومی معلم، روابط حاکم بر کلاس درس، آداب و رسوم موجود در کلاس درس، دوست داشتن هم‌کلاسی‌ها؛

۱۰. رفتار خانواده شامل چهار مؤلفه است که عبارت‌اند از: پیوند عاطفی و تعامل منطقی با فرزند، تلاش خانواده برای دادن استقلال عمل به دانش‌آموز، تلاش خانواده بر فعال و خلاق کردن دانش‌آموز، تلاش برای جلوگیری از وابسته‌شدن دانش‌آموز به والدین؛

۱۱. محیط آموزش شامل دوازده مؤلفه است که عبارت‌اند از: موقعیت فیزیکی محیط آموزشی، جذاب و جالب بودن محیط آموزشی، امکانات گوناگون موجود در محیط آموزشی، رفتار و نگرش حاکم در محیط آموزشی، توجه به هوش اجتماعی در محیط آموزشی، مناسب و کافی بودن محیط آموزشی، وضعیت اجتماعی حاکم بر محیط آموزشی، مثبت و مفید بودن محیط آموزشی، جو حاکم بر محیط آموزشی، تکنولوژی آموزشی موجود در محیط آموزشی، توجه به کار و آموزش گروهی در محیط آموزشی، ساختار منطقی حاکم بر محیط آموزشی.

میرکمالی و خورشیدی (۱۳۸۸) نشان دادند که آموزش خلاقیت و محتوای درس، فرهنگ و روابط اجتماعی خانواده، رفتار معلم در کلاس، محیط آموزش، پشتکار دانش‌آموز، حاکمیت روابط انسانی معلم در کلاس درس، علاقه‌مندی دانش‌آموز، رفتار خانواده و روش‌های تدریس، مهم‌ترین عوامل مؤثر در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان است.

مزارزی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی نقش روش‌های تدریس در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان ابتدایی را بررسی کردند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که معمولاً در غالب روش‌های تدریس از خلاقیت و نوآوری استفاده نمی‌شود؛ در صورتی که برای یادگیری بهتر باید به روش‌های خلاقانه تدریس و آموزش تأکید ویژه‌ای شود.

جدول ۱. مطالعات داخلی و خارجی انجام‌شده در خصوص خلاقیت و نوآوری

محقق و سال	عنوان	روش	نتایج
ژانگ و همکاران (۲۰۲۰)	بررسی خلاقیت دانش‌آموزان در کلاس‌های ریاضی در چین	شبه‌تجربی	● استفاده از برنامه‌هایی که تفکر واگرا در دانش‌آموزان متوسطه را تقویت می‌کند و راه‌حل‌های مختلف را به ایشان پیشنهاد می‌دهد باعث ارتقای خلاقیت و نوآوری و پرورش آن در درک ریاضی می‌شود.
ابستیکفاروه ^{۱۹} و همکاران (۲۰۲۰)	بررسی ارتقای خلاقیت دانش‌آموزان از طریق استفاده از طنزهای دیجیتالی	شبه‌تجربی	● استفاده از طنز به صورت ارسال پیام‌های دیجیتالی در خلاقیت دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.
رافیدا و پرنانا ^{۲۰} (۲۰۲۰)	بررسی یادگیری اکتشافی و تأثیر آن در ارتقای خلاقیت دانش‌آموزان	شبه‌تجربی	● استفاده از روش‌های یادگیری فعال و مدرن، مانند یادگیری اری اکتشافی بر ارتقای خلاقیت دانش‌آموزان تأثیرگذار است.

جدول ۱. (ادامه)

نتایج	روش	عنوان	محقق و سال
<ul style="list-style-type: none"> یکی از عوامل تأثیرگذار در پرورش نوآوری در بین دانش‌آموزان، قدرت رهبری معلم است. همچنین محتوای برنامه درسی و روش‌های تدریس فعال از دیگر عوامل مؤثر معرفی شده‌اند. 	کیفی	بررسی شرایط پرورش نوآوری در بین دانش‌آموزان	الدر ^{۲۱} (۲۰۲۰)
<ul style="list-style-type: none"> استفاده از فناوری و روش‌های یادگیری فعال فراگیر تأثیر معناداری در ارتقای خلاقیت دانش‌آموزان متوسطه دارد. 	کمی	بررسی تأثیر استفاده از فناوری و یادگیری فراگیر در ارتقای خلاقیت دانش‌آموزان	شوبینا و کولاکلی ^{۲۲} (۲۰۱۹)
<ul style="list-style-type: none"> دو فاکتور جامعه و مدرسه از فاکتورهای تأثیرگذار در پرورش نوآوری در بین دانش‌آموزان هستند. 	کمی	بررسی فاکتورهای تأثیرگذار در پرورش نوآوری در میان دانش‌آموزان	گائو ^{۲۳} و همکاران (۲۰۱۸)
<ul style="list-style-type: none"> آنچه موجب بروز خلاقیت می‌شود، در صورت بی‌توجهی و در نظر نگرفتن ضرورت‌ها توسط آموزش‌وپرورش، به ایجاد موانع منجر خواهد شد. 	پدیدارشناسی	چالش‌ها و راهکارهای آموزش تفکر خلاق در مدارس ابتدایی شهر یاسوج	شیروانی و همکاران (۱۴۰۲)
<ul style="list-style-type: none"> انسانی فکر کردن، علمی برنامه‌ریزی کردن و حرفه‌ای عمل کردن آموزش‌وپرورش در توسعه خلاقیت و نوآوری تأثیر دارد. 	توصیفی - پیمایشی	ارائه راهبردهای توسعه خلاقیت و نوآوری در کلاس‌های چندپایه و تلفیقی	خدادادی سنگ‌تراشانی (۱۴۰۰)
<ul style="list-style-type: none"> محتوا و تجارب یادگیری، راهبردهای یاددهی - یادگیری، روش‌های ارزشیابی، امکانات و وسایل کمک‌آموزشی، الگوهای ارتباطی و ساختار نظام آموزشی به‌صورت معناداری در خلاقیت دانش‌آموزان مؤثرند. 	توصیفی - پیمایشی	تعیین نقش و سهم برخی عوامل و موانع رشد خلاقیت در نظام آموزشی ایران (مورد مطالعه: مدارس دوره متوسطه اول کاشان)	امینی و همکاران (۱۳۹۸)
<ul style="list-style-type: none"> معلم به‌عنوان فراهم‌کننده شرایط و تسهیل‌کننده یادگیری دانش‌آموزان می‌تواند از طریق نوگرایی، انعطاف‌پذیری، عدم اجبار دانش‌آموزان به حفظ و انباشت ذهنی و توأم‌ساختن آموزش با پژوهش به آموزش خلاق و پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان بپردازد. 	کیفی	بررسی نقش روش‌های تدریس در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان ابتدایی	مزارزی و همکاران (۱۳۹۷)
<ul style="list-style-type: none"> رفتار معلم در کلاس، پشتکار دانش‌آموز، علاقه دانش‌آموزان، روش‌های تدریس، محتوای آموزش، آموزش خلاقیت، فرهنگ و روابط اجتماعی، روابط انسانی معلم در کلاس درس، رفتار خانواده و محیط آموزش در خلاقیت دانش‌آموزان تأثیرگذارند. 	کیفی و کمی	عوامل مؤثر در پرورش و توسعه خلاقیت دانش‌آموزان مدارس ابتدایی استان البرز	جهانپان (۱۳۹۵)

جدول ۱. (ادامه)

محقق و سال	عنوان	روش	نتایج
راهبر و همکاران (۱۳۹۶)	بررسی روش تدریس بارش مغزی در افزایش خلاقیت و پیشرفت تحصیلی	شبه تجربی	روش تدریس بارش مغزی در افزایش خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است.
افشار کهن و همکاران (۱۳۹۵)	ریاضیات: عبور از طنز به خلاقیت	شبه تجربی	تلفیق محتوای مفاهیم ریاضی با انواع طنز آموزشی در رشد خلاقیت دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد.

روش‌شناسی پژوهش

این تحقیق از نظر هدف از نوع کاربردی و بر مبنای جست‌وجو و تحلیل داده‌ها، دارای ماهیت آمیخته اکتشافی (کیفی و کمی) است. همچنین به لحاظ افق زمانی نیز از نوع تحقیقات مقطعی است که به صورت میدانی و در دو مرحله انجام شده است. در این تحقیق در فاز کیفی از فناوری نظریه داده‌بنیاد (رویکرد ظاهرشونده یا گلیزری) استفاده شده است. دلیل استفاده محقق از رویکرد ظاهرشونده هم به کارکرد این رویکرد مربوط می‌شود. این رویکرد در مقایسه با رویکرد نظام‌مند، الگوهای متنوع‌تر و گسترده‌تری را برای تلفیق داده‌ها ارائه می‌دهد و به‌جای تحمیل نظریه به داده‌ها، نظریه را از بطن داده کنکاش می‌کند (ساغروانی و همکاران، ۱۳۹۳).

فاز کیفی این تحقیق در دو مرحله انجام شد. مرحله اول در بازه زمانی سال ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۹ و سال ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۱ کتاب‌ها، مقاله‌ها، منابع و داده‌های الکترونیکی حاصل از متون موجود در منابع اطلاعاتی پژوهش در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی مانند مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، بانک جامع مقالات و همایش‌ها و کنفرانس‌ها، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران و پایگاه‌های اطلاعات برخط معتبر خارجی نظیر ساینس دایرکت^{۲۴} و امرالد^{۲۵}، اسپرینگر^{۲۶}، پروکوویست^{۲۷} بررسی شد؛ مقالات استخراج‌شده شامل ۶۳ مقاله بود که پس از بررسی و پالایش آن‌ها بر اساس عنوان، چکیده، روش تحقیق و نتایج، درنهایت ۱۴ مقاله تحلیل و بررسی شد.

در مرحله دوم، برای تکمیل مؤلفه‌های اولیه احصاشده از مبانی نظری و پیشینه، از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و اخذ نظرات خبرگان استفاده شد. جامعه مشارکت‌کنندگان پژوهش، شامل خبرگان علمی و صاحب‌نظران آموزش و پرورش بودند. اعضای هیئت‌علمی دانشگاه در رشته‌های زیرمجموعه علوم تربیتی (۱۱ نفر)، کارشناسان مجرب در حوزه آموزش و پژوهش (۷ نفر) و مدیران اجرایی حوزه آموزش و پژوهش با سابقه خدمت حداقل ده سال (۵ نفر) به عنوان گروه خبره انتخاب شدند. در مجموع تعداد ۲۳ نفر به‌عنوان اعضای پنل تخصصی انتخاب شدند. در ادامه نخست مشخصات نمونه

و سپس مبنای انتخاب آن‌ها بیان می‌شود. مشخصات مصاحبه‌شونده‌ها در جدول ۲ و مبنای انتخاب خبرگان در جدول ۳ بیان است.

جدول ۲. مشخصات مصاحبه‌شونده‌ها در بخش کیفی

متغیر	طبقه	فراوانی	متغیر	طبقه	فراوانی	متغیر	طبقه	فراوانی
محل خدمت	مدیران آموزش و پرورش در حوزه متوسطه	۸	تخصصی	کارشناسی	۲	سابقه کار	پایین‌تر از ۳۹ سال	۲
	معلمان نمونه در مقطع متوسطه	۴		کارشناسی ارشد	۵		۴۰ تا ۴۵ سال	۸
	سیاست‌گذاران آموزش و پرورش در حوزه متوسطه	۴		دکتری تخصصی	۱۶		۴۶ تا ۵۰ سال	۷
	خبرگان پژوهشکده تعلیم و تربیت	۳	تعمیم	زن	۸		بالای ۵۰ سال	۶
دفتر مطالعات و تدوین برنامه درسی و دانشگاه فرهنگیان کشور	۴	مرد		۱۵	۱۰ تا ۱۵ سال		۶	
					۱۶ تا ۲۰ سال		۸	
						بالای ۲۰	۹	

جدول ۳. مبنای انتخاب خبرگان

ردیف	توضیح ویژگی
۱	عضو هیئت علمی در رشته‌های علوم تربیتی
۲	دارای حداقل مرتبه علمی استادیار
۳	دارای حداقل پانزده سال سابقه اجرایی در حوزه آموزش و پژوهش

جامعه آماری بخش کمی تحقیق نیز شامل مدیران و معلمان مقاطع متوسطه دخترانه دوره دوم شهر تهران به تعداد ۴۰۰ نفر بودند که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، حجم نمونه ۱۹۶ نفر تعیین شد. روش نمونه‌گیری در فاز کیفی به صورت قضاوتی و هدفمند بود و تا رسیدن به حد کافی (کفایت داده‌ها) و اشباع نظری ادامه پیدا کرد که شیوه‌ای پذیرفته شده در انجام تحقیقات به شیوه کیفی است. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه ساختاریافته^{۲۸} بود.

در این پژوهش مطابق رویکرد ظاهرشونده، اعتبار نظریه از مبنایی بودن داده‌ها حاصل شده است

(جونز و الونی^{۲۹}، ۲۰۱۱) تناسب و عملی بودن، مرتبط بودن و قابلیت اصلاح مدنظر محقق بوده است. در این پژوهش، فرایند کدگذاری در سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری انتخابی و نظری انجام شده است. در کدگذاری نظری، محقق به جای کدگذاری مقوله‌ها به صورت پارادایمی (روش اشتراوس و کوربین) و محدود کردن خود از روش رویکرد ظاهرشونده استفاده کرده است. گلپزر در روش خود، استفاده از تنها یک پارادایم را گیج‌کننده و آزاردهنده می‌داند و تصریح می‌کند برای پیوند مقوله‌ها، نقشه‌های نظری متعددی وجود دارد (دایی نبی و ابراهیمی، ۱۴۰۰)؛ بنابراین محقق در این مطالعه از این روش کدگذاری استفاده کرده است.

اطلاعات با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا کدگذاری شدند. در این مطالعه، طبق نظر کرسول (۱۳۹۳)، برای بررسی روایی پژوهش، از تأیید اعضا و مشارکت کنندگان استفاده شد؛ بدین صورت که نتیجه مطالعه به افراد مشارکت‌کننده در تحقیق برگردانده شد و نظرات اصلاحی آنان اخذ و اصلاحات لازم به عمل آمد (ضرغامی‌فر و آذر، ۱۳۹۲).

کرسول برای بررسی پایایی در پژوهش‌های کیفی، توافق در همسانی رمزگذاری بین دو یا چند رمزگذار را پیشنهاد می‌کند (کرسول، ۱۳۹۱). در پژوهش‌های کیفی، به جای دو واژه روایی و پایایی، باید از واژه اعتمادپذیری استفاده کرد. تعیین اعتبار و پایایی یافته‌ها مرحله‌ای حیاتی در فرایند مصاحبه است. در پژوهش حاضر، از روش توافق درون موضوعی (پایایی بین دو کدگذار/ارزیاب) برای محاسبه پایایی مرحله کیفی تحقیق از روش توافق بین کدگذاران برای تحلیل محتوای مصاحبه استفاده شد. برای این منظور، از یک مدرس دانشگاه، که بر موضوع پژوهش اشراف داشت، درخواست شد به‌عنوان همکار پژوهش (کدگذار) در این پژوهش مشارکت کند. سپس محققان به همراه همکار پژوهش، سه متن را کدگذاری و درصد توافق درون موضوعی را، که به‌عنوان شاخص پایایی پژوهش به کار می‌رود، با استفاده از فرمول ذیل محاسبه کردند:

$$\text{ضریب پایایی} = \frac{\text{تعداد توافقات} \times 2}{\text{تعداد کل کدها}} \times 100$$

مقادیر پایایی بین دو کدگذار برای متون انجام‌شده در پژوهش، با استفاده از فرمول پیش‌گفته (کاول، ۱۹۹۶، به نقل از رجبی پورمیبیدی و محمدی، ۱۳۹۹)، بیش از ۶۰ درصد است؛ بنابراین قابلیت اعتماد کدگذاری‌ها تأیید شد و می‌توان ادعا کرد که میزان پایایی مناسب است.

ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کمی نیز پرسش‌نامه محقق‌ساخته بود که بر اساس مؤلفه‌های مدل اولیه تحقیق طراحی شد. روایی پرسش‌نامه در بخش کمی نیز با استفاده از روش روایی محتوا تأیید شد و پایایی آن در مطالعه‌ای مقدماتی با ۳۰ آزمودنی و ضریب آلفای کرونباخ بالاتر از ۰/۷ تأیید شد. همچنین بر اساس جدول ۲، میانگین واریانس استخراج‌شده و پایایی اشتراکی بزرگ‌تر از ۰/۵ بوده و مقدار پایایی ترکیبی

متغیرها نیز بزرگ‌تر از ۰/۷ است که نشان‌دهنده برازش مناسب مدل اندازه‌گیری است. همچنین مقادیر پایایی ترکیبی بزرگ‌تر از مقدار واریانس استخراج شده است که نشان‌دهنده روایی هم‌گرای مدل است.

جدول ۴. شاخص‌های پایایی و روایی

متغیر	میانگین واریانس استخراج‌شده	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ	جذر میانگین واریانس استخراج‌شده
آموزش خلاقیت و نوآوری	۰/۵۱۸	۰/۹۱۰	۰/۸۹۲	۰/۷۱۹
روش‌های تدریس	۰/۵۱۲	۰/۸۰۸	۰/۷۸	۰/۷۱۵
قابلیت‌ها و توانایی‌های معلم	۰/۵۲۰	۰/۹۲۸	۰/۹۱۶	۰/۷۲۱
محتوای آموزشی	۰/۵۷۵	۰/۸۷۱	۰/۸۱۴	۰/۷۵۸
محیط آموزشی	۰/۵۰۴	۰/۸۷۹	۰/۸۴۵	۰/۷۰۹

به‌زعم فورنل و لارکر (۱۹۸۱)، روایی واگرایی وقتی در سطح قابل قبولی است که میزان میانگین واریانس استخراج‌شده برای هر سازه بیشتر از واریانس اشتراکی بین آن سازه و سازه‌های دیگر در مدل باشد. چنانچه جذر میانگین واریانس استخراج شده (\sqrt{AVE}) برای یک متغیر بزرگ‌تر از هم‌بستگی آن متغیر با سایر متغیرها باشد، روایی واگرا برای آن متغیر وجود دارد. در جدول ۵، اعداد روی قطر اصلی جذر میانگین واریانس استخراج شده هستند که از مقادیر هم‌بستگی متغیرها بزرگ‌ترند و نشان‌دهنده روایی واگرایی مدل هستند.

جدول ۵. شاخص‌های برازش و روایی هم‌گرای مدل

ردیف	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱	آموزش خلاقیت و نوآوری	۰/۷۱۹				
۲	روش‌های تدریس	۰/۴۵۳	۰/۷۱۵			
۳	قابلیت‌ها و توانایی‌های معلم	۰/۵۸۱	۰/۶۲۱	۰/۷۲۱		
۴	محتوای آموزشی	۰/۶۴۲	۰/۶۶۳	۰/۶۰۰	۰/۷۵۸	
۵	محیط آموزشی	۰/۵۳۹	۰/۵۲۰	۰/۶۰۴	۰/۵۷۹	۰/۷۰۹

یافته‌های پژوهش

(الف) فاز کیفی: کلیه مصاحبه‌ها و مستندات شناسایی‌شده وارد نرم‌افزار مکس کیودا^{۳۰} شد و در سه مرحله کدگذاری (کدگذاری باز، انتخابی و نظری) انجام شد. در نخستین مرحله از کدگذاری که

کدگذاری باز یا آزاد نامیده می‌شود، پژوهشگر بدون هیچ محدودیتی به نام‌گذاری مفاهیم می‌پردازد و محدودیتی برای تعداد کدها قائل نمی‌شود. واحد اصلی تحلیل برای کدگذاری باز، مفاهیم یا همان گزاره‌ها بودند. در این مرحله، با استخراج کدهای اولیه از مصاحبه‌ها و همچنین مقالات منتخب تعداد ۲۵۰ کد اولیه شناسایی شدند که فراوانی آن‌ها از یک تا ۱۰ کد متغیر بود. در دومین مرحله کدگذاری، یعنی کدگذاری محوری، پژوهشگر به دسته‌بندی و مقایسه کدهای اولیه استخراج‌شده از دل داده‌ها پرداخت. در کدگذاری محوری، فرایند اختصاص کد به مفاهیم موجود در داده‌ها از حالت کاملاً باز خارج شده و شکلی گزینشی به خود می‌گیرد. در واقع در این مرحله، مقایسه دائمی داده‌ها انجام می‌شود. محقق داده‌های کدگذاری‌شده را با یکدیگر مقایسه می‌کند و مقوله‌های متناسب را کنار هم قرار می‌دهد. به این منظور، هریک از کدهای سطح اول را با سایر کدها مقایسه می‌کند و کدهای مشابه را در یک طبقه قرار می‌دهد. در آخرین مرحله از کدگذاری، که به کدگذاری انتخابی معروف است، پژوهشگر با توجه به کدها و مفاهیم شناسایی‌شده در دو مرحله قبل بیشتر فرایند کدگذاری را مستحکم‌تر می‌کند و با توجه به مفاهیم پدیدار شده از دل داده‌ها، به تلفیق داده‌ها در مورد پدیده مدنظر می‌پردازد که تصویر غنی‌تری از مفاهیم و مقوله‌های حاصل فراهم خواهند کرد و در نهایت با طی این فرایندها، چهار چوبی نظری پدیدار می‌شود. بدین ترتیب، یافته‌های حاصل از مراحل دوم و سوم کدگذاری در جداول و نمودارهای زیر ارائه شده است.

جدول ۶. کدهای باز و محوری مبتنی بر کد انتخابی «عوامل فردی»

انتخابی	محوری	کدهای باز
	قابلیت‌های دانش‌آموز	● انعطاف‌پذیری دانش‌آموز، میزان سیالیت و ابتکار عمل، سطح مهارت دانش‌آموز، نوآوری‌های فردی دانش‌آموز
عوامل فردی	پشتکار دانش‌آموز	● تلاش برای کسب یادگیری خلاق، تلاش برای تقویت روح مطالعه و کتاب‌خوانی، تلاش برای کسب یادگیری اصیل و عمیق، تلاش برای تقویت عزت‌نفس، تلاش برای تقویت اعتمادبه‌نفس، تلاش برای خویشتن‌پنداری مثبت و خودباوری، تلاش برای پیوند دادن میان آموخته‌های قبلی و جدید، احترام به تلاش دیگران، تلاش برای برقراری ارتباط با مدرسه و والدین، تلاش برای تقویت قدرت تصمیم‌گیری، تلاش برای ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان، تلاش برای تجربه‌کردن چیزهای جدید.
	علاقه دانش‌آموز	● علاقه به تحصیل و رشته تحصیلی، خوش‌اخلاقی دانش‌آموز در کلاس درس، میزان مطالعه دانش‌آموز، معدل هر نیمسال تحصیلی دانش‌آموز، معدل سال قبل تحصیلی دانش‌آموز، نظم‌پذیری دانش‌آموز، به‌کارگیری مطالب در موقعیت‌های واقعی، علاقه‌مندی دانش‌آموزان به اولیای مدرسه، علاقه‌مندی به معلمان، علاقه‌مندی به هم‌کلاسی‌ها.

همان‌گونه که در جدول ۶ نشان داده شده است، از مجموع کدهای باز حاصل شده، سه کد محوری برای عوامل فردی به‌دست آمده است که عبارت‌اند از علاقه، پشتکار و قابلیت‌های دانش‌آموزان.

جدول ۷. کدهای باز و محوری مبتنی بر کد انتخابی «عوامل خانوادگی»

انتخابی	محوری	کدهای باز
عوامل خانوادگی	فرهنگ خانواده	<ul style="list-style-type: none"> نقش الگویی والدین برای فرزندان، موقعیت اجتماعی خانواده، قوانین و مقررات حاکم بر خانواده، معیارهای مهم خانواده در برخورد با دیگران، گرایش فکری خانواده، توانایی سازگاری خانواده با محیط فرهنگ یادگیری حاکم بر خانواده، توجه به توانایی جسمی و قدرت بدنی (رشد جسمی)، وضعیت اقتصادی خانواده، روابط خانوادگی بین افراد، نگرانی والدین برای فرزند، ترس والدین از شکست فرزندان، مشارکت فرزندان در تصمیم‌گیری خانواده، میزان واگذاری مسئولیت به فرزندان
	رفتار خانواده	<ul style="list-style-type: none"> پیوند عاطفی و تعامل منطقی والدین با فرزند، تلاش خانواده برای دادن استقلال عمل به دانش‌آموز، تلاش خانواده بر نوآور و خلاق کردن دانش‌آموز، تلاش برای جلوگیری از وابسته‌شدن به والدین

همان‌گونه که در جدول ۷ نشان داده شده است، از مجموع کدهای باز حاصل‌شده، دو کد محوری برای عوامل خانوادگی به‌دست آمده است که شامل فرهنگ و رفتار خانواده است.

جدول ۸. کدهای باز و محوری مبتنی بر کد انتخابی «عوامل مربوط به فرایند آموزش»

انتخابی	محوری	کدهای باز
عوامل مربوط به فرایند آموزش	محیط آموزشی	<ul style="list-style-type: none"> موقعیت فیزیکی محیط آموزشی، جذابیت و جالب‌بودن محیط آموزشی، امکانات گوناگون موجود در محیط آموزشی، رفتار و نگرش حاکم در محیط آموزش، توجه به هوش اجتماعی در محیط آموزش، مناسب‌بودن و کافی‌بودن محیط آموزشی، فرهنگ یادگیری حاکم بر محیط آموزشی، مثبت و مفیدبودن محیط آموزشی، جو حاکم بر محیط آموزشی، فناوری آموزشی موجود در محیط آموزشی، توجه به کار و آموزش گروهی در محیط آموزشی، سبک مدیریت و رهبری حاکم بر محیط آموزشی.
	روش‌های تدریس	<ul style="list-style-type: none"> شیوه آموزش، تعهد به اصلاح امور اجتماعی، نقش الگویی معلم در کلاس از طریق تعهد به یادگیری، تعهد به اصلاح امور فرهنگی، برنامه‌ی درسی.
	محتوای آموزشی	<ul style="list-style-type: none"> تناسب محتوا با رشد عاطفی دانش‌آموز، با معنا و جذاب‌بودن محتوا برای دانش‌آموز، تناسب برنامه‌های آموزشی با رشد ذهنی دانش‌آموز، تناسب محتوا با اهداف تعلیم و تربیت، تناسب آموزش محتوا با انگیزه دانش‌آموز، مفید و مناسب‌بودن محتوا برای دانش‌آموز.

جدول ۸. (ادامه)

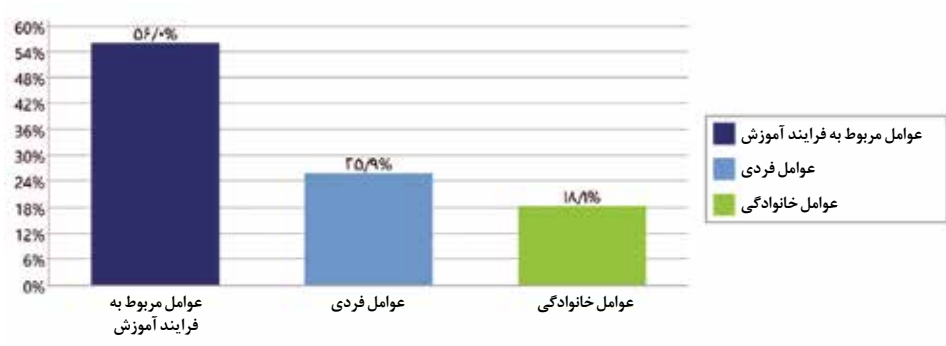
انتخابی	محوری	کدهای باز
عوامل مربوط به فرایند آموزش	آموزش خلاقیت و نوآوری	<ul style="list-style-type: none"> یادگیری چگونه دانستن به دانش آموز، یاد دادن روش آموزش کنترل خود و محیط، تقویت صبر و بردباری در دانش آموز، یادگیری اصیل و عمیق به دانش آموز، دادن آزادی عمل به دانش آموز، تقویت خودارزیابی در دانش آموز، توجه به پویا و سازنده بودن آموزش، آموزش راه‌های مقابله با استرس، توجه به اهمیت عقلانی در آموزش، آموزش تقویت هوش عاطفی و اجتماعی، وجود جو آزاد و غیرمستبدانه در آموزش، آموزش چگونه با دیگران زیستن، توجه به جنبه‌های عاطفی آموزش، آموزش خودراهبری به دانش آموز، آموزش انعطاف‌پذیری به دانش آموز، آموزش غنی‌سازی محتوا به دانش آموز، آموزش چگونگی ارزیابی میزان یادگیری، آموزش روش‌های تفکر به دانش‌آموزان.
	قابلیت‌ها و توانایی‌های معلم	<ul style="list-style-type: none"> آمادگی معلم در ارائه مطالب درسی، تخصص معلم در رشته تحصیلی خود، نظم و انضباط معلم در کلاس درس، شناخت معلم از دانش‌آموزان، روابط منطقی معلم با دانش‌آموزان، میزان علاقه‌مندی معلم به تدریس، ارزیابی مستمر آموخته‌های دانش‌آموزان، نحوه ارائه آموزش و تسلط بر درس، تسلط معلم بر الگوهای نوین تدریس، شناخت از مواد درسی، آراستگی ظاهری و جذابیت معلم، احترام به جمع، میزان انگیزه معلم در تدریس، مشارکت دادن دانش‌آموزان، استقبال اجتماعی، روابط حاکم در کلاس درس، توانایی تطبیق و سازگاری معلم.

همان‌گونه که در جدول ۸ نشان داده شده است، از مجموع کدهای باز به‌دست آمده، پنج کد محوری برای عوامل مربوط به فرایند آموزش به‌دست آمد که شامل محیط آموزشی، روش‌های تدریس، محتوای آموزشی، آموزش خلاقیت و نوآوری و قابلیت‌ها و توانایی‌های معلم باشد.

همان‌گونه که در جدول آمده است، مقوله‌های محوری قابلیت دانش آموز، پشتکار دانش آموز و علاقه دانش آموز کد انتخابی «عوامل فردی» را شکل می‌دهند و مقوله محوری فرهنگ خانواده و رفتار خانواده کد انتخابی «عوامل خانوادگی» را شکل می‌دهند و مقوله‌های محوری محیط آموزشی، روش‌های تدریس، محتوای آموزشی، آموزش خلاقیت و نوآوری و قابلیت‌ها و توانایی‌های معلم کد انتخابی «عوامل مربوط به فرایند آموزش» را تشکیل می‌دهند و فراوانی کدهای هر یک از کدهای انتخابی به شرح جدول ۹ است.

جدول ۹. فراوانی کدهای مؤثر در خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان

عناوین	بخش‌های کدگذاری شده	درصد
عوامل مربوط به فرایند آموزش	۶۵	۵۶/۰۳
عوامل فردی	۳۰	۲۶/۸۶
عوامل خانوادگی	۲۱	۱۸/۱۰
TOTAL	۱۱۶	۱۰۰/۰۰



نمودار ۱. نمودار فروانی کدهای مؤثر در خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان

ب) یافته‌های کمی: اندازه کفایت نمونه^{۳۱} و همچنین آزمون معناداری کروییت نمونه بارتلت^{۳۲} در تحلیل عاملی توسط اسپاس اس^{۳۳} ۲۴ به ترتیب برابر با ۰/۷۳۷ و ۰/۰۰۰ به دست آمد که نشان‌دهنده کفایت نمونه‌ها برای انجام تحلیل عاملی است؛ بنابراین در فاز کمی، پس از شناسایی عوامل، به منظور اطمینان از صحت عوامل شناسایی‌شده، پرسش‌نامه در اختیار کارشناسان قرار داده شد و با تحلیل عاملی تأییدی، عوامل شناسایی‌شده به تأیید متخصصان رسید. با توجه به نتایج آزمون KS، توزیع جامعه غیرنرمال است؛ بنابراین برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های ناپارامتریک و نرم‌افزار اسمارت پی‌ال‌اس استفاده شد که نتایج به شرح جداول زیر است.

جدول ۱۰. بار عاملی و ضریب معناداری عوامل فردی

ابعاد	مؤلفه‌ها	شاخص‌ها	بار عاملی	آماره آزمون (t-value)	نتیجه
بعد عوامل فردی	قابلیت‌های دانش‌آموز	۱	۰/۸۴۵	۳۰/۲۷۰	تأیید
		۲	۰/۷۸۶	۲۶/۱۵۱	تأیید
		۳	۰/۸۳۲	۳۵/۱۴۹	تأیید
		۴	۰/۸۴۶	۲۴/۲۲۲	تأیید
	پشتکار دانش‌آموز	۵	۰/۸۳۷	۲۹/۰۰۸	تأیید
		۶	۰/۷۷۳	۱۹/۲۸۵	تأیید
		۷	۰/۷۶۲	۲۳/۱۵۳	تأیید
		۸	۰/۸۱۴	۳۶/۸۸۸	تأیید

جدول ۱۰. (ادامه)

نتیجه	آماره آزمون (t-value)	بار عاملی	شاخص‌ها	مؤلفه‌ها	ابعاد
تأیید	۲۶/۹۴۷	۰/۷۷۲	۹	پشتکار دانش‌آموز	بعد عوامل فردی
تأیید	۲۸/۵۵۵	۰/۷۹۵	۱۰		
تأیید	۲۷/۰۶۰	۰/۷۷۶	۱۱		
تأیید	۱۵/۰۱۷	۰/۷۰۹	۱۲		
تأیید	۱۶/۸۷۰	۰/۶۷۹	۱۳		
تأیید	۱۶/۸۷۰	۰/۶۷۹	۱۴		
تأیید	۲۲/۹۹۷	۰/۸۴۹	۱۵		
تأیید	۲۰/۹۴۸	۰/۷۵۴	۱۶	علاقه دانش‌آموز	
تأیید	۲۸/۹۹۹	۰/۸۰۱	۱۷		
تأیید	۴۶/۳۰۵	۰/۸۶۱	۱۸		
تأیید	۲۰/۵۳۰	۰/۷۴۸	۱۹		
تأیید	۲۴/۶۲۰	۰/۸۴۵	۲۰		
تأیید	۱۷/۷۴۷	۰/۷۹۵	۲۱		
تأیید	۱۳/۸۹۹	۰/۶۷۴	۲۲		
تأیید	۲۷/۸۸۳	۰/۸۰۲	۲۳		
تأیید	۱۹/۷۰۷	۰/۷۲۹	۲۴		
تأیید	۲۱/۴۵۵	۰/۷۴۵	۲۵		
تأیید	۱۶/۸۰۲	۰/۶۸۶	۲۶		

با توجه به جدول ۱۰، بار عاملی و ضرایب معنی‌داری همه شاخص‌ها مناسب و معنادار (بزرگ‌تر از ۱/۹۶) شده‌اند لذا شاخصی حذف نشد و همه شاخص‌های شناسایی‌شده این بعد تأیید شدند.

جدول ۱۱. بار عاملی و ضریب معناداری شاخص‌های عوامل خانوادگی

نتیجه	آماره آزمون (t-value)	بار عاملی	شاخص‌ها	مؤلفه‌ها	متغیر
تأیید	۱۴/۷۲۷	۰/۶۴۶	۲۷	فرهنگ خانواده	عوامل خانوادگی
تأیید	۱۱/۶۴۴	۰/۶۲۷	۲۸		
تأیید	۲۱/۸۸۲	۰/۷۵۰	۲۹		
تأیید	۳۰/۳۲۸	۰/۷۹۶	۳۰		
تأیید	۱۳/۳۳۴	۰/۶۲۴	۳۱		
تأیید	۱۸/۷۲۱	۰/۶۶۴	۳۲		
تأیید	۱۸/۴۸۱	۰/۶۵۲	۳۳		
تأیید	۳۳/۶۱۶	۰/۷۹۹	۳۴		
تأیید	۳۸/۹۳۴	۰/۸۱۳	۳۵		
تأیید	۲۰/۹۴۵	۰/۷۱۷	۳۶		
تأیید	۲۳/۲۹۴	۰/۷۵۱	۳۷		
تأیید	۲۰/۹۴۵	۰/۷۱۷	۳۸		
حذف	۸/۰۰۳	۰/۵۰۳	۳۹		
حذف	۶/۵۵۱	۰/۴۶۰	۴۰		
تأیید	۲۳/۲۹۴	۰/۷۵۱	۴۱	رفتار خانواده	
تأیید	۲۰/۹۴۵	۰/۷۱۷	۴۲		
تأیید	۲۳/۲۹۴	۰/۷۵۱	۴۳		
تأیید	۲۰/۹۴۵	۰/۷۱۷	۴۴		

با توجه به جدول ۱۱، بار عاملی و ضرایب معناداری شاخص‌های ۳۹ و ۴۰ حذف و سایر شاخص‌های شناسایی شده تأیید شدند.

جدول ۱۲. بار عاملی و ضریب معناداری شاخص‌های عوامل مربوط به فرایند آموزش

نتیجه	آماره آزمون (t-value)	بار عاملی	شاخص‌ها	مؤلفه	بعد
تأیید	۱۵/۸۴۰	-۰/۷۱۸	۴۵	محیط آموزشی	عوامل مربوط به فرایند آموزش
تأیید	۲۸/۰۱۸	-۰/۷۲۷	۴۶		
تأیید	۲۰/۴۶۴	-۰/۷۴۷	۴۷		
تأیید	۱۴/۱۳۰	-۰/۶۹۲	۴۸		
تأیید	۱۶/۰۰۶	-۰/۶۳۷	۴۹		
تأیید	۱۹/۸۱۶	-۰/۷۲۵	۵۰		
تأیید	۱۳/۳۶۷	-۰/۶۶۲	۵۱		
تأیید	۱۷/۶۱۹	-۰/۷۱۶	۵۲		
تأیید	۱۴/۶۱۸	-۰/۶۸۹	۵۳		
تأیید	۲۰/۴۶۴	-۰/۷۴۷	۵۴		
تأیید	۱۴/۱۳۰	-۰/۶۹۲	۵۵	روش‌های تدریس	
تأیید	۲۰/۴۶۴	-۰/۷۴۷	۵۶		
تأیید	۱۴/۱۳۰	-۰/۶۹۲	۵۷		
تأیید	۲۰/۴۶۴	-۰/۷۴۷	۵۸		
تأیید	۱۴/۱۳۰	-۰/۶۹۲	۵۹		
تأیید	۲۰/۴۶۴	-۰/۷۴۷	۶۰	محتوای آموزشی	
تأیید	۱۴/۱۳۰	-۰/۶۹۲	۶۱		
تأیید	۲۰/۴۶۴	-۰/۷۴۷	۶۲		
تأیید	۱۴/۱۳۰	-۰/۶۹۲	۶۳		
تأیید	۲۰/۴۶۴	-۰/۷۴۷	۶۴		
تأیید	۱۴/۱۳۰	-۰/۶۹۲	۶۵		
تأیید	۲۰/۴۶۴	-۰/۷۴۷	۶۶		
تأیید	۱۴/۱۳۰	-۰/۶۹۲	۶۷		

جدول ۱۳. بار عاملی و ضریب معناداری شاخص‌های عوامل مربوط به فرایند آموزش

نتیجه	آماره آزمون (t-value)	بار عاملی	شاخص‌ها	مؤلفه	بعد
تأیید	۱۵/۸۴۰	۰/۷۱۸	۶۸	آموزش خلاقیت و نوآوری	عوامل مربوط به فرایند آموزش
تأیید	۲۸/۰۱۸	۰/۷۲۷	۶۹		
تأیید	۲۰/۴۶۴	۰/۷۴۷	۷۰		
تأیید	۱۴/۱۳۰	۰/۶۹۲	۷۱		
تأیید	۱۶/۰۰۶	۰/۶۳۷	۷۲		
تأیید	۱۹/۸۱۶	۰/۷۲۵	۷۳		
تأیید	۱۳/۳۶۷	۰/۶۶۲	۷۴		
تأیید	۱۷/۶۱۹	۰/۷۱۶	۷۵		
تأیید	۱۴/۶۱۸	۰/۶۸۹	۷۶		
تأیید	۲۰/۴۶۴	۰/۷۴۷	۷۷		
تأیید	۱۴/۱۳۰	۰/۶۹۲	۷۸		
تأیید	۲۰/۴۶۴	۰/۷۴۷	۷۹		
حذف	۴/۵۰۶	۰/۴۱۴	۸۰		
حذف	۴/۴۲۵	۰/۳۵۷	۸۱		
حذف	۴/۶۸۶	۰/۴۴۴	۸۲		
حذف	۷/۴۲۳	۰/۴۹۵	۸۳		
حذف	۵/۶۲۱	۰/۴۷۲	۸۴		
تأیید	۲۰/۴۶۴	۰/۷۴۷	۸۵		

با توجه به جدول ۱۳، بار عاملی و ضرایب معناداری همه شاخص‌ها (به غیر از شاخص‌های ردیف ۸۰، ۸۱، ۸۲، ۸۳ و ۸۴) مناسب و معنادار (بزرگ‌تر از ۱/۹۶) شده‌اند و لذا این شاخص‌های شناسایی شده تأیید شدند.

جدول ۱۴. بار عاملی و ضریب معناداری شاخص‌های عوامل مربوط به فرایند آموزش

نتیجه	آماره آزمون (t-value)	بار عاملی	شاخص‌ها	مؤلفه	بعد
حذف	۷/۴۹۲	۰/۴۸۷	۸۶	قابلیت‌ها و توانایی‌های معلم	عوامل مربوط به فرایند آموزش
تأیید	۲۸/۰۱۸	۰/۷۲۷	۸۷		
تأیید	۲۰/۴۶۴	۰/۷۴۷	۸۸		
تأیید	۱۴/۱۳۰	۰/۶۹۲	۸۹		
تأیید	۱۶/۰۰۶	۰/۶۳۷	۹۰		
تأیید	۱۹/۸۱۶	۰/۷۲۵	۹۱		
تأیید	۱۳/۳۶۷	۰/۶۶۲	۹۲		
تأیید	۱۷/۶۱۹	۰/۷۱۶	۹۳		
تأیید	۱۴/۶۱۸	۰/۶۸۹	۹۴		
تأیید	۲۰/۴۶۴	۰/۷۴۷	۹۵		
تأیید	۱۴/۱۳۰	۰/۶۹۲	۹۶		
تأیید	۲۰/۴۶۴	۰/۷۴۷	۹۷		
تأیید	۱۴/۱۳۰	۰/۶۹۲	۹۸		
تأیید	۲۰/۴۶۴	۰/۷۴۷	۹۹		
تأیید	۱۴/۱۳۰	۰/۶۹۲	۱۰۰		
تأیید	۲۰/۴۶۴	۰/۷۴۷	۱۰۱		
تأیید	۱۴/۱۳۰	۰/۶۹۲	۱۰۲		

با توجه به جدول ۱۴، بار عاملی و ضرایب معناداری همه شاخص‌ها (به غیر از شاخص ردیف ۸۶) مناسب و معنادار (بزرگ‌تر از ۱/۹۶) شده‌اند و بنابراین، این شاخص‌های شناسایی شده تأیید شدند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف این پژوهش شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های اثرگذار پرورش خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه نظری شهر تهران بود. بنابراین، با بررسی مبانی نظری و انجام مصاحبه، عوامل مؤثر شناسایی و با تحلیل عاملی تأییدی این عوامل به شرح زیر تأیید شدند.

عوامل فردی شناسایی شده شامل علاقه، پشتکار و قابلیت‌های دانش‌آموزان است. نظام آموزشی می‌تواند با برنامه‌ریزی هدفمند، علاقه دانش‌آموزان را به موضوع خلاقیت و نوآوری افزایش داده و پشتکار و اراده آنان را با یک برنامه‌ریزی منسجم تقویت و در نهایت قابلیت‌های آنان را ارتقا دهد تا از نظر بعد فردی، دانش‌آموزان خلاق و نوآوری تربیت شود.

علاوه بر عوامل فردی، عوامل خانوادگی هم در پرورش خلاقیت و نوآوری مؤثرند. در خصوص عوامل خانوادگی، فرهنگ و رفتار خانواده دو مؤلفه تأثیرگذار در خلاقیت و نوآوری هستند؛ بنابراین نیاز است که آموزش و پرورش و نظام تربیتی و آموزشی کشور، به منظور افزایش خلاقیت و نوآوری، علاوه بر دانش‌آموزان، برنامه‌های مختلفی برای خانواده دانش‌آموزان به منظور گفتمان‌سازی در حوزه خلاقیت و نوآوری، برنامه‌ریزی و اجرا کنند که این برنامه‌ها می‌تواند شامل برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای خانواده‌ها، جشنواره‌های خلاقیت و نوآوری و ... باشد.

عوامل مربوط به فرایند آموزش شناسایی شده عبارت‌اند از: محیط آموزشی، روش‌های تدریس، محتوای آموزشی، آموزش خلاقیت و نوآوری و قابلیت‌ها و توانایی‌های معلم؛ بنابراین آموزش و پرورش باید در طراحی محیط‌های آموزش، آموزش روش‌های تدریس معلمان، تدوین محتوای آموزشی دوره‌های متوسطه، آموزش فرایند خلاقیت و نوآوری و همچنین قابلیت‌ها و توانمندی‌های معلمان بازنگری کرده و این عوامل را اصلاح، بهبود و ارتقا دهد تا خلاقیت در میان دانش‌آموزان افزایش یافته و در نتیجه نرخ نوآوری کشور ارتقا یابد و به جایگاه درخور و شایسته کشور در سطح بین‌المللی برسد؛ از این رو می‌توان نتیجه گرفت که عوامل فردی، خانوادگی و عوامل مرتبط با فرایند آموزش دانش‌آموزان، از جمله عوامل مؤثر در پرورش خلاقیت و نوآوری به شمار می‌رود و با توجه به فراوانی بیشتر کدها و تعداد مقوله‌های فرعی عوامل مرتبط با آموزش دانش‌آموزان، کنترل و بهبود شاخص‌های این عامل، می‌تواند تأثیرات درخور توجهی در پرورش خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان باشد.

بر اساس بارهای عاملی به‌دست‌آمده در بین ویژگی‌های آموزش، ویژگی قابلیت‌های معلم بیشترین بار عاملی را دارد و بعد از آن، به ترتیب محیط آموزشی، آموزش خلاقیت، محتوای آموزشی و روش‌های تدریس قرار دارند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود برای تقویت بعد آموزش، ابتدا به مؤلفه‌های تقویت قابلیت‌های معلمان توجه شود و پس از آن، مؤلفه‌های بقیه ویژگی‌ها به ترتیبی که گذشت به صورت ویژه بررسی شود. نتایج تحقیقات پیشین در این زمینه در برخی مؤلفه‌ها هم‌راستا با نتایج پژوهش حاضر است که در ادامه به ذکر نتایج آن‌ها پرداخته می‌شود. مطالعه حسینی (۱۳۸۶) مؤید تأثیر برنامه آموزش خلاقیت معلمان بر خلاقیت، پیشرفت تحصیلی و خودپنداره دانش‌آموزان بود؛ همچنین در تحقیق حسینی و محمدزاده (۱۳۹۵) تأثیر آموزش خلاقیت در قالب فعالیت‌های هنری بر رشد خلاقیت تأیید شد که با نتایج تحقیق حاضر هم‌راستاست.

طبق نتایج پژوهش امینی و همکاران (۱۳۹۸) محتوای آموزشی، تجارب یادگیری، راهبردهای یاددهی - یادگیری، روش‌های ارزشیابی، امکانات و وسایل کمک آموزشی، الگوهای ارتباطی و ساختار نظام آموزشی به‌صورت معناداری بر خلاقیت دانش‌آموزان مؤثر است که با نتایج این پژوهش همسویی دارد. بر اساس نتایج پژوهش مزارعی و همکاران (۱۳۹۷)، راهبر و همکاران (۱۳۹۶)، افشار کهن و همکاران (۱۳۹۵)، ژانگ و همکاران (۲۰۲۰)، ایستیکفارووه و همکاران (۲۰۲۰) و الدر (۲۰۲۰) روش‌های تدریس و بر اساس نتایج تحقیق جهانیان (۱۳۹۵)، رفتار معلم در کلاس درس، محتوای آموزش، روابط انسانی معلم در کلاس درس و محیط آموزش بر خلاقیت دانش‌آموزان مؤثر است که با نتایج این پژوهش همسویی دارد. بر اساس نتایج تحقیق زارع (۱۳۹۵) میزان به‌کارگیری فناوری آموزشی با خلاقیت ارتباط دارد. طبق نتایج پژوهش مهدوی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۲) بین محیط آموزشی و خلاقیت رابطه معنادار وجود دارد. طبق نتایج تحقیق گائو و همکاران (۲۰۱۸)، جامعه و مدرسه از فاکتورهای تأثیرگذار در پرورش نوآوری در بین دانش‌آموزان هستند. نتیجه تحقیق افشار کهن و عصاره (۱۳۹۰) و چراغ چشم (۱۳۸۶) نشان داد که آموزش خلاقیت به معلم بر میزان رشد خلاقیت کودکان تأثیر دارد. نتایج تحقیق الدر (۲۰۲۰) نیز نشان داد که یکی از عوامل تأثیرگذار در پرورش نوآوری در بین دانش‌آموزان، قدرت رهبری معلم است. همچنین محتوای برنامه درسی و روش‌های تدریس فعال است. نتایج مطالعه ژائو (۲۰۲۰) نشان داد که اشتیاق و راهنمایی معلمان اشتیاق دانش‌آموزان را برای نوآوری و کارآفرینی افزایش می‌دهد.

منابع REFERENCES

- اعرابی، سید محمد، و موسوی، سعید. (۱۳۸۸). الگوی استراتژیک مدیریت دانش برای ارتقای عملکرد پژوهشگاهها. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۵(۱)، ۲۶-۱.
https://journal.irphe.ac.ir/article_702639.html
- افشارکهن، زهرا، ملکی، حسن، مهرمحمدی، محمود، مهاجر، یحیی، و ضیایی مهر، علی. (۱۳۹۵). ریاضیات: عبور از طنز به خلاقیت. نظریه و عمل در برنامه‌ریزی درسی، ۴(۸)، ۲۷-۵۰.
<http://cstp.khu.ac.ir/article-1-2676-fa.html>
- افشارکهن، زهرا، و عصاره، علیرضا. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر آموزش خلاقیت به معلمان بر خلاقیت دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی استان خراسان در سال تحصیلی ۸۹-۸۸. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۱(۲)، ۵۵-۲۹.
<https://sid.ir/paper/223288/fa>
- امینی، محمد، رحیمی، حمید، و منتظر، مرجان. (۱۳۹۸). تعیین نقش و سهم برخی عوامل و موانع رشد خلاقیت در نظام آموزشی ایران (مورد مطالعه: مدارس دوره متوسط اول کاشان). ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۹(۱)، ۸۱-۱۱۴.
<https://sanad.iau.ir/Journal/ichs/Article/929836>
- پارسیان، علی، و اعرابی، محمد. (۱۳۹۹). رفتار سازمانی، مفاهیم، نظریه‌ها و کاربردها (جلد اول). نشر دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- تورانی، حمید، آقایی، امیر، و ملایی‌نژاد، اعظم. (۱۳۹۶). موانع حمایت از نوآوری‌ها و ارائه مدل مناسب به منظور استقرار نظام نوآوری در آموزش و پرورش. نوآوری‌های آموزشی، ۱۶(۳)، ۴۷-۷۴.
https://noavaryedu.oerp.ir/article_79125.html
- جهانیان، رمضان. (۱۳۹۵). عوامل مؤثر در پرورش و توسعه خلاقیت دانش‌آموزان مدارس ابتدایی استان البرز. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۲(۲)، ۱۷۵-۲۰۲.
<https://sanad.iau.ir/Journal/ichs/Article/929182>
- چراغ چشم، عباس. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر شیوه‌های تدریس مبتنی بر تکنیک‌های خلاقیت در آموزش و یادگیری دانش‌آموزان. تربیت اسلامی، ۳(۵)، ۳۶-۷.
<https://sid.ir/paper/100702/fa>
- حسینی، افضل‌السادات. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر برنامه آموزش خلاقیت معلمان بر خلاقیت پیشرفت تحصیلی و خودپنداره دانش‌آموزان. نوآوری‌های آموزشی، ۶(۵)، ۱۴۷-۱۶۸.
https://www.noavaryedu.oerp.ir/article_78856.html
- حسینی، افضل‌السادات، و محمدزاده، سیده زهره. (۱۳۹۵). اثربخشی برنامه آموزش خلاقیت در قالب فعالیت‌های هنری بر رشد خلاقیت دانش‌آموزان. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۶(۱)، ۱۰۹-۱۳۰.
<https://sanad.iau.ir/Journal/ichs/Article/929503>
- خدادادی سنگتراشانی، سید عابدین. (۱۴۰۰). ارائه راهبردهای توسعه خلاقیت و نوآوری در کلاس‌های چندپایه و تلفیقی. پژوهش در آموزش کلاس‌های تلفیقی و چندپایه، ۱(۱)، ۹۳-۱۰۱.
https://educt.cfu.ac.ir/article_1675.html
- دایی‌نی، میلاد، و ابراهیمی، مهدی. (۱۴۰۰). تحلیل تطبیقی رویکردهای نظریه داده‌بنیاد. فصلنامه علمی تخصصی فرصت، ۲۰(۵)، ۱۱۳-۸۷.
https://forsatsj.ut.ac.ir/article_86780.html
- دهقانپور فراشاه، مرضیه، ثابت، مهرداد، و نیوشا، بهشته. (۱۴۰۰). تبیین رابطه ساختاری بین صفات شخصیت و خلاقیت بر اساس نقش میانجیگر هوش و دانش. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۱۱(۱)، ۱۸۹-۲۱۲.
<https://sanad.iau.ir/Journal/ichs/Article/930377>
- راهبر، علی، عصاره، علیرضا، احمدی، غلامعلی، و صالح صدق پور، بهرام. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش روش تدریس بارش مغزی بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه هفتم در درس کار و فناوری مدارس متوسطه اول ناحیه سه شهرستان کرج در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۷(۳)، ۲۵۱-۲۷۶.
<https://sanad.iau.ir/Journal/ichs/Article/929512>
- رجبی پور میبیدی، علیرضا، و محمدی، معصومه. (۱۳۹۹). طراحی الگوی تلفیقی مدیریت استعداد به روش تحلیل مضمون. مطالعات منابع انسانی، ۱۰(۳)، ۷۹-۱۰۴.
<https://doi.org/10.22034/jhrs.2020.242924.1461>
- رضاییان، علی. (۱۳۹۷). اصول مدیریت. انتشارات سمت.
- زارع، علی‌اکبر. (۱۳۹۵). ۱۶ خرداد. رابطه میان خلاقیت دبیران متوسطه و میزان به‌کارگیری فناوری آموزشی در کلاس درس. مقاله ارائه‌شده در کنفرانس. کنفرانس بین‌المللی پژوهش در مهندسی، علوم و تکنولوژی، باتومی، گرجستان.
<https://sid.ir/paper/871237/fa>

- ساغروانی، سیما، مرتضوی، سعید، لگزبان، محمد، و رحیم‌نیا، فریبرز. (۱۳۹۳). فرامحرک‌های سازمانی: نظریه‌ای داده‌بنیاد از تجهیز کارکنان با ظرفیت‌های مازاد سازمانی. *چشم‌انداز مدیریت دولتی*، ۵(۴)، ۳۱-۴۸. https://jpap.sbu.ac.ir/article_95137.html
- سرابی، مرضیه، و احمدی، پروین. (۱۳۹۸). آسیب‌شناسی برنامه‌دستی تفکر و سبک زندگی در دوره متوسطه اول. *تدریس پژوهی*، ۱(۱)، ۲۱۱-۲۳۱. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.24765686.1398.7.1.11.9>
- شیروانی شیر، علی، حیدری نقدعلی، ژیلا، و رامیان، صادق. (۱۴۰۲). چالش‌ها و راهکارهای آموزش تفکر خلاق در مدارس ابتدایی شهر یاسوج. *تفکر و کودک*، ۱۴(۱)، ۲۰۱-۲۳۰. <https://doi.org/10.30465/FABAK.2023.7782>
- صادقی نیارکی، عین‌الله، نادری نسب، مهدی، و رضائی نژاد، رحیم. (۱۳۹۸). ارتباط بین سبک رهبری تحول‌گرا، خلاقیت سازمانی در ادارات تربیت‌بدنی آموزش و پرورش کشور. *سامانه فصلنامه مرکز مطالعات راهبردی وزارت ورزش و جوانان*، ۱۸(۴۴)، ۱۱۵-۱۲۸. https://fasname.msy.gov.ir/article_316.html
- ضراغی‌فر، مژگان، و آذر، عادل. (۱۳۹۲). تحلیلی بر شیوه نگاشت شناختی در ساختاربندی داده‌های کیفی مطالعات سازمانی. *مطالعات رفتار سازمانی*، ۱۳(۱)، ۱۸۵-۱۵۹. https://obs.sinaweb.net/article_12434.html
- ضراغی، حمیدرضا، جعفری، مصطفی، و اخوان، پیمان. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین خلاقیت و انگیزه افراد برای نوآوری در سازمان‌های پژوهشی، مطالعه موردی در پژوهشکده پردازش هوشمند علائم. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۱(۴)، ۳۷-۶۳. <https://sanad.iau.ir/Journal/ichs/Article/930804>
- عباسی سروک، لطف‌اله، باقری، مریم، و کردستانی، فرشته. (۱۳۹۷). بررسی رابطه سرمایه انسانی با خلاقیت کارکنان مدارس دولتی شهر تهران. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۸(۲)، ۲۰۹-۲۲۸. <https://sanad.iau.ir/Journal/ichs/Article/929379>
- عموزاده، راحله، و سلیمانی، نادر. (۱۳۹۶). رابطه عضویت، فعالیت و بهره‌گیری مدیران مدارس از شبکه‌های اجتماعی با خلاقیت سازمانی آنان در دوره متوسطه. *فصلنامه مهارت‌های روانشناسی تربیتی*، ۸(۲)، ۳۷-۴۷. <https://sanad.iau.ir/Journal/psyedu/Article/953621>
- کرسول، جان دابلیو. (۱۳۹۳). *طرح پژوهش: رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی* (ترجمه مریم دانای طوسی و علیرضا کیامنش). انتشارات جهاد دانشگاهی. تهران
- مزارزایی، عبدالغفار، مزارزایی، یاسین، و ریگی، پروین. (۱۳۹۷). ۳۰ آبان. نقش روش‌های تدریس در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان / *ابتدایی* [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. چهارمین کنفرانس سراسری دانش و فناوری علوم تربیتی مطالعات اجتماعی و روان‌شناسی / <https://civilica.com/doc/821783> ایران، تهران.
- مقیمی، سید محمد، و رمضان، مجید. (۱۳۹۸). *پژوهشنامه مدیریت*. نشر ترمه.
- مهدوی‌نژاد، غلامحسین، مهدوی‌نژاد، محمدجواد، و سیلواویه، سونیا. (۱۳۹۲). تأثیر محیط هنری بر خلاقیت دانش‌آموزان. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۲(۴۸)، ۱۲۷-۱۴۰. https://noavaryedu.oerp.ir/article_79022.html
- مهری محمود، توکلی، عبدالله، زنجیردار، مجید، یزدیان فرد، فاطمه، و بخشنده آبکنار، هادی. (۱۳۹۵). عوامل مؤثر بر افزایش خلاقیت کارکنان دانشگاه علوم پزشکی قم. *مجله دانشگاه علوم پزشکی قم*، ۱۰(۱۲)، ۵۴-۶۱. <http://journal.muq.ac.ir/article-1-954-fa.html>
- میرکمالی، محمد، و خورشیدی، عباس. (۱۳۸۸). عوامل مؤثر در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی استان گیلان. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۹(۲)، ۵۱-۷۵. <https://ensani.ir/file/download/article/20120328161836-2031-39.pdf>
- نورآبادی، سولماز. (۱۳۹۹). کاربرد تکنولوژی آموزشی در مدارس پیشرو و تأثیر آن در ارتقای سطح خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان. *فصلنامه مطالعات و تحقیقات در علوم رفتاری*، ۲(۳)، ۵۷-۷۱. <https://jobssar.ir/fa/showart-9a5c40e29b4dd55de906280f3d4a4fa5>
- یوسفی، محمد، شجاعی، علی‌اصغر، و حسینی درون کلائی، سیده زهرا. (۱۴۰۰). میانجیگری خلاقیت در تأثیر راهبردی‌های یادگیری بر نوآوری مدارس متوسطه استان مازندران. *تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۱۲(۴۷)، ۵۳-۷۹. <https://sanad.iau.ir/Journal/jearq/Article/1112946>

- Acar, O. A., Tarakci, M., & Van Knippenberg, D. (2019). Creativity and innovation under constraints: A cross-disciplinary integrative review. *Journal of management*, 45(1), 96-121.
<https://doi.org/10.1177/0149206318805832>
- Albelaihi, A. M. S., Elmetwaly, A. A., & Hussin, H. (2021). The Role of Companies and Financiers in Building a Creative Economy and Promoting a Culture of Creativity and Innovation among Students Universities. *Linguistica Antverpiensia*, 2021(3), 4800-4804. <https://www.researchgate.net/publication/354420522>
- Alt, D., Kapshuk, Y., & Dekel, H. (2023). Promoting perceived creativity and innovative behavior: Benefits of future problem-solving programs for higher education students. *Thinking Skills and Creativity*, 47, Article 101201. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101201>
- Arici, H. E., & Uysal, M. (2021). Leadership, green innovation, and green creativity: A systematic review. *The Service Industries Journal*, 42(5-6), 280-320. <https://doi.org/10.1080/02642069.2021.1964482>
- Bates, R., & Khasawneh, S. (2005). organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *Interational journal of training and development*, 9, 96-109.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2005.00224.x>
- Dawson, P. & Andriopoulos, C. (2021). *Managing change, creativity and innovation*. Sage.
- Dilekçi, A., & Karatay, H. (2023). The effects of the 21st century skills curriculum on the development of students' creative thinking skills. *Thinking skills and creativity*, 47, Article 101229.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101229>
- Dutta, S., Lanvin, B., Rivera León, L., & Wunsch-Vincent, S. (Eds.). (2023). *Global Innovation Index 2023: Innovation in the face of uncertainty* (16th Edition). World Intellectual Property Organization.
https://www.wipo.int/global_innovation_index/en/2023/
- Elder, D. (2020). *Improving conditions for innovation in magnet and charter schools* (Publication No. 28000159) [Doctoral dissertation, University of Southern California]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
<https://www.proquest.com/openview/ba32ea786b582c54e508af1955d9583b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Fuchs, M., Fossgard, K., Stensland, S., & Chekalina, T. (2021). *Creativity and innovation in nature-based tourism: a critical reflection and empirical assessment*. In P. Fredman & J. V. Haukeland (Eds.), *Nordic perspectives on nature-based tourism* (pp. 175-193). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781789904031.00022>
- Gao, H., Hsu, P.-H., & Li, K. (2018). Innovation Strategy of Private Firms. *Journal of Financial and Quantitative Analysis*, 53(1), 1-32. <https://doi.org/10.1017/S0022109017001119>
- Istiq'faroh, N., Suhardi, S., & Mustadi, A. (2020). Improving elementary school students' creativity and writing skills through digital comics. *Elementary Education Online*, 19(2), 426-435.
<https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.689661>
- Jones, M., & Alony, I. (2011). Guiding the Use of Grounded Theory in Doctoral Studies – An Example from the Australian Film Industry. *International Journal of Doctoral Studies*, 6(6), 95-114.
<https://ro.uow.edu.au/commpapers/793/>
- Kanter, R. M., (2003). *The Change Masters: Innovations for Productivity In The American Corporation*. University of Illinois.
- Kim, J., Kim, J., Lee, Y., Lim, W., & Moon, I. (2009). Application of TRIZ creativity intensification approach to chemical process safety. *Journal of Loss Prevention in the Process Industries*, 22(6), 1039-1014.
<https://doi.org/10.1016/j.jlpi.2009.06.015>
- Koivula, M., Villi, M., & Sivunen, A. (2020). Creativity and innovation in technology-mediated journalistic work: Mapping out enablers and constraints. *Digital journalism*, 11(6), 906-923.
<https://doi.org/10.1080/21670811.2020.1788962>

- Kwan, L. Y. Y., Leung, A. K. Y., & Liou, S. (2018). Culture, creativity, and innovation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(2), 165-170. <https://doi.org/10.1177/0022022117753306>
- Lee, A., Legood, A., Hughes, D., Tian, A. W., Newman, A., & Knight, C. (2019). Leadership, creativity and innovation: a meta-analytic review. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(1), 1-35. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2019.1661837>
- Nakano, T. D. C., & Wechsler, S. M. (2018). Creativity and innovation: Skills for the 21 st Century. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35, 237-246. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000300002>
- Noworol, C., Żarczyński, Z., Fafrowicz, M., & Marek, T. (2017). *Impact of professional burnout on creativity and innovation*. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (Eds.), *Professional burnout* (pp. 163-175). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315227979>
- Rafida, L. L., & Permana, D. (2020). An initial observation of learning devices development based on discovery learning to increase students' creativity. *Journal of Physics: Conference Series*, 1554, Article 012009. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1554/1/012009>
- Rampa, R., & Agogué, M. (2021). Developing radical innovation capabilities: Exploring the effects of training employees for creativity and innovation. *Creativity and Innovation Management*, 30(1), 211-227. <https://doi.org/10.1111/caim.12423>
- Shubina, I., & Kulakly, A. (2019). Pervasive Learning and Technology Usage for Creativity Development in Education. *Emerging Technologies in Learning*, 14(1), 95-109. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i01.9067>
- Zhang, C., Wu, J., Cheng, L., Chen, X., Ma, X., & Chen, Y. (2020). Improving the Students' Creativity in Chinese Mathematics Classrooms. *Creative Education*, 11(9), 1645-1665. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.119120>

بی‌نوشت‌ها

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Alt 2. Lee 3. Dilekçi & Karatay 4. Kim 5. Albelaihi 6. Global Innovation Index (GII) 7. World Intellectual Property Organization (WIPO) 8. Andriopoulos & Dawson 9. Zhang 10. Gilford 11. Rajers & Mazlo 12. Terbelanz 13. Arici & Uysal 14. Koivula 15. Noworol 16. Bates & Khasawneh 17. Acar | <ol style="list-style-type: none"> 18. Kanterm 19. Istiq'faroh 20. Rafida & Permana 21. Elder 22. Shubina & Kulakli 23. Gao 24. Science Direct 25. Emerald 26. springer 27. Pro Quest 28. Semi Structured Interview 29. Jones and Alony 30. Maxqda 31. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) 32. Bartlett's Test of Sphericity Sig 33. SPSS 24 |
|--|--|



Proposing a Model of School Dynamism in 1st and 2nd Cycle Secondary Schools

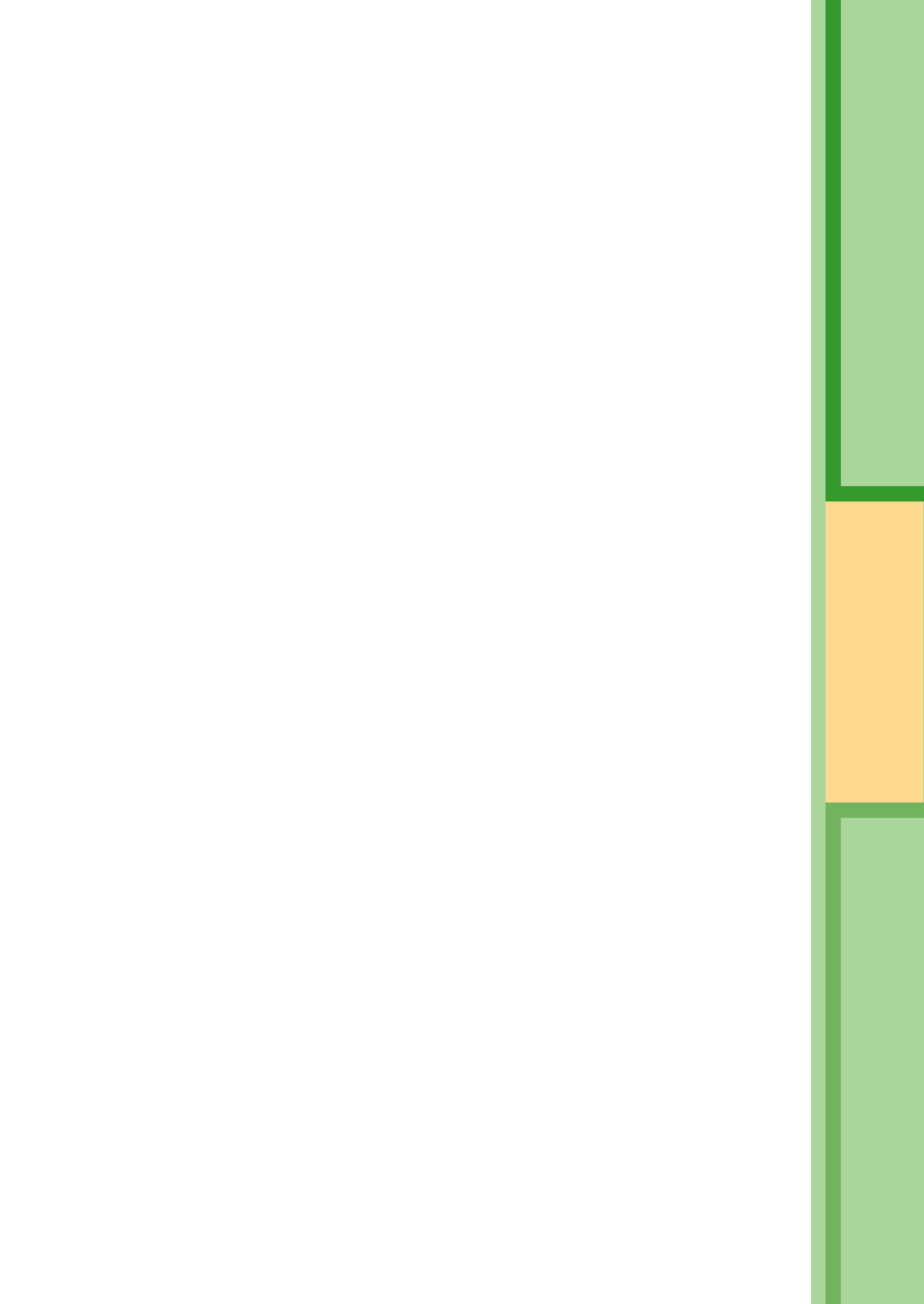
- Mahdi Nāmdāri Pej mān (PhD), Department of Educational Administration, Farhangīān University, Tehran, Iran. (Corresponding Author).
E-mail: m.namdari@cfu.ac.ir
- Mahyār Torkmān, MA in Educational Management, Faculty of Management, Khārazmi University, Tehran, Iran.
E-mail: mahyar.tk110@gmail.com

Abstract

The aim of this research was to investigate the effect of positive thinking, relational trust, motivation and goal setting on students' academic achievement. It was a quantitative research with correlational design. The statistical population included all 1st and 2nd cycle secondary school students of the 8th district of Tehran, all in all 12123 students. Using the cluster random sampling method and based on Cochran's formula, the sample size was estimated to be 375 students. However, to ensure sufficient questionnaire return rates, finally 423 students completed the questionnaires. Data were collected using the following instruments: positive thinking questionnaire of Ingram and Wisnicki (1988), academic goal orientation questionnaire of Bouffard (1998), self-report scale of intrinsic and extrinsic motivation of Harter (1980), relational trust questionnaire of Hoy (2004) and average scores of students. The results of the path analysis showed that the proposed model has a good fit according to goodness-of-fit indices. In terms of direct effects, goal setting influenced academic motivation, relational trust affected both academic motivation and positive thinking, positive thinking impacted goal setting and academic motivation, and academic motivation has an effect on the academic achievement. Also, regarding indirect effects, it can be said that 0.86 of the variance in academic motivation can be predicted through the three variables of positive thinking, goal setting and relational trust. Furthermore, 91% of the variance in the academic achievement can be predicted through the variables of academic motivation, positive thinking, goal setting and relational trust. Based on the results, it was found that intra-school factors play an important role in the dynamics of the school, and necessary planning should be done by the school to implement these variables.

Keywords

Dynamic School, Positive Thinking, Relational Trust, Motivation, Goal Setting, Academic Achievement



ارائه الگوی پویایی مدرسه در مدارس دوره متوسطه اول و دوم

■ مهدی نامداری پژمان*

■ مهیار ترکمان**

چکیده:

هدف از انجام این پژوهش، بررسی نقش مثبت‌اندیشی، اعتماد رابطه‌ای، انگیزش و هدف‌گذاری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. پژوهش به شیوه کمی و از نوع همبستگی انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع دبیرستان دوره اول و دوم منطقه ۸ شهر تهران بود که حجم آن ۱۲۱۲۳ نفر اعلام شده بود. با بهره‌گیری از شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و بر اساس فرمول کوکران، ۳۷۵ نفر برآورد شد؛ اما به دلیل اطمینان از بازگشت پرسش‌نامه‌ها، در نهایت ۴۲۳ نفر به سؤالات پاسخ دادند. برای گردآوری داده‌ها، پرسش‌نامه مثبت‌اندیشی اینگرام و ویسنیکی (۱۹۸۸)، پرسش‌نامه هدف‌گرایی تحصیلی بوفارد (۱۹۹۸)، مقیاس خودگزارشی انگیزش درونی و بیرونی هارتر (۱۹۸۰) و پرسش‌نامه اعتماد رابطه‌ای هوی (۲۰۰۴) و میانگین نمرات دانش‌آموزان استفاده شد. نتایج به‌دست آمده با استفاده از تحلیل مسیر نشان داد با توجه به شاخص‌های نیکویی برازش، الگوی تدوین‌شده از برازش مطلوبی بهره‌مند است. در تأثیرات مستقیم، هدف‌گذاری بر انگیزش تحصیلی، اعتماد رابطه‌ای بر انگیزش تحصیلی و مثبت‌اندیشی، مثبت‌اندیشی بر هدف‌گذاری و انگیزش تحصیلی، انگیزش تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی مؤثر است. همچنین در زمینه تأثیرات غیرمستقیم، می‌توان گفت ۰/۸۶ از مقدار انگیزش تحصیلی از طریق سه متغیر مثبت‌اندیشی، هدف‌گذاری و اعتماد رابطه‌ای پیش‌بینی‌پذیر است. همچنین در متغیر پیشرفت تحصیلی، ۰/۹۱ از واریانس آن از طریق متغیرهای انگیزش تحصیلی، مثبت‌اندیشی، هدف‌گذاری و اعتماد رابطه‌ای پیش‌بینی‌پذیر است. بر اساس نتایج، مشخص شد که عوامل درون‌مدرسه‌ای نقش مهمی در پویایی مدرسه دارند و برای پیاده‌سازی این متغیرها، مدرسه باید برنامه‌ریزی لازم انجام دهد.

کلید واژه‌ها:

مدرسه پویا، مثبت‌اندیشی، اعتماد رابطه‌ای، انگیزش، هدف‌گذاری، پیشرفت تحصیلی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۲/۱۹ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۱۲/۲۲ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۲/۱۳

* (نویسنده مسئول) گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. E-mail: m.namdari@cfu.ac.ir

** کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. E-mail: mahyar.tk110@gmail.com

مقدمه

آموزش و پرورش به‌منزله نظام آینده‌ساز در جوامع (الهدار^۱ و همکاران، ۲۰۲۳)، توسعه‌دهنده منابع انسانی (ایندراواتی و کانکارا^۲، ۲۰۲۱) با صرف هزینه‌های مالی، زمانی و انسانی، وظیفه تربیت کودکان و نوجوانان را بر عهده دارد. انتظار بر این است که خروجی‌های نهایی این نظام، از کارایی و بهره‌وری (مهریان و همکاران، ۱۳۹۸) کافی برخوردار بوده و واجد ویژگی‌های شهروندی (رضائیان و همکاران، ۱۴۰۲) و مطلوبیت انسانی (بیورمن^۳ و همکاران، ۲۰۲۳) باشد و به مراتبی از حیات طیبه (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰) دست یابد.

میدان اصلی عمل در آموزش و پرورش، مدرسه و محیط مدرسه‌ای است. ویژگی‌های این محیط نقش مهمی در عملکرد آن دارد و اعتقاد بر این است این ویژگی‌ها عامل توفیق (اثربخشی) یا توفیق نیافتن مدرسه است (هوی و میسکل^۴، ۲۰۱۳). یکی از این ویژگی‌ها، پویایی^۵ مدرسه است (کریمرز و کریاکیدس^۶، ۲۰۰۸) که با پی‌ریزی رویکردی نظریه‌محور و مبتنی بر شواهد برای بهبود مدرسه کمک می‌کند. محیط پویای مدرسه با تغییر، فعالیت و پیشرفت از پیش طراحی می‌شود تا نیازهای همه دانش‌آموزان را برآورده کند و درعین حال، آن‌ها را به چالش می‌کشد تا مهارت‌ها، علایق و درک موجودشان را افزایش دهند و مهارت‌های جدید را شکل دهد (گومز و پورتلا^۷، ۲۰۲۳). در مدرسه پویا، دانش‌آموزان درگیر یادگیری هستند؛ بنابراین پیشرفت تحصیلی حاصل می‌شود (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). افراد نگرش مثبتی به فرایندهای مدرسه دارند (برکویچ و گرینشتین^۸، ۲۰۲۳) و جو مثبتی برای همکاری، مشارکت (عثمان و المخلفی^۹، ۲۰۲۳) و درنهایت اعتماد (ادامز^{۱۰}، ۲۰۱۴) شکل می‌گیرد. در واقع، پویایی مدرسه نوعی فرهنگ است که به اثربخشی آن منجر می‌شود.

پیشرفت تحصیلی^{۱۱} یکی از ابزارهای مهم قضاوت درباره پویایی و میزان توفیق نظام آموزشی است (کوبیزین و بوریچ^{۱۲}، ۲۰۲۴؛ برنز^{۱۳}، ۲۰۲۱) در زمینه موفقیت در یادگیری دروس مدرسه‌ای، زمانی که فرد در موقعیتی برنامه‌ریزی شده با اهداف مشخص آموزشی قرار می‌گیرد و بتواند به آن اهداف دست یابد، پیشرفت تحصیلی دارد (سیف، ۱۴۰۰). در واقع در جو پویای مدرسه، انتظار بر این است که دانش‌آموزان یادگیری بهتری داشته باشند؛ زیرا در این شرایط، عوامل درون مدرسه‌ای ویژگی‌های روان‌شناختی و عوامل برون مدرسه‌ای (شعبانی و عابدی، ۱۳۹۹) زمینه برای دستیابی به پیشرفت تحصیلی و رشد جمعی را به‌منزله یکی از جنبه‌های پیشرفت تحصیلی فراهم می‌کنند (موریس، بروکس و می^{۱۴}، ۲۰۱۳). یکی از عوامل اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی، نگرش‌های دانش‌آموزان است. مثبت‌اندیشی تحصیلی^{۱۵} باور مثبت فردی است و اطمینان به این باور موجب می‌شود تصورات او از توفیق در تحصیل شکل بگیرد و انگیزه‌هایش افزایش یابد (سوموسکا^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۳). مثبت‌اندیشی تحصیلی از عوامل محیطی متأثر است و به‌واسطه تعامل بین سه مؤلفه «تأکید تحصیلی»، «اعتماد دانش‌آموز به معلم» و «احساس هویت نسبت به مدرسه» شکل می‌گیرد (برد^{۱۷} و همکاران، ۲۰۱۰). مثبت‌اندیشی نوعی رویکرد

و جهت گیری کلی درباره زندگی است؛ به عبارت دیگر، شامل بهره‌مندی از تعادل درونی مناسب و حفظ آرامش و خونسردی در مواجهه با مشکلات می‌شود تا فرد بتواند انگیزه شخصی خود را حفظ کند، اقدام مناسب را انجام دهد و از عملی که انجام می‌دهد احساس خوبی داشته باشد. در پژوهش‌های مختلف، ارتباط بین مثبت‌اندیشی و پیشرفت تحصیلی بررسی شده است (باز و سالیلیک^{۱۸}، ۲۰۲۱؛ کاظمی و همکاران، ۱۳۹۸ و صف‌آرا و معظم‌آبادی، ۱۳۹۶) که حاکی از ارتباط این دو متغیر و اثرگذاری بر سایر متغیرها بوده است.

اعتماد رابطه‌ای^{۱۹} یکی از ویژگی‌های مدرسه پویاست (ادامز، ۲۰۱۴؛ انسلی^{۲۰}، ۲۰۱۴). از نتایج غیرآموزشی خاص، که معلمان باید شکل دهند، رشد اعتماد در خود دانش‌آموزان و اعتماد به سایر دانش‌آموزان است. این مستلزم آن است که معلمان خود به چهره‌های اطمینان‌بخش تبدیل شوند. ایفانکردن این نقش به بی‌اعتمادی معلمان و در نتیجه تحقق نیافتن فرایندهای شکل‌گیری اعتماد دانش‌آموزان منجر می‌شود (کورنیانگیسی^{۲۱} و همکاران، ۲۰۱۲). واژه اعتماد با هر دو پیشینه تاریخی و اجتماعی - فرهنگی تعریف می‌شود؛ بنابراین به چندین معنی منجر می‌شود. باین حال، در چهارچوب فرهنگی یکسان، زمانی که به معانی معادل به چه چیزی و به چه کسی اعتماد کنیم، اجماع به احتمال زیاد حاصل می‌شود (وست‌جان^{۲۲} و همکاران، ۲۰۲۲). مطالعات در مورد اعتماد نشان می‌دهد در مقابل مفهومی فردی، مفهومی رابطه‌ای قرار دارد. اعتماد رابطه‌ای به سطحی از روابط گفته می‌شود که یک فرد بر اساس شایستگی و تمایل دیگران به عمل منصفانه، اخلاقی و پیش‌بینی‌پذیر کسب می‌کند (ادامز، ۲۰۱۴) و دانش‌آموزانی که میزان زیادی از این نوع اعتماد و انگیزش بسیاری برای عملکرد بهتر تحصیلی دارند (شیبویا^{۲۳}، ۲۰۲۲ و ون‌هوت^{۲۴}، ۲۰۲۱). پژوهش‌هایی در داخل و خارج کشور به بررسی جوانب مختلفی از نقش اعتماد رابطه‌ای بر پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند (صفری و همکاران، ۱۳۹۹؛ رکسان^{۲۵} و همکاران، ۲۰۱۸ و ادامز، ۲۰۱۴).

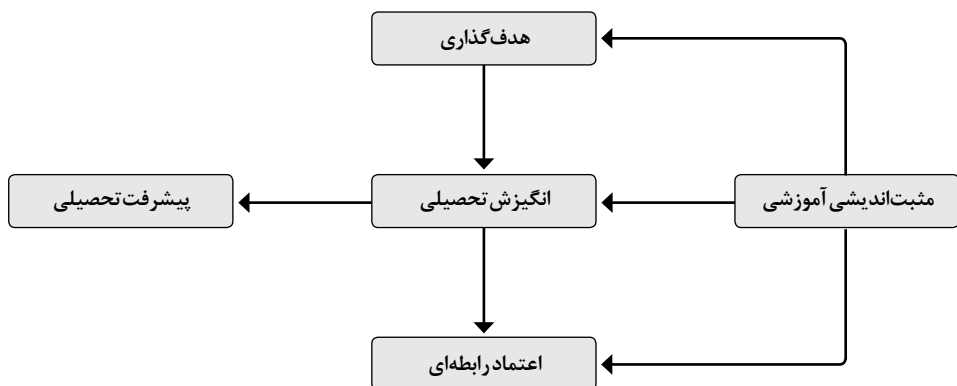
یکی از ویژگی‌های مدرسه پویا، انگیزش تحصیلی بالاست که با پیشرفت تحصیلی ارتباط مهمی دارد (سیف، ۱۴۰۰). امروزه این باور وجود دارد که دانش‌آموزان برای عملکرد مطلوب در مدرسه، نیازمند مهارت‌های شناختی و تمایلات انگیزشی هستند (مصطفایی و محمدخانی، ۱۳۹۷). یادگیرندگان از نظر جهت‌گیری انگیزشی به سه دسته تقسیم شده‌اند: جهت‌گیری انگیزشی بیرونی، درونی و بی‌انگیزگی (پیرانی و همکاران، ۱۳۹۷). انگیزش درونی وضعیتی است که در آن درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی توسط عوامل درونی تحریک می‌شود (چادهوری^{۲۶}، ۲۰۲۰). در مقابل، در جهت‌گیری بیرونی، عوامل بیرونی مانند کسب نمره مطلوب، تأیید معلم یا پذیرش هم‌سالان تعیین‌کننده فعالیت‌های یادگیری در کلاس هستند (پیرانی و همکاران، ۱۳۹۷). در نهایت، در بی‌انگیزگی نیز، همانند جهت‌گیری بیرونی، یادگیرندگان خود را شایسته و مؤثر نمی‌دانند و پایداری لازم را برای انجام تکالیف ندارند (خویا^{۲۷}، ۲۰۱۸). افرادی که انگیزه و میل به پیشرفت بسیاری دارند، در تمامی حوزه‌ها و به‌ویژه تحصیل،

پشتکار و تلاش فراوانی می‌کنند و در مواجهه با مسائل پیش‌بینی نشده، به‌جای واکنش‌های هیجانی و افکار منفی، راهکارهای منطقی را به کار می‌گیرند و در نهایت عملکرد تحصیلی بالاتری خواهند داشت (رضایی و همکاران، ۱۳۹۵). تأثیر ابعاد انگیزش در ابعاد پیشرفت تحصیلی نیز در پژوهش‌های مختلفی بررسی شده است (شوفیا^{۲۸} و همکاران، ۲۰۲۳؛ کالای و اریکان^{۲۹}، ۲۰۲۳؛ سیویریکا^{۳۰}، ۲۰۱۹؛ پیرانی و همکاران، ۱۳۹۷؛ رضایی و همکاران، ۱۳۹۵ و سلیمی و همکاران، ۱۳۹۳).

از دیگر نتایج پویایی مدرسه‌ای، هدف‌گزینی و هدف‌محوری دانش‌آموزان است که تحت عنوان «هدف‌های پیشرفت»^{۳۱} در ادبیات علوم تربیتی و روان‌شناسی معرفی شده است که به‌منزله متغیری انگیزشی، هدف‌های یادگیرنده را هنگام مواجهه با تکلیف، تبیین می‌کند (ونستینگیسته^{۳۲} و همکاران، ۲۰۱۴). به باور الیوت^{۳۳} (۲۰۱۰) جهت‌گیری هدف روشی است که فرد بر اساس آن درباره شایستگی خود قضاوت می‌کند. جهت‌گیری‌های هدف‌ها شامل اهداف و معانی‌ای هستند که شخص برای رفتار پیشرفت خود در نظر می‌گیرد (رایان و پینتریچ^{۳۴}، ۲۰۱۱). در تعریفی کامل‌تر، این سازه به‌مثابه الگوی یکپارچه‌ای از باورها، اسناد و عواطف فرد شناخته شده و باعث می‌شود به شیوه‌های مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند، در آن زمینه به فعالیت بپردازد و در نهایت پاسخی ارائه دهد (باردش^{۳۵} و همکاران، ۲۰۲۳). جهت‌گیری هدف در موقعیت تحصیلی، بیانگر انگیزه فرد از تحصیل است و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (الامری^{۳۶}، ۲۰۲۳؛ وو^{۳۷} و همکاران، ۲۰۲۲). در واقع، جهت‌گیری هدف، رفتار تحصیلی را جهت می‌دهد و قادر به تبیین رابطه بین باورهای دانش‌آموز درباره موفقیت تحصیلی و درگیر شدن و استمرار داشتن در انجام یک تکلیف یادگیری است (دهقانی ناژوانی و زارع پور، ۱۳۹۵). در تأثیر و نقش هدف‌های پیشرفت بر پیشرفت تحصیلی پژوهش‌هایی انجام شده است (هولزر^{۳۸} و همکاران، ۲۰۲۲؛ سنکو^{۳۹}، ۲۰۱۹؛ یوسفی و مصرآبادی، ۱۳۹۸؛ دهقانی ناژوانی و زارع پور، ۱۳۹۵؛ شریعت‌پناه و مشهدی، ۱۳۹۴ و یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۴).

در زمینه الگوهای پویایی مدرسه، پژوهش‌هایی در داخل و خارج از کشور انجام شده است. رضائیان و همکاران (۱۴۰۲) این الگو را برای مدارس ابتدایی با کشف عوامل انسانی، ساختاری، فرایندی، محیطی و فرهنگی ارائه دادند. جاهد^{۴۰} و همکاران (۲۰۲۱) مشابه با همین پژوهش، تحقیق دیگری را با عنوان «ابعاد و مؤلفه‌های پویایی مدارس ابتدایی» ارائه دادند که در بعد دانش‌آموز سه مؤلفه مشارکت‌محوری تفکر‌مندی و ارتقای تحصیلی استنباط و معرفی شد. تئودوریچ^{۴۱} و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان «آزمایش مدل پویای اثربخشی آموزشی: تأثیر عوامل معلم بر علاقه و پیشرفت در ریاضیات و زیست‌شناسی» در کشور صربستان، نقش عوامل مرتبط با معلم (شخصیت، روش تدریس، جو کلاس) را بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بررسی کرد که نتایج حاکی از مثبت‌بودن این روابط بود. کریمرز و کریاکیدس (۲۰۲۳) با استفاده از مدل پویای اثربخشی آموزشی برای شناسایی مراحل تدریس اثربخش اقدام کردند که در آن، بر رفتار معلم در کلاس درس و مهارت‌های عمومی تدریس تمرکز شده

است. عوامل معلم مرتبط با هر دو رویکرد تدریس مستقیم و فعال (برای مثال، ساختار، پرسش، کاربرد) و رویکرد سازنده (برای مثال، جهت‌گیری، مدل‌سازی - داربست) در این الگو بررسی شده است. نتیجه بررسی الگوها نشان می‌دهد که این الگوها، به‌ویژه موارد داخل کشور، به عوامل و مؤلفه‌های کلی پرداخته‌اند و رهیافت‌های عملی ضعیفی برای ارتقای پویایی مدرسه دارند. همچنین برخی پژوهش‌ها بر محیط داخل کلاس تمرکز دارند و محیط مدرسه‌ای را نادیده گرفته‌اند. هوی و میسکل (۲۰۱۳) یکی از الگوهای ارائه‌شده در زمینه پویایی مدرسه را بیان کرده‌اند. در این الگو، روابط بین سازه‌های مثبت‌اندیشی آموزشی، هدف‌گذاری، انگیزش و اعتماد رابطه‌ای با پیشرفت تحصیلی از منظر نظری، تحقیقی و عملی بررسی شده است که در نهایت این نتیجه را ب دست آورد که روابط پویای بین کارگزاران و دانش‌آموزان تعیین‌کننده پیشرفت تحصیلی است. این مدارس فعالانه تلاش‌های خود را برای ایجاد تفاوت مثبت با سایر مدارس جهت‌دهی می‌کنند (ژائو^{۴۲} و همکاران، ۲۰۱۹). مدیران مدارس پویا مایل و قادرند رهبری در طیف گسترده‌ای از افراد و نقش‌ها را حفظ کنند. این مدیران معلمان را تشویق می‌کنند که از نقش‌های سنتی خود فراتر رفته و در مقام مشاور و مدیر عمل کنند (لی^{۴۳} و همکاران، ۲۰۲۳). توانمندسازی معلمان برای اتخاذ تصمیم‌های مناسب در موقعیت‌های مختلف از طریق روابط پویا یکی از راهبردهای اساسی در این گونه مدارس است (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). در پاسخ، این معلمان خود را دارای مجموعه‌ای از دانش‌ها و مهارت‌ها می‌دانند که از آن‌ها برای خدمت به دانش‌آموزان خود استفاده می‌کنند. از زمان ارائه این الگو تاکنون، پژوهش‌های مختلفی از آن استفاده کرده‌اند و پیشنهاد کاربست را نیز بیان کرده‌اند (کریاکیدس و همکاران، ۲۰۱۹؛ هام و پارک^{۴۴}، ۲۰۲۲). این الگو، از آنجاکه برای مدارس رهیافت‌های عملی دارد و روی متغیرها و مفاهیم اثرگذاری و اصلی تمرکز کرده است، در عمل برای مدیران مدارس، معلمان و دانش‌آموزان کاربرد عینی‌تری خواهد داشت. براین اساس، الگوی اساسی پژوهش در قالب شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. الگوی روابط پویا در مدرسه

- بر اساس الگوی ارائه شده، فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:
۱. هدف‌گذاری به‌صورت مستقیم بر انگیزش تحصیلی اثرگذار است؛
 ۲. اعتماد رابطه‌ای به‌صورت مستقیم بر انگیزش تحصیلی و مثبت‌اندیشی اثرگذار است؛
 ۳. انگیزش تحصیلی به‌صورت مستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار است؛
 ۴. مثبت‌اندیشی به‌صورت مستقیم بر هدف‌گذاری و انگیزش تحصیلی اثرگذار است؛
 ۵. مثبت‌اندیشی به‌صورت غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار است؛
 ۶. اعتماد رابطه‌ای به‌صورت غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار است.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش به‌کارگرفته‌شده در این پژوهش، از نظر هدف کاربردی و از نظر نوع گردآوری داده‌ها کمی از نوع هم‌بستگی بود. جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان دوره اول و دوم متوسطه منطقه هشت تهران به تعداد ۱۲۱۲۳ نفر بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ در حال تحصیل بودند. به علت گستردگی جامعه، با بهره‌گیری از شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای یک‌مرحله‌ای از بین ۶۴ مدرسه این منطقه، تعداد هشت مدرسه (چهار مدرسه دخترانه و چهار مدرسه پسرانه) انتخاب شدند و در نهایت با استفاده از فرمول حجم نمونه کوکران، ۴۲۳ نفر برای مشارکت در پژوهش انتخاب شدند.

ابزارهای استفاده‌شده شامل پنج مورد بود که به ترتیب اطلاعات آن ارائه شده است:

۱. پرسش‌نامه مثبت‌اندیشی^{۴۵}: این پرسش‌نامه را اینگرام و ویسنیکی^{۴۶} (۱۹۸۸) برای سنجش مثبت‌اندیشی ساخته شده و شامل سی سؤال و پنج خرده‌مقیاس (کارکرد مثبت روزانه با ده گویه، خودارزیابی مثبت با شش گویه، ارزیابی دیگران از خویش با چهار گویه، انتظارات مثبت آینده با دو گویه و خوداعتمادی با هشت گویه) است. سازندگان آن پایایی این ابزار را با روش همسانی درونی آلفای کرونباخ، ۰/۹۴ و ضریب بازآزمایی ۰/۹۵ گزارش کرده‌اند (نخعی و همکاران، ۱۴۰۱). در ایران نیز پایایی آزمون مهارت مثبت‌اندیشی بر اساس آلفای کرونباخ، ۰/۹۴ و بر اساس روش دونیمه‌کردن ۰/۹۵ تعیین شده است (هاشمی، ۱۳۸۸). فرنام و مددی‌زاده (۱۳۹۶) پایایی این ابزار را با روش همسانی درونی آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به‌دست آورده‌اند. روایی سازه به‌صورت هم‌بستگی با سایر مقیاس‌ها گزارش شده است؛ به‌طوری‌که بین این پرسش‌نامه و پرسش‌نامه افسردگی بک، ضریب هم‌بستگی ۰/۳۷ و بین این پرسش‌نامه و پرسش‌نامه اضطراب حالت - صفت به‌عنوان شاخصی از روایی افتراقی و روایی سازه قابل قبولی گزارش کرده‌اند (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). نمره‌گذاری پرسش‌نامه بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) است. در پرسش‌نامه مثبت‌اندیشی، افراد بر اساس

اینکه در هفته گذشته چه تعداد افکار مثبت را تجربه کرده‌اند به سؤال‌ها پاسخ می‌دهند. تفسیر پرسش‌نامه مثبت‌اندیشی بدین صورت است که هر چه افراد نمرات بیشتری کسب کند، بیان مثبت‌اندیشی بیشتر است.

۲. **پرسش‌نامه هدف‌گرایی تحصیلی**^{۴۷}: این پرسش‌نامه را بوفارد و همکاران (۱۹۹۸)، به نقل از جوکار، (۱۳۸۴) تدوین کرده‌اند و دارای بیست گویه و سه مؤلفه (جهت‌گیری هدف تسلط، جهت‌گیری عملکرد و جهت‌گیری پرهیز از شکست) است و با یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم)، با سؤالاتی مانند «برایم مهم است که در کلاس بهتر از دیگران باشم» نوع هدفی را که فرد در موقعیت‌های تحصیلی برای خود برمی‌گزیند ارزیابی می‌کند. بوفارد و همکاران ضرایب پایایی را با روش آلفای کرونباخ، برای ابعاد تسلط، عملکرد و اجتنابی به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۷۵ و ۰/۷۵ و با روش بازآزمایی به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۸۱ و ۰/۸۱ محاسبه کردند (آقا دلاورپور، ۱۳۸۷). در ایران جوکار (۱۳۸۴) این مقیاس را ارزیابی کرده است. نتایج تحلیل عاملی مؤید وجود سه عامل مذکور بود. محاسبه ضرایب هم‌بستگی هر سؤال با نمره کل زیرمقیاس مربوطه، حاکی از هم‌بستگی بالای سؤالات با مقوله‌ها بود. محاسبه ضریب آلفای کرونباخ پایایی مقیاس را برای ابعاد تسلط، عملکرد و اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۶۳، ۰/۷۰ و ۰/۷۰ گزارش کرد. در مطالعه دهقانی نازوانی و زارع‌پور (۱۳۹۵) همسانی درونی با روش آلفای کرونباخ برای عامل‌های تسلط، عملکرد و پرهیز از شکست به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۷۸، ۰/۸۰ و ۰/۷۵ به دست آمد.

۳. **پرسش‌نامه انگیزه تحصیلی**^{۴۸}: پرسش‌نامه انگیزه تحصیلی هارتر^{۴۹}، شامل ۳۳ گویه و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان است. این ابزار شکل اصلاح‌شده مقیاس هارتر (۱۹۸۱، ۱۹۸۰، نقل از ظهیری‌ناو و رجبی، ۱۳۸۸) به عنوان یک ابزار سنجش انگیزش تحصیلی است. این مقیاس، انگیزش تحصیلی را با سؤال‌های دوقطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است و پاسخ فرد به موضوع هر سؤال فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را دربر داشته باشد (ظهیری‌ناو و رجبی، ۱۳۸۸). پایایی این پرسش‌نامه توسط ظهیری‌ناو و رجبی (۱۳۸۸) با آزمون آلفای کرونباخ عدد ۰/۹۲ به دست آمده است. سؤالات ۱، ۲، ۶، ۷، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۹، ۳۰ و ۳۳ انگیزش درونی و سؤالات ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۳۱ و ۳۲ انگیزش بیرونی را تعیین می‌کند. در صورتی که نمرات پرسش‌نامه بین ۳۳ تا ۶۶ باشد، میزان انگیزش تحصیلی در حد پایین است. در صورتی که نمرات پرسش‌نامه بین ۶۶ تا ۹۹ باشد، میزان انگیزش تحصیلی در سطح متوسطی و در صورتی که نمرات بالای ۹۹ باشد، میزان انگیزش تحصیلی بسیار خوب است.

۴. پرسش‌نامه اعتماد رابطه‌ای^{۵۰}: این پرسش‌نامه بر اساس طیف لیکرت و سیزده‌سؤالی است که اعتماد دانش‌آموزان را به مدرسه می‌سنجد. این مقیاس برای دانش‌آموزان در مدرسه اجرا می‌شود و در یک مقیاس چهارامتیازی از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. هرچه نمره بالاتر باشد، اعتماد به مدرسه بیشتر می‌شود. پایایی آن به شیوه همسانی درونی و بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد که نشان‌دهنده سازگاری درونی قوی در بین گویه‌ها برای این مقیاس است. ساختار تحلیل عاملی از اعتبار سازه پشتیبانی می‌کند (آدامز و فورسایت^{۵۱}، ۲۰۰۴).

۵. میانگین نمره تحصیلی (معدل): به منظور سنجش پیشرفت تحصیلی، میانگین نمرات پایانی دو نیم‌سال تحصیلی برای هر دانش‌آموز بر اساس اعلام مدرسه محل تحصیل استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱ جنسیت و پایه تحصیلی مشارکت‌کنندگان را به تفکیک نشان می‌دهد.

جدول ۱. آمار مشارکت‌کنندگان بر حسب جنسیت و پایه تحصیلی

جنسیت	پایه تحصیلی						جمع	درصد
	هفتم	هشتم	نهم	دهم	یازدهم	دوازدهم		
پسر	۵۲	۴۱	۵۸	۲۸	۲۵	۲۸	۲۳۲	۵۴/۸۵
دختر	۳۹	۳۱	۵۰	۲۲	۳۰	۱۹	۱۹۱	۴۵/۱۵
کل	۹۱	۷۲	۱۰۸	۵۰	۵۵	۴۷	۴۲۳	۱۰۰
درصد	۲۱/۵۱	۱۷/۰۲	۲۳/۵۳	۱۱/۸۲	۱۳	۱۱/۱۱	۱۰۰	

بر اساس اطلاعات به دست آمده از پاسخ‌ها، ۲۳۲ نفر (۵۴/۸۵ درصد) را پسران و ۱۹۱ نفر (۴۵/۱۵ درصد) را دختران تشکیل دادند. از نظر پایه تحصیلی، بیشترین مشارکت مربوط به پایه نهم با تعداد ۱۰۸ نفر (معدل ۲۳/۵۳ درصد) و پایه هفتم با تعداد ۹۱ نفر (معدل ۲۱/۵۳ درصد) و کمترین تعداد مربوط به پایه دوازدهم با تعداد ۴۷ نفر (معدل ۱۱/۱۱ درصد) و پایه دهم با تعداد ۵۰ نفر (معدل ۱۱/۸۲ درصد) بود.

پایایی ابزارها با رویکرد روش همسانی درونی و با بهره‌گیری از روش آلفای کرونباخ بررسی شد (جدول ۲).

ماتریس هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۳ نمایش داده شده است.

جدول ۲. پایایی ابزارهای پژوهش

مقدار آلفا	ابزار
۰/۷۹	مثبت‌اندیشی
۰/۷۵	هدف‌گرایی تحصیلی
۰/۸۴	اعتماد رابطه‌ای
۰/۸۸	انگیزه تحصیلی

بر اساس اطلاعات جدول ۲، پایایی مقیاس‌ها و ابزارهای استفاده‌شده با کاربرد آلفای کرونباخ به‌ترتیب برای انگیزه تحصیلی، ۰/۸۸، اعتماد رابطه‌ای ۰/۸۴، مثبت‌اندیشی، ۰/۷۹ و هدف‌گرایی تحصیلی، ۰/۷۵ به‌دست آمد و این مقادیر، حاکی از مطلوبیت پایایی ابزارهاست. ماتریس هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۳ نمایش داده شده است.

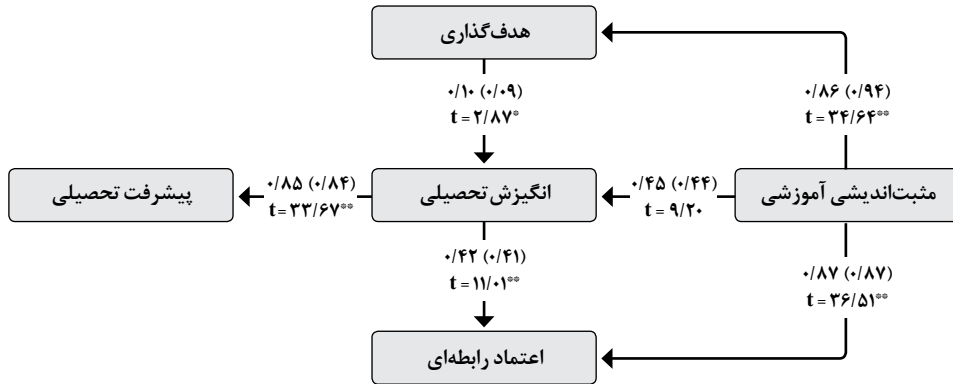
جدول ۳. ماتریس هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	(۱)	(۲)	(۳)	(۴)	(۵)
۱ پیشرفت تحصیلی	۱				
۲ مثبت‌اندیشی	۰/۸۸**	۱			
۳ انگیزش	۰/۸۶**	۰/۸۹**	۱		
۴ اعتماد رابطه‌ای	۰/۸۳**	۰/۸۷**	۰/۸۹**	۱	
۵ هدف‌گذاری	۰/۸۱**	۰/۸۶**	۰/۸۵**	۰/۸۸**	۱

در جدول ۳، ماتریس هم‌بستگی بین متغیرهای اصلی در سطح $p < 0/01$ حاکی از معنادار بودن روابط بین متغیرهای پژوهش است. بیشترین هم‌بستگی بین انگیزش و مثبت‌اندیشی (۰/۸۹) و کمترین آن بین هدف‌گذاری و پیشرفت تحصیلی (۰/۸۱) به‌دست آمد.

به‌منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش، روش مدل معادلات ساختاری با بهره‌گیری از نرم‌افزار آموس^{۵۲} نسخه ۲۶ روی متغیرها اجرا شد. روش برآورد الگو، بیشینه درست‌نمایی^{۵۳} بود که بنا به نظر هومن (۱۳۸۴)، مجموعه‌ای از برآورد پارامترهایی را که به احتمال زیاد از روی روابط غیراحتمالی تولید می‌شود فراهم می‌آورد.

ضرایب استاندارد و غیراستاندارد و آماره t الگوی اجرا شده در شکل ۲ نمایش داده شده است.



شکل ۲. ضرایب استاندارد، غیراستاندارد و مقدار آماره t بین متغیرهای پژوهش

جدول ۴ شاخص‌های غیراستاندارد، استاندارد، مقادیر t و مجذور هم‌بستگی‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۴. تأثیرات مستقیم بین مؤلفه‌های پژوهش بر اساس مدل معادلات ساختاری

روابط بین متغیرها	مقدار غیراستاندارد	مقدار استاندارد	مقدار t	R^2	نتیجه
هدف‌گذاری ← انگیزش تحصیلی	۰/۰۹	۰/۱۰	۲/۸۷*	۰/۰۱	+
اعتماد رابطه‌ای ← انگیزش تحصیلی	۰/۴۱	۰/۴۲	۱۱/۰۱**	۰/۱۸	+
اعتماد رابطه‌ای ← مثبت‌اندیشی	۰/۸۷	۰/۸۷	۳۶/۵۱**	۰/۷۶	+
انگیزش تحصیلی ← پیشرفت تحصیلی	۰/۸۴	۰/۸۵	۳۳/۶۷**	۰/۷۲	+
مثبت‌اندیشی ← هدف‌گذاری	۰/۹۴	۰/۸۶	۳۴/۶۴**	۰/۷۴	+
مثبت‌اندیشی ← انگیزش تحصیلی	۰/۴۴	۰/۴۵	۹/۲۰**	۰/۲۰	+

یافته‌های جدول ۴ در خصوص اثر هدف‌گذاری بر انگیزش تحصیلی (فرضیه یک) نشان می‌دهد که اندازه اثر این متغیر برابر یک درصد است. به عبارتی هدف‌گذاری تحصیلی یک درصد از واریانس انگیزش تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند ($R^2 = 0.01$). اثرگذاری اعتماد رابطه‌ای بر انگیزش تحصیلی (فرضیه دو) با مقدار $R^2 = 0.18$ حاکی از آن است که ۱۸ درصد از واریانس انگیزش از طریق اعتماد رابطه‌ای پیش‌بینی پذیر است. همچنین اعتماد رابطه‌ای به طور معناداری مثبت‌اندیشی آموزشی را با مقدار $R^2 = 0.76$ پیش‌بینی می‌کند.

در فرضیه سوم مبنی بر انگیزش تحصیلی به صورت مستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثر دارد. مقدار $R^2=0/72$ حاکی از پیش‌بینی ۷۲ درصدی پیشرفت تحصیلی توسط انگیزش تحصیلی دارد. در فرضیه چهارم مثبت‌اندیشی به صورت مستقیم بر هدف‌گذاری (با اندازه اثر $R^2=0/74$) و انگیزش تحصیلی ($R^2=0/20$) اثر داشت و این متغیرها را با مقادیر به‌دست‌آمده (به ترتیب $0/74$ و $0/20$) پیش‌بینی می‌کرد. به‌منظور تعیین برازش الگو، شاخص‌های نیکویی گزارش می‌شود. خروجی نرم‌افزار حاکی از آن بود که مقادیر خطا در دو شاخص $RMR=0/03$ و $RMSEA=0/04$ کمتر از $0/08$ است. مقادیر کمتر از $0/08$ نشان‌دهنده پایین بودن خطای مدل است (هومن، ۱۳۸۴). از این رو، می‌توان گفت الگوی پژوهش از حداقل خطا برخوردار است. از سوی دیگر شاخص‌های خوب بودن مدل ($NFI=0/98$ ، $CFI=0/99$ و $GFI=0/97$) نیز حاکی از برازش نسبتاً مناسب داده‌ها با الگوی روابط است. یکی از جنبه‌های متمایز مدل معادلات ساختاری، محاسبه و ارائه تأثیرات غیرمستقیم است. بر اساس یافته‌های این بخش، پیشرفت تحصیلی متأثر از چهار متغیر مثبت‌اندیشی، هدف‌گذاری، اعتماد رابطه‌ای و انگیزش تحصیلی (فرضیه ۵) بود؛ به طوری که اندازه اثر به‌دست‌آمده ($R^2=0/91$) حاکی از آن است که این چهار متغیر تا ۹۱ درصد پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. در بررسی فرضیه ۶، نتایج نشان داد اعتماد رابطه‌ای از طریق هدف‌گذاری و مثبت‌اندیشی و انگیزش تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار است و این اندازه به میزان $R^2=0/86$ به‌دست آمده است.

■ بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر مثبت‌اندیشی، اعتماد رابطه‌ای، انگیزش و هدف‌گذاری در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، در راستای آزمون الگوی روابط پویا در محیط مدرسه‌ای انجام شد. روابط پویا مجموعه روابط تعاملی است که بین کارگزاران و دانش‌آموزان صورت می‌گیرد که اعتلای نظام آموزشی و تربیتی مدرسه را در پی دارد. یافته‌های پژوهش در زمینه نقش هدف‌گذاری در انگیزش تحصیلی، حاکی از اثر مثبت و معنادار آن بود. در واقع هدف‌ها بازنمایی‌های شناختی از وضعیت آینده‌اند که افراد برای دستیابی به آن‌ها تلاش می‌کنند (لاک و لتام^{۵۴}، ۲۰۲۰). اهداف از یک‌سو باعث هدفمندشدن فرایندهای شناختی برای جهت‌دهی به فعالیت‌های تحصیلی می‌شوند و از سوی دیگر، عامل انگیزشی برای معنادارشدن زندگی تحصیلی دانش‌آموزان هستند. از این رو، دانش‌آموزان دارای اهداف تحصیلی انگیزه لازم را برای دستیابی به موفقیت دارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های الامری (۲۰۲۳) که به بررسی محیط‌های مجازی پرداخته و وو و همکاران (۲۰۲۲) که فضای حضوری را مطالعه کرده‌اند، هم‌سویی دارد. باگراست^{۵۵} و همکاران (۲۰۱۵) به صورت خاص در درس

تربیت بدنی، یعقوبی و همکاران (۱۳۹۴) در موقعیت‌های عمومی و دهقانی‌ناژوانی و زارع‌پور (۱۳۹۵) در دانشکدهٔ پزشکی نیز نشان دادند که اهداف در انگیزش و عملکرد افراد تأثیر حیاتی دارند.

یافتهٔ دوم پژوهش نشان داد اعتماد رابطه‌ای بر انگیزش تحصیلی اثر مثبت و مستقیم دارد. اعتماد رابطه‌ای به‌منزلهٔ اطمینانی نسبی است که شخص یا نهاد دیگر به روش‌هایی عمل نمی‌کند که به پیامدهای منفی منجر شود (زکریا^{۵۶} و همکاران، ۲۰۲۲). در فضای مدرسه، این اطمینان موجب دل‌بستگی به عوامل، فضا و فرایندهای آن می‌شود. اعتماد رابطه‌ای در سطوح عالی، موجب می‌شود دانش‌آموزان و معلمان احساس شایستگی (به معنای توانایی یک طرف برای انجام تعهدات خود)، قابل‌اعتمادبودن (به معنای قابلیت اطمینان یک فرد یا گروه بر اساس عملکردهای گذشته) و صداقت (به معنای تمایل به حفظ استانداردهای اخلاقی، به‌جای دستیابی به اهداف مدرسه) کنند. هم‌سو با این یافته، لینکنشات^{۵۷} و همکاران (۲۰۲۳)، ون‌هوت (۲۰۲۱) و کویاناگی^{۵۸} و همکاران (۲۰۲۱) بر وجود ارتباط میان اعتماد رابطه‌ای و انگیزش تحصیلی تأکید داشتند. این پژوهشگران بر اساس یافته‌های خود بیان داشتند که آموزش‌ها و مداخلات گروهی، مانند مداخلهٔ آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی، در انگیزش پیشرفت تأثیر مثبت می‌گذارد. همچنین مثبت‌اندیشی بر بهبود اختلالات و مشکلات رفتاری مانند پرخاشگری، خشم، افسردگی، فشارهای روانی و ناسازگاری نیز اثر مثبت دارد. آن‌ها در نتایج خود به این موضوع نیز اشاره کرده‌اند که مثبت‌اندیشی در کیفیت و شرایط زندگی افراد مؤثر است و سلامت روان آن‌ها را نیز افزایش می‌دهد. وقتی افراد برای خود هدف تعیین می‌کنند، از نقاط قوت و ضعف خود آگاهی بیشتری کسب می‌کنند، توانایی و مقدار تلاش خود را برای انجام موفقیت‌آمیز این اهداف قضاوت می‌کنند؛ در نتیجه به راهبردهای مطالعه و قوانین مؤثرتر دست می‌یابند و رویکرد بهتر و اثربخش‌تری در قبال یادگیری اتخاذ خواهند کرد.

یافتهٔ سوم پژوهش نشان داد اعتماد رابطه‌ای بر مثبت‌اندیشی اثر مثبت و مستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش خانی (۱۴۰۰) هم‌سو است که در پژوهش خود بیان داشت اعتماد رابطه‌ای در میزان مثبت‌اندیشی تأثیر بسیاری دارد و موجب خودپذیری و سازگاری می‌شود. هم‌سو با این یافته، وانگ^{۵۹} (۲۰۱۲) و رشید^{۶۰} (۲۰۰۸) بر آموزش مثبت‌اندیشی در ارتقای سطح اعتماد رابطه‌ای، جیسر^{۶۱} و همکاران (۲۰۱۴) و ینگلی ملکی (۱۳۹۳) بر آموزش مثبت‌اندیشی در ارتقای سطح خودپندارهٔ دانش‌آموزان تأکید داشتند. برخی پژوهش‌ها (انسلی، ۲۰۱۴؛ بونن^{۶۲} و همکاران، ۲۰۱۴ و بستانچی و

بلبل^{۶۳}، ۲۰۱۸) نیز از ارتباط دوطرفه این دو متغیر استنباط کرده‌اند و به عبارت دیگر، رابطه علی بین این دو را بررسی نکرده‌اند.

یافته چهارم پژوهش نشان داد انگیزش تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی اثر مثبت و مستقیم دارد. انگیزش یک سازه زیربنایی و مهم در موقعیت‌های تحصیلی است (سیف، ۱۴۰۰) و به نوبه خود، در حضور و مشارکت فعال در آموزش، ادراک مثبت و موفقیت یادگیری به صورت زنجیره‌ای تأثیر می‌گذارد (نور^{۶۴} و همکاران، ۲۰۲۲؛ فریده^{۶۵} و همکاران، ۲۰۲۰؛ لین^{۶۶} و همکاران، ۲۰۱۷). در این زمینه، عوامل عاطفی دانش‌آموز به منصف ظهور می‌رسد و کسب این ویژگی‌های عاطفی مثبت در موفقیت تحصیلی بسیار اساسی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های شوفیا و همکاران (۲۰۲۳)، کالای و اریکان (۲۰۲۳)، سیویریکایا (۲۰۱۹)، پیرانی و همکاران (۱۳۹۷)، رضایی و همکاران (۱۳۹۵) و سلیمی و همکاران (۱۳۹۳) هم‌سو است. در واقع انگیزش تحصیلی، نیروی محرکه یادگیری و به تبع آن، پیشرفت تحصیلی است. جایی که روان‌شناسی مثبت‌گرا نیز با تأکید بر انگیزاننده‌ها، اعم از بیرونی و درونی، در پی یافتن قدرتی است یا فرد با تکیه بر آن بتواند مسائل و چالش‌های پیش رو را بردارد و در راستای کسب موفقیت گام بردارد.

یافته پنجم پژوهش نشان داد مثبت‌اندیشی بر هدف‌گذاری اثر مثبت و مستقیم دارد. مثبت‌اندیشی تابعی از کارآمدی، اعتماد کادر آموزشی و تأکید علمی مدرسه است (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). این سه ویژگی جمعی نه تنها از نظر ماهیت و کارکرد، بلکه از لحاظ قدرت و تأثیر مثبت آن در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز نیز مشابه‌اند. در واقع این سه ویژگی با هم به شکل هماهنگ تعامل می‌کنند تا محیط مثبتی در مدرسه فراهم کنند. یکی از ویژگی‌های این فرهنگ، اعتماد کادر به یکدیگر است. دانش‌آموزان و معلمان با نگرش مثبت به جوانب و فرایندهای مدرسه در پی آن هستند که اهداف تحصیلی را در سایه اعتماد رابطه‌ای محقق سازند. این یافته با نتایج پژوهش خسروی (۱۳۹۸)، رابینسون^{۶۷} و همکاران (۲۰۱۹)، براسلت و گورین^{۶۸} (۲۰۱۹)، فیتزپاتریک^{۶۹} (۲۰۱۸)، رنشاو^{۷۰} و همکاران (۲۰۱۵) و گارسن^{۷۱} و همکاران (۲۰۱۶) هم‌سو است. در این پژوهش‌ها، فرهنگ مثبت‌اندیشی با آموزش‌های مستقیم و غیرمستقیم، اعتماد به یکدیگر را تقویت می‌کند و فضایی را فراهم می‌کند که افراد با هم در راستای دستیابی به اهدافشان تلاش می‌کنند.

یافته ششم پژوهش نشان داد مثبت‌اندیشی بر انگیزش تحصیلی اثر مثبت و مستقیم دارد. این یافته با نتیجه پژوهش تنزنر و بکر^{۷۲} (۲۰۱۸)، باقری چاروک

و همکاران (۱۳۹۸) و موززانی^{۷۳} و همکاران (۲۰۱۵) هم‌سوسست. در این پژوهش‌ها نشان داده شد که مثبت‌اندیشی به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم (از طریق سایر متغیرها مانند بهزیستی مدرسه‌ای، خودتحسینگری و سازگاری تحصیلی) بر انگیزش تحصیلی اثرگذار است.

تلاش پژوهشگران عرصه مدیریت بر آن بوده است که مدرسه مطلوب و تراز را ترسیم کنند و برای دستیابی به آن، راهکارهایی ارائه دهند. در واقع مدرسه تراز در محیطی پویا، منعطف و هوشمند تحقق می‌یابد. پویایی مدرسه در رفتارها و روابط بین افراد آن ظهور و بروز می‌یابد. محیط پویای مدرسه به یکدیگر اطمینان و اعتماد دارند، در تصمیم‌ها و سیاست‌گذاری‌های مدرسه با خوش‌بینی مشارکت داشته و با مثبت‌نگری به نتایج آن امیدوارند. افراد انگیزه لازم برای فعالیت در آن را دارند و تلاش می‌کنند در راستای ارتقای خود و اعتلای مدرسه، مشارکت داشته باشند.

در پژوهش حاضر، محدودیت‌هایی مانند صادر نکردن مجوز ورود به مدارس و تکمیل ابزار از طریق مناطق آموزش و پرورش شهر تهران و تکمیل نکردن برخی پرسش‌نامه‌ها یا سؤالات از سوی برخی از مشارکت‌کنندگان وجود داشت. نتایج این پژوهش می‌تواند برای مدیران آموزشگاهی دلالت‌های خاصی داشته باشد. مدیران آموزشگاهی با تکیه بر دانش، مهارت و نگرش علمی خود باید فضایی آکنده از اعتماد فراهم آورند که این فضا از طریق آموزش‌های مستقیم و غیرمستقیم فراهم می‌شود. برانگیختگی بهینه در سطوح معلمان، دانش‌آموزان و اولیا در دستیابی به اهداف ترسیم‌شده بسیار اهمیت دارند و باید از آن مراقبت شود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، علاوه بر بررسی مقطع تحصیلی ابتدایی، وضع خانواده، طرز تفکر و نحوه فرزندپروری خانواده‌ها، به‌منزله عوامل برون‌مدرسه‌ای، بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بررسی شود.

منابع REFERENCES

- آقا دلاورپور، محمد. (۱۳۸۷). پیش‌بینی آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت. *فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۳(۹)، ۷۱-۹۶.
https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4347.html
- باقری چاروک، آتنا، توحیدی، افسانه، و تجربه کار، مهشید. (۱۳۹۸). تأثیر خودتحمینگری، سازگاری تحصیلی، و مثبت‌اندیشی بر عملکرد تحصیلی با میانجیگری اهداف پیشرفت. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۵(۲)، ۶۵-۸۴.
<https://doi.org/10.22108/PPLS.2019.117257.1748>
- پیرانی، عارفه، یاراحمدی، یحیی، احمدیان، حمزه، و پیرانی، ذبیح. (۱۳۹۷). مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت و خودتنظیمی با میانجیگری انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر ایلام. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۷(۳)، ۱۴۹-۱۷۲.
https://noavaryedu.oerp.ir/article_82391.html
- جوکار، بهرام. (۱۳۸۴). بررسی رابطه هدف‌گرایی و خودتنظیمی در دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۲(۴)، ۴۵-۵۷.
<https://sid.ir/paper/13376/fa>
- خانی، سهیلا. (۱۴۰۰). اثربخشی ذهن‌آگاهی بر مثبت‌اندیشی و افزایش اعتمادبه‌نفس در نوجوانان. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۴(۲۵)، ۳۷۳-۳۶۷.
<http://dl.pantajournals.ir:8080/uploads/pdf/202182951857143.pdf>
- خسروی، فاطمه. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی با تأکید بر آموزه‌های دینی بر انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی در دانش‌آموزان دختر مقطع دوره اول متوسطه. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۱۲(۱۲)، ۸۹-۱۰۱.
<https://doi.org/10.22034/ijes.2019.43752>
- دهقانی‌نازوانی، علی، و زارع‌پور، مریم. (۱۳۹۵). رابطه جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دندانباشکی شیراز. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶(۲۵)، ۲۱۰-۲۱۸.
<http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3912-fa.html>
- رضایی، علی‌محمد، جهان، فائزه، و رحیمی، معصومه. (۱۳۹۵). عملکرد تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۲(۴۲)، ۱۵۳-۱۶۹.
<https://doi.org/10.22054/jep.2016.7387>
- رضائیان، طوبی، جاهد، حسینعلی، نوربان، محمد، و شاه‌محمدی، نیره. (۱۴۰۲). طراحی الگوی پویایی مدارس ابتدایی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۴(۳)، ۱۲۸-۱۴۵.
<https://doi.org/10.30495/JEDU.2023.29076.5820>
- سلیمی، جمال، یارخدا، سیدجمال، و محمدیان شریف، کوستان. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین انگیزش تحصیلی و اهداف پیشرفت اجتماعی با تعلق‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان. *پژوهش‌های مشاوره*، ۱۳(۵۰)، ۷۹-۱۰۱.
<http://iran-counseling.ir/journal/article-1-95-fa.html>
- سیف، علی‌اکبر. (۱۴۰۰). *روان‌شناسی پرورشی نوین (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)* (ویرایش هفتم). نشر دوران.
- شریعت‌پناه، شکوفه، و مشهدی، علی. (۱۳۹۴). نقش جهت‌گیری اهداف در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان (مورد مطالعه: دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم). *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳(۱۱)، ۵۹-۶۶.
<https://doi.org/20.1001.1.23456523.1394.3.11.6.1>
- شعبانی، زهرا، و عابدی، مریم. (۱۳۹۹). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس راهبردهای مقابله‌ای، اضطراب امتحان و سبک‌های اسنادی. *پویش در آموزش علوم انسانی*، ۱۹(۱)، ۵۱-۶۶.
<https://dorl.net/dor/20.1001.1.27172260.1399.6.19.6.1>
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- صفاآرا، مریم، و معظم‌آبادی، محبوبه. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی بر کاهش زورگویی و افزایش استقلال عاطفی نوجوانان شهر طبس. *مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۸(۲۹)، ۱۶۱-۱۷۶.
<https://doi.org/10.22054/jcps.2018.8319>
- صفری، محمود، سلیمانی، نادر، و جعفری، پرپوش. (۱۳۹۹). شناسایی عوامل توسعه فرهنگ اعتماد معلم به دانش‌آموزان و والدین در مدارس: مطالعه کیفی. *توسعه آموزش جندی‌شاپور اهواز*، ۱۱(۱)، ۴۰-۴۷.
<https://doi.org/10.22118/edc.2020.218534.1267>
- ظهیری‌ناو، بیژن، و رجیبی، سوران. (۱۳۸۸). بررسی ارتباط گروهی از متغیرها با کاهش انگیزش تحصیلی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی دانشگاه محقق اردبیلی. *دانشور رفتار*، ۳۶(۱۶)، ۶۹-۸۰.
https://tlr.shahed.ac.ir/article_2227.html

- فرنام، علی، و مددی‌زاده، طاهره. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مثبت‌نگری بر حالت‌های روان‌شناختی مثبت (توانمندی‌های منش) دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *پژوهشنامه روان‌شناسی مثبت*، ۳(۱)، ۶۱-۷۵. <https://doi.org/10.221108/PPLS.2017.96495.0>
- کاظمی، نواب، موسوی، سید ولی‌الله، رسول‌زاده، وحید، محمدی، سیدتقی، و محمدی، سیدرضا. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش مثبت‌اندیشی بر سرسختی روان‌شناختی و کیفیت اجتماعی دانش‌آموزان. *سلامت روان کودک*، ۶(۴)، ۱۹۴-۲۰۶. <https://doi.org/10.29252/jcmh.6.4.18>
- مصطفایی، علی، و محمدخانی، محی‌الدین. (۱۳۹۷). تأثیر خودگویی بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۱(۱)، ۱۱۷-۱۳۴. <https://doi.org/10.22084/J.PSYCHOLOGY.2018.10928.1379>
- مهریان، عصمت، جناب‌آبادی، حسین، و پورقاز، عبدالوهاب. (۱۳۹۸). رابطه معنای تحصیلی با استرس ادراک‌شده و خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان شهر نیشابور. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۳۳)، ۱۳۷-۱۵۶. <https://doi.org/10.221111/JEPS.2019.4438>
- نخعی، سمیه، اکاتی، علی، و نجبر نوری، حجت، و میر، عباس. (۱۴۰۱). ارزیابی تأثیر کنترل هیجان بر مثبت‌اندیشی و اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان. *ایده‌های نوین روان‌شناسی*، ۱۳(۱۷)، ۱-۱۰. <http://jnip.ir/article-1-736-fa.html>
- هاشمی، زهرا. (۱۳۸۸). *رابطه مثبت‌اندیشی و بهداشت روانی* [آپایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات تهران]. ایرانداک. هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۴). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل*. سمت.
- یعقوبی، ابوالقاسم، جهان، فائزه، نوباقی، رسول، و رشید، خسرو. (۱۳۹۴). اثر آموزش هدف‌گذاری بر اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۳)، ۹۱-۱۰۵. https://asj.basu.ac.ir/article_1362.html
- ینگی ملکی، سهیلا. (۱۳۹۳). *بررسی اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی بر خودپنداره و سازگاری دانش‌آموزان بینا و نابینای شهر تهران* [آپایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی تهران]. ایرانداک.
- یوسفی، سمیه، و مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۸). *رابطه جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی: یک پژوهش فراتحلیلی*. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۵۱)، ۷۱-۹۴. <https://doi.org/10.22054/jep.2019.29783.2146>

- Adams, C. M. & Forsyth, P. B. (2004). *The Student Trust Scales*. <https://www.waynekhoy.com/student-trust/>
- Adams, C. M. (2014). Collective student trust: A social resource for urban elementary students. *Educational Administration*, 50(1), 135-159. <https://doi.org/10.1177/0013161X13488596>
- Al Haddar, G., Haerudin, H., Riyanto, A., Syakhrani, A. W., & Aslan, A. (2023). The revolution of Islamic education thought in the era of society 5.0: Corrections and analysis of studies in Islamic higher education institutions in South Kalimantan. *International Journal of Teaching and Learning*, 1(4), 468-483. <https://injournal.org/index.php/12/article/view/40/61>
- Alamri, M. M. (2023). A model of e-learning through achievement motivation and academic achievement among university students in Saudi Arabia. *Sustainability*, 15(3), 2264. <https://doi.org/10.3390/su15032264>
- Baghurst, T., Tapps, T., & Kensinger, W. (2015). Setting goals for achievement in physical education settings. *A Journal for Physical and Sport Educators*, 28(1), 27-33. <https://doi.org/10.1080/08924562.2014.980876>
- Bardach, L., Daumiller, M., & Lüftenegger, M. (2023). Multiple social and academic achievement goals: Students' goal profiles and their linkages. *The Journal of Experimental Education*, 91(4), 655-675. <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2081959>
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.003>
- Berkovich, I., & Grinshtain, Y. (2023). A review of rigor and ethics in qualitative educational administration, management, and leadership research articles published in 1999-2018. *Leadership and Policy in Schools*, 22(3), 549-564. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1931349>
- Beuermann, D. W., Jackson, C. K., Navarro-Sola, L., & Pardo, F. (2023). What is a good school, and can parents tell? Evidence on the multidimensionality of school output. *The Review of Economic Studies*, 90(1), 65-101. <https://doi.org/10.1093/restud/rdac025>
- Boonen, T., Pinxten, M., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Should schools be optimistic? An investigation

- of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation*, 20(1), 3-24. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.860037>
- Bostanci, A. B., & Bülbül, S. (2018). Do the teachers' organizational trust levels predict their academic optimism? *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2626-2634. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5642>
- Boz, A., & Saylik, A. (2021). The impact of enabling school structure on academic optimism: Mediating role of altruistic behaviors. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 137-154. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.1.137>
- Brasselet, C., & Guerrien, A. (2019). Mediating role of the sense of competence in relation between chosen or experienced orientation and school motivation in high school students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 51(1), 70-81. <https://doi.org/10.1037/cbs0000124>
- Byrnes, J. P. (2021). *Cognitive development for academic achievement: Building skills and motivation*. The Guilford Press.
- Chaudhuri, J. D. (2020). Stimulating intrinsic motivation in millennial students: A new generation, a new approach. *Anatomical Sciences Education*, 13(2), 250-271. <https://doi.org/10.1002/ase.1884>
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.
- Elliot, A. J. (2010). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 243-279). JAI Press.
- Ensley, J. (2014). *Academic optimism and collective student trust of teachers: A test of the relationship in urban schools* [Doctoral dissertation, Oklahoma University]. <https://hdl.handle.net/11244/13866>
- Faridah, I., Sari, F. R., Wahyuningsih, T., Oganda, F. P., & Rahardja, U. (2020). Effect of digital learning on student motivation during Covid-19. In *2020 8th International Conference on Cyber and IT Service Management (CITSM)* (pp. 1-5). IEEE. <https://doi.org/10.1109/CITSM50537.2020.9268843>
- Fitzpatrick, K. M. (2018). Circumstances, religiosity/spirituality, resources, and mental health outcomes among homeless adults in northwest Arkansas. *Psychology of Religion and Spirituality*, 10(2), 195-202. <https://doi.org/10.1037/rel0000150>
- Garssen, B., Visser, A., & de Jager Meezenbroek, E. (2016). Examining whether spirituality predicts subjective well-being: How to avoid tautology. *Psychology of Religion and Spirituality*, 8(2), 141-148. <https://doi.org/10.1037/rel0000025>
- Gómez, A. B., & Portela, A. (2023). School dynamics and their role in the educational trajectories of at-risk students. *European Journal of Educational Research*, 12(1), 493-505. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.1.493>
- Hahm, D. W., & Park, M. (2022). A dynamic framework of school choice: Effects of middle schools on high school choice. In *EC '22 Proceedings of the 23rd ACM Conference on Economics and Computation* (pp. 292-293). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3490486.3538231>
- Holzer, J., Bürger, S., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2022). Revealing associations between students' school-related well-being, achievement goals, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 95, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102140>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Indrawati, S. M., & Kuncoro, A. (2021). Improving competitiveness through vocational and higher education: Indonesia's vision for human capital development in 2019-2024. *Bulletin of Indonesian Economic Studies*, 57(1), 29-59. <https://doi.org/10.1037/rel0000150>
- Ingram, R.E. and Wisnicki, K.S. (1988) Assessment of positive automatic cognition. *Journal of Consulting and*

- Clinical Psychology*, 56(6), 898-902. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.898>
- Jahed, H. A., Rezaeyan, T., Nourian, M., & Shahmohammady, N. (2021). Dimensions and dynamics components of primary schools by research synthesis method. *School Administration*, 9(4), 162-182. <https://doi.org/10.34785/J010.2021.003>
- Jaser, S. S., Patel, N., Rothman, R. L., Choi, L., & Whittemore, R. (2014). Check it! A randomized pilot of a positive psychology intervention to improve adherence in adolescents with type 1 diabetes. *The Diabetes Educator*, 40(5), 659-667. <https://doi.org/10.1177/0145721714535990>
- Kalay, A., & Arikan, Y. D. (2023). The effects of gamified instructional material on learners' perceived motivation and academic achievement. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 6(3), 789-807. <https://doi.org/10.31681/jetol.1353075>
- Khouya, Y. B. (2018). Students demotivating factors in the EFL classroom: The case of Morocco. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(2), 150-159. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.2p.150>
- Koyanagi, Y., Aung, M. N., Yuasa, M., Sekine, M., & Takao, O. (2021). The relation between social capital and academic motivation of students: A study of health professional education in Japan. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(1), 129-141. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11010011>
- Kubiszyn, T., & Borich, G. D. (2024). *Educational testing and measurement*. John Wiley & Sons.
- Kurnianingsih, S., Yuniarti, K., & Kim, U. (2012). Factors influencing trust of teachers among students. *International Journal of Research Studies in Education*, 1(2), 85-94. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2012.v1i2.77>
- Kyriakides, L., Charalambous, E., & Creemers, B. P. M. (2019). Using the dynamic approach to school improvement to promote quality and equity in education: A European study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31, 121-149. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9289-1>
- Leenknecht, M. J., Snijders, I., Wijnia, L., Rikers, R. M., & Loyens, S. M. (2023). Building relationships in higher education to support students' motivation. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 632-653. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839748>
- Li, H., Zhang, M., Hou, S., Huang, B., Xu, C., Li, Z., & Si, J. (2023). Examining the dynamic links among perceived teacher support, mathematics learning engagement, and dimensions of mathematics anxiety in elementary school students: A four-wave longitudinal study. *Contemporary Educational Psychology*, 75, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102211>
- Lin, M. H., Chen, H. C., & Liu, K. S. (2017). A study of the effects of digital learning on learning motivation and learning outcome. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3553-3564. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00744a>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2020). Building a theory by induction: The example of goal setting theory. *Organizational Psychology Review*, 10(3-4), 223-239. <https://doi.org/10.1177/2041386620921931>
- Monzani, D., Steca, P., Greco, A., D'Addario, M., Pancani, L., & Cappelletti, E. (2015). Effective pursuit of personal goals: The fostering effect of dispositional optimism on goal commitment and goal progress. *Personality and Individual Differences*, 82, 203-214. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.019>
- Morris, E. A., Brooks, P. R., & May, J. L. (2013). The relationship between achievement goal orientation and coping style: Traditional vs. nontraditional college students. *College Student Journal*, 37(3), 3-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.010>
- Noor, U., Younas, M., Saleh Aldayel, H., Menhas, R., & Qingyu, X. (2022). Learning behavior, digital platforms for learning and its impact on university students' motivations and knowledge development. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933974>
- Osman, M., & Al Mekhlafi, A. M. (2023). School effectiveness and students' academic achievement. *Multicultural Education*, 9(5), 101-105. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7974852>

- Rashid, T. (2008). Positive psychotherapy. In S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol. 4, pp. 187-217). Praeger Publishers.
- Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. T. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly, 30*(4), 534-552. <https://doi.org/10.1037/spq0000088>
- Rezaeian, S., Nazem, F., & Imani Gele Pardesari, M. N. (2023). Identifying affecting factors on the development of organizational citizenship behavior education and providing suitable managerial strategies. *Iranian Journal of Educational Sociology, 6*(4), 161-171. <https://doi.org/10.61186/ijes.6.4.161>
- Robinson, K. A., Lee, Y., Bovee, E. A., Perez, T., Walton, S. P., Briedis, D., & LinnenbrinkGarcia, L. (2019). Motivation in transition: Development and roles of expectancy, task values, and costs in early college engineering. *Journal of Educational Psychology, 111*(6), 1081-1102. <https://doi.org/10.1037/edu0000331>
- Roxanne, M., Kensler, M. L., & Tschannen-Moran, M. (2018). Student trust in teachers and student perceptions of safety: Positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education, 21*(2), 135-154. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1157211>
- Ryan, R. M., & Pintrich, P. R. (2011). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology, 89*(2), 329-341. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.89.2.329>
- Senko, C. (2019). When do mastery and performance goals facilitate academic achievement? *Contemporary Educational Psychology, 59*, 101795. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101795>
- Shibuya, K. (2022). *Community participation in school management: Relational trust and educational outcomes*. Taylor & Francis.
- Shofiah, V., Taruna, R., Asra, Y. K., Rajab, K., & Sa'ari, C. Z. (2023). Academic self-efficacy as a mediator on the relationship between academic motivation and academic achievement of college students during the online learning period. *International Journal of Islamic Educational Psychology, 4*(1), 154-168. <https://doi.org/10.18196/ijiep.v4i1.18247>
- Sivrikaya, A. H. (2019). The relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training, 5*(2), 309-315. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.52.309.315>
- Szumowska, E., Szwed, P., Wójcik, N., & Kruglanski, A. W. (2023). The interplay of positivity and self-verification strivings: Feedback preference under increased desire for self-enhancement. *Learning and Instruction, 83*, 101715. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101715>
- Teodorović, J., Milin, V., Bodroža, B., Đerić, I. D., Vujačić, M., Jakšić, I. M., & Kyriakides, L. (2022). Testing the dynamic model of educational effectiveness: The impact of teacher factors on interest and achievement in mathematics and biology in Serbia. *School Effectiveness and School Improvement, 33*(1), 51-85. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1942076>
- Tetzner, J., & Becker, M. (2018). Think positive? Examining the impact of optimism on academic achievement in early adolescents. *Journal of Personality, 86*(2), 283-295. <https://doi.org/10.1111/jopy.12312>
- Van Houtte, M. (2021). Students' autonomous and controlled motivation in different school contexts: The role of trust. *European Education, 53*(3-4), 203-217. <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2039069>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., & Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist, 49*(3), 153-174. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.928598>
- Vu, T., Magis-Weinberg, L., Jansen, B. R., van Atteveldt, N., Janssen, T. W., Lee, N. C., & Meeter, M. (2022). Motivation-achievement cycles in learning: A literature review and research agenda. *Educational Psychology Review, 34*(1), 39-71. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09616-7>

- Westjohn, S. A., Magnusson, P., Franke, G. R., & Peng, Y. (2022). Trust propensity across cultures: The role of collectivism. *Journal of International Marketing*, 30(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1069031X211036688>
- Wong, S. S. (2012). Negative thinking versus positive thinking in a Singaporean student sample: Relationships with psychological well-being and psychological maladjustment. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 76-82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.013>
- Zakaria, S., Samat, M. F., & Abdullah, A. (2022). The role of relational trust during the COVID-19 pandemic among university students. *International Journal of Business and Society*, 23(2), 1286-1296. <https://doi.org/10.33736/ijbs.4871.2022>
- Zhao, J., Gómez-Expósito, A., Netto, M., Mili, L., Abur, A., Terzija, V., & Meliopoulos, A. S. (2019). Power system dynamic state estimation: Motivations, definitions, methodologies, and future work. *IEEE Transactions on Power Systems*, 34(4), 3188-3198. <https://doi.org/10.1109/TPWRS.2019.2894769>

پی‌نوشت‌ها

1. Al Haddar
2. Indrawati & Kuncoro
3. Beuermann
4. Hoy & Miskel
5. Dynamicity
6. Creemers & Kyriakides
7. Gómez & Portela
8. Berkovich & Grinshtain
9. Osman & Al Mekhlafi
10. Adams
11. Academic achievement
12. Kubiszyn & Borich
13. Byrnes
14. Morris, Brooks & May
15. Educational optimism
16. Szumowska
17. Beard
18. Boz & Saylik
19. Relational trust
20. Ensley
21. Kurnianingsih
22. Westjohn
23. Shibuya
24. Van Houtte
25. Roxanne
26. Chaudhuri
27. Khouya
28. Shofiah
29. Kalay & Arikan
30. Sivrikaya
31. Achievement goals
32. Vansteenkiste
33. Elliot
34. Ryan & Pintrich
35. Bardach
36. Al Amri
37. Vu
38. Holzer
39. Senko
40. Jahed
41. Teodorović
42. Zhao
43. Li
44. Hahm & Park
45. Positive thinking questionnaire
46. Ingram & Wisnicki
47. Academic goal orientation questionnaire
48. Academic motivation questionnaire
49. Harter
50. Relational trust questionnaire
51. Adams & Forsyth
52. AMOS
53. Maximum Likelihood Estimation (MLE)
54. Locke & Latham
55. Baghurst
56. Zakaria
57. Leenknecht
58. Koyanagi
59. Wong
60. Rashid
61. Jaser
62. Boonen
63. Boştancı & Bülbül
64. Noor
65. Faridah
66. Lin
67. Robinson
68. Brasselet & Guerrien
69. Fitzpatrick
70. Renshaw, Long & Cook
71. Garssen
72. Tetzner & Becker
73. Monzani

An Analysis of Primary School Science Textbooks from the Perspective of Mental Health Literacy Components

■ Fātemezahrā Ahmādī (PhD), Assistant Professor, Department of Health and Physical Education, Organization for Educational Research and Planning, Tehran, Iran. (Corresponding Author).

E-mail: fatemehzahra.ahmadee@gmail.com

■ Hassan Hazarkhāni (PhD), Assistant Professor, Department of Chemistry, The Office for the Developing Primary and Secondary School Textbooks, Organization for educational research and planning, Tehran, Iran.

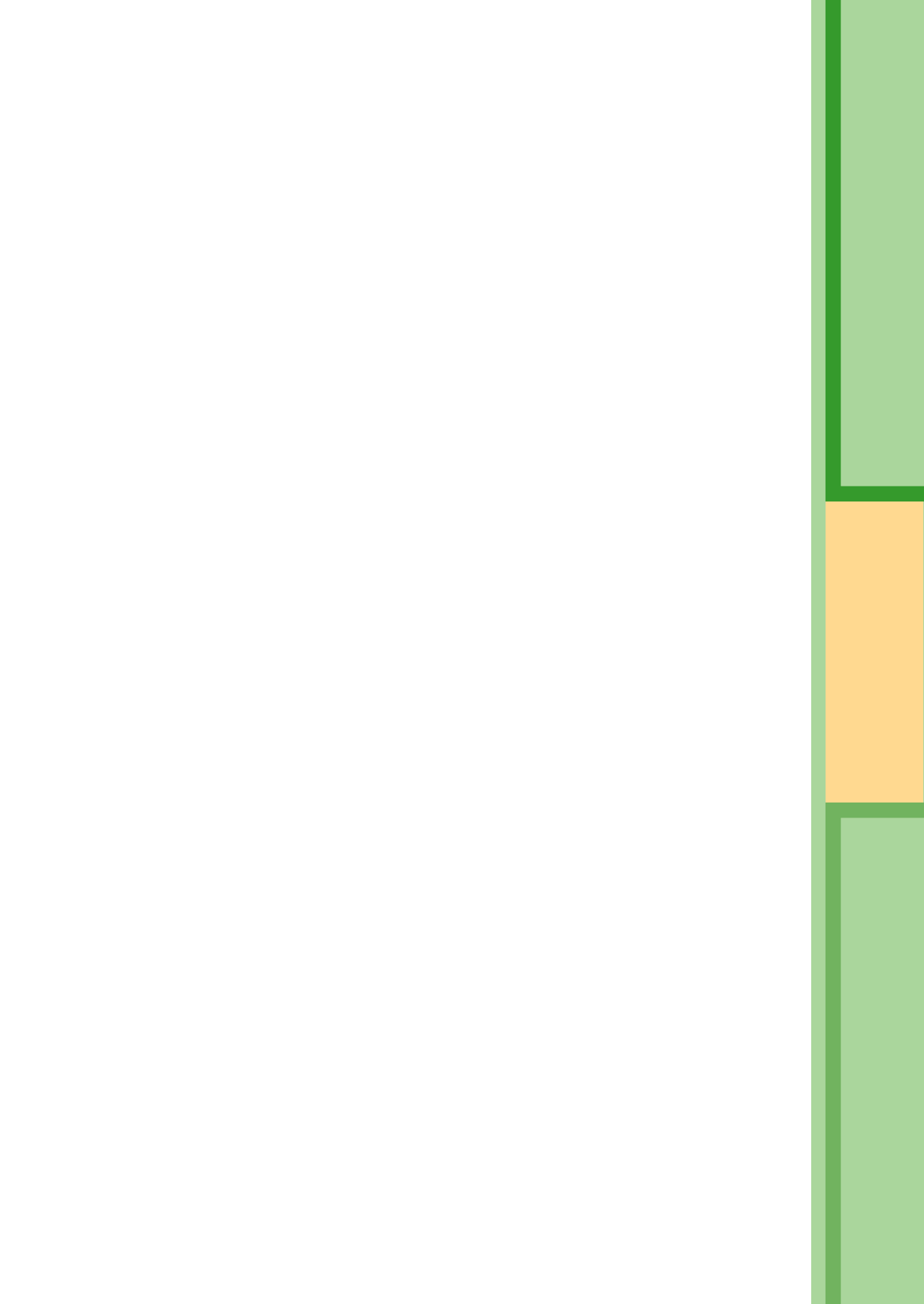
E-mail: hazarkhani@gmail.com

Abstract

The crises of the 21st century pose serious threats to individuals' mental health, particularly that of students, highlighting the urgent need for strategies to enhance their mental health literacy. The present study aimed to examine the extent to which primary school science textbooks address the components of mental health literacy. These textbooks were analyzed using a directed qualitative content analysis approach. The content of the textbooks was imported into MAXQDA software and coded both deductively and inductively, based on an instrument consisting of four components of mental health literacy, i.e., (1) promoting and maintaining mental health, (2) understanding common mental disorders, (3) reducing stigma of mental illness, and (4) seeking and offering support. The statistical population and sample were the same, with the unit of analysis being a single page. The findings indicated that out of a total of 672 pages, 249 pages included content related to mental health literacy components. Among the four components, "promoting and maintaining mental health" appeared most frequently, with 186 occurrences (74.70%). However, among its subcomponents, some of them, i.e., "avoiding alcohol and tobacco use" and "understanding changes in brain function" were entirely absent from all textbooks. The components "understanding common mental disorders" and "reducing stigma of mental illness" were also not addressed in any of the analyzed pages. Given the inherent connection between science education and health topics, primary school science textbooks have the potential to contribute significantly to students' mental health literacy. It is recommended that textbook writers collaborate with mental health professionals to integrate these components into educational materials.

Keywords

Mental Health Literacy, Primary school, Science Textbooks, Content



بررسی کتاب‌های علوم تجربی دوره دبستان از منظر مؤلفه‌های سواد سلامت روان

فاطمه زهرا احمدی*

حسن حذرخانی**

چکیده:

بحران‌های قرن ۲۱ سلامت روان افراد، به‌ویژه دانش‌آموزان را به‌صورت جدی تهدید می‌کند و اتخاذ راهکارهای مختلف برای ارتقای سواد سلامت روان آنان ضروری می‌نماید. هدف پژوهش حاضر، بررسی میزان توجه کتاب‌های درسی علوم تجربی دوره دبستان به مؤلفه‌های سواد سلامت روان بود. این کتاب‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی جهت‌دار تحلیل شدند. متن کتاب‌ها به نرم‌افزار مکس کیودا وارد شد و با استفاده از ابزاری متشکل از چهار مؤلفه سواد سلامت روان، یعنی «کسب و ارتقای سلامت روان»، «درک اختلالات شایع روان»، «پرهیز از انگ‌زدن» و «ارائه و جلب حمایت»، به‌صورت قیاسی و استقرایی کدگذاری شدند. جامعه آماری و نمونه برابر و صفحه واحد تحلیل بود. یافته‌ها نشان داد از مجموع ۶۷۲ صفحه کتاب، در ۲۴۹ صفحه به مؤلفه‌های سواد سلامت روان توجه شده است. از میان چهار مؤلفه «سواد سلامت روان»، مؤلفه «کسب و ارتقای سلامت روان» با ۱۸۶ فراوانی (۷۴٪/۷۰) پرتکرارترین مؤلفه بود که البته در میان خرده‌مؤلفه‌های مختلف آن، به خرده‌مؤلفه‌های «پرهیز از مصرف الکل و دخانیات» و «شناخت تغییرات عملکرد مغز» در هیچ‌یک از کتاب‌ها توجهی نشده بود. به دو مؤلفه «درک اختلالات شایع روان» و «پرهیز از انگ‌زدن» نیز در هیچ صفحه‌ای توجه نشده بود. کتاب‌های درسی علوم تجربی به‌دلیل قرابت آن با موضوع سلامت، سواد سلامت روان دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند. پیشنهاد می‌شود مؤلفان این کتاب‌ها در کنار متخصصان سلامت روان، به تلفیق مؤلفه‌های سواد سلامت در کتاب‌ها اقدام کنند.

کلیدواژه‌ها:

سواد سلامت روان، دبستان، کتاب‌های درسی علوم تجربی، محتوا

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۹/۱۱

تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۹/۲۶

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱۱/۶

* (نویسنده مسئول) استادیار، گروه سلامت و تربیت‌بدنی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران.

E-mail: fatemehzahra.ahmadede@gmail.com

** استادیار، گروه شیمی، دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران.

E-mail: hazarkhani@gmail.com

مقدمه

سلامت روان به حالتی اشاره دارد که فرد توانایی‌های خود را می‌داند، از پس فشارهای معمول زندگی برمی‌آید، به شیوه‌ای مفید و سازنده کار می‌کند و آورده‌ای برای جامعه خود دارد (سازمان بهداشت جهانی^۱، ۲۰۱۴). پژوهش‌های پیشین نشان داده است حدود نیمی از اختلالات روان برای نخستین بار در سنین کودکی و نوجوانی پدید می‌آیند (کسلر^۲ و همکاران، ۲۰۰۷). پس مدارس نقش بسزایی در سلامت روان دانش‌آموزان و ارتقای آن و در نتیجه ارتقای سلامت جامعه دارند.

متأسفانه از شمار دانش‌آموزان ایرانی، که به اختلالات سلامت روان مبتلا هستند، آمار دقیقی در دست نیست؛ اما یک مطالعه ملی از وضعیت سلامت روان بزرگسالان ۱۸ تا ۶۵ ساله کشور ما در سال ۱۳۹۵ نشان داد حدود ۳۰ درصد از بزرگسالان ایرانی به درجاتی از اختلال در سلامت روان مبتلا هستند (طاووسی و همکاران، ۱۳۹۵). در آمریکا، دشواری‌های مرتبط با سلامت روان، سالانه ۱۵ تا ۲۵ درصد از دانش‌آموزان سنین مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهد (رابرت^۳ و همکاران، ۱۹۹۸). در استرالیا، ۱۴ درصد از افراد ۴ تا ۱۷ ساله طی سال ۲۰۱۴ از اختلال سلامت روان رنج می‌بردند (لورنس^۴ و همکاران، ۲۰۱۵). در اتحادیه اروپا نیز ۳۸ درصد از افراد در سال یک‌بار مشکلات مربوط به سلامت روان را تجربه می‌کنند (ویچن^۵ و همکاران، ۲۰۱۱). از میان ۳۰ دانش‌آموزی که در یک کلاس معمولی در انگلیس درس می‌خوانند، سه دانش‌آموز دچار مشکلات روانی هستند، هفت دانش‌آموز زورگویی و شش نفر از آنان خودزنی را تجربه می‌کنند (لاویس و رابسون^۶، ۲۰۱۵). گزارش‌ها نشان می‌دهد از هر پنج دانش‌آموز، یک نفر دچار اختلال‌های رفتاری، عاطفی یا روانی است (ری^۷ و همکاران، ۲۰۰۸) که این اختلال‌ها بر عملکرد تحصیلی آنان تأثیر بسزایی دارد. ابتلا به مشکلات حوزه روان، به افت تحصیلی، افزایش غیبت دانش‌آموزان، کاهش میزان فارغ‌التحصیلان و در پی آن استخدام‌نشدن منجر خواهد شد (اونس^۸ و همکاران، ۲۰۱۲). متأسفانه فقط ۲۰ درصد از این افراد خدمات مرتبط را دریافت می‌کنند. بدون غربالگری و تشخیص زودرس، این مشکلات درمان نخواهند شد و سدی بر راه یادگیری اثربخش خواهند بود.

با توجه به اینکه شروع بیماری‌های عمده روان از سنین هفت تا یازده سالگی است (مسی و کوپر^۹، ۲۰۰۶)، پس مدرسه مکانی مناسب برای ارتقای سواد سلامت روان به شمار می‌آید. به باور کاجر^{۱۰} و همکاران (۲۰۱۶)، سواد سلامت روان دربرگیرنده چهار مؤلفه است که عبارت‌اند از: چگونگی کسب و حفظ سلامت روان مطلوب، درک اختلالات شایع روان، پرهیز از انگ مرتبط با اختلالات روان، ارائه و جلب حمایت (دانستن زمان و مکان حمایت‌طلبی برای یک اختلال روان).

به باور گالیور^{۱۱} و همکاران (۲۰۱۰) پایین بودن سواد سلامت روان یعنی کاستی در دانش و باورهایی که تشخیص، مدیریت یا پیشگیری از مسائل حوزه سلامت روان را ممکن می‌سازد (جرم^{۱۲} و همکاران، ۱۹۹۷) در کودکان و نوجوانان متداول است و ضرورت دارد اقداماتی در این حوزه انجام شود (دالکی^{۱۳}،

۲۰۱۲). تا پیش از شیوع کرونا، سازمان بهداشت جهانی بر این باور بود که اگر کشورها به همین ترتیب حرکت کنند، در سال ۲۰۳۰ مشکلات سلامت روان بیشترین بار را بر دوش جوامع خواهند داشت (بنیاد سلامت روان^{۱۴}، ۲۰۱۵). با شیوع کرونا، وضعیت سلامت روان بیش‌ازپیش تهدید شد (کووی و میرز^{۱۵}، ۲۰۲۱). بسته‌بودن مدارس، ایزوله‌بودن ناشی از فاصله اجتماعی، رخداد‌های تلخی مانند مرگ عزیزان و دوستان بر اثر ابتلا به کرونا، ترس از کوید-۱۹ و بحران‌های اقتصادی و اجتماعی سبب شد دانش‌آموزان و خانواده آن‌ها دچار اختلالات روان مانند اضطراب و افسردگی شوند (بانک جهانی^{۱۶}، ۲۰۲۰) و این اختلالات در دانش‌آموزان افزایش یابد (کراسبی^{۱۷} و همکاران، ۲۰۲۰). البته بسیاری از آسیب‌های این بحران سلامت روان کودکان و نوجوانان هنوز شناخته‌شده نیست (جیمینز - داسی^{۱۸} و همکاران، ۲۰۲۰). پژوهش‌ها نشان داده است که نگرش کودکان در دوران مدرسه در مقایسه با بزرگسالان بسیار آسان‌تر تغییر می‌کند (کورینگان و واتسون^{۱۹}، ۲۰۰۷) و مدارس مکان مناسبی برای ارتقای سواد سلامت روان کودکان است (ماناسیس^{۲۰} و همکاران، ۲۰۱۰).

نظام تعلیم و تربیت در ایران متمرکز است. سند برنامه درسی در اختیار معلم و مدرسه قرار ندارد و کتاب درسی تنها سندی است که در اختیار معلمان قرار دارد؛ به سخنی دیگر، کتاب درسی در آموزش و پرورش ایران نقش محوری دارد. کتاب‌های درسی مختلف، به‌ویژه کتاب علوم تجربی، به‌عنوان محملی برای ارتقای سواد سلامت روان دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شوند.

به باور الدوسری^{۲۱} (۲۰۲۱) با گنجاندن موضوعات مرتبط به سلامت در کتاب‌های درسی علوم تجربی، به دانش‌آموزان کمک می‌شود رفتارهای ناسالم خود را اصلاح کنند و کیفیت زندگی‌شان را بهبود بخشند. همان‌گونه که پولاک^{۲۲} (۲۰۲۴) اشاره می‌کند، پایه‌های سلامت روان در زیست‌شناسی سیستم عصبی ریشه دارد. احساسات و عواطف و افکاری که در بحث سلامت روان بر آن‌ها تمرکز می‌شود، مرتبط با فیزیولوژی ما هستند. به همین دلیل، درس علوم تجربی می‌تواند محملی برای ارتقای سواد سلامت روان باشد. یانگ^{۲۳} و همکاران (۲۰۱۸) یافته‌های خود را از تدوین و اجرای برنامه‌ای گزارش کرده‌اند که در آن، مباحث سواد سلامت روان در دروس مختلف، از جمله علوم تجربی، تلفیق شده است. در این برنامه، مباحثی مانند «من و مغزم» و «من و سلامت روان» ارائه شده که به مبانی زیستی و ژنتیک (آناتومی مغز و انتقال شیمیایی) و مبانی روان‌شناختی (سیستم مراقبت سلامت روان و موانع آن) برای کاوش مفاهیم تاب‌آوری و طبیعت در مقابل سرشت، پروژه‌های پژوهشی مرتبط با سلامت روان، تدوین فرضیه‌ها و طرح‌های آزمایشی و انجام آزمایش‌های علمی در حوزه سلامت روان می‌پردازد. به باور گلدبرگ^{۲۴} (۲۰۲۲) آگاهی دانش‌آموزان از چگونگی عملکرد مغز، به آن‌ها کمک می‌کند به‌صورت علمی تأثیر داروها و مواد مخدر را روی مغز خود دریابند و به‌این ترتیب، از اعتیاد در آنان پیشگیری می‌شود. افزون بر آن، این آگاهی به آنان کمک می‌کند طرز فکر مبتنی بر رشد را در خود پرورش دهند (ساراسین^{۲۵} و همکاران، ۲۰۱۸). طرز فکر مبتنی بر رشد

بر این باور است که ویژگی‌های فردی ثابت نیستند و با تلاش قابل تغییر و بهبود هستند. این افراد چالش‌ها را می‌پذیرند و مسئولیت یادگیری و ایجاد انگیزه برای خود را بر عهده می‌گیرند. آن‌ها با عزم و اراده با مسائل مواجهه می‌شوند و برای آنچه انجام می‌دهند، صرف‌نظر از نتیجه‌ی آن، ارزش قائل‌اند. این افراد از خطا کردن نمی‌ترسند و در هنگام مواجهه با شکست و افت تحصیلی، از تمام ظرفیت خود بهره می‌گیرند (دوئک^{۲۶}، ۲۰۰۶).

با توجه به آنچه ذکر شد و همچنین اهمیت کتاب‌های علوم تجربی در ارتقای سلامت دانش‌آموزان، پژوهش حاضر با هدف بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های علوم تجربی دوره دبستان از نظر توجه به مؤلفه‌های سواد سلامت روان، در راستای پاسخ به این پرسش است که «در کتاب‌های دوره دبستان، به چه میزان به مؤلفه‌های سواد سلامت روان توجه شده است؟» این پژوهش، نخستین مطالعه در حوزه تحلیل محتوای کتاب‌های درسی علوم تجربی دوره دبستان از نظر توجه به مؤلفه‌های سواد سلامت روان است.

پرسش اصلی پژوهش

در کتاب‌های دوره دبستان به چه میزان به مؤلفه‌های سواد سلامت روان توجه شده است؟

پرسش‌های فرعی پژوهش

- در کتاب‌های علوم تجربی دوره دبستان، به چه میزان به چگونگی کسب و ارتقا سلامت روان توجه شده است؟
- در کتاب‌های علوم تجربی دوره دبستان، به چه میزان به درک اختلالات شایع روان توجه شده است؟
- در کتاب‌های علوم تجربی دوره دبستان، به چه میزان به پرهیز از انگ‌زدن مرتبط با اختلالات روان توجه شده است؟
- در کتاب‌های علوم تجربی دوره دبستان، به چه میزان به ارائه و جلب حمایت در حوزه سلامت روان توجه شده است؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش توصیفی، با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی جهت‌دار^{۲۷} (شی و شانون^{۲۸}، ۲۰۰۵) انجام شد. در رویکرد جهت‌دار، اساس تحلیل را نظریه‌های موجود یا یافته‌های پژوهش‌های پیشین تشکیل می‌دهند که به‌عنوان کدهای اولیه و راهنما در نظر گرفته می‌شوند. یکی از مواردی که پژوهشگران از تحلیل محتوای جهت‌دار استفاده می‌کنند هنگامی است که آن‌ها می‌خواهند پدیده خاصی را در متنی شناسایی و طبقه‌بندی کنند؛ یعنی در اینجا سخن از رویکرد قیاسی است؛ البته به معنای آن نیست که پژوهشگر

نمی‌تواند در صورت روبه‌رو شدن با کدهای تازه به‌صورت هم‌زمان از رویکرد استقرایی استفاده کند. جامعه آماری این پژوهش، مشتمل بر متن تمام کتاب‌های درسی علوم تجربی پایه اول تا ششم دبستان بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ توسط دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، تألیف و چاپ شده بود. پس جامعه آماری با نمونه آماری برابر بود. واحد تحلیل محتوا می‌تواند کلمه، جمله، پاراگراف، صفحه و حتی درس و فصل باشد (فرامرزی و عابدینی، ۱۳۹۳). از آنجاکه صفحه از انسجام و یکپارچگی لازم برای ارائه پیام‌های مدنظر به مخاطب برخوردار است و افزون بر آن، کتاب‌های دوره دبستان شامل بخش‌های مختلف متون، پرسش‌ها، فعالیت‌ها، تصاویر و غیره است، در این پژوهش صفحه واحد تحلیل در نظر گرفته شد تا تمام بخش‌ها را شامل شود.

ابزار گردآوری اطلاعات، سیاهه سواد سلامت روان بود. این سیاهه بر اساس مبانی نظری پژوهش‌های پیشین (کاچر و همکاران ۲۰۱۵؛ ۲۰۱۶؛ گراس^{۲۱}، ۲۰۱۴؛ نادینگر^{۲۰}، ۲۰۱۳، ۲۰۰۵؛ قاش^{۲۱}، ۲۰۱۴؛ محمدی جلالی و احمدی، ۱۳۹۴) تدوین و پس از کسب نظرات و پیشنهادهای دو متخصص برنامه درسی و دو متخصص روان‌شناسی به کار گرفته شد. ابزار متشکل از چهار مؤلفه یا بعد اصلی بود: «کسب و ارتقای سلامت روان»، «درک اختلالات شایع روان»، «پرهیز از انگ‌زدن» و «ارائه و جلب حمایت». مضمون «کسب و ارتقای سلامت روان دربرگیرنده شش خرده‌مضمون بدین قرار بود: «شناخت مسئولیت‌های مغز»، «شناخت تغییرات در عملکرد مغز»، «تنظیم‌گری هیجانی با تکیه بر رویکردهای شناختی»، «تنظیم‌گری هیجانی با تکیه بر رویکردهای رفتاری»، «تنظیم‌گری هیجانی با تکیه بر رویکردهای خودتوسعه‌ای» و «دانش هیجانی». «درک اختلالات شایع روان»، دربرگیرنده دو خرده‌مضمون «نشانه‌های انواع اختلال شایع روان» و «ویژگی‌های مشترک اختلالات شایع روان» بود. مضمون «پرهیز از انگ‌زدن» دربرگیرنده چهار خرده‌مضمون «ناپسندی تمسخر و انگ‌زدن»، «مبارزه با انگ‌زدن»، «محمل‌های انگ‌زدن» و «تداوم انگ با باورهای غلط درباره بیماری روان» بود. در تحلیل محتوا، بسیار مهم است که در صورت تکرار پژوهش، نتایج مشابه حاصل شود. به‌همین منظور، برای اطمینان از یافتن نتایج مشترک توسط افراد متخصص و به‌عبارت‌دیگر، تعیین پایایی موارد استخراج‌شده، هم‌زمان از دو معلم که کارشناس در حوزه سلامت روان نیز بودند درخواست شد که به تحلیل و کدگذاری یکی از کتاب‌های علوم تجربی بپردازند. میزان توافق سیاهه استخراج‌شده بین متخصصان حدود ۸۹ درصد بود. برای پاسخ به پرسش اصلی پژوهش و پرسش‌های فرعی، متن تمام کتاب‌های درسی علوم تجربی دوره دبستان به‌عنوان داده‌های خام در نظر گرفته شد و تحلیل داده‌ها به شیوه تحلیل مضمونی^{۲۲} و با استفاده از گام‌های پیشنهادشده توسط براون و کلارک^{۲۳} (۲۰۱۹؛ ۲۰۰۶) انجام شد. در نخستین گام، پی‌دی‌اف تمام کتاب‌های درسی دوره دبستان تهیه و مطالعه شد. از نگاه تری^{۲۴} و همکاران (۲۰۱۷)، آشنایی با داده‌ها^{۲۵} یک مرحله زیربنایی است و سبب می‌شود پژوهشگر با غوطه‌ور شدن در داده‌ها نسبت به آن‌ها بینش کسب کند. اگر این مرحله

نادیده گرفته شود، دیگر گام‌های تحلیل نیز آسیب خواهند دید. در گام دوم، متن کتاب‌ها وارد نرم‌افزار مکس کیودا^{۳۶} شد (شکل ۱).



شکل ۱. تصویری از داده‌ها و کدهای پژوهش حاضر در فضای مکس کیودا

این نرم‌افزار به پژوهشگران کیفی کمک می‌کند تا به شیوه‌ای نظام‌مند داده‌های خود را سازمان‌دهی و مدیریت کنند. نرم‌افزار مکس کیودا به پژوهشگر کمک کرد تا بتواند کدها را در قالب فایل ورد در اختیار تیم پژوهش قرار دهد و از آن گذشته، تم (مضمون)‌های از پیش تعیین‌شده را در کنار متن قرار دهد و کد متناسب به هر متن را به آن اختصاص دهد و در صورت لزوم آن‌ها را بازننگری کند. به باور براون و کلارک (۲۰۱۹) کدگذاری فرایندی است که طی آن، جنبه‌هایی از داده‌ها، که به پرسش‌های پژوهشی مرتبط هستند، شناسایی می‌شوند. از نگاه سالدانان^{۳۷} (۲۰۱۵) نیز کدگذاری به معنای اختصاص دادن نزدیک‌ترین مفهوم به هر یک از کوچک‌ترین جزءهای با معنای داده‌های گردآوری شده است. تمام متن‌ها به‌دقت دوباره خوانده و کدهای مرتبط با پرسش پژوهش، شناسایی شدند. کدگذاری بسیار متأثر از این است که آیا تم‌ها (مضمون‌ها) قیاسی^{۳۸} و استقرایی^{۳۹} هستند. تم (مضمون)‌های قیاسی برآمده از نظریه‌ها یا پیشینه پژوهشی هستند و تم (مضمون)‌های استقرایی هنگامی شکل می‌گیرند که برخاسته از داده‌های خود پژوهش باشند. از آنجاکه در این پژوهش با استفاده از یافته‌های پژوهشی پیشین، پیش از انجام کدگذاری یک ساختار اولیه تهیه شده بود تا بر اساس آن کار کدگذاری انجام شود، تم (مضمون)‌های این پژوهش از نوع قیاسی بودند. درعین حال، از آنجاکه برخی از بخش‌های این ساختار اولیه ناکافی به نظر می‌رسیدند، چنانچه پژوهشگر

در حین مطالعه متن کتاب‌های درسی و همچنین پیشینه پژوهشی، با کدهای تازه‌ای روبه‌رو می‌شد که به تحقق هدف پژوهش و پاسخ به پرسش‌های آن کمک می‌کردند، آن کدها نیز به شیوه استقرایی وارد مطالعه می‌شدند.

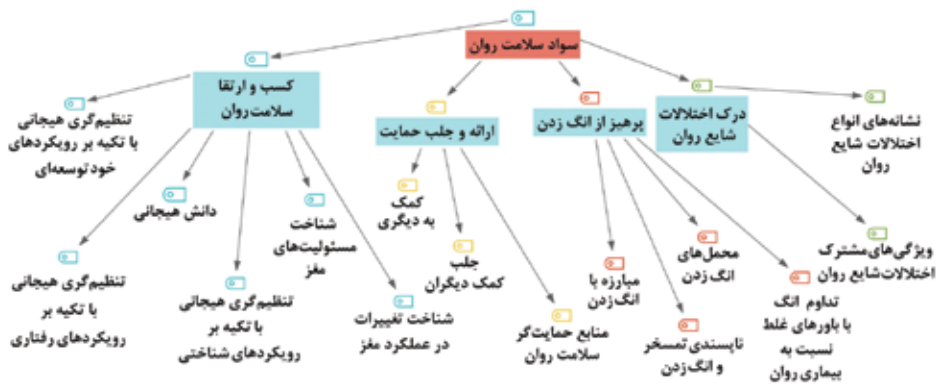
یافته‌ها

در این پژوهش در مجموع شش کتاب، که مشتمل بر ۶۷۲ صفحه بود، بررسی شدند که بیشترین تعداد (۱۲۸ صفحه) مربوط به پایه چهارم و کمترین تعداد (۱۰۴ صفحه) مربوط به پایه اول و دوم بود (جدول ۱).

جدول ۱. فراوانی صفحات کتاب‌های درسی علوم تجربی دوره دبستان به تفکیک پایه

تعداد صفحات	پایه اول	پایه دوم	پایه سوم	پایه چهارم	پایه پنجم	پایه ششم	مجموع
	۱۰۴	۱۰۴	۱۱۲	۱۲۸	۱۱۲	۱۱۲	۶۷۲

شکل ۲ خرده‌مضمین مربوط به مضمون «سواد سلامت روان» و کدهای ذیل هریک از این خرده‌مضمین را نشان می‌دهد.



شکل ۲. مضمین و خرده‌مضمین ذیل «سواد سلامت روان»

یافته‌های حاصل از مطالعه نشان می‌دهد در کل صفحات کتاب‌های درسی علوم تجربی دبستان، به «سواد سلامت روان» در ۲۴۹ صفحه توجه شده بود. از میان چهار مضمون مربوط به «سواد سلامت روان»، مضمون «کسب و ارتقای سلامت روان» با ۱۸۶ فراوانی (۷۴/۷۰٪) پرتکرارترین مضمون بود و به دو مضمون «درک اختلالات شایع روان» و «پرهیز از انگ‌زدن» در هیچ‌یک از کتاب‌ها توجه نشده بود (جدول ۲).

جدول ۲. توزیع فراوانی و درصد میزان توجه به مضامین «سواد سلامت روان» در کتاب‌های علوم تجربی دبستان

مضامین «سواد سلامت روان»	فراوانی	درصد
کسب و ارتقا سلامت روان	۱۸۶	۷۴/۷۰
ارائه و جلب حمایت	۶۳	۲۵/۳۰
درک اختلالات شایع روان	۰	۰/۰۰
پرهیز از انگ‌زدن	۰	۰/۰۰
جمع	۲۴۹	۱۰۰/۰۰

همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است، «سواد سلامت روان» بیشترین توجه را در پایه‌های اول و چهارم به ترتیب با ۴۹ و ۴۶ فراوانی به خود اختصاص داده بود.

جدول ۳. توزیع فراوانی توجه به مضامین «سواد سلامت روان» به تفکیک کتاب‌های علوم تجربی هر پایه

پایه	کسب و ارتقا سلامت روان	درک اختلالات شایع روان	پرهیز از انگ‌زدن	ارائه و جلب حمایت	مجموع
ششم	۳۵	۰	۰	۸	۴۳
پنجم	۳۲	۰	۰	۱۱	۴۳
چهارم	۲۵	۰	۰	۲۱	۴۶
سوم	۲۷	۰	۰	۴	۳۱
دوم	۲۷	۰	۰	۱۰	۳۷
اول	۴۰	۰	۰	۹	۴۹
مجموع	۱۸۶	۰	۰	۶۳	۲۴۹

شکل ۳ خرده‌مضامین مربوط به مضمون «کسب و ارتقا سلامت روان» و کدهای ذیل هریک از خرده‌مضامین را نشان می‌دهد.



شکل ۳. خرده‌مضامین و کدهای ذیل مضمون «کسب و ارتقای سلامت روان»

جدول ۴ فراوانی و درصد توجه به خرده‌مضامین ذیل مضمون «کسب و ارتقا سلامت روان» در کتاب‌های علوم تجربی دبستان را نشان داده است. «تنظیم‌گری هیجانی با تکیه بر رویکردهای خودتوسعه‌ای» بیشترین فراوانی ۱۰۶ (۵۶/۹۹٪) را به خود اختصاص داده بود؛ اما در مورد مضامین «شناخت تغییرات در عملکرد مغز» و «تنظیم‌گری هیجانی با تکیه بر رویکردهای شناختی» این میزان به صفر رسیده بود.

جدول ۴. توزیع فراوانی و درصد توجه به خرده‌مضامین ذیل مضمون «کسب و ارتقای سلامت روان» در کتاب‌های علوم تجربی دبستان

درصد	فراوانی	خرده‌مضامین ذیل مضمون «کسب و ارتقای سلامت روان»
۵۶/۹۹	۱۰۶	تنظیم‌گری هیجانی با تکیه بر رویکردهای خودتوسعه‌ای
۳۸/۷۱	۷۲	دانش هیجانی
۳/۷۶	۷	شناخت مسئولیت‌های مغز
۰/۵۴	۱	تنظیم‌گری هیجانی با تکیه بر رویکردهای رفتاری
۰/۰۰	۰	شناخت تغییرات در عملکرد مغز
۰/۰۰	۰	تنظیم‌گری هیجانی با تکیه بر رویکردهای شناختی
۱۰۰/۰۰	۱۸۶	مجموع

جدول ۵ میزان توجه به کدهای ذیل خرده‌مضمون «تنظیم‌گری هیجانی با تکیه بر رویکردهای خودتوسعه‌ای» را در کتاب‌های بررسی شده نشان داده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، بیشترین فراوانی ۵۴ (۵۰/۹۴٪) مختص به کد «یادگیری شادزیستن» بود و به «صدای شعر، آواز و موسیقی» و «پرهیز از مصرف الکل و دخانیات» در هیچ‌یک از صفحات توجه نشده بود.

جدول ۵. توزیع فراوانی و درصد توجه به کدهای ذیل خرده‌مضمون «تنظیم‌گری هیجانی با تکیه بر رویکردهای خودتوسعه‌ای» در کتاب‌های علوم تجربی دبستان

کدهای خرده‌مضمون «تنظیم‌گری هیجانی با تکیه بر رویکردهای خودتوسعه‌ای»	فراوانی	درصد
یادگیری شادزیستن	۵۴	۵۰/۹۴
ورزش	۲۲	۲۰/۷۵
تغذیه سالم	۱۹	۱۷/۹۲
تکیه بر اقدامات و باورهای مذهبی	۵	۴/۷۲
ارتباط با دیگران	۳	۲/۸۳
خواب مناسب	۲	۱/۸۹
مدیریت زمان و برنامه‌ریزی روزانه	۱	۰/۹۴
پرهیز از الکل و دخانیات	۰	۰/۰۰
صدای شعر، آواز یا موسیقی	۰	۰/۰۰
مجموع	۱۰۶	۱۰۰/۰۰

جدول ۶ توزیع فراوانی و درصد توجه به خرده‌کدهای ذیل کد «یادگیری شادزیستن» در کتاب‌ها را نشان می‌دهد. بیشترین فراوانی ۵۲ (۹۶/۳۰٪) مختص خرده‌کد «سفر، گردش، تفریح و بازی» بود و فراوانی خرده‌کدهای «معنا و هدفمندی در زندگی»، «جشن گرفتن دستاوردها با تأمل بر پیشرفت‌های گذشته» و «درگیر شدن در فعالیت‌های موردعلاقه» در کل کتاب‌های بررسی شده صفر بود.

جدول ۶. توزیع فراوانی و درصد توجه به خرده‌کدهای ذیل کد «یادگیری شادزیستن» در کتاب‌های علوم تجربی دبستان

درصد	فراوانی	خرده‌کدهای ذیل کد «یادگیری شادزیستن»
۹۶/۳۰	۵۲	سفر، گردش، تفریح و بازی
۳/۷۰	۲	استراحت‌کردن
۰/۰۰	۰	معنا و هدفمندی در زندگی
۰/۰۰	۰	جشن گرفتن دستاوردها با تأمل بر پیشرفت‌های گذشته
۰/۰۰	۰	درگیر شدن در فعالیت‌های موردعلاقه
۱۰۰/۰۰	۵۴	مجموع

جدول ۷ توزیع فراوانی توجه به خرده‌کدهای ذیل کد «یادگیری شادزیستن» به تفکیک کتاب‌های علوم تجربی هر پایه را نشان می‌دهد. همان‌طور که نشان داده شده است، در تمام پایه‌ها خرده‌کد «سفر، گردش، تفریح و بازی» مورد توجه قرار گرفته بود و بیشترین و کمترین فراوانی در پایه اول و ششم به ترتیب ۱۳ و ۲ بود.

جدول ۷. توزیع فراوانی توجه به خرده‌کدهای ذیل کد «یادگیری شادزیستن» در کتاب‌های علوم تجربی به تفکیک پایه

خرده‌کد پایه	درگیر شدن در امور موردعلاقه	استراحت کردن	معنا و هدفمندی در زندگی	جشن گرفتن دستاوردها با تأمل بر...	سفر، گردش، تفریح و بازی	مجموع
ششم	۰	۰	۰	۰	۲	۲
پنجم	۰	۰	۰	۰	۷	۷
چهارم	۰	۱	۰	۰	۱۰	۱۱
سوم	۰	۰	۰	۰	۱۱	۱۱
دوم	۰	۰	۰	۰	۱۰	۱۰
اول	۰	۱	۰	۰	۱۲	۱۳
مجموع	۰	۲	۰	۰	۵۲	۵۴

برای مثال در پایه اول در کتاب درسی علوم تجربی در صفحه ۴۷ این جمله و تصویر آورده شده بود:

وقتی به گردش می‌روی، دوست داری کدام وضع را بیشتر ببینی؟



جدول ۸ توزیع فراوانی توجه به خرده‌مضمون «دانش هیجانی» به تفکیک کتاب‌های علوم تجربی هر پایه را نشانی می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، به این خرده‌مضمون در تمام پایه‌ها توجه شده بود و در پایه‌های اول و ششم با ۱۶ فراوانی و در پایه سوم با ۵ فراوانی، به ترتیب بیشترین و کمترین توجه را به خود اختصاص داده بود.

جدول ۸. توزیع فراوانی توجه به خرده‌مضمون «دانش هیجانی» به تفکیک کتاب‌های علوم تجربی هر پایه

پایه	دانش هیجانی
ششم	۱۶
پنجم	۱۱
چهارم	۱۱
سوم	۵
دوم	۱۲
اول	۱۷
مجموع	۷۲

برای مثال، در صفحه ۶۳ کتاب علوم تجربی پایه دوم، از دانش‌آموزان خواسته شده است احساسی را که از ساختن چیزی دارند از طریق زیر نشان دهند:

از اینکه می‌توانید با دست خود چیزی را بسازید، چه احساسی دارید؟



احساس دیگر



احساس دیگر



احساس دیگر



افتخار



شادی

جدول ۹ توزیع فراوانی و درصد توجه به کدهای مربوط به خرده‌مضمون «تنظیم‌گری هیجانی با تکیه بر رویکردهای رفتاری» در کتاب‌های درسی علوم تجربی دبستان را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، به کد «تغییر و تعدیل پاسخ» فقط با یک فراوانی توجه شده بود و فراوانی دیگر کدها صفر بود. در صفحه ۳۵ کتاب درسی علوم تجربی پایه ششم با اشاره به حفظ خون‌سردی در هنگام وقوع زلزله، به این کد اشاره شده بود.

جدول ۹. توزیع فراوانی و درصد توجه به کدهای مربوط به خرده‌مضمون «تنظیم‌گری هیجانی با تکیه بر رویکردهای رفتاری» در کتاب‌های درسی علوم تجربی دبستان

درصد	فراوانی	کدهای خرده‌مضمون «تنظیم‌گری هیجانی با تکیه بر رویکردهای رفتاری»
۱۰۰/۰۰	۱	تغییر و تعدیل پاسخ
۰/۰۰	۰	تنظیم / تغییر موقعیت
۰/۰۰	۰	انتخاب موقعیت
۰/۰۰	۰	تنفس عمیق
۰/۰۰	۰	رفتار جرئت‌ورزانه و نه گفتن
۰/۰۰	۰	تأکید صرف بر کنترل خشم بدون ذکر شیوه خاص
۰/۰۰	۰	تن آرامی
۰/۰۰	۰	یوگا و مراقبه
۱۰۰/۰۰	۱	مجموع

جدول ۱۰ فراوانی و درصد توجه به کدهای خرده‌مضمون «شناخت مسئولیت‌های مغز» در کتاب‌های درسی علوم تجربی دبستان را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، بیشترین فراوانی ۵ (۷۱,۴۳٪) مختص به کد «کنترل حس یا ادراک» بود. فراوانی کدهای «کنترل واکنش به محیط»، «کنترل رفتار»، «کنترل هیجان یا احساس» و «کنترل تفکر و شناخت» در کل صفحات صفر بود.

جدول ۱۰. توزیع فراوانی و درصد توجه به کدهای خرده‌مضمون «شناخت مسئولیت‌های مغز» در کتاب‌های درسی علوم تجربی دبستان

کدهای خرده‌مضمون «شناخت مسئولیت‌های مغز»	فراوانی	درصد
کنترل حس یا ادراک	۵	۷۱/۴۳
کنترل جسم (تن)	۲	۲۸/۵۷
کنترل واکنش به محیط	۰	۰/۰۰
کنترل رفتار	۰	۰/۰۰
کنترل هیجان یا احساس	۰	۰/۰۰
کنترل تفکر و شناخت	۰	۰/۰۰
مجموع	۷	۱۰۰/۰۰

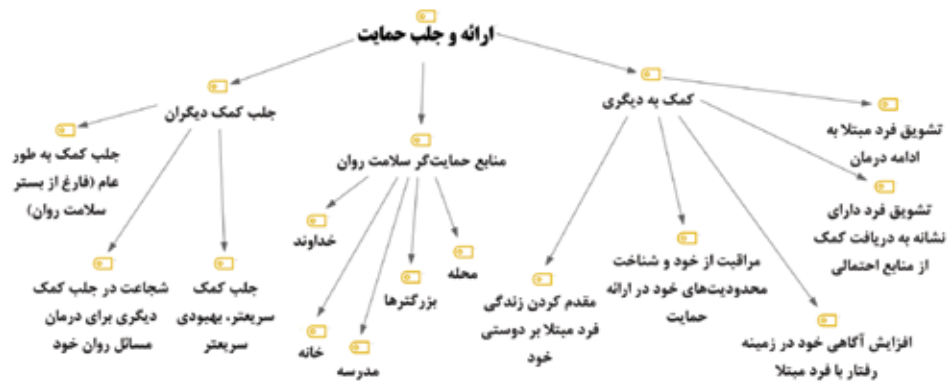
جدول ۱۱ فراوانی توجه به کدهای خرده‌مضمون «شناخت مسئولیت‌های مغز» را به تفکیک کتاب‌های علوم تجربی هر پایه نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، به کدهای «کنترل حس و ادراک» و «کنترل جسم (تن)» فقط در پایه پنجم و به ترتیب با ۵ و ۲ فراوانی توجه شده بود. برای مثال در پایه پنجم در صفحه ۴۳ کتاب درسی علوم تجربی به مسئولیت مغز در «کنترل جسم (تن)» توجه شده بود:

چگونه نام خود را به یاد می‌آورید؟ چگونه یک مسئله را حل می‌کنید؟ چگونه چیزی را یاد می‌گیرید؟ وقتی می‌دوید، ضربان قلب و تنفس شما چگونه افزایش می‌یابد؟ وقتی دیگر نمی‌دوید، قلب و شش‌ها چگونه به حالت عادی برمی‌گردند؟...مغز مسئول و فرمانده این کارها و همه‌ی کارهای بدن ماست. حتی وقتی در خواب هستیم، مغز فعالیت قسمت‌های گوناگون بدنمان مثل قلب و شش‌ها را کنترل می‌کند. نخاع نیز در کنترل فعالیت‌های بدن به مغز کمک می‌کند.

جدول ۱۱. توزیع فراوانی توجه به کدهای ذیل خرده‌مضمون «شناخت مسئولیت‌های مغز» به تفکیک کتاب‌های علوم تجربی هر پایه

خرده کد / پایه	کنترل تفکر و شناخت	کنترل هیجان یا احساس	کنترل حس یا ادراک	کنترل واکنش به محیط	کنترل جسم (تن)	کنترل رفتار	مجموع
ششم	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
پنجم	۰	۰	۵	۰	۲	۰	۷
چهارم	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
سوم	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
دوم	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
اول	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
مجموع	۰	۰	۵	۰	۲	۰	۷

شکل ۴ خرده‌مضمین مربوط به مضمون «ارائه و جلب حمایت» و کدهای ذیل هر یک از این خرده‌مضمین را نشان می‌دهد.



شکل ۴. خرده‌مضمین و کدهای ذیل مضمون «ارائه و جلب حمایت»

جدول ۱۲ فراوانی و درصد توجه به خرده‌مضمین ذیل مضمون «ارائه و جلب حمایت» در کتاب‌های درسی علوم تجربی دبستان را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، از میان سه خرده‌مضمون

ذیل این مضمون، «کمک به دیگری» بیشترین فراوانی ۶۳ (۱۰۰) را به خود اختصاص داده بود؛ اما در مورد مضامین «منابع حمایتگر سلامت روان» و «جلب کمک دیگران» این میزان به صفر رسیده بود.

جدول ۱۲. توزیع فراوانی و درصد توجه به خرده‌مضمین ذیل مضمون «ارائه و جلب حمایت» در کتاب‌های درسی علوم تجربی دبستان

درصد	فراوانی	خرده‌مضمین ذیل مضمون «ارائه و جلب حمایت»
۱۰۰/۰۰	۶۳	کمک به دیگری
۰/۰۰	۰	منابع حمایت‌کننده سلامت روان
۰/۰۰	۰	جلب کمک دیگران
۱۰۰/۰۰	۶۳	مجموع

جدول ۱۳ میزان توجه به کدهای ذیل خرده‌مضمون «کمک به دیگری» را در کتاب‌های بررسی شده نشان داده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، در این کتاب‌ها فقط به کد «همدلی و مراقبت (غمخواری)» با فراوانی ۶۳ (۱۰۰٪) توجه شده بود.

جدول ۱۳. توزیع فراوانی و درصد توجه به کدهای ذیل خرده‌مضمون «کمک به دیگری» در کتاب‌های درسی علوم تجربی دبستان

درصد	فراوانی	کدهای ذیل خرده‌مضمون «کمک به دیگری»
۱۰۰/۰۰	۶۳	همدلی و مراقبت (غمخواری)
۰/۰۰	۰	مراقبت از خود و شناخت محدودیت‌های خود در ارائه حمایت
۰/۰۰	۰	مقدم کردن زندگی فرد مبتلا بر دوستی خود
۰/۰۰	۰	افزایش آگاهی خود در زمینه رفتار با فرد مبتلا
۰/۰۰	۰	تشویق فرد مبتلا به ادامه درمان
۰/۰۰	۰	تشویق فرد دارای نشانه به دریافت کمک از منابع احتمالی
۰/۰۰	۰	شنیدن سخنان فرد دارای نشانه
۱۰۰/۰۰	۶۳	مجموع

جدول ۱۴ میزان توجه به کدهای ذیل خرده‌مضمون «کمک به دیگری» را به تفکیک پایه در کتاب‌های بررسی شده نشان داده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، به کد «همدلی و مراقبت (غمخواری)» در تمام پایه‌ها توجه شده بود و بیشترین و کمترین فراوانی به ترتیب در پایه چهارم (۲۱) و سوم (۴) بود.

جدول ۱۴. توزیع فراوانی توجه به کدهای ذیل خرده‌مضمون «کمک به دیگری» به تفکیک کتاب‌های علوم تجربی هر پایه

کد پایه	شنیدن سخنان فرد دارای نشانه	تشویق فرد دارای نشانه به دریافت کمک	تشویق فرد مبتلا به ادامه درمان	افزایش آگاهی خود درباره رفتار با فرد مبتلا	مقدم کردن زندگی فرد مبتلا بر دوستی خود	مراقبت از خود و شناخت محدودیت‌های خود در ارائه حمایت	همدلی و مراقبت (غمخواری)	مجموع
ششم	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۸	۸
پنجم	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۱	۱۱
چهارم	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۲۱	۲۱
سوم	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۴	۴
دوم	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱۰	۱۰
اول	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۹	۹
مجموع	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۶۳	۶۳

برای مثال در صفحه ۵۷ کتاب علوم تجربی پایه چهارم این متن و تصویر آورده شده بود:

سهم شما در حفاظت از منابع خدادادی زمین چیست؟

سنگ یکی از منابع ارزشمندی است که خداوند آفریده است. استفاده‌ی زیاد از سنگ‌ها باعث می‌شود که این منبع ارزشمند با سرعت بیشتری به پایان برسد. از طرف دیگر، هنگام کندن سنگ از زمین و کوه به محل زندگی گیاهان و جانوران آسیب وارد می‌شود.

من برای حفاظت از منابع خدادادی و جلوگیری از آسیب رسیدن به انسان، جانوران و گیاهان:

- زیاده‌های قفزی را در طبیعت رها نمی‌کنم.
- در طبیعت، سنگ‌ها را بدون دلیل پایه‌ها نمی‌کنم. چون برخی جانوران کوچک زیر سنگ‌ها زندگی می‌کنند.

شما برای حفاظت از منابع خدادادی چه کارهایی می‌توانید انجام دهید؟





■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف این پژوهش تحلیل محتوای کتاب‌های علوم تجربی دوره دبستان بود تا آشکار شود به چه میزان به مؤلفه‌های سواد سلامت روان (کسب و ارتقا سلامت روان، درک اختلالات شایع روان، پرهیز از انگ‌زدن و ارائه و جلب حمایت) توجه شده است. در مجموع یافته‌ها نشان می‌دهد در کتاب‌های علوم تجربی دوره دبستان به مؤلفه‌های سواد سلامت روان توجه چندانی نشده است. دوره دبستان دوره شکل‌گیری رفتارهای سالم در دانش‌آموزان است و در کیفیت زندگی آنان در بزرگسالی تأثیر چشمگیری می‌گذارد. افزون بر آن، قرن بیست‌ویکم با وجود پیشرفت‌ها و تغییرات مختلفی که در راستای رفاه انسان‌ها در عرصه‌های مختلف داشته، زمینه شکل‌گیری بحران‌های جدید در حوزه‌های مختلفی شده است (جان‌پرور و همکاران، ۱۳۹۶) و همین امر سبب می‌شود سلامت روان انسان‌ها بیش‌ازپیش تهدید شود. این تهدید در شرایطی است که کتاب‌های درسی و در این موضوع خاص، کتاب علوم تجربی که پایه‌های سلامت روان یعنی زیست‌شناسی سیستم عصبی در آن مورد توجه قرار می‌گیرد (پولاک، ۲۰۲۴) ظرفیت آن را دارند که به ارتقا سواد سلامت روان نسل آینده منجر شوند و به این ترتیب بر کیفیت زندگی آنان بیفزاید. پژوهش‌ها نشان داده است کتاب علوم تجربی می‌تواند بستر بسیار مناسبی برای ارتقای دانش، نگرش‌ها و رفتار سالم دانش‌آموزان باشد (هان و ترومن^{۴۰}، ۲۰۱۵؛ کان^{۴۱} و همکاران، ۲۰۰۷؛ نوموتو^{۴۲} و همکاران، ۲۰۱۱).

به مضامین «اختلالات شایع روان» و «پرهیز از انگ‌زدن» در هیچ‌یک از این کتاب‌ها توجه نشده بود. این در حالی است که پژوهش‌های پیشین (جعفری روزبهانی و همکاران، ۱۴۰۱) نشان داده است ظهور کوید-۱۹ برای دانش‌آموزان با مشکلات روان‌شناختی مانند اضطراب و خلق افسرده همراه بوده است. افزون بر آن، در هیچ‌یک از این کتاب‌ها به «پرهیز از الکل و دخانیات» توجهی نشده بود. این در حالی است که پژوهش‌های پیشین (گلدبرگ، ۲۰۲۲) نشان داده است کتاب‌های علوم تجربی به دلیل ماهیت آن، که دربرگیرنده مباحث مرتبط با سیستم عصبی است، می‌تواند به صورت علمی تأثیر داروها و مواد مخدر را بر روی مغز بیان کند و به آگاهی دانش‌آموزان از چگونگی عملکرد مغز منجر شود و به این ترتیب از اعتیاد در آنان پیشگیری کند؛ پژوهش برقی و مبهوتی دیزجیکان (۱۳۹۸) و پیری و محمودی مولود (۱۳۹۷) نیز همخوان با این یافته پژوهش حاضر است. شایان ذکر است پژوهش ایزدی و همکاران (۱۳۸۹) با عنوان «تجزیه و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های آموزش سلامت» به بررسی کتاب‌های درسی دوره ابتدایی سال تحصیلی

۱۳۸۸-۱۳۸۷ پرداخته و نشان داده است از مجموع سه هزار و ۴۶۷ صفحه کتاب‌های دوره ابتدایی، فقط چهار صفحه به آشنایی با تأثیرات زیان‌بار مصرف سیگار و مواد مخدر بر سلامت اختصاص یافته است که سهم کتاب‌های علوم تجربی یک صفحه بوده است و به نظر می‌رسد که پس از بازنگری کتاب‌های درسی، که از سال ۱۳۹۰ آغاز شد، این صفحه نیز حذف شده است. به این ترتیب می‌توان گفت مبحث «پرهیز از الکل و دخانیات» در زمره برنامه درسی مغفول قرار گرفته است. برنامه درسی مغفول عبارت است از آن دسته از یادگیری‌هایی که باید در برنامه درسی حضور داشته باشد؛ اما به دلیل سیطره عادت‌ها و سنت‌ها و علی‌الاصول ناهوشیارانه از دستور کار تعلیم و تربیت حذف شده است (مهرمحمدی، ۱۳۹۹). شایان ذکر است «پرهیز از الکل و دخانیات» در برنامه درسی بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته از نخستین پایه دبستان مورد توجه قرار گرفته است. برای مثال در برنامه درسی اونتاریو در پایه اول باید این هدف محقق شود: دانش‌آموزان عادت‌ها و رفتارهایی را شناسایی کنند (مانند استفاده بیش از حد از صفحه‌نمایش یا استفاده از بازی‌های ویدیویی، سیگار کشیدن) که برای سلامتی مضر است و تبیین کنند که چگونه می‌توان افراد را به اتخاذ بدیل‌های سالم‌تری تشویق کرد (وزارت آموزش و پرورش اونتاریو^{۴۳}، ۲۰۲۳). مضامین «منابع حمایتگر سلامت روان» و «جلب کمک دیگران» نیز در دسته برنامه درسی مغفول قرار می‌گیرند. بی‌توجهی به خرده‌مضمون «جلب کمک دیگران» در شرایطی است که پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند افراد تمایلی به دریافت کمک برای مسائل سلامت روان ندارند (ریکوود^{۴۴} و همکاران، ۲۰۰۷). پژوهش نشان داده است در افرادی که به جلب کمک تمایلی نشان نمی‌دهند میزان اقدام به خودکشی بیشتر است (کائوکیاینن و کالوس^{۴۵}، ۲۰۲۰).

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بیشتر مضامین سواد سلامت روان در کتاب‌های علوم تجربی دبستان مغفول مانده است و به این ترتیب، این کتاب‌ها به ارتقای سواد سلامت روان دانش‌آموزان منجر نمی‌شود؛ در نتیجه پیشنهاد می‌شود مؤلفان کتاب‌های علوم تجربی دبستان در کمیته‌ای مشترک با متخصصان حوزه سلامت روان، مضامین سواد سلامت روان را در کتاب‌های علوم تجربی تلفیق کنند.

منابع REFERENCES

- ایزدی، صمد، صالحی عمران، ابراهیم، فتحی واجارگاه، کورش، و عابدینی بلترک، میمنت. (۱۳۸۹). تجزیه و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های آموزش سلامت. *نوآوری‌های آموزشی*، ۹(۱)، ۱۶۲-۱۳۹. https://noavaryedu.oerp.ir/article_78921.html
- برقی، عیسی، و مبهوتی‌دیزجیکان، جواد. (۱۳۹۸). تحلیل محتوای کتب درسی پایه سوم ابتدایی بر اساس میزان توجه به مؤلفه‌های نظام سلامت. *مدیریت ارتقای سلامت*، ۸(۶)، ۱-۱۰. <http://jhpm.ir/article-1-989-fa.html>
- پیری، موسی، و محمودی مولود، سعید. (۱۳۹۷). بررسی مؤلفه‌های تحول نظام سلامت در برنامه درسی علوم تجربی دوره ابتدایی با تکنیک آنتروپی شانون. *سلامت و بهداشت*، ۹(۴)، ۴۷۴-۴۶۲. <http://healthjournal.arums.ac.ir/article-1-1636-fa.html>
- جان‌پرور، محسن، قربانی سپهر، آرش، و میرشکاری، محمدرضا. (۱۳۹۶). نگرشی امنیت‌پژوهانه به بحران‌های پایه‌ای قرن ۲۱. *پژوهش‌های جغرافیایی سیاسی*، ۲(۴)، ۱۶۷-۱۲۷. <https://doi.org/10.22067/pg.v2i7.72368>
- جعفری روزبهانی، نجمه، عراقی، علیرضا، عصاره، دوایی، مهدی، مقدسی، حمید. (۱۴۰۱). سلامت روان دانش‌آموزان ابتدایی در همه‌گیری کرونا؛ نقش کلیدی سواد سلامت. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۹(۷۲)، ۱۵۲-۱۶۵. https://journals.iau.ir/article_689059.html
- طاووسی، محمود، حائری مهریزی، علی‌اصغر، رفیعی‌فر، شهرام، سلیمانیان، آتوسا، سربندی، فاطمه، اردستانی، مناسادات، و منتظری، علی. (۱۳۹۵). سنجش سواد سلامت بزرگسالان ایرانی ساکن شهرها: یک مطالعه ملی. *پایش*، ۱۵(۱)، ۹۵-۱۰۰. <http://payeshjournal.ir/article-1-199-fa.html>
- فرامرزی، سالار، و عابدینی، یاسمین. (۱۳۹۳). میزان توجه به دین‌ورزی و مؤلفه‌های بین فردی آن در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. *فصل‌نامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۱(۴۰)، ۱۶۳-۱۵۱. <https://sanad.iau.ir/Journal/jsre/Article/898677/FullText>
- محمدی جلالی، مجتبی، و احمدی، فاطمه. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهکارهای مقابله‌ای اسلام برگرفته از آیات قرآن کریم بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان. *آموزش‌پژوهی*، ۱(۲)، ۹۷-۱۱۸. https://researchbt.cfu.ac.ir/article_163.html
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۹). *برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها*. سمت.

- Aldossari, A. T. (2021). Health Education Concepts in School Biology Textbooks in the United States and Singapore. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(5), 1-10. <https://doi.org/10.29333/ejmste/10855>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Corrigan, P. W., & Watson, A. C. (2007). How children stigmatize people with mental illness. *International Journal of Social Psychiatry*, 53(6), 526-546. <https://doi.org/10.1177/0020764007078359>
- Cowie, H., & Myers, C. A. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on the mental health and well-being of children and young people. *Children & Society*, 35(1), 62-74. <https://doi.org/10.1111/chso.12430>
- Crosby, L. M. S. W., Shantel, D., Penny, B., & Thomas, M. A. T. (2020). Teaching through collective trauma in the era of COVID-19: Trauma-informed practices for middle level learners. *Middle Grades Review*, 6(2), 1-6. <https://scholarworks.uvm.edu/mgreview/vol6/iss2/5/>
- Dalky, H. F. (2012). Mental illness stigma reduction interventions: Review of intervention trials. *Western Journal of Nursing Research*, 34(4), 520-547. <https://doi.org/10.1177/0193945911400>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.
- Ghosh, M. (2014). *Health Psychology: Concepts in Health and Well-being*. Pearson Education.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Lucas-Molina, B., & Sarmiento-Henrique, R. (2020). Six weeks of confinement: Psychological effects on a sample of children in early childhood and primary education. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 590463. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590463>
- Goldberg, H. (2022). Growing brains, nurturing minds—Neuroscience as an educational tool to support students' development as life-long learners. *Brain Sciences*, 12(12), 1-12. <https://doi.org/10.3390/brainsci12121622>
- Gross, J. J. (Ed.). (2014). *Handbook of Emotion Regulation* (2nd ed.). Guilford.
- Gulliver, A., Griffiths, K. M., & Christensen, H. (2010). Perceived barriers and facilitators to mental health

- help-seeking in young people: A systematic review. *BMC Psychiatry*, 10, 1-9.
<http://dx.doi.org/10.1186/1471-244X-10-113>
- Hahn, R. A., & Truman, B. I. (2015). Education improves public health and promotes health equity. *International Journal of Health Services*, 45(4), 657-678. <https://doi.org/10.1177/0020731415585986>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jorm, A. F., Korten, A. E., Jacomb, P. A., Christensen, H., Rodgers, B., & Pollitt, P. (1997). Mental health literacy: A survey of the public's ability to recognize mental disorders and their beliefs about the effectiveness of treatment. *The Medical Journal of Australia*, 166(4), 182-186.
<https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.1997.tb140071.x>
- Kann, L., Telljohann, S., & Wooley, S. (2007). Health education: Results from the School Health Policies and Programs Study 2006. *Journal of School Health*, 77(8), 408-434.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00228.x>
- Kaukiainen, A., & Kölves, K. (2020). Too tough to ask for help? Stoicism and attitudes to mental health professionals in rural Australia. *Rural and Remote Health*, 20(2), 9-16. <https://doi.org/10.22605/RRH5399>
- Kessler, R. C., Angermeyer, M., Anthony, J. C., de Graaf, R., Demyttenaere, K., Gasquet, I., de Girolamo, G., Gluzman, S., Gureje, O., Haro, J. M., Kawakami, N., Karam, A., Levinson, D., Medina Mora, M. E., Oakley Browne, M. A., Posada-Villa, J., Stein, D. J., Adley Tsang, C. H., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S., Heeringa, S., Pennell, B. E., Berglund, P., Gruber, M. J., Petukhova, M., Chatterji, S., & Üstün, T. B. (2007). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. *World Psychiatry*, 6(3), 168-176.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18188442/>
- Kutcher, S., Wei, Y., & Coniglio, C. (2016). Mental health literacy: Past, present, and future. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 61(3), 154-158. <https://doi.org/10.1177/0706743715616609>
- Kutcher, S., Wei, Y., & Morgan, C. (2015). Successful application of a Canadian mental health curriculum resource by usual classroom teachers in significantly and sustainably improving student mental health literacy. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 60(12), 580-586. <https://doi.org/10.1177/070674371506001209>
- Lavis, P., & Robson, C. (2015). *Promoting children and young people's emotional health and wellbeing: A whole school and college approach*. Public Health England.
https://www.stannesrc.co.uk/_documents/5B776304/5DPublic_Health_England_Wellbeing_Whole_School_Approach.pdf
- Lawrence, D., Johnson, S., Hafekost, J., Boterhoven de Haan, K., Sawyer, M., Ainley, J., & Zubrick, S. R. (2015). *The mental health of children and adolescents: Report on the second Australian Child and Adolescent Survey of Mental Health and Wellbeing*. Australian Council Research for Educational Council. https://www.health.gov.au/sites/default/files/documents/2020/11/the-mental-health-of-children-and-adolescents_0.pdf
- Manassis, K., Wilansky-Traynor, P., Farzan, N., Kleiman, V., Parker, K., & Sanford, M. (2010). The feelings club: Randomized controlled evaluation of school-based CBT for anxious or depressive symptoms. *Depression and Anxiety*, 27(10), 945-952. <https://doi.org/10.1002/da.20724>
- Masi, R., & Cooper, J. L. (2006). *Children's mental health: Facts for policymakers*. National Center for Children in Poverty. http://www.nccp.org/publications/pdf/text_687.pdf
- Mental Health Foundation (2015). *World with Good Mental Health for All*. <https://www.mentalhealth.org.uk/publications/new-way-forward>.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education (Updated)*. University of California Press (Original work published 1984).
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Nomoto, M., Nonaka, D., Mizoue, T., Kobayashi, J., & Jimba, M. (2011). Content analysis of school textbooks on health topics: A systematic review. *BioScience Trends*, 5(2), 61-68. <https://doi.org/10.5582/bst.2011.v5.2.61>
- Ontario Ministry of Education. (2023). *Curriculum and Resources*.
<https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/curriculum/elementary-health-and-physical-education/grades/grade-1/overview-of-grades-1-to-3>

- Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A., & Norgate, R. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School Psychology International*, 33(4), 433-449. <https://doi.org/10.1177/0143034311427433>
- Pollock, J. A. (2024). Telling the stories of neuroscientific discovery to schoolchildren and the public can make an impact. *Eneuro*, 11(4), 1-9. <https://doi.org/10.1523/ENEURO.0078-24.2024>
- Ray, D. C., Henson, R. K., Schottelkorb, A. A., Brown, A. G., & Muro, J. (2008). Effect of short-and long-term play therapy services on teacher-child relationship stress. *Psychology in the Schools*, 45(10), 994-1009. <https://doi.org/10.1002/pits.20347>
- Rickwood, D. J., Deane, F. P., & Wilson, C. J. (2007). When and how do young people seek professional help for mental health problems? *Medical Journal of Australia*, 187(S7), S35-S39. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.2007.tb01334.x>
- Roberts, R. E., Attkisson, C. C., & Rosenblatt, A. (1998). Prevalence of psychopathology among children and adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 155(6), 715-725. <https://doi.org/10.1176/ajp.155.6.715>
- Saldaña, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (1st ed.). Sage.
- Sarrasin, J. B., Nenciovici, L., Foisy, L. M. B., Allaire-Duquette, G., Riopel, M., & Masson, S. (2018). Effects of teaching the concept of neuroplasticity to induce a growth mindset on motivation, achievement, and brain activity: A meta-analysis. *Trends in Neuroscience and Education*, 12, 22-31. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tine.2018.07.003>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. In Willig C. & Wendy, S. R (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (pp. 17-37). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781526405555.n2>
- Wittchen HU, Jacobi F, Rehm J, Gustavsson A, Svensson M, Jönsson B, Olesen J, Allgulander C, Alonso J, Faravelli C, Fratiglioni L, Jennum P, Lieb R, Maercker A, van Os J, Preisig M, Salvador-Carulla L, Simon R, Steinhausen HC. (2011). The size and burden of mental disorders and other disorders of the brain in Europe 2010. *European Neuropsychopharmacology*, 21(9), 655-679. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2011.07.018>
- World Bank Group. (2020). *The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>.
- World Health Organization. (2014). *Mental health: A state of well-being*. http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/
- Yang, J., Cervera, R. L., Tye, S. J., Ekker, S. C., & Pierret, C. (2018). Adolescent mental health education InSciEd Out: A case study of an alternative middle school population. *Journal of Translational Medicine*, 16, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12967-018-1459-x>

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------|
| 1. World Health Organization (WHO) | 16. World Bank Group | 31. Ghosh |
| 2. Kessler | 17. Crosby | 32. Thematic Analysis |
| 3. Roberts | 18. Giménez-Dasí, | 33. Braun & Clarke |
| 4. Lawrence | 19. Corrigan & Watson | 34. Terry |
| 5. Wittchen | 20. Manassis | 35. Familiarization |
| 6. Lavis & Robson | 21. Aldossari | 36. MAXQDA |
| 7. Ray | 22. Pollock | 37. Saldaña |
| 8. Owens | 23. Yang | 38. Deductive themes |
| 9. Masi & Cooper | 24. Goldberg | 39. Inductive themes |
| 10. Kutcher | 25. Sarrasin | 40. Hahn & Truman |
| 11. Gulliver | 26. Dweck | 41. Kann |
| 12. Jorm | 27. Directed | 42. Nomoto |
| 13. Dalky | 28. Hsieh & Shannon | 43. Ontario Ministry of Education |
| 14. Mental Health Foundation | 29. Gross | 44. Rickwood |
| 15. Cowie & Myers | 30. Noddings | 45. Kaukiainen & Kølves |

Challenges of Nomadic Education in Khuzestān: Identification, Categorization, and Developing a Management model

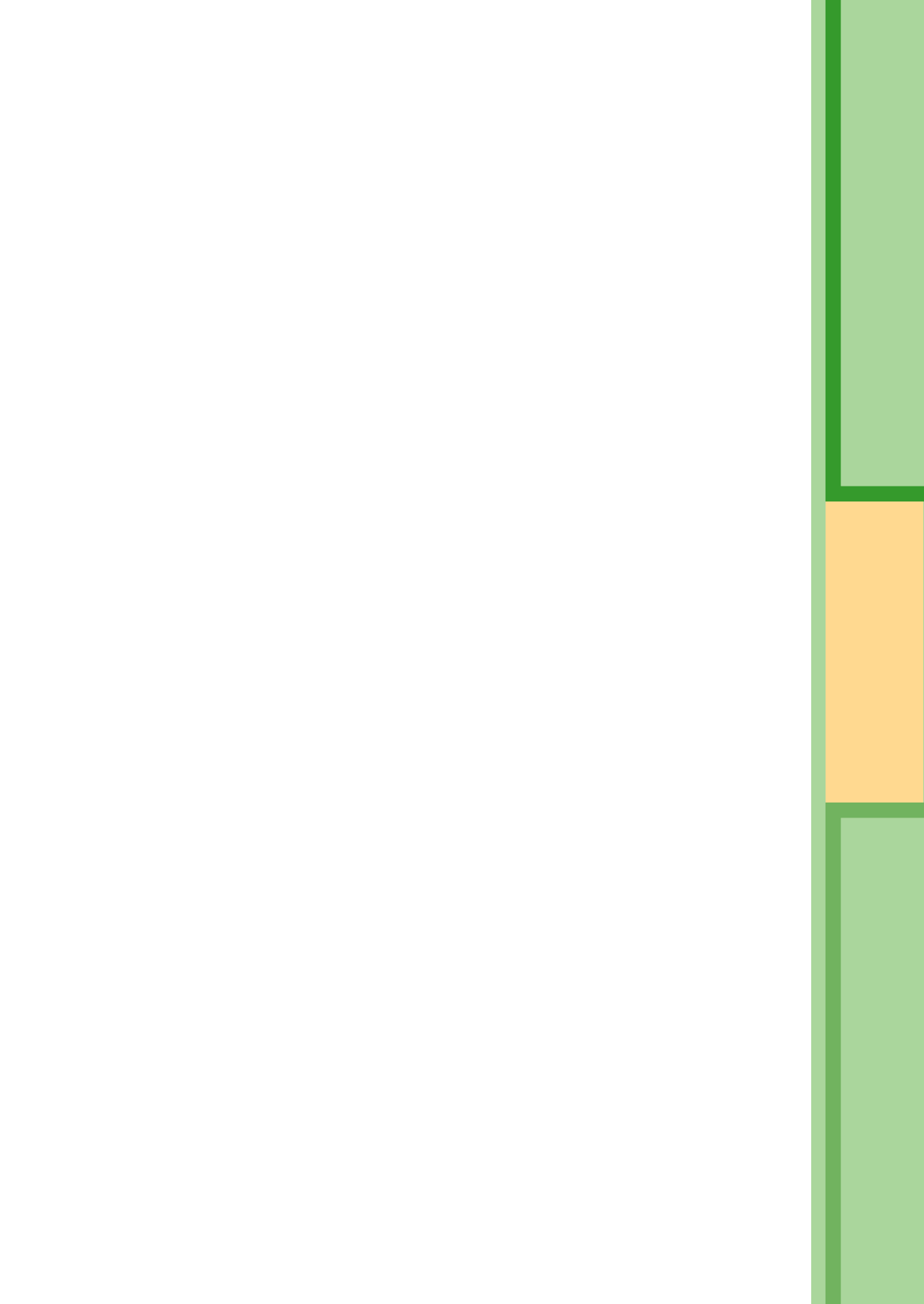
- Me'rāj Jahāngiri, MA Student in Educational Administration, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamrān University of Ahvāz, Ahvāz, Iran.
- Hamid Farhādi Rād (PhD), Associate Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamrān University of Ahvāz, Ahvāz, Iran. (Corresponding Author).
Email: h.farhadirad@scu.ac.ir
- Ghodratollāh Khalife (PhD), Former Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamrān University of Ahvāz, Ahvāz, Iran; and Assistant Professor, Department of Foundations of Education, Faculty of Education and Psychology, Shirāz University, Shirāz, Iran.

Abstract

Providing education to nomadic communities – as one of the three main population groups in Iran – is a fundamental necessity. Primary school education among nomads in Khuzestān Province, a key region of nomadic settlement, faces several challenges that disrupt the educational process. The main objective of the current research was to identify and categorize the challenges of nomad education in Khuzestān province and proposing a model for managing them. Employing a sequential exploratory mixed-methods design, the qualitative phase utilized directed content analysis, while the quantitative phase applied a descriptive-survey approach. For the qualitative phase, the research population was divided into administrative and executive staff. Semi-structured, in-depth interviews were conducted with 16 experts 8 – from each category - who were selected through purposive stratified sampling. The interviews yielded a comprehensive list of educational challenges in Khuzestān's nomadic schools. Using the Pidd model, these challenges were categorized into three types: puzzles, problems, and complexities. In the quantitative phase, a researcher-made questionnaire based on qualitative findings was distributed to 313 stratified randomly selected participants. The collected data were analyzed using SmartPLS version 3 to assess model's fitness. Findings revealed 44 identified challenges, varying in complexity – some easily solvable, while others require high-level decision-making beyond the education system. Ultimately, 20 strategies for managing these challenges were identified and analyzed.

Keywords

Nomadic Education, Nomadic Society, Puzzle, Problem, Complexity



چالش‌های آموزش عشایری خوزستان: شناسایی، دسته‌بندی و تدوین الگویی برای مدیریت آن‌ها

■ معراج جهانگیری* ■ حمید فرهادی راد** ■ قدرت‌الله خلیفه***

چکیده:

آموزش و پرورش جامعه عشایری، به‌منزله یکی از سه جامعه ساکن در کشور، امری ضروری است. آموزش ابتدایی عشایر استان خوزستان به‌منزله یکی از استان‌های محل سکونت عشایر، با چالش‌هایی روبه‌روست که باعث ایجاد اختلال در فرایند آموزش می‌شوند. هدف اصلی این پژوهش، شناسایی و دسته‌بندی چالش‌های آموزش ابتدایی عشایر خوزستان و ارائه الگویی برای مدیریت آن‌ها بود. این مطالعه یک طرح پژوهش آمیخته اکتشافی متوالی است. در بخش کیفی از تحلیل محتوای کیفی و در بخش کمی از روش توصیفی - پیمایشی استفاده شده است. برای نمونه‌گیری، نخست جامعه پژوهش به دو گروه کادر اداری و اجرایی تقسیم شدند و با شانزده نفر از خبرگان این حوزه، مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته انجام شد. از آنجا که روش نمونه‌گیری هدفمند طبقه‌ای بود، شانزده نفر مشارکت‌کننده به‌صورت تناظر یک‌به‌یک، هشت نفر از دسته ستادی و هشت نفر از دسته اجرایی انتخاب شدند. خروجی مصاحبه‌ها مجموعه‌ای از مشکلات آموزش عشایری استان خوزستان بود که بر اساس الگوی پدید، به سه گروه پازل‌ها، مسائل و آشفتگی‌ها دسته‌بندی شدند. سپس در مرحله کمی، بر اساس یافته‌های بخش کیفی، پرسش‌نامه محقق‌ساخته‌ای تدوین شد و در یک پیمایش توصیفی، برای ۳۱۳ نفر از اعضای نمونه، که به‌صورت تصادفی طبقه‌بندی شده انتخاب شده بودند، ارسال شد. داده‌های این بخش برای برازش الگو با استفاده از نسخه ۳ نرم‌افزار اسمارت پی‌ال‌اس بررسی شد. بر اساس تحلیل‌ها، تعداد ۴۴ چالش شناسایی شده همه در یک سطح نیستند؛ برخی به‌آسانی قابل حل بوده و برای حل تعدادی از چالش‌ها نیاز به تصمیم‌گیری‌های سطح بالا و در خارج از نظام آموزشی نیاز است. در نهایت ۲۰ راهکار جهت مدیریت این چالش‌ها شناسایی و تحلیل شد.

آموزش عشایری، جامعه عشایری، پازل، مسئله، پیچیدگی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۰/۴ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۱۲/۱۴ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۲/۳۱

* دانش‌آموخته کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.
 ** (نویسنده مسئول) دانشیار، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. E-mail: h.farhadirad@scu.ac.ir
 *** استادیار سابق، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران و استادیار، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

مقدمه

زندگی عشایری یکی از اشکال زندگی اجتماعی در ایران است که نقش بسزایی در فعالیتهای مولد کشور دارد. طبق اطلاعات آخرین سرشماری، عشایر کوچنده ایران در سال ۱۳۹۹، جمعیتی معادل ۱۱۱۵۰۴۱ نفر در قالب ۲۵۱۶۲۴ خانوار هستند که در ۳۱ استان از کشور، به جز استان کردستان، سکونت دارند (سازمان امور عشایر ایران، ۱۴۰۰). با توجه به اهمیت دسترسی و برخورداری از آموزش باکیفیت برای این گروه نسبتاً گسترده در جمهوری اسلامی ایران، برنامه‌های آموزشی متناسبی به نام آموزش و پرورش عشایری تدوین شده است. آموزش و پرورش رسمی دانش‌آموزانی که زندگی عشایری دارند، مطابق اساسنامه آموزش و پرورش عشایری صورت می‌پذیرد. طبق این اساسنامه «دانش‌آموز عشایری» دانش‌آموزی است که در خانواده عشایری زندگی می‌کند و «مدرسه عشایری» مدرسه‌ای است که بیش از ۵۰ درصد آن را دانش‌آموزان عشایری تشکیل می‌دهند و به سه صورت سیار، نیمه‌سیار و ثابت اداره می‌شوند. با توجه به این اساسنامه، گفتنی است که آموزش و پرورش عشایر آموزشی است که در مدارس عشایری به دانش‌آموزان عشایری ارائه می‌شود (اساسنامه مدارس عشایری، ۱۳۹۳).

طبق اصل سی‌ام قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، دولت مکلف است وسایل آموزش و پرورش رایگان را برای همهٔ احاد ملت تا پایان دوران متوسطه نظری فراهم کند. مطابق این اصل حقوقی و قانونی، آموزش و پرورش برای جامعه عشایری حقی است که نمی‌توان از آن صرف‌نظر کرد. این اصل علاوه بر مبنای حقوقی، با اصول و نظریه‌های علمی نیز سازگار است؛ زیرا می‌توان گفت آموزش و پرورش نقطه پیوند توسعه و انسان بوده و با آن رابطه تنگاتنگی دارد (ظهرایی، ۱۳۹۴). این موضوع از دیدگاه اخلاقی - حقوقی شایان بررسی است؛ زیرا دسترسی به آموزش پلی برای لذت‌بردن از همه حقوق انسانی است و نادیده گرفتن این حقوق به مخاطره انداختن انسانیت است. در این باره رابطه کنوانسیون حقوق بشر می‌گوید: هر فردی حق دسترسی به آموزش را دارد و آموزش باید حداقل در مراحل پایانی و ابتدایی الزامی و رایگان باشد (حیدرزادگان و صندوقداران، ۱۳۹۶). عشایر و دانش‌آموزان آن‌ها از این امر مستثنا نیستند و بر اساس قانون اساسی، باید برای این گروه طوری برنامه‌ریزی شود که علاوه بر حفظ دارایی‌های سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی، از قافله علم و فناوری عقب نیفتند. زیربنای این حرکت، بسط فرهنگ و دسترسی عادلانه به کیفیت آموزش و پرورش است (رحیمی پردجانی و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین مسئله تحقق و گسترش عدالت آموزشی یکی از اصول اساسی آموزش و پرورش در ایران است که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز به آن توجه شده است. در این سند، که بر اساس فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی - ایرانی تدوین شده است، تعلیم و تربیت اسلامی به منزله مبنای تمامی سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و تولید اسناد تحولی در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران در نظر گرفته شده است. مطابق راهکار ۳-۵ این سند، در کنار سایر اقشار جامعه، توانمندسازی دانش‌آموزان عشایر کوچ‌نشین از طریق تأکید بر فراهم کردن فرصت‌های آموزشی متنوع و با کیفیت

مدنظر سیاست‌گذاران قرار گرفته است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). از نظر علمی نیز، به‌ویژه از منظر علم اقتصاد، این مسئله شایان بررسی است. در واقع شکل‌گیری و گسترش آموزش را می‌توان در دیدگاه‌های طرفداران نظریه سرمایه انسانی جست‌وجو کرد. این نظریه بر آموزش به‌منزله اصلی‌ترین عامل توانمندسازی اقتصادی تأکید دارد. طرفداران اولیه نظریه سرمایه انسانی مانند آدام اسمیت انسان تحصیل‌کرده را ماشینی گران‌قیمت می‌دانستند. آلفرد مارشال تحلیل هزینه و فایده آموزش را بررسی کرد. تئودور شولتز، دنیسون و بیکر سهم آموزش در رشد اقتصادی را بررسی کردند و به‌طور کلی اندیشمندان این حوزه معتقد بودند که آموزش از طریق بهبود مهارت‌های عمومی و تخصصی انجام کار، افزایش توان استفاده از فناوری موجود، تغییر در روش‌های معمول انجام کار و بالابردن توانایی تخصصی دانش‌آموختگان، ظرفیت اشتغال‌پذیری آن‌ها را بالا می‌برد (فرهادی زاد و همکاران، ۲۰۲۰).

با وجود ضرورت آموزش عشایر، این سیستم با مسائل و چالش‌هایی روبه‌روست. این چالش‌ها مختص به عشایر کشور ایران نیست و در سایر کشورها نیز این چالش‌ها وجود دارند. مطالعات ازوما (۲۰۰۲) نشان می‌دهد که فراگیران دام‌پرور به‌دلیل مهاجرت مداوم، کارکنان ضعیف، منابع ناکافی، مبتذل بودن طبیعت و پیروی از هنجارهای سنتی جوامعی که در آن متولد شده‌اند در تحصیلات ابتدایی عقب مانده‌اند. فرایند انتقال دانش آن‌ها در جنبه‌هایی مانند دانش دامداری غیررسمی، مهارت در زیست‌شناسی محاوره و مطالعات محیطی توسط والدین، بزرگان و هم‌سالان منتقل می‌شود (کاکونجه ، ۲۰۰۶)؛ بنابراین آن‌ها دانش و مهارت‌ها را در زمینه‌های آموزش غیررسمی حرفه کسب می‌کنند. این موضوع توضیح می‌دهد که چرا آن‌ها همیشه در این زمینه عقب می‌مانند (آریو و سانگ ، ۲۰۱۷).

همچنین طبق پژوهش آریو و سانگ (۲۰۱۷)، محدودیت‌های اصلی در تأمین آموزش در مناطق دامداری، که در آن مطالعه بررسی شد، عبارت‌اند از: فاصله زیاد از مدارس و تراکم کم جمعیت جذب دانش‌آموزان را در کلاس‌های درس دشوار می‌کند. ناکافی بودن زیرساخت‌های آموزشی، برنامه‌های درسی آموزشی با شیوه‌های زندگی شبانی سازگار نیست. کمبود معلم و غیبت در میان فرزندان گله‌دار، که به‌شدت به کار فراخوانده می‌شوند، نیز از این چالش‌هاست. همچنین آلیا (۲۰۱۹) استدلال کرد که برنامه اولیه آموزش عشایری به‌دلیل بی‌توجهی به سبک زندگی منحصر به فرد مردم عشایر، بی‌ربط بودن برنامه درسی، حذف عوامل معلمان و نیز نادیده گرفتن نمایندگی عشایر در اکثر سطوح برنامه‌ریزی شکست خورد. همچنین تکل و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهش خود می‌گویند: «آموزش و پرورش عشایر با چالش‌های متعددی روبه‌روست. کمبود وقت، کمبود امکانات آموزشی و صعب‌العبور بودن راه‌های ارتباطی از مهم‌ترین این چالش‌هاست. در کشور ایران نیز بر اساس تحقیقاتی که صورت گرفته مسائلی مانند زیادبودن حجم کاری معلم، امکانات و تجهیزات آموزشی ضعیف، دوزبانه بودن دانش‌آموزان و مشکلات تغذیه و بهداشت دانش‌آموزان (بهارى بابادی، ۱۳۹۶)، استفاده معلمان از الگوهای تدریس قدیمی و منسوخ (هواسی‌زاد، ۱۳۹۷)، ناهمخوانی ویژگی‌های سبک زندگی آنان با برنامه درسی مدرسه

(حیدرزادگان و صندوقداران، ۱۳۹۶)، طراحی نظام آموزشی بر اساس دانش آموزان یکجانشین (عبدلی، ۱۳۹۴)، افزایش تعداد کودکان بازمانده از تحصیل و افزایش احتمال وقوع افت تحصیلی و ترک تحصیل (دهقانی، ۱۳۸۶) در مسیر آموزش و پرورش عشایر وجود دارد که نیازمند چاره‌جویی هستند. به‌طور کلی با بررسی ادبیات پژوهش انجام‌شده در زمینه چالش‌های آموزش و پرورش عشایر، می‌توان چالش‌های زیر را شناسایی کرد که هر کدام در نقطه جغرافیایی از عشایری، خود را نشان می‌دهد.

جدول ۱. دسته‌بندی چالش‌های آموزش عشایر

چالش‌های مدیریتی	چالش‌های مربوط به محیط اجتماعی	چالش‌های مربوط به یادگیری دانش آموزش	چالش‌های مربوط به فضای فیزیکی مدرسه
تمرکز منابع در مدارس غیر کوچک‌رو	ضعف اطلاعات و دانش	کمبود وقت برای یادگیری	صعب‌العبور بودن مسیر
تخصیص منابع مالی محدود به مدارس عشایری	همکاری اندک والدین	ضعف اطلاعات و تجربیات معلم	مدارس ثابت نامناسب برای سبک زندگی سیار
مشارکت نکردن برخی از نهادها و سازمان‌های دیگر	مشکلات تغذیه و بهداشت دانش آموزان	حجم کاری زیاد معلم	ایاب و ذهاب مشکل دانش‌آموزان عشایری
نبود خیرین سازمان‌دهی شده در راستای پشتیبانی لازم	برنامه زمانی نامنظم کوچ	اختلالات یادگیری دانش آموزان	تجهیزات مادی و فنی ضعیف
نبود یک سند یا منشور در سطح ملی و استانی	نبود دسترسی به آب آشامیدنی، برق و ...	شیوه‌های تدریس سنتی	مدارس و امکانات آموزشی ناکافی
نبود سیاست‌های تشویقی و حمایتی از مدارس	گسترده فقر و نداری در محیط‌های جامعه عشایری	ترکیب سنی و جنسیتی مختلف	سیار بودن عشایر و دشواری برنامه‌ریزی
نبود سازوکارهای مشخص حمایتی و مالی از مدارس، عشایری	فقدان فرصت‌های متنوع شغلی در عشایری	امکانات و تجهیزات آموزشی نامناسب	فارسودگی وسایل و تجهیزات آموزشی
سهم خواهی برخی از مدیران مدارس ابتدایی	بالا بردن هزینه‌های فرصت شغلی به آموزش	برنامه آموزشی نامتناسب با زندگی عشایر	پراکندگی مدارس
ضعف برنامه جامع سازمان‌دهی و رهبری مدارس عشایری	فقر و بیکاری برخی از والدین	چند پایه بودن کلاس‌های درسی	نبود امکانات رفاهی مناسب برای معلمان
بالا بودن هزینه سرانه مدارس عشایری	تعارض بین فرهنگ سنتی و مدرنیسم در عشایر	کمبود نیروی انسانی و معلم	
مدیریت نادرست تخصیص و مصرف منابع مالی	پایین بودن سرانه استفاده فناوری در جامعه عشایر	غیبت‌های متعدد	

جدول ۱. (ادامه)

چالش‌های مدیریتی	چالش‌های مربوط به محیط اجتماعی	چالش‌های مربوط به یادگیری دانش آموزش	چالش‌های مربوط به فضای فیزیکی مدرسه
کم‌توجهی به پیوند آموزش و اقتصاد عشایر	نرخ مهاجرت بالا به مراکز شهری	آموزش غیررسمی بسیار قوی	
فقدان چهارچوب نظارتی حاکم بر مدرسه عشایری	سواد اندک برای مواجهه با مسائل کودکان با نیازهای ویژه		
	نابرابری در دستیابی به فرصت‌های آموزشی		
	مبتذل بودن طبیعت		
	پیروی از هنجارهای سنتی		
	اشتغال کودکان به پرورش دام		

با مدیریت صحیح این چالش‌ها، می‌توان علاوه بر جلوگیری از بروز مشکلات، موجب بازدهی اقتصادی بیشتر، بیشتر کردن تحرک اجتماعی، کاهش نابرابری اجتماعی و دوام جامعه شد. بر همین اساس کشورها، به‌ویژه کشورهای در حال توسعه، درصد فراهم کردن فرصت‌های برابر دسترسی همگان به نظام آموزشی با کیفیت بالا هستند (علاقه‌بند، ۱۳۹۴). با توجه به اینکه استان خوزستان به‌منزله یکی از استان‌های اسکان عشایر، حدود ۱۲ درصد از جمعیت عشایری کشور را در خود جای داده است و دارای دو ایل بختیاری و بهمئی است که در چهارده شهر استان خوزستان ساکن می‌شوند (سازمان امور عشایر ایران، ۱۴۰۰). از طرفی با توجه به اینکه مسئولان و طراحان برنامه‌های اصلاحی آموزش و پرورش در جهان مترقی بر این باورند که اصلاح کمی و کیفی آموزش و پرورش باید از نقاط پایین‌تر تحصیلی آغاز شود تا بتوان شرایط تحولات را برای مقاطع بالاتر مهیا ساخت، اصلاحات مناسب باید از قاعده هرم آموزشی، یعنی از سطح آموزش قبل از دبستان و تعلیمات ابتدایی، شروع شود تا بتوان آن را به‌صورت فرایندی فراگیر به سطوح بالای آموزش هدایت کرد (آقازاده، ۱۳۸۷). گفتنی است به مسئله آموزش عشایر در ابعاد گسترده‌تر زندگی جمعی عشایر نیز توجه شده و تلاش‌های درخور توجهی در این زمینه و مشخصاً به‌منظور سامان‌دهی عشایر انجام شده است. در این خصوص، می‌توان به آیین‌نامه اسکان عشایر در سال ۱۳۸۴ که با هدف حمایت از عشایر و اسکان و سامان‌دهی عشایر کوچنده تدوین شده بود اشاره کرد. آموزش عشایری بخش مهمی از آموزش و پرورش ایران و استان خوزستان است. برای توجه ویژه به این بخش، مبانی حقوقی و قانونی مفصلی وضع شده‌اند که در علم اقتصاد، حقوق و علوم اجتماعی ریشه دارند. همچنین در پژوهش‌ها نشان داده شده است که مسائل و مشکلاتی در این حوزه وجود دارد که نیازمند بررسی و شناسایی هستند؛ اما مسئله مهم دیگر این است که سطح پیچیدگی این مسائل

یکسان نیست و برای مدیریت بهینه آن‌ها لازم است بدانیم که یک مسئله در چه سطحی از آشفتگی است؛ بنابراین مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که بر اساس یک پژوهش میدانی، مسائل و مشکلات آموزش عشایر کوچنده استان خوزستان شناسایی و بر اساس میزان پیچیدگی دسته‌بندی شوند و در نهایت راهبردهایی برای حل مسائل و چالش‌های آن ارائه شود.

■ روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، در دسته تحقیقات کاربردی - نظری قرار می‌گیرد. از آن روی که هدف، ارائه الگویی برای مدیریت چالش‌های آموزش عشایر خوزستان است، این الگو می‌تواند به صورت عملی و کاربردی به مدیران آموزشی عشایر خوزستان در راستای مدیریت چالش‌های این حوزه کمک کند (کاربردی). همچنین این پژوهش می‌تواند موجب گسترش نظری مدیریت آموزشی در حیطه آموزش عشایر و چالش‌های آن شود (نظری). پژوهش حاضر با رویکرد آمیخته انجام شد؛ زیرا زمانی که یک طرح کیفی را می‌توان با داده‌های کمی تقویت کرد، رویکرد آمیخته مناسب‌تر خواهد بود (کرسول و پلانوکلاک، ۲۰۱۱). پژوهش آمیخته طبق طرح‌های مختلفی صورت می‌گیرد که با توجه به اهداف این پژوهش، طرح اکتشافی بهترین طرح ممکن خواهد بود؛ زیرا از این طرح می‌توان زمانی استفاده کرد که پژوهشگر بخواهد نتایج مطالعه خود را به گروه‌های دیگر تعمیم دهد و میزان برازش آن را در گروه‌های وسیع‌تر بررسی کند. طرح اکتشافی معمولاً به سه الگو انجام می‌شود: ۱. الگوی تدوین ابزار؛ ۲. الگوی تدوین طبقه‌بندی؛ ۳. الگوی ساخت متغیر مستقل. در این پژوهش، با توجه به اینکه هدف تدوین الگویی جدید و ارزیابی آن در گروه‌های بزرگ‌تر بود، پژوهش طبق الگوی تدوین طبقه‌بندی انجام شد.

در بخش اول پژوهش، یعنی بخش کیفی، از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده شد. روش تحلیل محتوای کیفی به عنوان یک روش را می‌توان در همه شکل‌های ارتباطات استفاده کرد. کتاب، مجله، شعر، روزنامه، آواز، نقاشی، سخنرانی، عکس و اجزای وابسته به آن‌ها (مؤمنی‌راد و همکاران، ۱۳۹۲) و تصاویر، مصاحبه‌ها، گفت‌وگو و لوح‌ها (ماکسول، ۲۰۱۲)، از جمله منابعی هستند که می‌توان آن‌ها را با روش تحلیل محتوا بررسی کرد؛ بنابراین مطابق طرح پژوهش، ابتدا داده‌های کیفی گردآوری شدند و با استفاده از تحلیل محتوای کیفی، چالش‌ها و مشکلات موجود شناسایی شدند. در بخش دوم نیز، که با استفاده از روش توصیفی - پیمایشی انجام شد، از مقوله‌های به دست آمده در مرحله اول، برای تدوین سؤالات پرسش‌نامه استفاده شد و با ارائه پرسش‌نامه به نمونه‌های بزرگ‌تر برازش دسته‌بندی انجام شد و عوامل آن، بر اساس روش‌های آماری، مانند بررسی روایی افتراقی یا تفکیکی از طریق تفسیر ماتریس فورنل و لارکر و بررسی قدرت پیش‌بینی نظریه و سایر روش‌های آماری تعیین برازش، بررسی شد.

جامعه پژوهش را معلمان مدارس ابتدایی عشایر استان خوزستان، مدیر آموزگاران مدارس ابتدایی عشایر استان خوزستان و راهبران آموزشی عشایر استان خوزستان و سرپرستان آموزش و پرورش عشایر

استان خوزستان و مسئولان مدیریتی آموزش و پرورش عشایر استان خوزستان تشکیل می‌دهند که در دو دسته، به شرح زیر قرار گرفتند:

۱. مجریان شامل معلمان، مدیران و مدیر آموزش‌گاران؛
 ۲. ستاد شامل راهبران آموزشی، سرپرستان و مسئولان اداره آموزش و پرورش عشایر استان خوزستان.
- روش نمونه‌گیری در مرحله کیفی، روش غیراحتمالی - هدفمند بود. وقتی پژوهشگر به دلیل دو یا چندبخشی بودن جامعه پژوهش با دو یا چند دسته از مشارکت‌کنندگان مواجه می‌شود، از نمونه‌گیری هدفمند طبقه‌ای استفاده می‌کند. برای مثال اگر اعضای یک جامعه پژوهش از جایگاه اقتصادی متفاوتی برخوردارند با توجه به پدیده تحت بررسی ممکن است به سه گروه متمول، متوسط و فقیر طبقه‌بندی شوند (پاتون، ۲۰۱۴) و سپس نمونه‌ها از میان این طبقات انتخاب شوند؛ بنابراین مشارکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری «هدفمند طبقه» انتخاب شدند. به‌طور کلی در این پژوهش، ۲۳ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد که دو مورد از مصاحبه‌ها، ارزشمندی لازم برای تحلیل را نداشتند و چهار مورد دیگر به نظر پژوهشگر در محدوده اشباع نظری بوده و حاوی اطلاعات جدیدی نبودند. درنهایت شانزده مصاحبه تحلیل شد که به‌صورت تناظر یک‌به‌یک از بین مجریان و اعضای ستادی انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری در مرحله کمی پژوهش، به‌صورت احتمالی و با روش طبقه‌ای انجام شد. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان، با توجه به جامعه آماری ۱۷۰۰ نفره آموزش و پرورش ابتدایی عشایر خوزستان، ۳۱۳ نفر تعیین شد. با توجه به اینکه ۸۵ نفر از ۱۷۰۰ نفر اعضای جامعه آماری را کادر اداری تشکیل می‌دهد، درنتیجه ۵ درصد از اعضای نمونه را کادر اداری تشکیل می‌دهد که برابر با ۱۵ نفر است. درنتیجه تعداد اعضای نمونه کادر اجرایی برابر با ۲۹۸ نفر است که پس از نمونه‌گیری تصادفی، اطلاعات جمعیت‌شناختی آن‌ها، به شرح زیر است:

جدول ۲. اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه کمی

کادر آموزشی اجرایی				کادر اداری			
مرد		زن		مرد		زن	
کاردانی	کارشناسی	کارشناسی ارشد	دکتری	کاردانی	کارشناسی	کارشناسی ارشد	دکتری
۸	۱۷۴	۴۱	۱۰	۰	۵	۴	۱
۲۳۳		۶۵		۱۰		۵	

روش گردآوری داده‌های کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود و پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در مصاحبه تبدیل به متن شده و وارد نرم‌افزار مکس کیودا ۲۰۲۰ شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از کدگذاری نظری انجام شد. کدگذاری نظری طی سه مرحله انجام شد: ۱. کدگذاری باز؛ ۲. کدگذاری محوری؛ ۳. کدگذاری گزینشی. نخست در کدگذاری باز، جملات مشارکت‌کنندگان تا به صورت اولیه انتزاع یافتند و تلخیص شدند. از آنجاکه استخراج چالش‌های اساسی آموزش عشایری مدنظر بود، کدهای محوری به محور چالش‌ها تبدیل شد و در نهایت کد گزینشی یا مقوله محوری، الگوی نهایی پژوهش یعنی چالش‌های آموزش عشایر به‌منزله مسئله‌ای چندسطحی و قابل مدیریت، تدوین شد. برای تعیین قابلیت اعتبار الگوی به‌دست‌آمده از روش‌های سه‌سویه‌سازی منابع تأییدگر، از جمله همسوسازی داده‌ها، خودبازبینی محقق، کنترل اعضا (صادقی فسایی و عرفان منش، ۱۳۹۸) و جهت‌دهی نظری استفاده شد. در همسوسازی داده‌ها، داده‌های کافی از منابع چندگانه - اعم از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، پیشینه نظری و پژوهشی و یافته‌های محققان - جمع‌آوری و کنترل شدند. در روش خودبازبینی محقق نیز فرایند و نتایج تحلیل به‌طور مستمر و مداوم به‌دست محقق بازنگری شد.

در روش کنترل اعضا نیز محقق با ارائه تحلیل‌های داده و نتایج به مشارکت‌کنندگان، از واکنش‌های آنان درباره یافته‌ها آگاهی یافت. در جهت‌دهی نظری نیز در جریان تحلیل داده‌ها، تا آنجا که امکان داشت، با استفاده از مبانی نظری به جهت‌دهی یافته‌ها پرداخته شد که در نهایت همه این اقدامات، به افزایش قابلیت اعتبار منجر شد. قابلیت تأیید پژوهش نیز در این پژوهش با واضح کردن روند انجام پژوهش، جدول‌ها، کدگذاری، روند تحلیل مضمون و همچنین بازبینی‌های دقیق و چندباره داده‌ها و تفسیر یافته‌های حاصل‌شده، انجام شد.

بر اساس یافته‌های بخش کیفی، پرسش‌نامه‌ای تدوین شد که پس از بررسی روایی صوری به‌دست استادان و نخبگان و صاحب‌نظران، اصلاحات لازم در آن صورت گرفت و پرسش‌نامه نهایی با ۴۴ گویه تدوین شد. هرکدام از گویه‌ها به یکی از چالش‌های آموزش ابتدایی عشایر خوزستان مربوط بوده که برای هر یک، پاسخ‌دهنده باید به دو پرسش پاسخ می‌داد. پرسش اول در مورد میزان تأثیر چالش بوده که بر اساس طیف لیکرت، چهار گزینه بسیار کم، کم، زیاد، خیلی زیاد، پاسخ‌دهندگان به آن پاسخ دادند. پرسش دوم میزان پیچیدگی چالش برای حل شدن آن بر اساس سه گزینه ساده، متعادل، پیچیده بوده که در راستای دسته‌بندی چالش‌ها ارزیابی شد. روایی پرسش‌نامه محقق‌ساخته در دو بخش انجام شد. در بخش اول، از طریق اعمال نظر متخصصان، روایی صوری بررسی شد و در بخش دوم، ابتدا شاخص CVR، یعنی نسبت روایی محتوایی لاوشه، محاسبه شد که پس از حذف سؤالات نامناسب، مقدار آن ۰/۸۸ آمد. سپس شاخص CVI، که در آن متخصصان «مربوط بودن»، «واضح بودن» و «ساده بودن» هر گویه از ابزار را بر اساس یک طیف لیکرتی چهار قسمتی مشخص می‌کنند، محاسبه شد. این مقدار معادل ۰/۸۶ بود که بعد از حذف سؤالات دارای مقدار کمتر ۰/۷۹ حاصل شد. پایایی ابزار از طریق آزمون آلفای

کرونیباخ بررسی شد که مقدار آلفای کرونیباخ سنجیده شده برای همه قسمت‌های پرسش‌نامه، بالاتر از ۰/۷ بوده که مقدار مطلوبی است. کل فرایند تجزیه و تحلیل داده‌های کمی در این پژوهش در نرم‌افزار اسمارت پی‌ال‌اس ۳ انجام شد. بررسی برازش الگوی به‌دست‌آمده، طبق داده‌های کمی، در دو مرحله انجام شد:

الف) برازش الگوهای اندازه‌گیری: برای این هدف، از چهار شاخص استفاده شد: ۱. بارهای عاملی (برای هر سؤال بالای ۰/۴ باشد)؛ ۲. ضریب آلفای کرونیباخ (برای هر متغیر بالاتر از ۰/۷ باشد)؛ ۳. ضریب پایایی اشتراکی (بالای ۰/۷ باشد)؛ ۴. میانگین واریانس استخراج شده (بالای ۰/۵ باشد).

ب) برازش الگوی ساختاری: برای این هدف از سه ابزار استفاده شد: ۱. آماره t-value (بارهای عاملی همه گویه‌ها باید بالاتر از ۱/۹۶ باشد)؛ ۲. بررسی روایی افتراقی یا تفکیکی از طریق تفسیر ماتریس فورنل و لارکر؛ ۳. بررسی قدرت پیش‌بینی از طریق دستور چشم‌پوشی در محیط نرم‌افزار و درنهایت از طریق به‌دست‌آوردن همه این مقادیر، میزان برازش عوامل علی شناسایی شده به‌دست آمد.

■ یافته‌های پژوهش

برای تحقق هدف اول پژوهش، یعنی شناسایی چالش‌های آموزش عشایری استان خوزستان، مطابق طرح کلی پژوهش، متن مصاحبه‌ها به‌صورت فایل متنی تهیه و سپس کدگذاری شدند. در مرحله اول، تعداد ۱۵۹ کد باز شناسایی شد که ضرورت داشت این کدها بر اساس شاخص‌های مختلف از جمله قرابت معنایی دسته‌بندی شوند و به عبارتی، کدهای محوری شناسایی شوند. براین اساس، تعداد کدهای آزاد به ۶۶ کد محوری به شرح جدول ۳ تقلیل یافت. درواقع سؤال اول پژوهش، که به شرح زیر بود، براساس تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های انجام‌شده به شرح جدول ۳ پاسخ داده شد.

جدول ۳. چالش‌های آموزش ابتدایی عشایر خوزستان

کلاس چندپایه	ناهماهنگی تقویم و محتوای آموزش	استفاده ناکارآمد از فناوری	ترک تحصیل	کمبود نیروی انسانی
شرایط زیستی نامناسب	اساس نامۀ ضعیف آموزش عشایر	کم شدن اموال مدارس	کیفیت پایین یادگیری	انگیزه پایین نیروی انسانی
تنوع فرهنگی عشایر	مسئله پایبندی معلم	مشکلات تردد و رفاه معلمان	کاهش درصد قبولی	انگیزه پایین دانش آموزان

جدول ۳. (ادامه)

نقض حقوق کودکان	کمبود اشتغال و صنعت در شهرهای اطراف	شیوع بیماری‌ها	نگاه حاشیه به آموزش عشایر	گسترده‌گی اسکان و آموزش عشایر
افت تحصیلی	تورم	سیستم آموزشی متمرکز	محدودیت منابع مالی	تأثیر گذاری متغیرهای برون سازمانی
بزهکاری دانش آموز	آشفته‌گی محیط عشایری	زمان آموزش محدود	کوچ بین استانی	کم توجهی به آموزش عشایری از طرف رسانه و جامعه
مهاجرت عشایر به شهر	گسترده‌گی وظایف مدیران	تنوع دانش آموزان	محدودیت امکانات و فضای مدرسه	آماده نبودن معلمان برای کار در ساختار آموزش عشایر
فاصله طبقاتی	تعارضات درون سازمانی	ضعف در سنجش	فضای فیزیکی نامناسب مدارس	ضعف‌های کادر اداری و مدیران
اجرائشدن برنامه‌های آموزشی	تعارض با متغیرهای برون سازمانی	کوتاهی سازمان مرکزی	محدودیت سواد اولیا	تعارض قانون در انتخاب مدیران

برای تحقق هدف دوم، یعنی دسته‌بندی چالش‌ها، لازم بود کدهای محوری شناسایی شده مطابق الگویی نظری تفکیک شوند؛ بنابراین چالش‌ها بر اساس الگوی مایکل پید (۲۰۰۹)، در سه یا سه سطح پازل‌ها، مسائل و آشفتگی‌ها دسته‌بندی شدند.

♦ **پازل‌ها:** وضعیت‌هایی هستند که در آن‌ها آنچه باید انجام شود و چگونگی انجام آن واضح و روشن است.

♦ **مسائل:** مسائل دربرگیرنده وضعیت‌هایی هستند که آنچه باید انجام شود مشخص و معلوم است؛ اما چگونگی حل آن کاملاً واضح نیست؛ بنابراین مسئله خوب تعریف شده یا به عبارت دیگر، «ساختارمند» برای یافتن جواب بهینه قابل قبول، نیازمند نبوغ، ابتکار و تخصص است. مسائل از پازل‌ها سخت‌تر و بغرنج‌ترند؛ اما به نسبت آشفتگی‌ها پیچیدگی کمتری دارند.

♦ **آشفته‌گی:** وضعیتی است که در آن درباره اینکه چه چیزهایی را باید انجام داد و چرا، توافقی وجود ندارد؛ بنابراین امکان تعیین نحوه انجام آن ممکن نیست.

درهم‌آشفته‌گی مجموعه‌شرایطی است درنهایت ابهام که ممکن است به نبود توافق کامل بینجامد. مطابق آنچه در شکل ۱ ارائه شده است، چالش‌ها بر اساس ارزیابی و اظهار نظر نمونه آماری در بخش کمی پژوهش، به سه دسته تقسیم شدند.

آشفتگی‌ها

- گستردگی اسکان و آموزش عشایر استان
- نبود اشتغال و صنعت در شهرهای اطراف
- کوچ بین استانی
- تنوع فرهنگی میان عشایر
- محدودیت سواد اولیا در خانواده‌های عشایری
- غیرقابل پیش‌بینی بودن شرایط محیطی
- در عشایر
- شرایط جوی و صعب‌العبور بودن مناطق عشایری
- فاصله طبقاتی اقتصادی عشایر با قشر شهرنشین جامعه
- نگاه حاشیه‌ای دولت به آموزش عشایر
- وجود کلاس‌های چندپایه‌ای
- تورم بالا و تأثیر آن بر معلمان و عشایر در مقایسه با قشر شهرنشین جامعه
- شیوع بیش از حد بیماری‌ها در مقایسه با دانش‌آموزان شهرنشین
- تنوع فرهنگی محیطی دانش‌آموزان عشایری
- افت تحصیلی دانش‌آموزان
- اجرانشدن برنامه‌های آموزشی، شامل محتوای درسی و آزمایش‌ها و...

مسائل

- بی‌توجهی به آموزش عشایری از طرف رسانه و جامعه
- نقض حقوق کودکان مثل کودکان کار و ...
- تسلط نداشتن نیروی انسانی بر فناوری
- ضعف در سازمان مرکزی و اداره کل
- تمرکز ساختاری آموزش عشایری
- زمان آموزش محدود
- تعداد محدود مدارس مستقل
- پایبند نبودن بعضی معلمان به آموزش و دانش‌آموزان عشایری
- بی‌انگیزگی نیروی انسانی
- کمبود نیروی انسانی
- تعارض با متغیرهای برون‌سازمانی مثل خانواده‌ها و سایر نهادها
- تعارضات درون‌سازمانی میان متصدیان امور اداری و اجرایی
- ترک تحصیل دانش‌آموزان
- ناکارآمدی متصدیان امور اداری و مدیران
- بزهکاری دانش‌آموزان
- ناهماهنگی تقویم و محتوای آموزشی
- تأثیرگذاری متغیرهای برون‌سازمانی مثل نهادهای دیگر
- محدودیت منابع مالی

پازل‌ها

- کاهش اموال مدارس
- اساسنامه ضعیف آموزش عشایر
- تعارض قانون در انتخاب مدیران (انتخابی - انتصابی)
- ضعف در سنجش سازمان آموزش استثنایی
- مشکلات تردد و رفاه معلمان
- گستردگی وظایف و حیطه نظارت مدیران
- نبود تناسب میان نحوه تعلیم و بازآموزی معلمان با ساختار آموزش عشایر
- عدم تجهیز مدارس توسط سازمان نوسازی
- بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان
- آموزش سطح پایین و بی‌کیفیت

شکل ۱. دسته‌بندی چالش‌ها بر اساس الگوی پید

سؤال بعدی این بود که آیا دسته‌بندی چالش‌های آموزش عشایری خوزستان در سه دسته پازل‌ها، مسائل و آشفتگی‌ها دارای پایداری و ثبات لازم است؟ مطابق جدول‌های ۴ و ۵ برای پاسخ به این سؤال از آزمون خی‌دو و آلفای کرونباخ استفاده شد. مرحله اول: نتایج آزمون خی‌دو برای همه موارد دسته‌بندی شده کمتر از ۰/۵ شد؛ بنابراین می‌توان گفت دسته‌بندی دارای پایایی مناسب است.

جدول ۴. آلفای کرونباخ

آلفای کرونباخ	آلفارو	قابلیت اطمینان ترکیبی	میانگین واریانس استخراج شده
۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۵۱
کلی			

مرحله دوم: بررسی آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج شده بود. مقدار آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی باید بیشتر از ۰/۷ باشد و مقدار میانگین واریانس استخراج شده نیز باید

بیشتر از ۰/۵ باشد تا مشخص شود که دسته‌بندی چالش‌ها از پایایی مناسبی برخوردار است. با توجه به خروجی داده‌شده، نتیجه‌گیری می‌شود که به‌صورت کلی این دسته‌بندی دارای روایی و برازش درونی و روایی همگراست.

جدول ۵. دسته‌بندی قابلیت اطمینان

آلفای کرونباخ	آلفا رو	قابلیت اطمینان ترکیبی	میانگین واریانس استخراج شده (AVE)
۰/۸۳	۰/۸۳	۰/۸۶	۰/۵۶
۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۹۴	۰/۵۲
۰/۸۷	۰/۸۷	۰/۸۷	۰/۶

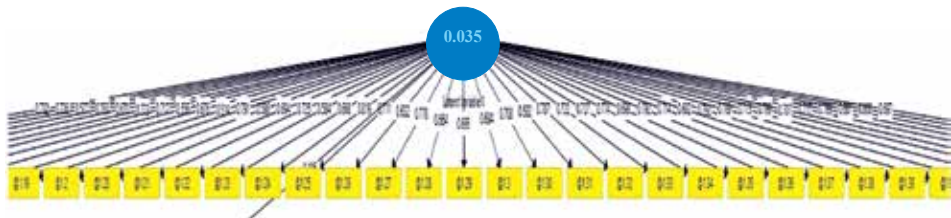
هدف دیگر این پژوهش این بود که برای مدیریت چالش‌های شناسایی‌شده راهکارهایی ارائه کند. براین اساس، پس از کدگذاری محتوای مصاحبه‌ها راهبردهای مندرج در جدول (۶) به‌منزله راهکارهای نهایی مدیریت چالش‌ها شناسایی و ارائه شدند. راهبردها بخش اصلی الگوی مدیریت چالش‌ها بودند که تصور می‌شود از طریق آن‌ها، آشفتگی‌ها به مسائل و درنهایت پازل تبدیل شوند. به‌عبارتی، از پیچیدگی چالش‌ها بر اساس راهکارهای ارائه‌شده کاسته شود و گامی در راستای حل آن‌ها باشد. براین اساس، جدول ۶ تدوین شد.

جدول ۶. راهکارهای مدیریت چالش‌های آموزش عشایری

اهتمام به حل مسائل مالی نیروی انسانی	کاهش مسئولیت‌های معلمان	اصلاح شیوه‌های تعیین مدیر و راهبر	تقویت ارتباط آموزش عشایر با سایر نهادها	توجه به مقوله دشوار فرهنگ
تقویت امکانات رفاهی آموزشی	عزم دولت و رفع چالش‌های آموزش عشایر	اصلاح شیوه سنجش ابتدایی	اصلاح شیوه‌های تربیت معلمان عشایر	تقویت انگیزه دانش‌آموزان
غنی‌سازی تخصص مدیران	شهرک‌سازی	نظارت علمی بر فرایند آموزش	بهینه‌سازی مدیریت منابع اقتصادی	به‌روزرسانی و پیگیری اساس‌نامه‌های عشایری
اهتمام بر انتخاب الگویی برای حل مسئله برق	متناسب‌سازی آموزش و زندگی عشایری	تعیین سرانۀ خاص آموزش عشایر	بستر الکترونیکی انجام امور اداری	بازدید از آزمایشگاه‌های مدارس مجهز

● برازش الگوی اندازه‌گیری

پس از اطمینان نسبی از روایی محتوا، که قبل از اجرای نهایی پرسش‌نامه اندازه‌گیری شده بود، در مرحله نهایی به منظور اطمینان بیشتر برازش الگوی اندازه‌گیری انجام می‌شود. به همین منظور، پاسخ‌های نمونه آماری بخش کمی پژوهش در نرم‌افزار اسمارت پی‌ال‌اس ثبت شد و بارهای عاملی بخش اول مطابق شکل ۲ به دست آمد:



شکل ۲. بارهای عاملی چالش‌های شناسایی شده

با توجه به مقدار بار عاملی سؤالات پرسش‌نامه، که در شکل ۲ نمایش داده شده است، همه سؤالات از بار عاملی مطلوب، یعنی بالاتر از $0/4$ ، برخوردارند و از این منظر دارای نیکویی هستند. همچنین ضریب آلفای کرونباخ، ضریب پایایی اشتراکی و میانگین واریانس استخراج‌شده به شرح جدول ۷ است:

جدول ۷. مقادیر آلفای کرونباخ برای طبقه‌بندی چالش‌ها

آلفای کرونباخ	آفارو	قابلیت اطمینان ترکیبی	میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE)	
۰/۹۴	۰/۹۷	۰/۹۵	۰/۶۲	بازل‌ها
۰/۹۳	۰/۹۶	۰/۹۲	۰/۵۲	مسائل
۰/۸۹	۰/۹۴	۰/۹۰	۰/۵۳	آشفتگی‌ها
۰/۹۰	۰/۹۴	۰/۹۲	۰/۶۲	راهکارها

با توجه به داده‌های جدول ۷، ضریب آلفای کرونباخ همه موارد بالاتر از $0/7$ است و همچنین میانگین واریانس استخراج‌شده همه موارد نیز از $0/5$ بیشتر است و پایایی اشتراکی نیز از $0/7$ بیشتر است؛ بنابراین با توجه به ضرایب، الگوی اندازه‌گیری از برازش مطلوب برخوردار است.

● برازش الگوی ساختاری

در ادامه اطمینان از اینکه آیا دسته‌بندی چالش‌ها به‌درستی انجام شده، نیازمند بررسی برازش ساختاری بود. در ادامه نتایج این بررسی در سه بخش و در جدول‌های ۸ تا ۱۰ ارائه شده است.

الف) مقدار تی:

جدول ۸. مقدار تی برای انواع چالش‌ها

ارزش P	آماره T	انحراف استاندارد	میانگین نمونه	نمونه	
۰/۰۰	۴/۳۱	۰/۱	۰/۴۴	۰/۴۵	پازل‌ها ← راهکارها
۰/۰۲	۲/۳۵	۰/۰۵	-۰/۱۱	۰/۱۱	مسائل ← راهکارها
۰/۰۰	۴/۹۴	۰/۱۳	۰/۶۴	۰/۶۳	آشفته‌گی‌ها ← راهکارها

با توجه به مقادیر مندرج در جدول ۸، مقدار t در همه موارد بالاتر از ۱/۹۶ است که مقداری مطلوب است و دارای نیکویی است.

ب) روایی افتراقی یا تفکیکی از طریق تفسیر ماتریس فورنل و لارکر:

ماتریس فورنل و لارکر خروجی نرم‌افزار اسمارت پی‌ال‌اس از داده‌های وارد شده به نرم‌افزار به شرح جدول ۹ است:

جدول ۹. روایی افتراقی چالش‌ها به روش فورنل و لارکر

راهکارها	آشفته‌گی‌ها	مسائل	پازل‌ها	
			۰/۷۹	پازل‌ها
		۰/۷۶	۰/۷۴	مسائل
	۰/۷۷	۰/۷۵	۰/۷۳	آشفته‌گی‌ها
۰/۷۹	۰/۷۰	۰/۷۱	۰/۷۲	راهکارها

روایی افتراقی ماتریس فورنل و لارکر به شرطی تأیید می‌شود که بالاترین عدد هر ستون، از اعداد زیر خود و اعداد سمت چپ خود در همان ردیف بیشتر باشد. با توجه به ماتریس ارائه‌شده، همه اعدادی

که در بالاترین ردیف قرار دارند، از همه اعداد همان ستون و اعداد سمت چپشان در آن ردیف بیشترند. در نتیجه، از نظر روایی افتراقی نیز الگوی تدوین شده دارای نکویی است.

پ) بررسی قدرت پیش‌بینی از طریق دستور چشم‌پوشی در محیط نرم‌افزار:

جدول خروجی از نرم‌افزار اسمارت پی‌ال‌اس برای بررسی قدرت پیش‌بینی الگوی ساختاری تدوین شده به شرح جدول ۱۰ است.

جدول ۱۰. جدول قدرت پیش‌بینی الگو

روایی مقاطع افزونگی	مجموع توان دوم خطاها	مجموع مجذورات مشاهده‌ها	
۰/۵۵	۱۸۷۱/۵۴	۴۲۰۰	بازل‌ها
۰/۳۹	۲۱۹۹/۱۷	۳۶۰۰	مسائل
۰/۴۳	۱۵۲۵/۶۶	۲۷۰۰	آشفتگی‌ها
۰/۵۱	۱۱۷۷/۳۰	۲۴۰۰	راهکارها

بر اساس مقدار Q^2 ، می‌توان در مورد الگو و برازش آن نظر داد. مقادیر منفی پذیرفتنی نیست و باید مقادیر مثبت باشد. شاخص Q^2 مثبت و بزرگ نشان‌دهنده قابلیت بالای پیش‌بینی الگو و مقادیر منفی بیانگر تخمین بسیار ضعیف متغیر پنهان است. با توجه به مقادیر Q^2 ارائه شده، برازش الگوی ساختاری از منظر قدرت پیش‌بینی و تعمیم به جامعه تأیید می‌شود.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

مدیریت چالش‌های آموزش عشایری فرایندی پیچیده است که مستلزم گام‌های مختلفی است. در نخستین گام لازم است ابتدا چالش‌ها شناسایی و دسته‌بندی شوند. دسته‌بندی چالش‌ها به‌خودی‌خود ارزشمند است؛ اما مادامی‌که به نشانگان برای شناسایی راه‌حل مشکلات آموزش عشایری منجر نشوند، ارزش‌های بالقوه آن‌ها بالفعل نمی‌شود؛ بنابراین چالش‌های شناسایی شده بر اساس الگوی پید (۲۰۰۹) دسته‌بندی شدند و راه‌حلی برای مدیریت آن‌ها شناسایی و برازش شد. به‌اختصار گفتنی است مدیریت مطلوب چالش‌ها باید تلاش خود را بر این موضوع متمرکز کند که چالش‌های ساده را حل و پیچیدگی‌های موجود در این‌باره را به مسائل

ساده و در نهایت مسائل حل‌شدنی تبدیل کند. در فرایند پژوهش حاضر، چالش‌های شناسایی‌شده در قالب سه دسته پازل، مسائل و آشفتگی‌ها در ادامه ارائه و تبیین خواهد شد.

۱. پازل‌ها

در این پژوهش، مطابق آنچه مشاهده شد، چالش‌های زیر در دسته پازل‌ها قرار دارند: کم‌شدن اموال مدارس، اساس‌نامه ضعیف آموزش عشایر، بهینه‌سازی مقررات انتخاب و انتصاب مدیران آموزش عشایری، سنجش و پایش دقیق دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، مشکلات تردد و رفاه معلمان، حوزه وظیفه گسترده مدیران، تناسب ناکافی آموزش‌ها با ساختار آموزش عشایری، همکاری ناکافی سازمان نوسازی با تجهیز مدارس عشایری و کیفیت و انگیزه یادگیری دانش‌آموزان عشایری. اطلاعات جدول‌های ۸ تا ۱۰ نیز نشان می‌دهد که الگوی دسته‌بندی چالش‌ها برآزش مطلوبی داشته است. آنچه در این فهرست مشاهده می‌شود، بیانگر این است که ماهیتاً این چالش‌ها ساده هستند یا راه‌حل‌های ساده‌ای دارند. برای مثال کم‌شدن اموال مدرسه، گرچه هم از نظر تربیتی و هم از نظر اقتصادی اهمیت بسزایی دارند، اما مسئله بغرنجی نیست که بنیادهای آموزش را به چالش بکشد. با ورود به یک کلاس به سرعت منظره در بدون دستگیره، درهای زواردررفته، دیوارهای مملو از نوشته‌های گوناگون و صندلی‌های شکسته به استقبال فرد می‌آیند (میرزایی و همکاران، ۱۳۹۶). حفظ و حراست از این امکانات مستلزم نیروی انسانی لازم است که در آموزش عشایری، با توجه به محدودیت جامعه آموزش، می‌توان آن را به خود مردم واگذار کرد. در این راستا، ضمن افزایش تعهد جمعی، تجهیزات و امکانات مدارس نیز حفظ خواهد شد. همچنین امروزه با دسترسی مطلوبی که متخصصان و منابع آموزشی وجود دارد، بهینه‌سازی مقررات انتصاب مدیران و اصلاح اساس‌نامه آموزش عشایری چالشی حل‌نشده نخواهد بود. برای این منظور، پژوهش و مطالعه عمیق در این حوزه کارگشاست. در خصوص سنجش و پایش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، همکاری با سازمان مدارس استثنایی و برگشت هر دو اداره به آیین‌نامه‌ها و مقررات موجود و عمل بر اساس آن‌ها، تا حدود زیادی مشکلات را مرتفع خواهد ساخت. به‌طور کلی آنچه در این بخش مشاهده می‌شود، مسائل جاری سازمان مدارس عشایری هستند که راه‌حل‌های آسانی برایشان وجود دارد یا با سایر بخش‌های تعلیم و تربیت تفاوت چندانی ندارند و از راه‌حل‌های مرسوم آن‌ها می‌توان استفاده کرد.

۲. مسائل

چالش‌هایی که در این دسته قرار گرفته‌اند ابعادشان مشخص و لزوم حلشان نیز آشکار است؛ اما صرفاً روش حلشان کمی مبهم است. این چالش‌ها پیچیدگی بیشتری از بازل‌ها دارند، اما به پیچیدگی آشفتگی‌ها نیستند. برای مثال کم‌توجهی رسانه‌ها به آموزش عشایر، که عوامل و دلایل متعددی دارد، مسئله پیش‌پاافتاده‌ای نیست که بتوان بر اساس روندهای جاری و عمومی آموزش عشایری آن را حل کرد. این موضوع که ممکن است به علت شرایط خاص محیطی عشایری رخ می‌دهد، سبب کم‌توجهی دولت برای رفع مسائل آن‌ها شده است و حل آن مستلزم اراده خارج از نظام آموزشی عشایر است. نقض حقوق کودکان در آموزش عشایری، بسیار اتفاق می‌افتد که می‌توان علت آن را در فاصله طبقاتی جست‌وجو کرد. این مسئله، که به سبک زندگی عشایر مرتبط است، مسئله دشواری است که الزاماً راه‌حل آسانی ندارد. نبود دسترسی و توانایی استفاده از فناوری‌های ارتباطی در آموزش عشایری می‌تواند آن را تشدید کند. شاید علت این مسئله را بتوان به احساس نیاز محدود جامعه عشایری به فناوری‌ها منتسب کرد. به‌طور کلی کم‌توجهی رسانه‌ها به آموزش عشایری، نقض حقوق کودکان، آشنایی محدود عشایر با فناوری‌های ارتباطی، تمرکز ساختاری آموزش عشایری، زمان آموزش محدود، پایبندی کم معلمان به تعهدات، انگیزه کم نیروی انسانی، بزهکاری دانش‌آموزان، ناهماهنگی تقویم آموزشی، محدودیت منابع مالی و سایر موارد، در دسته مسائل قرار گرفته‌اند. برای حل این دسته از مشکلات، عزم و جدیت جمعی و در بسیاری از موارد، اقداماتی خارج از نظام آموزش عشایری لازم است تا این مشکلات مرتفع شود و به آموزش عشایری کمک کند.

۳. آشفتگی‌ها

ابعاد دقیق چالش‌هایی که در این دسته قرار دارند مشخص نیست و بر همین اساس، چگونگی مدیریت آن‌ها نیز پیچیده است. چالش گستردگی اسکان و آموزش عشایر یکی از این چالش‌هاست که در سبک زندگی آن‌ها ریشه دارد و موجب کم‌شدن مدارس مستقل در میان عشایر می‌شود. برای حل آن، شهرک‌سازی - به‌منزله راهبردی فرادستگاهی - بارها استفاده شده است؛ اما بر اساس ادبیات موجود در این زمینه، تبعات اقتصادی - اجتماعی آن به‌قدری زیاد بوده که در سودمندی آن تردیدهای فراوانی وجود دارد. نمونه دیگری از

آشفته‌گی‌ها که در این پژوهش مشخص شده است، کوچ بین استانی است. این مسئله موجب محدودیت زمان آموزش، ایجاد تعارض بین ادارات آموزش عشایری استان‌های مختلف، ابهام در آمار دانش‌آموزان و نیروی انسانی مورد نیاز می‌شود. گستردگی اسکان و آموزش عشایر استان، نبود اشتغال و صنعت در شهرهای اطراف، کوچ بین استانی، تنوع فرهنگی میان عشایر، محدودیت سواد اولیا در خانواده‌های عشایری، پیش‌بینی‌ناپذیر بودن شرایط محیطی در عشایر، شرایط جوی و صعب‌العبور بودن مناطق عشایری، فاصله طبقاتی اقتصادی عشایر با قشر شهرنشین جامعه، شیوع بیش‌ازحد بیماری‌ها به‌نسبت دانش‌آموزان شهری، تنوع فرهنگی محیطی دانش‌آموزان عشایری، افت تحصیلی دانش‌آموزان، اجرانشدن برنامه‌های آموزشی، شامل محتوای درسی و آزمایش‌ها و نگاه حاشیه‌ای دولت به آموزش عشایر، فهرست آشفته‌گی‌های آموزش عشایری خوزستان است که انتظار می‌رود مدیران آموزش عشایری با استفاده از دانش و تبحر خود، آن‌ها را به‌گام‌ها و مسائل خرد تبدیل کنند.

۴. راهکارها

آنچه مسلم است اینکه حل مسائل فوق، چه مسائل ساده و چه آشفته‌گی‌ها، نیازمند توجه دقیق و استفاده از دانش و تجربه تخصصی است. براین اساس و با توجه به نتایج پژوهش، راهکارهای زیر به‌منزله رهیافت‌های مستقیم و غیرمستقیم حل چالش‌های آموزش عشایری پیشنهاد می‌شود:

۱. **اهتمام به حل مسائل مالی نیروی انسانی:** بدیهی است که وقتی انسان‌ها شغل معلمی را به‌منزله کسب‌وکار و نه به‌عنوان علاقه‌مندی خود انتخاب می‌کنند، مسائل مالی در درجه بالایی از اهمیت قرار می‌گیرد؛ بنابراین کم‌توجهی به این مسئله عواقب خوبی برای نظام آموزش عشایری ندارد. به همین دلیل شاید بتوان ادعا کرد که یکی از مهم‌ترین مشکلات این حوزه، مسئله تأمین مالی نیروهای آموزش عشایر است. برای حل این مسئله، به احتمال زیاد نمی‌توان چندان به اعانه‌های والدین و خیرین تکیه کرد؛ بنابراین به‌دلیل مزایای اجتماعی بسیار زیاد، انحصاراً دولت یا شاید در برخی موارد کمک‌های بین‌المللی راهگشای حل این مسئله باشد؛

۲. **کاهش مسئولیت‌های معلمان:** معلمان عشایر در محل آموزش نقش‌های متعددی بر عهده دارند. درحقیقت نقش مربی ورزش، مددکار اجتماعی،

نیروی قضایی، بهداشت کار و امور دیگری به صورت غیرسازمانی به معلمان عشایری واگذار شده است. بدیهی است که تحمیل این حجم از وظایف سنگین به معلمان عشایر، که عمدتاً نیروهای جوانی هم هستند، کار را برای آن‌ها دشوار خواهد کرد؛ بنابراین ضرورت استفاده از نیروهای باتجربه و افرادی که عشق و علاقه زیادی به این امور دارند، لازم است در دستور کار قرار بگیرد؛

۳. **اصلاحات اساسی:** در موارد بسیاری مانند شیوه‌های تعیین مدیر و راهبر، نحوه ارتباط آموزش عشایر با سایر نهادها، اصلاح اساسنامه آموزش عشایری، چاره‌های اندیشیده شود. این مسائل زینده نظام تعلیم و تربیت در قرن بیستویکم نیست. به عبارتی با هم‌فکری و اجتماع متخصصان این مسئله باید حل و فصل شود. گرچه می‌دانیم این حل، آخرین گام اصلاحات در این حوزه نیست، اما می‌تواند برای حال حاضر مفید و سودمند باشد؛

۴. **توجه به مقوله دشوار فرهنگ:** فرهنگ مقوله‌ی بنیادی است که تغییر در آن نیازمند برنامه‌ریزی دقیق و بلندمدت است و بی‌توجهی به آن آثار منفی زیان‌باری خواهد داشت. تغییرات فرهنگی از تغییر در مصنوعات شروع شده و تغییر در ژرف‌ساخت فرهنگی پیچیده‌ترین تغییرات است. توجه به این نکته اهمیت دارد که بدانیم هر مسئله در کدام لایه فرهنگی ریشه دارد؛

۵. **غنی‌سازی تخصص:** برنامه آموزش معلمان عشایری به بازنگری و به‌روزرسانی نیاز دارد. این مسئله شاید بتواند بسیاری از مشکلات این حوزه را مرتفع کند. امروزه تربیت نیروی انسانی برای بخش‌های مختلف آموزش و پرورش تخصصی شده و نمی‌توان مانند گذشته انتظار داشت که آموزش یکسان برای همه، به تخصص‌های متنوع در نظام آموزشی منجر شود؛

۶. **طراحی و گسترش استفاده از بستر الکترونیکی برای انجام امور در بین عشایر:** این مسئله شاید یکی از راهکارهایی باشد که با ابعاد فرهنگی، اجتماعی، زیرساخت و ... ارتباط مستقیم و غیرمستقیم دارد. در نهایت این امر بسیار پیچیده، یعنی حضور زندگی الکترونیکی، باید در بین عشایر عملیاتی شود. امروزه حضور در دنیای مجازی به‌مثابه بخشی از جامعه و دولت ضرورت دارد و نمی‌توان بخش بزرگی از اجتماع را به هر دلیلی از چرخه زندگی عادی خارج کرد.

ملاحظات اخلاقی

در مطالعه حاضر، مصاحبه‌ها و پرسشنامه‌ها، با رضایت و آگاهی کامل اعضای نمونه تکمیل شد.

● حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر با گرنت اعطایی دانشگاه شهید چمران اهواز تأمین شده است.

● مشارکت کنندگان

در پژوهش حاضر نویسنده دوم، به‌عنوان استاد راهنما، نظارت و راهبردی روند کلی پژوهش و تدوین و نهایی‌سازی اصلاحات مقاله را بر عهده داشته‌اند. نویسنده اول در تدوین طرح تحقیق، فرآیند گردآوری، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و نگارش متن مقاله را بر عهده داشته و در مجموع نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر به‌صورت مشترک و با بحث و تبادل نظر کلیه همکاران و با همراهی نویسنده سوم، به‌عنوان استاد مشاور پایان‌نامه، انجام شد.

● تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

تشکر و قدردانی

پژوهش حاضر بدون همکاری مشارکت کنندگان امکان پذیر نبود؛ بدین‌وسیله از کلیه مشارکت کنندگان تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

منابع REFERENCES

- آقازاده، احمد. (۱۳۸۷). مسائل آموزش و پرورش ایران (چاپ چهارم). انتشارات سمت.
- بهراری بابادی، لهراسب. (۱۳۹۶). شناسایی چالش‌های آموزشی کلاس‌های چندپایه عشایری شهرستان لالی در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران]. ایرانداک.
- حیدرزادگان، علیرضا، و صندوقداران، محمدحسین. (۱۳۹۶). فرصت‌های آموزشی دانش‌آموزان عشایر استان سیستان و بلوچستان. فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۷(۱)، ۱۷۵-۱۵۹. <https://doi.org/10.22080/eps.2017.1725>
- دهقانی، سعیده. (۱۳۸۶). بررسی فرصت‌های آموزشی در استان فارس در برنامه‌های دوم و سوم توسعه [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان]. ایرانداک
- رحیمی پردنجانی، یعقوب، شفیعی سروستانی، مریم، جهانی، جعفر، و محمدی، مهدی. (۱۳۹۹). واگوی شایستگی‌های معلمان عشایر کوچنده: مطالعه پدیدارشناسانه. مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۷(۲)، ۶۱-۳۹. <https://doi.org/10.30486/jsr.2020.1901137.1655>
- سازمان امور عشایر ایران. (۱۴۰۲). جمعیت عشایر کوچنده کشور. [/https://ashayer.ir](https://ashayer.ir)
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران. <https://sccr.ir/Files/6609.pdf>
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۳). اساس‌نامه مدارس عشایری، نهصدو هشتمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش. <https://www.sce.ir/>
- صادقی فسایی، سهیلا، و عرفان منش، ایمان. (۱۳۹۸). مبانی روش پژوهش اسنادی در علوم اجتماعی. مجله راهبرد فرهنگ، ۲۹، ۹۱-۶۱. https://www.jsfc.ir/article_15066.html
- ظهرابی، فهیمه. (۱۳۹۵). بررسی برابری فرصت‌های آموزشی در دوره دوم متوسطه در بین مناطق آموزشی استان لرستان در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۹۵ [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی]. ایرانداک
- عبدلی، مصطفی. (۱۳۹۴). چالش کوچ عشایر و مدارس عشایری. فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۳(۵)، ۲۲-۵. <http://dx.doi.org/10.18869/acadpub.cstp.3.5.5>
- علاقه‌بند، علی. (۱۳۹۴). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. نشر روان.
- مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. (۱۳۸۴). آیین‌نامه ساماندهی عشایر، شماره ۱۸۶۸۸ ت ۳۲۴۶۷ ه. <https://rc.majlis.ir/>
- مؤمنی‌راد، اکبر، علی‌آبادی، خدیجه، فردانش، هاشم، و مزینی، ناصر. (۱۳۹۲). تحلیل کیفی در آیین پژوهش: ماهیت، مراحل و نتایج معتبر. فصلنامه علمی پژوهشی اندازه‌گیری تربیتی، ۴(۱۴)، ۲۲۲-۱۸۸. https://jem.atu.ac.ir/article_92.html
- میرزایی، خلیل، زارعی، امین، و ورزنده، فرزاد. (۱۳۹۶، ۵ دی). عوامل مؤثر بر وندالیسم در مدارس متوسطه شهر مریوان [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. کنگره بین‌المللی علوم اسلامی، علوم انسانی، تهران، ایران. <https://www.sid.ir/paper/896721/fa>
- هواسی‌زاد، مریم. (۱۳۹۷). فرهنگ آموزش در عشایر کوچ رو: تجارب زیسته معلمان عشایری از تدریس و دلالت‌های آن برای طراحی برنامه درس [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران]. ایرانداک.

Aliyu, M. A. (2019). Performing curriculum for nomadic teacher education in Nigeria. *Journal of Education and Leadership Development*, 11(1), 27-41.

<https://www.cenresinournals.com/wp-content/uploads/2020/01/PAGE-27-40-1239.pdf>

Ayiro, L. P., & Sang, J. K. (2016). Provision of Education to the 'Hard to Reach' Amidst Discontinuity in Nomadic Communities in Kenya. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 3(3), 32-45.

<http://dx.doi.org/10.18275/fire201603031070>

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- Ezeomah, C. (2002). *Distance education for nomads: Reading on distance education for the pastoral nomads of Nigeria*. Ahmadu Bello University (ABU) Press Limited.
- Farhadi Rad, H., Parsa, A., & Rajabi, E. (2020). Employability of Iranian engineering graduates: Influential factors, consequences, and strategies. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 11(1), 110-130. <https://doi.org/10.21153/jtlge2020vol11no1art935>
- Kakonge, E. (2006). Incorporating nomadic education delivery within education sector plans in Kenya. In *forum on flexible education, reaching nomadic populations in Africa* (pp. 65-67). Commonwealth of Learning and Commonwealth Secretariat.
<https://oasis.col.org/server/api/core/bitstreams/698b22c6-fbc4-4761-a393-545347c122cd/content>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3 ed.). Sage Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Pidd, M. (2009). *Tools for thinking: modelling in management science* (3rd ed). WLY.
- Tekle, T., Njihia, M., Ogeta, N., & Habtu, M. (2015). Contribution of complementary elementary education towards the transition of nomadic pupils from non-formal to middle school education in Habero Sub-Zone, Eritrea. *Journal of Education and Practice*, 6(24), 71-79.
<https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/25354>

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Ezeomah 2. Kakonge 3. Ayiro & Sang 4. Aliyu 5. Tekle 6. Creswell & clark 7. Maxwell 8. Patton | <ol style="list-style-type: none"> 9. Stratified purposeful sampling 10. MAXQDA 2020 11. Smart PLS 3 12. Michael Pidd 13. Fornell-Larcker discriminant validity 14. SSO 15. SSE 16. $Q^2 (=1-SSE/SSO)$ |
|---|---|

Presenting a management model of learning schools in public schools of Tehran

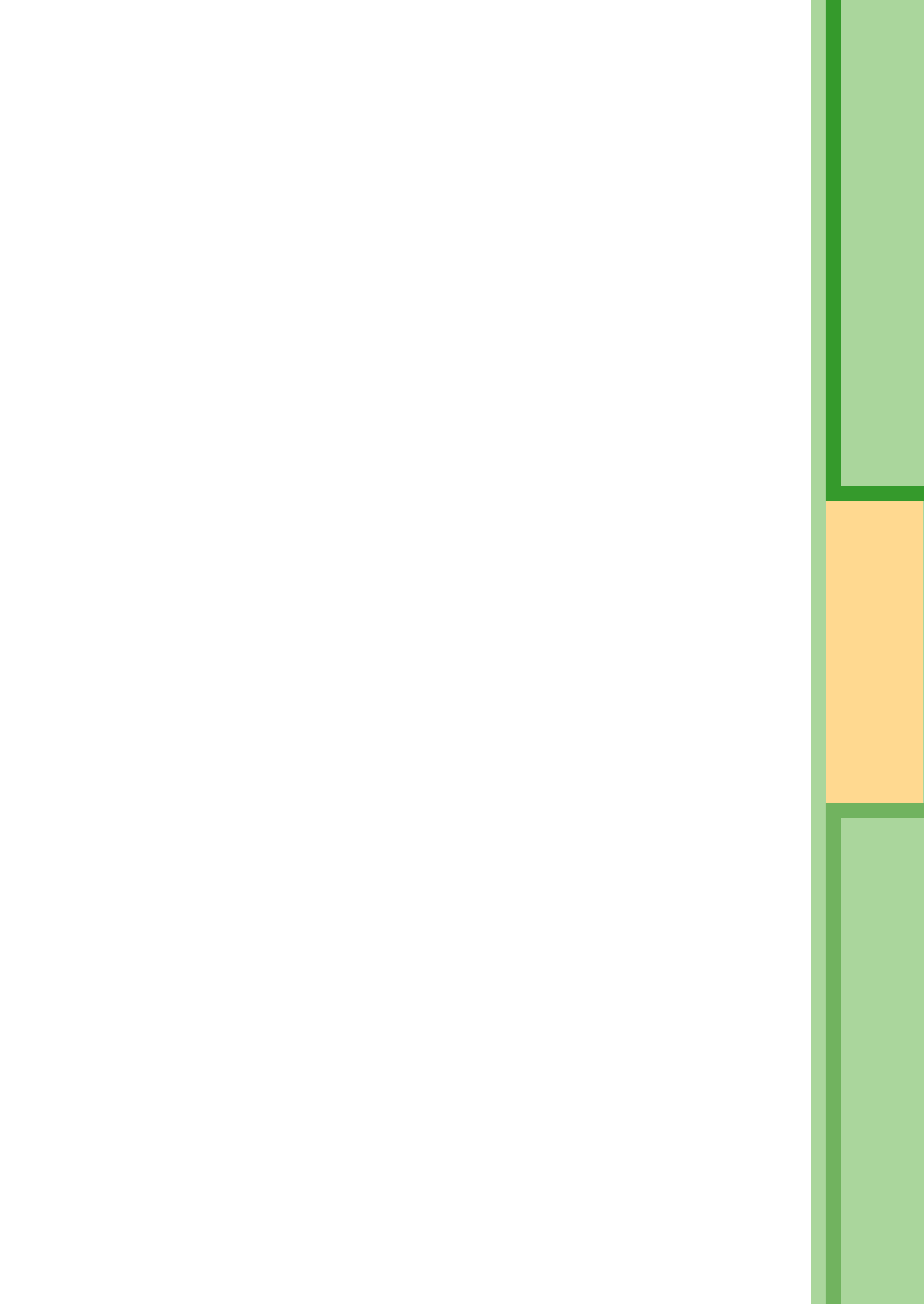
- Amirhosein Shokoufi Moghimān, PhD in Educational Management, Islamic Āzād University (Tehran West Branch), Tehran, Iran.
E-mail: shokoofi@gmail.com
- Parināz benisi (PhD), Assistant Professor of Educational Management, Islamic Āzād University (Tehran West Branch), Tehran, Iran. (Corresponding Author).
E-mail: parinazbenisi2017@gmail.com
- Maryam Mosleh (PhD), Associate Professor of Management, Islamic Āzād University, (Tehran West Branch), Tehran, Iran.
E-mail: maryammosleh79@yahoo.com

Abstract

Public Schools in Iran are far from the principles of the learning organization due to their structural and managerial characteristics influenced by the centralized management structure. Therefore, the purpose of this research was Proposing a management model of learning schools in public schools of Tehran. This study employed a mixed-methods approach. In the qualitative phase, a semi-structured interview was conducted with 22 experts from the Ministry of Education and schools in Tehran, selected through purposive sampling until theoretical saturation was achieved. In the quantitative phase, 351 questionnaires were distributed among public school principals in Tehran, using convenience sampling. Qualitative data were analyzed using grounded theory through MAXQDA software to explore the initial model. Quantitative data were analyzed using structural equation modeling via Smart PLS software to test the proposed model. In the qualitative phase, after conducting the interviews and coding, the causal, contextual, and intervention factors, strategies and consequences of the management of learning schools were determined. The results of the quantitative phase showed the significance of the measurement models and structural equations, which finally confirmed the management model of learning schools with 6 main dimensions, 17 subcategories and 221 indicators. The managers of the Ministry of Education and all schools' stakeholders can benefit from the implementation of learning school management, taking into account the causal and contextual factors and intervening conditions, while adopting strategies such as human resource empowerment, advancing knowledge and learning management, team and collaborative learning, learning communication network and self-assessing, responsible and accountable school.

Keywords

Learning, Learning Schools, Public Schools



ارائه مدل مدیریت مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران

■ امیرحسین شکوفی مقیمان* ■ پریناز بنیسی** ■ مریم مصلح***

چکیده:

مدارس دولتی در ایران با توجه به ویژگی‌های ساختاری و مدیریتی خود، که متأثر از ساختار متمرکز مدیریت آن است، با اصول سازمان یادگیرنده فاصله دارند؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر، ارائه مدل مدیریت مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران است. رویکرد پژوهش کیفی و کمی است. در بخش کیفی، از طریق نمونه‌گیری هدفمند با ۲۲ نفر از خبرگان وزارت آموزش و پرورش و مدارس شهر تهران تا دستیابی به اشباع نظری مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد و در بخش کمی نیز از طریق نمونه‌گیری در دسترس، ۳۵۱ پرسش‌نامه بین مدیران مدارس دولتی شهر تهران توزیع شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی، برای اکتشاف مدل مدیریت مدارس یادگیرنده با استفاده از تئوری داده‌بنیاد از طریق نرم‌افزار مکس کیودا و در بخش کمی، برای آزمون مدل ارائه‌شده با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری از طریق نرم‌افزار اسمارت پی‌ال‌اس انجام شد. در بخش کیفی پس از انجام مصاحبه‌های کیفی و کدگذاری‌ها، عوامل علی، زمینه‌ای، مداخله‌ای، راهبردها و پیامدهای مدیریت مدارس یادگیرنده مشخص شد. در بخش کمی نیز نتایج مبین معناداری مدل‌های اندازه‌گیری و معادلات ساختاری بود که در نهایت مدل مدیریت مدارس یادگیرنده با ۶ بعد اصلی و ۱۷ مقوله فرعی و ۲۲۱ شاخص تأیید شد. مدیران وزارت آموزش و پرورش و تمامی ذی‌نفعان مدارس با توجه به عوامل علی و شرایط زمینه‌ای و مداخله‌ای و اتخاذ راهبردهایی در زمینه توانمندسازی منابع انسانی، توسعه مدیریت دانش و یادگیری، یادگیری تیمی و مشارکتی، شبکه ارتباطات یادگیری و مدرسه خودارزیاب، مسئول و پاسخ‌گو از مزایای مدیریت مدارس یادگیرنده بهره‌مند خواهند شد.

یادگیری، مدارس یادگیرنده، مدارس دولتی

کلیدواژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۱۱/۲ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۱۲/۱۵ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۲/۶

* دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی. E-mail: shokoofi@gmail.com

** (نویسنده مسئول) استادیار گروه روانشناسی و مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب، تهران، ایران. E-mail: parinazbenisi2017@gmail.com

** دانشیار گروه مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب، تهران، ایران. E-mail: maryamosleh79@yahoo.com

مقدمه

تا زمانی که محیط بیرونی سازمان‌ها محیطی ایستا باشد، سازمان‌ها و مدیران آن‌ها می‌توانند صرفاً با تمرکز بر محیط درونی به اهداف سازمانی دست یابند؛ اما بعد از متحول شدن محیط بیرونی، سازمان‌ها دیگر نمی‌توانند به‌طور مستقل وظایف خود را انجام دهند و براین اساس تعامل با محیط بیرونی به یک مسئله برای سازمان‌ها تبدیل می‌شود تا سازمان‌ها به‌واسطه آن بتوانند منابع حیاتی و موردنیاز خود را تأمین کنند (گومز و ووجان^۱، ۲۰۱۷). در این میان، محوریت پارادایم‌های جدید، یادگیری است و بنابراین، سازمان‌هایی موفق‌ترند که سریع‌تر و بهتر از رقبا یاد بگیرند و این یادگیری و آموخته‌ها را در فرایندهای کاری خود نشان دهند. دقیقاً به همین دلیل است که مفهوم سازمان‌های یادگیرنده در سال‌های اخیر مطرح شده و رشد درخور توجهی داشته است (دیکسون^۲، ۲۰۱۷). سازمان یادگیرنده سازمانی است که در آن افراد به‌طور مستمر در حال توسعه ظرفیت خود برای تحصیل نتایجی هستند که به‌واقع طالب آن‌اند، جایی که الگوهای تازه فکر کردن پرورش می‌یابد، محلی که خواسته‌ها و تمایلات گروهی محقق می‌شود و بالاخره مجموعه‌ای که در آن، افراد پیوسته می‌آموزند چگونه در کنار هم یاد بگیرند (دیویس و ناتلی^۳، ۲۰۱۸).

از میان سازمان‌های امروزی، سازمان‌های آموزشی به‌ویژه آموزش و پرورش سازمان‌هایی هستند که مسئولان و سیاست‌گذارانشان همگام شدن با پیشرفت‌های سریع عصر جدید را سرلوحه کار خود قرار داده‌اند و به نظر می‌رسد موضوع سازمان یادگیرنده در ارتباط با سازمان‌های آموزشی، مسئله‌ای درخور توجه باشد (یحیی‌زاده واقفی و همکاران، ۱۳۹۸). امروزه سازمان‌های آموزشی، به‌ویژه مدارس، با چالش‌های فزاینده‌ای مواجه هستند. از یک‌سو مدارس شاهد گسترش روزافزون دانش، اطلاعات و فناوری و پیچیده‌تر شدن شرایط سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جوامع هستند و از سوی دیگر، درصدد دستیابی به اهداف اساسی تعلیم و تربیت یعنی آموزش، یادگیری، رشد و تکامل دانش‌آموزان و تعالی جامعه‌اند (هانا و لستر^۴، ۲۰۰۹). با وجود اینکه کشورهای جهان همواره به دنبال تطبیق نظام آموزشی خود با توجه به تغییرات سریع و پیچیده در دنیا هستند، در بسیاری از موارد این تطبیق با شکست مواجه می‌شود و بی‌نتیجه می‌ماند یا در بهترین شرایط، فقط تغییری سطحی صورت گرفته و رفتار و باورهای بازیگران این تغییر، با نوع جدید خود جایگزین نمی‌شود (فولان^۵، ۲۰۲۳).

یادگیری سازمانی مجموعه‌ای از اقدامات سازمانی مانند کسب دانش، توزیع اطلاعات و تفسیر آن‌هاست که به‌صورت آگاهانه یا ناآگاهانه تأثیری مثبت در فرایند تحول سازمانی می‌گذارد. یادگیری سازمانی فرآیندی است که از طریق آن سازمان تجارب اعضای خود را جذب می‌کند و در راستای اصلاح فعالیت‌های سازمانی خود به کار می‌گیرد (صفری، ۱۴۰۲). یادگیری سازمانی خروجی اصلی یک فرآیند مدیریت دانش است که از فرآیندهای سازمانی پشتیبانی می‌کند. این فرایند با گذشت زمان بهبود می‌یابد، تصمیم‌گیری مشارکتی را القا می‌کند و در بازایی اطلاعات کارآمدی ایجاد می‌کند (وید-شرترز^۶، ۲۰۲۰).

سازمان یادگیرنده سازمانی است که در خلق، کسب و نشر دانش مهارت دارد و رفتارش را متناسب با دانش و بینش جدید اصلاح می‌کند (عباسقلی زاده و همکاران، ۱۴۰۱). سازمان یادگیرنده چهارچوبی سازمانی است که بر یادگیری فعال و مستمر به‌منزله پایه‌ای برای نیروی کار فعال و مولد متکی است. سازمان یادگیرنده سازمانی است که این مدل را برای دستیابی به مشارکت بیشتر کارکنان، بدون ذکر نتایج مالی و رضایت مشتری، پذیرفته است (وید-شرتزر، ۲۰۲۰).

ایده‌ی مدرسه‌ای که می‌تواند یاد بگیرد در خلال چند سال گذشته به‌صورت فزاینده‌ای معروف شده است. آشکار شده است که مدارس می‌توانند بازآفرینی شوند، سرزنده و بانشاط شوند و به‌طور مدام و نه با دستور و نه با مقررات، بلکه با پذیرفتن و اهمیت قائل شدن برای یک جهت‌یابی یادگیری احیا شوند. این به معنای مجذوب کردن افراد در سیستم برای اظهار آرمان‌ها و امیدهایشان، پرورش دادن آگاهی‌شان و توسعه قابلیت‌هایشان به‌صورت هم‌زمان و در کنار هم است (سنگه، ۱۳۹۵/۲۰۱۲). مدرسه یادگیرنده مدرسه‌ای است که از فرایندهای کسب و انتقال دانش، تشویق به یادگیری، فراهم کردن محیط مناسب یادگیری، تجربیات عملی، توسعه کارکنان، توانمندسازی و تعهد رهبری و وضوح نقش‌ها در پرتو اهداف و چشم‌اندازها حمایت و پشتیبانی می‌کند (کارم^۷، ۲۰۱۶). در مدارس یادگیرنده، منابع پشتیبانی یادگیری از محدوده معلمان و کلاس‌های سنتی فراتر می‌روند. در چنین مدرسه‌ای، همه افراد از یکدیگر می‌آموزند، معلمان از پرسش‌های دانش‌آموزان استقبال می‌کنند، والدین به سؤالات فرزندان خود به چشم گوهی انسانی می‌نگرند، دانش‌آموزان بیشتر به دنبال فهم مسئله‌اند تا پاسخ صحیح، برنامه‌ریزان آموزشی و درسی تنوع روش‌ها و منابع برای رسیدن به حقایق علمی را به رسمیت می‌شناسند و بیش از دانش بر مهارت‌های زندگی تأکید می‌کنند (شهسواری و همکاران، ۱۴۰۰). در مدرسه‌ای که یاد می‌گیرد، چه‌بسا کسانی که به‌صورت سنتی به هم یا به یکی ظنین و بدگمان بوده و یکدیگر را مقصر می‌دانند، سهم مشترکشان در آینده سیستم مدرسه و چیزهایی را که می‌توانند از هم یاد بگیرند تشخیص داده و می‌پذیرند (سنگه، ۱۳۹۵/۲۰۱۲).

سازمان‌های آموزشی باید بتوانند خود را با پیشرفت‌های سریع فناوری همگام سازند تا نیروهایی کارآمد را به جامعه عرضه کنند. در حال حاضر، نیاز به مدیرانی که شایستگی‌های فردی و اجتماعی و تخصص و علم و دانش لازم را در زمینه آموزش و پرورش داشته باشند و همچنین کارکنان و معلمانی که آگاهی‌های لازم را در رشته‌های تخصصی خود داشته و دانش خود را مرتب به‌روز کرده و آخرین اطلاعات را در زمینه رشته تخصصی خود داشته باشند، کاملاً محسوس است و در صورت بی‌توجهی به این نیاز، جامعه در آینده با معضلاتی مواجه خواهد شد که مقابله با آن‌ها بسیار مشکل خواهد بود (یحیی‌زاده‌واقفی و همکاران، ۱۳۹۸).

از این‌رو، با توجه به تدوین سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش ایران و توجه ویژه به افزایش کیفیت و ارتقای خدمات مدارس دولتی در این سند، این مدارس برای بقا و توسعه خویش نیازمند

یادگیری مستمر و تبدیل شدن به سازمان‌های یادگیرنده، هم‌زمان با تحول در رویکردهای آموزشی در جهان هستند.

این در حالی است که در مدارس ایران، آرمان‌ها و اهداف اغلب توسط آموزش و پرورش تدوین و بر اساس دستورالعمل‌ها و شیوه‌نامه‌ها به مدارس ابلاغ می‌شود و این شیوه عمل سازمان‌های سنتی است که اهداف و آرمان سازمان از طریق مدیران ارشد و رهبران تعیین و اعضای سازمان در بهترین شکل با تمکین و ایجاب، آن را پذیرفته و در چهارچوب قوانین و دستورات برای حصول آن‌ها تلاش می‌کنند. نتیجه این روش، خمودگی روحیه اعضا و روزمرگی در کارهاست. در بینش کنونی حاکم بر مدارس، دیدگاه تجزیه‌گرانه درخور توجهی وجود دارد که جنبه‌ای از آن ناشی از ساخت‌دهی و سازمان‌دهی مدارس و متأثر از تفکر تحلیلی است که بر اساس آن برای افزایش کارایی، باید کارایی ه یک از اجزا به صورت مجزا افزایش یابد. بر همین مبناست که این ایده ترویج می‌شود که شغل معلمی فرآیند انفرادی آموزش به دانش‌آموزان است و معلمان در ایفای نقش خود به یاری و مساعدت دیگران احساس نیاز نمی‌کنند و به کار گروهی و شرکت در جلسات تمایلی نشان نمی‌دهند. در این شرایط، آموزش و پرورش باید به اصلاح تصورات و الگوهای ذهنی معلمان و اعضای خویش بپردازد؛ تصوراتی که مانعی برای اجرای اندیشه‌های نوین در مدارس است. این‌ها بخش‌هایی از مواردی است که تشکیل سازمان یادگیرنده در مدارس ایران را با سختی مواجه کرده و پژوهش در این حوزه را به مدد می‌طلبد.

اگرچه مفهوم مدرسه در جایگاه یک سازمان یادگیرنده به صورت پیوسته در ذهن و قلب اندیشمندان، معلمان و سیاست‌سازان سراسر دنیا القا می‌شود، به‌واقع پیشرفت نسبتاً کمی، چه در نظریه و چه در پژوهش و عمل، در این مفهوم حاصل شده و در این زمینه، تحقیقات و اسناد محدودی در دست است که از یک سو پژوهش در این موضوع را مشکل می‌کند و از سوی دیگر، نیاز به پژوهش در زمینه سازمان‌های یادگیرنده را بیش از هر زمان دیگری نشان می‌دهد (کولز و استول^۱، ۲۰۱۶).

بین رعایت اصول مدارس یادگیرنده و میزان بهره‌وری مدارس ارتباط معناداری وجود دارد؛ به طوری که فیض‌اللهی و هاشمی خوزانی (۱۴۰۱) در تحقیقی با عنوان «بررسی بهره‌وری مدارس مقطع ابتدایی با توجه به مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده» نشان دادند که بین رعایت اصول مدارس یادگیرنده و میزان بهره‌وری مدارس مقطع ابتدایی ارتباط معناداری وجود دارد و معلم و مدیر مدرسه در این فرآیند تأثیر چشمگیری دارند. مدارس ابتدایی ایران با بهره‌مندی از فرهنگ مطلوب یادگیری، از مکانی برای آموزش دیدن ساده به محلی برای ترویج صحیح فرهنگ یادگیری اعضای مدرسه تبدیل خواهند شد. رحیمی و همکاران (۱۴۰۱) در تحقیقی با عنوان «بررسی نقش فرهنگ یادگیری در تبدیل مدارس به عنوان سازمان یادگیرنده» نشان دادند که یک فرهنگ یادگیری مناسب و حامی و مشوق محیط‌های آموزشی در مدارس ابتدایی فعلی ضروری است. همچنین بر اساس تحقیق زاهدی پور و همکاران

(۱۴۰۰)، برخی از مؤلفه‌هایی که در ارائه الگوی مدارس اثربخش مبتنی بر سازمان یادگیرنده نقش دارند به ترتیب اولویت عبارت‌اند از: شایستگی‌های معلمان، سیاست‌های آموزشی، توانمندسازی نیروی انسانی، فعالیت‌های فوق برنامه، استقرار نظام یاددهی و یادگیری، شایستگی‌های مدیران، امکانات فناورانه، آینده‌نگری، روش‌ها و ابزار نوآورانه، ارتقای سطح سلامت، بهداشت و ایمنی مدرسه، اعتقاد به خرد جمعی، مدیریت و رهبری.

یحیی‌زاده واقفی و همکاران (۱۳۹۸) در تحقیقی با عنوان «ارائه الگوی سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی» نشان دادند که مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده سازمان یادگیرنده، شامل تسلط فردی، الگوهای ذهنی، تفکر سیستمی، آرمان مشترک، یادگیری تیمی و فناوری اطلاعات بود. همچنین، مؤلفه‌های اثرگذار بر سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی، شامل فرهنگ سازمانی، رهبری و نیروی انسانی بودند. سازمان‌های یادگیرنده به‌منزله ابزاری مهم برای بهبود مستمر مدرسه عمل می‌کنند. رهبران مدرسه می‌توانند فرهنگ مدرسه را از کنترل از بالا به پایین به محیطی یادگیری محور تغییر دهند که در آن، همه کارکنان در مسئولیت جمعی برای بهبود سهیم باشند. این امر مستلزم فرهنگ مشارکتی، تأمل مداوم درباره داده‌ها برای به‌چالش کشیدن مدل‌های ذهنی موجود و توانایی پذیرش تفکر سیستمی است (سانچز^۹ و همکاران، ۲۰۲۲). یان^{۱۰} (۲۰۲۱) در تحقیقی با عنوان سازمان یادگیرنده: شرایط موفقیت مدارس عالی در هونان چین نشان دادند که هشت جنبه سازمان یادگیرنده را شکل می‌دهد: (۱) سیاست‌ها و اهداف مدرسه؛ (۲) محیط حمایتی؛ (۳) توسعه حرفه‌ای؛ (۴) همکاری؛ (۵) راهبردهای سازگاری با تغییرات؛ (۶) رهبری؛ (۷) اشتراک چشم‌انداز؛ (۸) اطلاعات و فناوری. از مصاحبه‌های مدیران، شش مضمون به‌دست آمده است: (۱) تغییرات در همه زمینه‌های مؤثر در آموزش و راهبردهای مواجهه با تغییر؛ (۲) انتخاب برنامه‌های درسی و آموزشی؛ (۳) راه‌های موفقیت‌آمیز برای رشد معلم؛ (۴) آمادگی دانش‌آموزان برای آینده؛ (۵) همکاری همه‌ذی‌نفعان مدرسه؛ (۶) تمرکز بر نوآوری‌ها. بر اساس یافته‌ها، یک الگوی پیشنهادی برای مدارس که قصد دارند به مدارس ممتاز تبدیل شوند پیشنهاد شده است. تحقیقی در مدارس ابتدایی بومی منطقه کوالا لنگات، سلانگور، مالزی نشان داد که شیوه‌های سازمان یادگیرنده، که از طریق معلمان و با رهبری آن‌ها به کار گرفته می‌شوند، ارزش بسیاری ایجاد می‌کنند. بین شیوه‌های سازمان یادگیرنده و رهبری معلم رابطه متوسط، مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته، شیوه‌های سازمان یادگیرنده را در مدارس ترویج می‌کند که ممکن است به تغییرات مثبت در رهبری معلم منجر شود (کولان و منصور^{۱۱}، ۲۰۲۰).

با توجه به مطالب مطرح‌شده، امروزه تبدیل مدارس به سازمانی یادگیرنده مسئله‌ای مهم است. برای تحقق این امر، باید به درک و بینش درستی از برخی مفاهیم و مسائل پیرامونی آن رسید و با آگاهی از ضرورت‌ها و پیش‌نیازهای لازم برای پیاده‌سازی این رویکرد، نتایج و پساایندهای تحقق

آن را نیز بررسی کرد؛ بنابراین پژوهشگر به دنبال آن است که به منظور افزایش کیفیت و اثربخشی مدارس، به ارائه الگوی مدیریت مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران پرداخته و به این سؤال اصلی پاسخ داده شود که: «الگوی مدیریت مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران چگونه است؟»

■ اهداف فرعی پژوهش:

۱. شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های توسعه مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران؛
۲. تعیین اولویت‌بندی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های توسعه مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران؛
۳. اعتباریابی الگوی توسعه مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران.

◆ سؤال‌های فرعی:

۱. ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های توسعه مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران کدام‌اند؟
۲. اولویت‌بندی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های توسعه مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران چگونه است؟
۳. اعتبار الگوی توسعه مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران چگونه است؟

لازم به ذکر است که پاسخ به برخی اهداف و سؤالات فرعی پژوهش در مقاله دیگری توسط پژوهشگر منتشر شده است.^{۱۲}

■ روش پژوهش

روش پژوهش حاضر بر اساس الگوی شش‌لایه پیاز پژوهش ساندروز^{۱۳} و همکاران (۲۰۰۹)، به لحاظ فلسفه، تفسیر‌گرایانه و به لحاظ رویکرد، استقرایی است. به لحاظ راهبردی، توسعه‌ای و کاربردی از نوع توصیفی - پیمایشی است. به لحاظ انتخاب داده‌ها، ترکیبی (کیفی و کمی) است. به لحاظ بازه زمانی، مقطعی و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌ای (کیفی) و پرسش‌نامه‌ای (کمی) است. جامعه آماری پژوهش در بخش کیفی، با هدف اکتشاف مدل مدیریت مدارس یادگیرنده، مسئولان ارشد و میانی وزارت آموزش و پرورش، مدیران مجرب مدارس و خبرگان تعلیم و تربیت در مدارس شهر تهران، که سوابق تحقیق در حوزه سازمان و مدارس یادگیرنده را داشته‌اند، در نظر گرفته شدند تا تحت مصاحبه عمیق قرار بگیرند. نمونه‌گیری به صورت غیراحتمالی نظری (هدفمند) بود و تا رسیدن به اشباع نظری، به تعداد ۲۲ مصاحبه به شرح مشخصات جدول (۱) انجام شد.

جدول ۰۱ مشخصات مشارکت‌کنندگان در مصاحبه بخش کیفی

ردیف	رشته تحصیلی	مدرک تحصیلی	مقالات علمی	بیشترین سوابق تجربی	سابقه فعالیت
۱	مدیریت آموزشی	دکتری	*	وزیر آپ	بیش از ۳۰ سال
۲	مدیریت دولتی	کارشناسی ارشد	*	وزیر آپ	بیش از ۳۰ سال
۳	مدیریت	کارشناسی ارشد	*	معاون وزیر آپ	بیش از ۳۰ سال
۴	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	*	معاون وزیر آپ	بیش از ۲۵ سال
۵	مدیریت	کارشناسی ارشد	*	معاون وزیر آپ	بیش از ۳۰ سال
۶	مدیریت فرهنگی	دکتری	*	معاون وزیر آپ	بیش از ۳۰ سال
۷	مدیریت آموزشی	دکتری	*	مشاور وزیر	بیش از ۳۰ سال
۸	برنامه‌ریزی آموزشی	کارشناسی ارشد	*	مشاور وزیر	بیش از ۳۰ سال
۹	تعلیم و تربیت	دکتری	*	مشاور وزیر	بیش از ۲۵ سال
۱۰	مدیریت آموزشی	دکتری	*	رئیس سازمان آپ	بیش از ۲۵ سال
۱۱	مدیریت رسانه	دکتری	*	رئیس سازمان آپ	بیش از ۲۵ سال
۱۲	مدیریت آموزشی	دکتری	*	رئیس سازمان آپ	بیش از ۲۵ سال
۱۳	مدیریت آموزشی	دکتری	*	رئیس منطقه در تهران	بیش از ۳۰ سال
۱۴	مدیریت آموزشی	دکتری	*	رئیس منطقه در تهران	بیش از ۲۵ سال
۱۵	مدیریت آموزشی	دکتری	*	رئیس منطقه در تهران	بیش از ۳۰ سال
۱۶	مدیریت آموزشی	دکتری	*	رئیس منطقه در تهران	بیش از ۳۰ سال
۱۷	مدیریت آموزشی	دکتری	*	مدیرکل ستادی	بیش از ۳۰ سال
۱۸	مدیریت آموزشی	دکتری	*	مدیرکل ستادی	بیش از ۳۰ سال
۱۹	مدیریت آموزشی	دکتری	*	سازمان پژوهش آپ	بیش از ۳۰ سال
۲۰	برنامه‌ریزی آموزشی	دکتری	*	سازمان پژوهش آپ	بیش از ۲۵ سال
۲۱	مدیریت آموزشی	دکتری	*	مدیر مدرسه	بیش از ۲۵ سال
۲۲	مدیریت آموزشی	دکتری	*	مدیر مدرسه	بیش از ۲۵ سال

در بخش کیفی، پس از بررسی ادبیات موضوع، شاخص‌های مدل پارادایمی توسعه مدارس یادگیرنده شناسایی شد. مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختارمند به همراه مشاهده و نظارت بر شرکت‌کنندگان، هسته فعالیت‌های جمع‌آوری داده‌ها را در پژوهش کیفی تشکیل داده است. هر مصاحبه‌ای شامل یک پروتکل بوده است. پروتکل به‌جای فهرستی از سؤالات، فهرستی از موضوعات بوده و پژوهشگر ابتدا مفهوم سازه مدارس یادگیرنده برای مصاحبه‌شونده را تعریف کرده و سپس سؤال‌های مرتبط مطرح شده است. برای تمامی مشارکت‌کنندگان قبل از انجام مصاحبه، هماهنگی تلفنی و ارسال متن سؤالات از طریق ابزارهای مجازی انجام شد و پس از هماهنگی زمان ملاقات، مصاحبه‌ها به‌صورت انفرادی و با رعایت پروتکل‌های مربوطه به اتمام رسید. زمان انجام هر مصاحبه بین ۵۰ تا ۸۰ دقیقه بوده است. به‌منظور ثبت داده‌های کیفی و تمرکز مصاحبه‌کننده بر فرایند مصاحبه، تمامی مصاحبه‌ها از طریق ضبط‌صوت، جمع‌آوری و درنهایت تجزیه و تحلیل شده‌اند. به‌منظور جمع‌آوری داده‌های لازم، با توجه به مطالعه انجام‌شده در بخش ادبیات و پیشینه نظری پژوهش، سؤالات اصلی زیر مطابق با جدول (۲) مطرح شد:

جدول ۲. دسته‌بندی سه‌بعدی هیجان‌های موفقیت (پکرون، ۱۹۹۲)

ردیف	سؤال از خبرگان
۱	تعریف و برداشت شما از یک «مدرسه یادگیرنده» چیست؟
۲	شرایط «پدیدآورنده» و «مقوله‌های اصلی» در ایجاد و توسعه «مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران» کدام‌اند؟
۳	برای ایجاد و توسعه مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران، چه «راهبردها»، «اقدامات هدفمند» و یا «فرایندهایی» پیشنهاد می‌کنید؟
۴	عوامل «ممانعت‌کننده و یا مداخله‌گر» در تحقق شکل‌گیری و توسعه مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران چیست؟
۵	«مؤلفه‌های زمینه‌ساز» که شرایط ایجاد و توسعه مدارس یادگیرنده را در مدارس دولتی شهر تهران فراهم می‌کنند، کدام‌اند؟
۶	«پیامدهای حاصل» از ایجاد و توسعه مدارس یادگیرنده در مدارس دولتی شهر تهران چیست؟
۷	برنامه‌های آموزش و پرورش در خصوص ایجاد و توسعه مدارس یادگیرنده را چگونه ارزیابی می‌کنید؟
۸	وجوه تمایز مدارس یادگیرنده دولتی با مدارس سنتی دولتی چیست؟
۹	تهدیدها و فرصت‌های موجود در تحقق این مفهوم در مدارس دولتی چیست؟
۱۰	مدارس دولتی شهر تهران از چه نقاط ضعف و قوتی در تبدیل و ارتقا به مدارس یادگیرنده برخوردارند؟

جامعه آماری پژوهش در بخش کمی، برای تبیین مدل مدیریت مدارس یادگیرنده، مدیران مدارس شهر تهران بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ در مدارس مشغول به کار بوده‌اند و تجربه کافی از موضوع تحقیق داشتند که تعداد آن‌ها ۴ هزار نفر بود. بر اساس جدول کرجسی و مورگان، تعداد ۳۵۱ نفر نمونه به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند.

برای بررسی روایی در بخش کیفی، به لحاظ کیفیت مصاحبه‌ها و تحلیل و تفسیر داده‌ها، از معیار قابلیت اعتماد، شامل چهار معیار (اعتبار‌پذیری، انتقال‌پذیری، اتکا‌پذیری و تأیید‌پذیری)، استفاده شد. همچنین در پژوهش حاضر، به دلیل فرایند رفت‌وبرگشتی و تحلیل تک‌به‌تک مصاحبه‌ها قبل از انجام مصاحبه‌های بعدی، خوداصلاحی بودن داده‌ها بهترین شاخص تعیین قابلیت اعتماد داده‌های حاصل از پژوهش بوده است. علاوه بر این، در این پژوهش از پایایی دو کدگذار (توافق درون‌موضوعی) برای بررسی پایایی مصاحبه‌ها و تحلیل و تفسیر داده‌ها استفاده شد. برای این منظور، از یکی از خبرگان حوزه مدیریت آموزشی خواسته شد تا به‌عنوان همکار پژوهش (کدگذار) مشارکت کند. آموزش‌ها و شیوه‌های لازم برای کدگذاری به همکار پژوهش منتقل می‌شود. در هر کدام از مصاحبه‌ها، کدهایی که در نظر دو نفر مشابه هستند با عنوان «توافق» و کدهایی که غیرمشابه هستند با عنوان «عدم توافق» مشخص می‌شوند. مصاحبه‌های انتخابی برای بررسی پایایی دو کدگذار، حاوی ۱۰۶ کد بود که در ۱۹ کد بین دو کدگذار توافق وجود نداشت و در ۸۷ کد، توافق وجود داشت. به این ترتیب، درصد توافق بین دو کدگذار، ۸۲ درصد محاسبه می‌شود که قابل قبول بوده و پایایی پژوهش را در بخش کیفی تأیید می‌کند.

در بخش کمی نیز در بدو کار پس از طراحی و تدوین پرسش‌نامه مبتنی بر ابعاد و شاخص‌های مکشوفه در بخش کیفی تحقیق، با کمک خبرگان و متخصصان از روایی صوری و محتوایی استفاده شد. همچنین پس از تأیید پرسش‌نامه و توزیع آن در بین افراد نمونه آماری، از روایی سازه، روایی همگرا و واگرا استفاده شد. در نهایت به‌منظور تعیین پایایی پرسش‌نامه نیز از ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی استفاده و تمامی موارد تأیید شد.

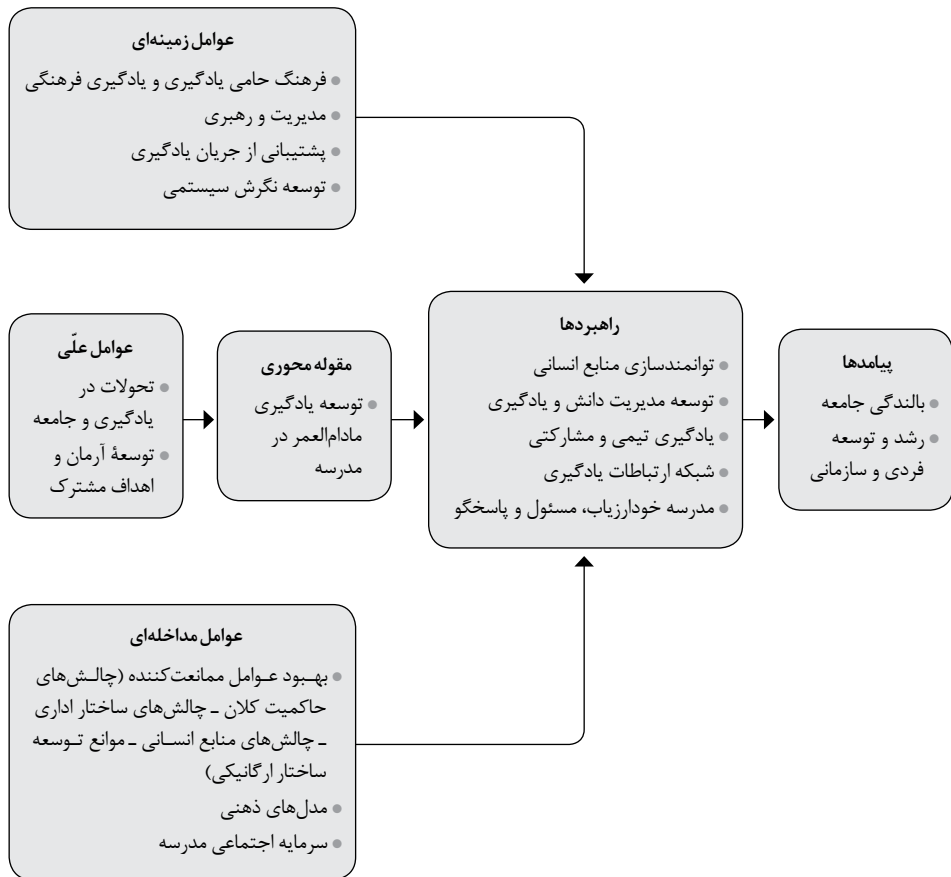
■ یافته‌های پژوهش

در این تحقیق در بخش کیفی، پس از پیاده‌سازی متن مصاحبه‌ها، از روش داده‌بنیاد (گراند تئوری)^{۱۴} اشتراوس و کوربین^{۱۵} (۱۹۹۸) با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا بهره گرفته شد. اشتراوس و کوربین فرایند کدگذاری را به سه مرحله کدگذاری باز (آزاد)، محوری و انتخابی (گزینشی) تقسیم کرده‌اند. در این پژوهش، توسعه یادگیری مادام‌العمر در مدرسه، به‌منزله مقوله محوری تلقی شده است؛ به‌طوری‌که دیگر مقوله‌ها را می‌تواند حول خود جمع کند. شرح کدگذاری‌های باز و محوری انجام‌شده از مصاحبه‌های دریافتی، در قالب جدول (۳) ذکر شده است:

جدول ۳. نتایج کدگذاری باز و محوری

زیرمقوله	مقوله فرعی	مقوله کلی
	تحولات در یادگیری و جامعه	عوامل علی
	توسعه آرمان و اهداف مشترک	
	توسعه یادگیری مادام‌العمر در مدرسه	مقوله محوری
	فرهنگ حامی یادگیری و یادگیری فرهنگی	عوامل زمینه‌ای
	مدیریت و رهبری	
	پشتیبانی از جریان یادگیری	
	توسعه نگرش سیستمی	
چالش‌های حاکمیت کلان	بهبود عوامل ممانعت‌کننده	عوامل مداخله‌ای
چالش‌های ساختار اداری		
چالش‌های منابع انسانی		
موانع توسعه ساختار ارگانیک		
	مدل‌های ذهنی	راهبردها
	سرمایه اجتماعی مدرسه	
	توانمندسازی منابع انسانی	
	توسعه مدیریت دانش و یادگیری	
	یادگیری تیمی و مشارکتی	پیامدها
	شبکه ارتباطات یادگیری	
	مدرسه خودارزیاب، مسئول و پاسخ‌گو	
	بالندگی جامعه	پیامدها
	رشد و توسعه فردی و سازمانی	

با مشخص شدن مقوله‌های متشکله، در این مرحله، کدگذاری انتخابی و مدل پارادایمی ارائه می‌شود که تصویرگر روابط بین شرایط علی، پدیده محوری، راهبردها، شرایط مداخله‌گر، شرایط زمینه‌ای و پیامدهاست (شکل ۱).



شکل ۱. کدگذاری انتخابی

در بخش کمی با توجه به نرمال نبودن توزیع داده‌ها و با توجه به چندسطحی بودن مدل و تعدد شاخص‌ها، برای بررسی و اعتبارسنجی مدل اندازه‌گیری، مدل ساختاری و مدل کلی مدارس یادگیرنده، استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی با استفاده از نرم‌افزار اسمارت پی‌ال‌اس ضرورت می‌یابد و تحلیل‌های لازم در سه بخش (۱) برازش مدل اندازه‌گیری؛ (۲) برازش مدل ساختاری و (۳) برازش مدل کلی انجام می‌شود.

دارند. علاوه بر آن، بارهای عاملی مرتبه دوم تمامی مقوله‌های فرعی نیز بالاتر از $0/3$ و آزمون بوت استراپ نشان داد آماره‌ی آن‌ها بزرگ‌تر از $1/96$ هستند و در سطح 95 درصد معنادارند. این بدان معناست که تمامی مقوله‌های فرعی نقش تعیین‌کننده‌ای را در اندازه‌گیری شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌ای، پدیده‌محوری، راهبردها و پیامدها دارند. نتایج بارهای عاملی مرتبه دوم در جدول ۴ آمده است:

جدول ۴. نتایج بارهای عاملی مرتبه دوم

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم				مؤلفه	متغیرهای اصلی
نتیجه	سطح معناداری	آماره تی	بار عاملی		
تأیید	۰/۰۰	۲۸/۹	۰/۷۴	● تحولات در یادگیری و جامعه	شرایط علی
تأیید	۰/۰۰	۸۴/۴۷	۰/۸۶	● توسعه آرمان و اهداف مشترک	
تأیید	۰/۰۰	۱۸۰/۰۵	۰/۶۶	● توانمندسازی منابع انسانی	راهبردها
تأیید	۰/۰۰	۳۶/۱۳	۰/۸۱	● توسعه مدیریت دانش و یادگیری	
تأیید	۰/۰۰	۱۹/۸۷	۰/۶۶	● شبکه ارتباطات یادگیری	
تأیید	۰/۰۰	۱۴/۴۱	۰/۶۱	● مدرسه خودارزیاب، مسئول و پاسخ‌گو	
تأیید	۰/۰۰	۱۹/۱۵	۰/۶۵	● یادگیری تیمی و مشارکتی	شرایط زمینه‌ای
تأیید	۰/۰۰	۱۴/۹۸	۰/۶۲	● توسعه نگرش سیستمی	
تأیید	۰/۰۰	۲۱/۱۹	۰/۷۳	● فرهنگ حامی یادگیری و یادگیری فرهنگی	
تأیید	۰/۰۰	۲۱/۸۴	۰/۷۱	● مدیریت و رهبری	شرایط مداخله‌گر
تأیید	۰/۰۰	۲۰/۲۲	۰/۶۵	● پشتیبانی از جریان یادگیری	
تأیید	۰/۰۰	۵۸/۱۲	۰/۸۶	● بهبود موانع خارج از مدرسه	
تأیید	۰/۰۰	۲۵/۴۹	۰/۷۴	● سرمایه اجتماعی مدرسه	
تأیید	۰/۰۰	۲۲/۰۶	۰/۷۱	● مدل‌های ذهنی	
تأیید	۰/۰۰	۱۷/۱۵	۰/۶۳	● چالش‌های رسمیت و ساختار ارگانیکی در مدرسه	پیامدها
تأیید	۰/۰۰	۲۳/۱۹	۰/۷۳	● بهبود موانع خارج از مدرسه	
تأیید	۰/۰۰	۳۴/۵۴	۰/۸۲	● چالش‌های ساختار اداری	
تأیید	۰/۰۰	۱۶/۳۲	۰/۶۳	● چالش‌های منابع انسانی	
تأیید	۰/۰۰	۲۷/۹	۰/۷۱	● بالندگی جامعه	پیامدها
تأیید	۰/۰۰	۱۶۷/۹	۰/۹۵	● رشد و توسعه فردی و سازمانی	

همچنین طبق جدول (۵)، نتایج آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی نشان می‌دهد که ضریب پایایی تمامی مقوله‌های شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌ای، پدیده‌محوری، راهبردها و پیامدها بیشتر از ۰/۷ است و پایایی درونی مناسب را نشان می‌دهد. نتایج روایی همگرا نشان می‌دهد که تمام مقوله‌های شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌ای، پدیده‌محوری، راهبردها و پیامدها دارای میانگین واریانس استخراج‌شده بالاتر از ۰/۵ هستند و بیانگر این است که هر مفهوم استخراج‌شده از شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌ای، پدیده‌محوری، راهبردها و پیامدها فقط مقوله خود را اندازه‌گیری می‌کند و ترکیب آن‌ها باید به‌گونه‌ای باشد که تمام مقوله‌ها به‌خوبی از یکدیگر تفکیک شده‌اند.

جدول ۵. نتایج روایی و پایایی

متغیرهای پنهان	آلفا کرونباخ CA>۰/۷	قابلیت اطمینان rho_A>۰/۶	پایایی ترکیبی CR>۰/۷	میانگین واریانس تبیین‌شده AVE>۰/۵
تحولات در یادگیری و جامعه	۰/۸۸	۰/۸۸	۰/۹۲	۰/۸۱
توسعه آرمان و اهداف مشترک	۰/۹۱	۰/۹۱	۰/۹۴	۰/۷۹
پدیده‌محوری: توسعه یادگیری مادام‌العمر در مدرسه	۰/۹۱	۰/۹۱	۰/۹۴	۰/۸
فرهنگ حامی یادگیری و یادگیری فرهنگی	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۴	۰/۷۶
مدیریت و رهبری	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۴	۰/۷۶
پشتیبانی از جریان یادگیری	۰/۸۴	۰/۸۴	۰/۹	۰/۷۶
توسعه نگرش سیستمی	۰/۸۸	۰/۸۹	۰/۹۲	۰/۷۵
چالش‌های حاکمیت کلان	۰/۹۱	۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۷۸
چالش‌های ساختار اداری	۰/۸۶	۰/۸۷	۰/۹	۰/۶۳
چالش‌های منابع انسانی	۰/۶۶	۰/۷۲	۰/۸۲	۰/۶۱
چالش‌های رسمیت و ساختار ارگانیکی در مدرسه	۰/۷۱	۰/۷۳	۰/۸۴	۰/۶۴
مدل‌های ذهنی	۰/۸۶	۰/۸۷	۰/۹۱	۰/۷۱
سرمایه اجتماعی مدرسه	۰/۸۸	۰/۸۸	۰/۹۱	۰/۷۳
توانمندسازی منابع انسانی	۰/۹	۰/۹	۰/۹۳	۰/۷۷
یادگیری تیمی و مشارکتی	۰/۸۵	۰/۸۵	۰/۸۸	۰/۵۶
توسعه مدیریت دانش و یادگیری	۰/۸۹	۰/۸۹	۰/۹۳	۰/۸۲

جدول ۵. (ادامه)

متغیرهای پنهان	آلفا کرونباخ CA > ۰/۷	قابلیت اطمینان rho_A > ۰/۶	پایایی ترکیبی CR > ۰/۷	میانگین واریانس تبیین شده AVE > ۰/۵
شبکه ارتباطات یادگیری	۰/۸۸	۰/۸۸	۰/۹۱	۰/۷۳
مدرسه خودارزیاب، مسئول و پاسخگو	۰/۸۹	۰/۸۹	۰/۹۲	۰/۷۶
بالندگی جامعه	۰/۷۴	۰/۷	۰/۸۱	۰/۶
رشد و توسعه ردی و سازمانی	۰/۸۵	۰/۸۷	۰/۸۸	۰/۵۱
بهبود موانع خارج از مدرسه	۰/۸۷	۰/۸۷	۰/۸۹	۰/۵۵
راهنمها	۰/۹	۰/۹	۰/۹۱	۰/۵۱
شرایط زمینه‌ای	۰/۸۸	۰/۸۹	۰/۹	۰/۵۶
شرایط علی	۰/۸۵	۰/۸۵	۰/۸۹	۰/۶۳
شرایط مداخله‌گر	۰/۸۸	۰/۸۸	۰/۹	۰/۶۴
پیامدها	۰/۸۵	۰/۸۶	۰/۸۸	۰/۶۲

روایی واگرا میزان رابطه یک سازه با شاخص‌هایش در مقایسه رابطه آن سازه با سایر سازه‌ها را بررسی می‌کند. در صورتی روایی واگرا قابل قبول است که ریشه دوم میانگین واریانس تبیین شده از اعداد زیرین خود (هم‌بستگی بین سازه‌ها) بیشتر باشند.

جدول ۶. نتایج روایی واگرا

متغیرهای پنهان	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹	۲۰	
تحولات در یادگیری و جامعه	۰/۹																				
توسعه آرمان و اهداف مشترک	۰/۳	۰/۹																			
توسعه یادگیری مادام‌العمر در مدرسه	۰/۴	۰/۳	۰/۹																		
فرهنگ حامی یادگیری و یادگیری فرهنگی	۰/۳	۰/۳	۰/۳	۰/۹																	
مدیریت و رهبری	۰/۴	۰/۳	۰/۳	۰/۳	۰/۹																

جدول ۶. (ادامه)

متغیرهای پنهان	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹	۲۰	
پشتیبانی از جریان یادگیری	۰/۴	۰/۳	۰/۳	۰/۳	۰/۴	۰/۹															
توسعه نگرش سیستمی	۰/۴	۰/۳	۰/۳	۰/۳	۰/۲	۰/۳	۰/۹														
چالش‌های حاکمیت کلان	۰/۳	۰/۲	۰/۳	۰/۳	۰/۳	۰/۲	۰/۹														
چالش‌های ساختار اداری	۰/۳	۰/۳	۰/۴	۰/۳	۰/۳	۰/۲	۰/۴	۰/۸													
چالش‌های منابع انسانی	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۶	۰/۵	۰/۳	۰/۸												
چالش‌های رسمیت و ساختار ارگانیکی در مدرسه	۰/۶	۰/۶	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۲	۰/۴	۰/۸											
مدل‌های ذهنی	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۲	۰/۴	۰/۵	۰/۴	۰/۸									
سرمایه اجتماعی مدرسه	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۵	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۵	۰/۳	۰/۹									
توانمندسازی منابع انسانی	۰/۵	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۵	۰/۳	۰/۳	۰/۹								
یادگیری تیمی و مشارکتی	۰/۵	۰/۴	۰/۵	۰/۵	۰/۵	۰/۴	۰/۴	۰/۵	۰/۵	۰/۵	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۸						
توسعه مدیریت دانش و یادگیری	۰/۵	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۵	۰/۵	۰/۳	۰/۳	۰/۳	۰/۴	۰/۹					
شبکه ارتباطات یادگیری	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۳	۰/۴	۰/۳	۰/۹					
مدرسه خودارزباب، مسئول و پاسخ‌گو	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۲	۰/۳	۰/۴	۰/۳	۰/۳	۰/۳	۰/۹		
بالندگی جامعه	۰/۵	۰/۴	۰/۴	۰/۵	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۵	۰/۵	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۶	۰/۵	۰/۳	۰/۸		
رشد و توسعه فردی و سازمانی	۰/۵	۰/۴	۰/۶	۰/۵	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۵	۰/۴	۰/۴	۰/۳	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۵	۰/۷	۰/۷	

طبق جدول (۶)، نتایج روایی و اگر برازش خوب الگوی اندازه‌گیری شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌ای، پدیده‌محوری، راهبردها و پیامدها را نشان می‌دهد.

● برازش الگوی ساختاری

پس از آنکه الگوی اندازه‌گیری اعتبارسنجی شد، به بررسی الگوی ساختاری (درونی) تحقیق پرداخته می‌شود که الگوی تحلیل عاملی مرتبه سوم است. معیار اول برای بررسی برازش مدل ساختاری، ضرایب معناداری Z یا همان مقادیر (t-value) است؛ به این صورت که این ضرایب باید از ۱/۹۶ بیشتر باشند تا بتوان در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار بودن رابطه بین مقوله‌های کلی (شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، پدیده‌محوری، راهبردها و پیامدها) را تأیید کرد. دومین معیار برای بررسی برازش مدل ساختاری، ضرایب تعیین R^2 مربوط به متغیرهای پنهان درون‌زای (وابسته) الگو است که نشان‌دهنده تأثیر یک متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زاست. چین^{۱۶} (۱۹۹۸) سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ را میزان ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی R^2 مربوط به متغیر وابسته الگو مشخص کرده است. همچنین سومین معیار برای بررسی برازش الگوی ساختاری، اندازه اثر (f²) است که نشان‌دهنده تغییر در مقدار (R^2) پس از حذف یک متغیر پنهان برون‌زای معین از الگو است. هنسلا^{۱۷} و همکاران (۲۰۰۹) بیان می‌کنند که مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ به ترتیب تأثیرات کوچک، متوسط و بزرگ را نشان می‌دهد.

جدول ۷. نتایج تحلیل مسیر مدل ساختاری مدارس یادگیرنده

نتایج فرضیات		کیفیت معادلات ساختاری			معادلات ساختاری			فرضیات اصلی
		R ² adj	R ²	F ²	ضریب مسیر	آماره تی	سطح معناداری	
جهت رابطه	نتیجه							
+	تأیید	۰/۱۹	۰/۱۹	۰/۱۶	۰/۴۴	۱۰/۹۲	۰/۰۰	شرایط علی ← مقوله محوری
+	تأیید			۰/۰۴	۰/۵۱	۱۳/۸۳	۰/۰۰	شرایط زمینه‌ای ← راهبردها
+	تأیید	۰/۷۶	۰/۷۶	۰/۰۹	۰/۲۵	۵/۷۵	۰/۰۰	شرایط مداخله‌گر ← راهبردها
+	تأیید			۰/۰۱	۰/۲۴	۶/۴۷	۰/۰۰	مقوله محوری ← راهبردها
+	تأیید	۰/۵۳	۰/۵۳	۰/۰۳	۰/۷۳	۲۹/۶۵	۰/۰۰	راهبردها ← پیامدها

مطابق جدول ۷، ضریب معناداری مربوط به مسیرهای ارتباطی بین مقوله‌های کلی از ۱/۹۶ بیشتر است و معنادار بودن مسیرهای ارتباطی بین مقوله‌های کلی و مناسب بودن برازش الگوی ساختاری مدارس یادگیرنده را نشان می‌دهد. همچنین نتایج به دست آمده بیانگر معنادار بودن تمامی ضرایب تعیین متغیرهای وابسته و اندازه اثر الگو است و مناسب بودن برازش الگوی ساختاری مدارس یادگیرنده را نشان می‌دهد.

● برازش الگوی کلی

الگوی کلی شامل هر دو بخش الگوی اندازه‌گیری و ساختاری می‌شود و با تأیید برازش آن، بررسی برازش در یک مدل کامل می‌شود. برای بررسی برازش مدل کلی مدارس یادگیرنده از معیاری به نام، GOF، SRMR و NFI استفاده می‌شود. این معیارها، سازش بین کیفیت الگوی ساختاری و الگوی اندازه‌گیری شده را نشان می‌دهند (جدول ۸).

جدول ۸. نتایج برازش الگوی کلی مدارس یادگیرنده

شاخص‌های برازش الگو	مقدار برآورده شده	حد مجاز
SRMR	۰/۰۸	کمتر از ۱۲/۰
NFI	۰/۸۱	بیشتر از ۸/۰
GOF	۰/۶۴	بیشتر از ۳۶/۰

مقدار شاخص‌های برازش الگوی کلی نشان‌دهنده سازش بین کیفیت الگوی ساختاری و الگوی اندازه‌گیری مدارس یادگیرنده است؛ بنابراین الگوی مدارس یادگیرنده، که در بخش کیفی بر اساس مصاحبه با خبرگان و نظریه گراند تئوری ارائه شد، بر اساس یافته‌های کمی تحقیق نیز تأیید می‌شود. براین اساس، تمامی عوامل شش گانه (شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، پدیده‌محوری، راهبردها، پیامدها) شناسایی شده در الگوی پارادایمی مدارس یادگیرنده نقش دارند و روابط بین آن‌ها بر اساس الگوی پارادایمی استراوس و کوربین تأیید می‌شود.

■ نتیجه‌گیری

با توجه به مصاحبه‌های انجام شده در بخش کیفی و تحلیل آن‌ها به روش رویکرد داده‌بنیاد و سپس تحلیل کمی انجام شده توسط مدل‌سازی معادلات ساختاری برای داده‌های حاصل از توزیع پرسش‌نامه، الگوی توسعه مدارس دولتی یادگیرنده در قالب الگوی پارادایمی در ۶ مقوله اصلی، ۱۷ مقوله فرعی و ۲۲۱ شاخص استخراج شد. یافته‌های تحقیق نشان داد که:

شرایط علی شامل دو بعد تحولات در یادگیری و جامعه و توسعه آرمان و اهداف مشترک است. در این راستا، فیض‌اللهی و هاشمی خوزانی (۱۴۰۱) به‌منظور بررسی بهره‌وری مدارس مقطع ابتدایی با توجه به مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده، مؤلفه آرمان مشترک را به‌عنوان عاملی انطباقی در مدارس یادگیرنده مورد سنجش قرار دادند.

زاهدی‌پور و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند که مؤلفه آینده‌نگری در ارائه الگوی مدارس اثربخش مبتنی بر سازمان یادگیرنده مؤثر است. در تحقیق حاضر نیز تغییر مدرسه، متناسب با حال و آینده جامعه، از شاخص‌های عوامل علی است.

پدیده‌محوری شامل بعد توسعه یادگیری مادام‌العمر در مدرسه است. در این راستا، شهسواری و همکاران (۱۴۰۰) در اعتباریابی الگوی مدارس یادگیرنده، مقوله محیط یادگیری را از عوامل مدارس یادگیرنده دانستند که در تحقیق حاضر نیز، تأمین‌کننده نیازهای فردی و اجتماعی و محیط اخلاقی یادگیرندگان از شاخص‌های پدیده‌محوری است.

شرایط زمینه‌ای شامل بعد فرهنگ حامی یادگیری و یادگیری فرهنگی، مدیریت و رهبری، پشتیبانی از جریان یادگیری و توسعه نگرش سیستمی است. در این راستا، رحیمی و همکاران (۱۴۰۱) به منظور بررسی نقش فرهنگ یادگیری در تبدیل مدارس به‌عنوان سازمانی یادگیرنده، بیان کردند که فرهنگ یادگیری مناسب، حامی و مشوق محیط‌های آموزشی در مدارس ابتدایی کنونی ضروری است. در این مقاله، برای اصلاح فرهنگ یادگیری در مدارس ابتدایی، پیشنهاد شده است که مدیران و معلمان با بهره‌گیری از ویژگی‌های سازمان یادگیرنده، به پیاده‌سازی و تقویت فرهنگ آن نیز در محیط‌های آموزشی توجه داشته باشند. فیض‌اللهی و هاشمی خوزانی (۱۴۰۱) به منظور بررسی بهره‌وری مدارس مقطع ابتدایی، با توجه به مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده، مؤلفه تفکر سیستمی را به‌منزله موارد انطباقی مدارس یادگیرنده بررسی کردند. فرضی خالدی و همکاران (۱۴۰۱) برای تدوین الگوی مفهومی هوشمندسازی هنرستان‌های تربیت‌بدنی با رویکرد مدرسه یادگیرنده و پایدار، ظرفیت‌سازی و حمایت‌ها را یکی از عوامل دانستند. در تحقیق حاضر نیز، استفاده از ظرفیت‌ها، فرصت‌ها و اختیارات و نظارت بر منابع مختلف و بهره‌مندی مناسب از ظرفیت‌ها و منابع مادی و معنوی و حمایت‌گری، مشارکت‌جویی، مسئله‌یابی و امیدآفرینی از شاخص‌های عوامل زمینه‌ای هستند. شهسواری و همکاران (۱۴۰۰) در اعتباریابی الگوی مدارس یادگیرنده، مقوله پشتیبانی را در مدارس یادگیرنده مؤثر دانستند. در تحقیق حاضر نیز پشتیبانی از جریان یادگیری، از مقوله‌های عوامل زمینه‌ای است. زاهدی‌پور و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند که مؤلفه امکانات فناورانه، روش‌ها و ابزار نوآورانه و ارتقای سطح سلامت، بهداشت و ایمنی مدرسه و مدیریت و رهبری در ارائه الگوی مدارس اثربخش مبتنی بر سازمان یادگیرنده مؤثر است. در تحقیق حاضر نیز مجهزبودن به فناوری و ابزار آموزشی و کمک آموزشی و فرهنگ

خلاقیت و نوآوری و پژوهش‌محوری و شوق یادگیری، سلامت و امنیت، نشاط و تقویت اراده و تأمین امنیت و سلامت جسمانی و روحی و روانی و بهداشتی فراگیران از شاخص‌ها و مدیریت و رهبری از مقوله‌های عوامل زمینه‌ای هستند. سانچز و همکاران (۲۰۲۲) فرهنگ مشارکتی و توانایی پذیرش تفکر سیستمی را در تشکیل سازمان یادگیرنده مؤثر دانستند. در تحقیق حاضر نیز فرهنگ مشارکت و یادگیری گروهی از شاخص‌ها و توسعه نگرش سیستمی از مقوله‌های عوامل زمینه‌ای هستند. یان (۲۰۲۱) راهبردهای سازگاری با تغییرات و رهبری را به‌مثابه جنبه‌هایی از شرایط موفقیت مدارس عالی به‌منزله سازمان یادگیرنده شناسایی کردند. در تحقیق حاضر نیز رهبری تغییر پیشگیرانه و توسعه خلاقیت فردی و سازمانی در مدرسه از شاخص‌های عوامل زمینه‌ای هستند.

شرایط مداخله‌گر شامل سه بعد (بهبود عوامل ممانعت‌کننده، الگوهای ذهنی و سرمایه اجتماعی مدرسه) است که بعد بهبود عوامل ممانعت‌کننده دارای چهار مؤلفه چالش‌های حاکمیت کلان با مدرسه یادگیرنده، چالش‌های ساختار اداری با مدرسه یادگیرنده، چالش‌های منابع انسانی مدرسه یادگیرنده و رسمیت و ساختار ارگانیکی در مدرسه است. در این راستا، فیض‌اللهی و هاشمی خوزانی (۱۴۰۱) به‌منظور بررسی بهره‌وری مدارس مقطع ابتدایی با توجه به مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده، مؤلفه الگوهای ذهنی را به‌منزله موارد انطباقی مدارس یادگیرنده بررسی کردند. فرضی خالدی و همکاران (۱۴۰۱) برای تدوین الگوی مفهومی هوشمندسازی هنرستان‌های تربیت‌بدنی با رویکرد مدرسه یادگیرنده و پایدار، حمایت‌ها را یکی از عواملی دانستند. در همین راستا، نتایج تحقیق حاضر نیز نشان می‌دهد که مانع‌تراشی و کمبود حمایت‌گری در مدیریت مدارس یادگیرنده، از شاخص‌های عوامل مداخله‌ای به‌شمار می‌رود. شهسواری و همکاران (۱۴۰۰) در اعتباریابی الگوی مدارس یادگیرنده، مقوله ساختار، سیاست‌گذاری و پشتیبانی را در مدارس یادگیرنده مؤثر دانستند. در تحقیق حاضر نیز، چالش‌های ساختار اداری با مدرسه یادگیرنده و رسمیت و ساختار ارگانیکی در مدرسه، فقدان وحدت رویه و چرخش‌های مبهم و اشتباه در سیاست‌گذاری، ضرورت پشتیبانی و تأمین نیازهای مدارس یادگیرنده از شاخص‌های عوامل مداخله‌ای هستند. زاهدی‌پور و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند که مؤلفه شایستگی‌های معلمان و مدیران در ارائه الگوی مدارس اثربخش مبتنی بر سازمان یادگیرنده مؤثر است. در تحقیق حاضر نیز بهره‌مندی از عوامل انسانی دارای شایستگی‌های حرفه‌ای از شاخص‌های عوامل مداخله‌ای به‌شمار می‌رود. سانچز

و همکاران (۲۰۲۲) تأمل مداوم درباره‌ی داده‌ها برای به‌چالش کشیدن الگوهای ذهنی موجود و توانایی پذیرش تفکر سیستمی را در تشکیل سازمان یادگیرنده مؤثر دانستند. در تحقیق حاضر نیز الگوهای ذهنی از مقوله‌های عوامل مداخله‌گر هستند. یان (۲۰۲۱) سیاست‌ها و اهداف مدرسه، محیط حمایتی، و راهبردهای سازگاری با تغییرات را به‌منزله‌ی جنبه‌هایی از شرایط موفقیت مدارس عالی در نقش سازمان یادگیرنده شناسایی کرد. در تحقیق حاضر نیز فقدان وحدت رویه و چرخش‌های مبهم و اشتباه در سیاست‌گذاری، مانع‌تراشی و کمبود حمایتگری در مدیریت مدارس یادگیرنده و احساس نیاز به تغییر و خلاقیت از شاخص‌های عوامل مداخله‌گر به‌شمار می‌روند.

راهبردها شامل پنج بعد توانمندسازی منابع انسانی، توسعه مدیریت دانش و یادگیری، یادگیری تیمی و مشارکتی، شبکه ارتباطات یادگیری و مدرسه خودارزیاب، مسئول و پاسخ‌گو هستند. در این راستا، فیض‌اللهی و هاشمی خوزانی (۱۴۰۱) به‌منظور بررسی بهره‌وری مدارس مقطع ابتدایی، با توجه به مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده، مؤلفه یادگیری تیمی را به‌منزله‌ی عاملی انطباقی در مدارس یادگیرنده سنجیدند. شهسواری و همکاران (۱۴۰۰) در اعتباریابی الگوی مدارس یادگیرنده، مقوله توانمندسازی، محیط یادگیری و فناوری اطلاعات را در مدارس یادگیرنده مؤثر دانستند. در تحقیق حاضر نیز تنوع‌بخشی و غنی‌سازی محیط‌های یادگیری و استفاده از فناوری اطلاعات برای تبادل دانش از شاخص‌های راهبردها به‌شمار می‌روند. زاهدی‌پور و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند که مؤلفه توانمندسازی نیروی انسانی و خرد جمعی در ارائه الگوی مدارس اثربخش مبتنی بر سازمان یادگیرنده مؤثر است. در تحقیق حاضر نیز توانمندسازی منابع انسانی از مقوله‌ها و استفاده از خرد جمعی در تصمیم‌سازی و یادگیری از شاخص‌های راهبردها هستند. سانچز و همکاران (۲۰۲۲) فرهنگ مشارکتی را در تشکیل سازمان یادگیرنده مؤثر دانستند. در تحقیق حاضر نیز یادگیری تیمی و مشارکتی از مقوله‌های راهبردها هستند. یان (۲۰۲۱) همکاری و اطلاعات و فناوری را جنبه‌هایی از شرایط موفقیت مدارس عالی به‌منزله‌ی سازمان یادگیرنده دانستند. در تحقیق حاضر نیز تعمیق‌بخشیدن به یادگیری با همکاری مراکز پژوهشی و همکاری با اولیا و جامعه و استفاده از فناوری اطلاعات برای تبادل دانش از شاخص‌های راهبردها به‌شمار می‌روند.

پیامدها شامل دو بعد بالندگی جامعه و توسعه فردی و سازمانی است. در این راستا، حسنی و همکاران (۱۴۰۱) بیان کردند که سازمان یادگیرنده عاملی اثرگذار

بر تعهد سازمانی و عملکرد است و بر اساس این نتایج، سیاست‌گذاری و سیاست توسعه باید به کارگیری سازمان یادگیرنده در سازمان‌های تحقیقاتی را مدنظر قرار دهند. در تحقیق حاضر نیز افزایش بهره‌وری، بهبود و تعالی عملکرد از شاخص‌های پیامدهاست.

در پایان گفتنی است الگوی تحقیق بیانگر این است که مدیران مدارس باید قبل از اجرای راهبردها، از مناسب بودن و تطبیق آن‌ها با توجه به شرایط زمینه‌ای و عوامل مداخله‌کننده در جریان ارائه الگوی مدیریت مدارس یادگیرنده اطمینان حاصل کنند تا این راهبردها تأثیرات بهینه‌ای در مدیریت مدارس یادگیرنده داشته باشد.

در بخش کمی، با توجه به ضرایب مسیر سازه‌های اصلی مشخص شد که در الگوی ساختاری تحقیق، تمامی روابط معنا دارند. مقوله علی تأثیر مثبت و معناداری در مقوله پدیده‌محوری دارد. مقوله پدیده‌محوری تأثیر مثبت و معناداری در راهبردها دارد و شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر تأثیر مثبت و معناداری در راهبردها دارد؛ به طوری که شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر نقش متغیر مستقل، مقوله‌محوری و راهبردها نقش متغیر میانجی و متغیر پیامدها نقش متغیر وابسته را ایفا می‌کنند. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که مقوله علی ۱۹ درصد از مقوله پدیده‌محوری؛ سه مقوله پدیده‌محوری، زمینه‌ای و مداخله‌گر ۷۶ درصد از مقوله راهبردها و در نهایت راهبردها ۵۳ درصد از پیامدها را تبیین می‌کند. همچنین از میان شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر و پدیده‌محوری، نتایج ضرایب مسیر نشان داد که شرایط زمینه‌ای بیشترین تأثیر و پدیده‌محوری کمترین تأثیر را در راهبردها دارد.

در نهایت با تطبیق و تلفیق نتایج، تحلیل بخش کیفی و کمی حاکی از ارائه الگویی با شش بعد اصلی و هفده مقوله فرعی شامل شرایط علی (تحولات در یادگیری و جامعه و توسعه آرمان و اهداف مشترک)، مقوله‌محوری (توسعه یادگیری مادام‌العمر در مدرسه)، عوامل زمینه‌ای (فرهنگ حامی یادگیری و یادگیری فرهنگی، مدیریت و رهبری، پشتیبانی از جریان یادگیری و توسعه نگرش سیستمی)، عوامل مداخله‌گر (بهبود عوامل ممانعت‌کننده، الگوهای ذهنی و سرمایه اجتماعی مدرسه)، راهبردها (توانمندسازی منابع انسانی، توسعه مدیریت دانش و یادگیری، یادگیری تیمی و مشارکتی، شبکه ارتباطات یادگیری و مدرسه خودارزیاب، مسئول و پاسخ‌گو)، پیامدها (بالندگی جامعه و توسعه فردی و سازمانی) و ۲۲۱ شاخص است.

پس از ارائه الگوی مدارس یادگیرنده در تحقیق حاضر، به منظور جامعیت‌پذیری الگویی ارائه‌شده پیشنهادهایی به شرح زیر به محققان آتی ارائه می‌شود:

بررسی و شناخت موانع پیش رو در پیاده‌سازی الگوی مطروحه تحقیق حاضر در مسیر مدیریت مدارس یادگیرنده،

تحقیق مشابهی در سایر مدارس دولتی و غیردولتی به صورت کیفی یا کمی و یا آمیخته در مسیر شکل‌دهی الگویی جامع‌تر انجام شود و نتایج حاصل با نتایج تحقیق فعلی مقایسه شود تا امکان تعمیم‌پذیری آن افزایش یابد و کاربردهای آن مشخص‌تر شود.

کدهای باز استخراج‌شده در این پژوهش، راهنمای مناسبی برای مطالعات و پژوهش‌های عمیق‌تر و تخصصی‌تر در این حوزه در آینده است.

در پایان، شایان ذکر است که مهم‌ترین محدودیت تحقیق در بخش کیفی، ناشی از سؤالات مطرح‌شده توسط مصاحبه‌شوندگان از پژوهشگر در حین مصاحبه بود. خطر عمده این بود که ارائه دیدگاه‌های پژوهشگر می‌توانست بر پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان تأثیر بگذارد. این موارد تا حد امکان در حین مصاحبه در کنترل پژوهشگر باقی ماند و به سؤالات در پایان مصاحبه جواب داده شد.

محدودیت دیگر مربوط به ذات پرسش‌نامه است. در بخش دوم تحقیق، که روش کمی بود، از پرسش‌نامه استفاده شد. پرسش‌نامه محدودیت‌های ذاتی دارد که به محقق مربوط نیست؛ بلکه با دانش و نگرش و حالات روحی و روانی پاسخ‌دهنده مرتبط است که با توجه به شرایط زمانی و مکانی به پرسش‌نامه پاسخ می‌دهد؛ بنابراین در شرایط مختلف پاسخ‌ها می‌توانند یکسان نباشند و در نتیجه پایایی پرسش‌نامه زیر سؤال برود.

یکی از محدودیت‌های محقق مشکلات هماهنگی با مصاحبه‌شوندگانی بود که اکثراً مسئولان ارشد و میانی وزارت آموزش و پرورش، مدیران مجرب مدارس و خبرگان تعلیم و تربیت در مدارس شهر تهران بودند که نیازمند پیگیری مستمر و هماهنگی با آن‌ها همواره زمان‌بر بود. همچنین متقاعد کردن افراد شرکت‌کننده برای صرف وقت به منظور انجام مصاحبه نیمه‌ساختار یافته مشکل بود. در بیشتر موارد، افراد به محض مطلع شدن از زمان‌بر بودن مصاحبه و همچنین استفاده از ضبط صوت از پذیرفتن و انجام آن امتناع می‌کردند.

منابع REFERENCES

- صفری، امید. (۱۴۰۲). ارتباط بین یادگیری سازمانی و کارآفرینی سازمانی از طریق اشتیاق کاری در کارکنان اداره کل ورزش و جوانان فارس. *پژوهش‌های کاربردی در علوم ورزشی و سلامت*، ۲(۱)، ۵۰-۶۳. https://journals.iau.ir/article_701352.html
- عباسقلی‌زاده، محمد، یاری حاج عطالو، جهانگیر، و ملکی آوارسین، صادق. (۱۴۰۱). ارزیابی کاربرد سازمان یادگیرنده در شرکت برق منطقه‌ای آذربایجان بر اساس مدل واتکینز و مارسیک. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۴(۵۶)، ۱۲۳-۱۵۰. https://journals.iau.ir/article_690801.html
- فرضی‌خالدی، شبنم، بهرامی، شهاب، و یوسفی، بهرام. (۱۴۰۱). تدوین الگوی مفهومی هوشمندسازی هنرستان‌های تربیت‌بدنی با رویکرد مدرسه یادگیرنده و پایدار. *پژوهش در ورزش تربیتی*، ۱۰(۲۶)، ۱۱۷-۱۴۶. <https://doi.org/10.22089/res.2020.8836.1872>
- فیض‌اللهی، محمد، و هاشمی‌خوزانی، حبیب. (۱۴۰۱، ۳۰ مهر). بررسی بهره‌وری مدارس مقطع ابتدایی با توجه به مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. دهمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران. <https://civilica.com/doc/1556850/>
- حسنی، سید رضا، و حسن‌بیگی، محمد رسول. (۱۴۰۱). ارزیابی کیفی تأثیر سازمان یادگیرنده و تعهد به عملکرد سازمان‌های تحقیقاتی. *فصلنامه پژوهش‌های جدید در مدیریت و حسابداری*، ۵۴(۵۴)، ۵۳۷-۵۵۵. <https://pantajournals.ir/buy.aspx?id=971109&t=1>
- رحیمی، مریم، قربانی‌زاده، وجه‌اله، و رحیمی، معصومه. (۱۴۰۱، ۳۱ خرداد). بررسی نقش فرهنگ یادگیری در تبدیل مدارس به عنوان سازمان یادگیرنده [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. چهارمین همایش ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم، میناب. <https://civilica.com/doc/1527985/>
- زاهدی‌پور، مسعود، اولادیان، معصومه، و حسینی، سیدرسول. (۱۴۰۰). ارائه الگوی مدارس اثربخش مبتنی بر سازمان یادگیرنده (مطالعه موردی: مدارس مقطع ابتدایی شهر تهران). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۷(۲)، ۲۲۹-۲۴۰. https://www.iase-jrn.ir/article_242057.html
- شهسواری، تهمینه، سلیمانپور عمران، محبوبه، و حافظیان، مریم. (۱۴۰۰). اعتباریابی مدل مدارس یادگیرنده و داددهنده در آموزش و پرورش. *دوماهنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۲(۴)، ۵۳-۷۲. <https://doi.org/10.30495/jedu.2021.24967.4979>
- یحیی‌زاده واقفی، مریم‌السادات، صالحی، محمدجواد، سعیدی، احمد، و فضل‌اللهی، سیف‌اله. (۱۳۹۸). ارائه الگوی سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی. *نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۱۵(۱)، ۵۲-۷۰. <https://civilica.com/doc/1488638>
- سنگه، پیترام. (۱۳۹۵). *مدارسی که یاد می‌گیرند* (ترجمه هوشنگ عزتی امینی). انتشارات مؤسسه فرهنگی هنری پویه مهر اشراق. (تاریخ چاپ به زبان اصلی ۲۰۱۲).

- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. In G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern Methods for Business Research* (pp. 295-336). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.9781410604385/4324>
- Davies, H., & Nutley, S. (2018). Organizations as learning systems. In D. Kernick (Ed), *Complexity and healthcare organization: A View from the Street* (pp. 59-68). CRC Press. <https://doi.org/10.9781315376318/1201>
- Dixon, N. M. (2017). *The organizational learning cycle: How we can learn collectively*. Routledge.
- Fullan, M. (2023). *The principal 2.0: Three keys to maximizing impact*. John Wiley & Sons.
- Gomes, G., & Wojahn, R. M. (2017). Organizational learning capability, innovation and performance: Study in small and medium-sized enterprises (SMEs). *Revista de Administração (São Paulo)*, 52(2), 163-175. <https://doi.org/10.1016/j.rausp.2016.12.003>
- Hannah, S., & Lester, P. (2009). A multilevel approach to building and leading learning organizations. *The Leadership Quarterly*, 20 (1), 34-48. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.11.003>

- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. In R.R. Sinkovics & P.N. Ghauri (Eds.) *New challenges to international marketing: Advances in International Marketing* (Vol. 20, pp. 277-319). Emerald Group Publishing Limited.
[https://doi.org/10.1108/S1474-7979\(2009\)0000020014](https://doi.org/10.1108/S1474-7979(2009)0000020014)
- Kareem, J. (2016). The influence of leadership in building a learning organization. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 15(1), 7-18.
https://www.iupindia.in/1601/Organizational/20Behavior/The_Influence_of_Leadership.html
- Kools, M., & Stoll, L. (2016, July). *What makes a school a learning organization?* (OECD Education Working Papers No 137). <http://dx.doi.org/10.5/1787/jlwm62b3bvh-en>
- Kullan, S., & Mansor, M. (2020). Relationship between the practices of learning organization and teacher leadership at indigenous primary schools of Kuala Langat District, Selangor, Malaysia. *Jurnal Manajemen Pendidikan: Jurnal Ilmiah Administrasi, Manajemen dan Kepemimpinan Pendidikan*, 2(2), 148-158.
<http://dx.doi.org/10.21831/jump.v2i2.34345>
- Sanchez, J., Lash, C., & Usinger, J. (2022). Antecedents in creating a learning organization: Experiences among principals at three native rural schools. *Education*, 143(1), 15-28. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1379922>
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students* (5th ed.). Pearson Education.
- Senge, P. M. (2012). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. Crown Business.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.
- Weed-Schertzer, B. (2020). (II) logical knowledge process. In B.Weed-Schertzer (Ed.), *(II) logical knowledge management: A guide to knowledge management in the 21st century* (pp. 53-82). Emerald Publishing Limited.
- Yuan, A. (2021). *A learning organization: Conditions for success of the excellent schools in Hunan, China* [Doctoral dissertation, Rangsit University]. <https://rsuir-library.rsu.ac.th/handle/1347/123456789>

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Gome & Wojahn 2. Dixon 3. Davie & Nutely 4. Hanna & Lester 5. Fullan 6. Weed & Schertzer 7. Kareem 8. Kool & Stoll 9. Sanchez | <ol style="list-style-type: none"> 10. Yuan 11. Kulla & Mansor ۱۲. نشریه علمی پژوهش‌های رهبری آموزشی، دوره ۷، شماره ۲۷. 13. Saunders 14. Grounded Theory 15. Straus & Corbin 16. Chin 17. Henseler |
|--|--|



A comparative study of the goals, content, and teaching methods of primary school science education in Iran and some selected countries

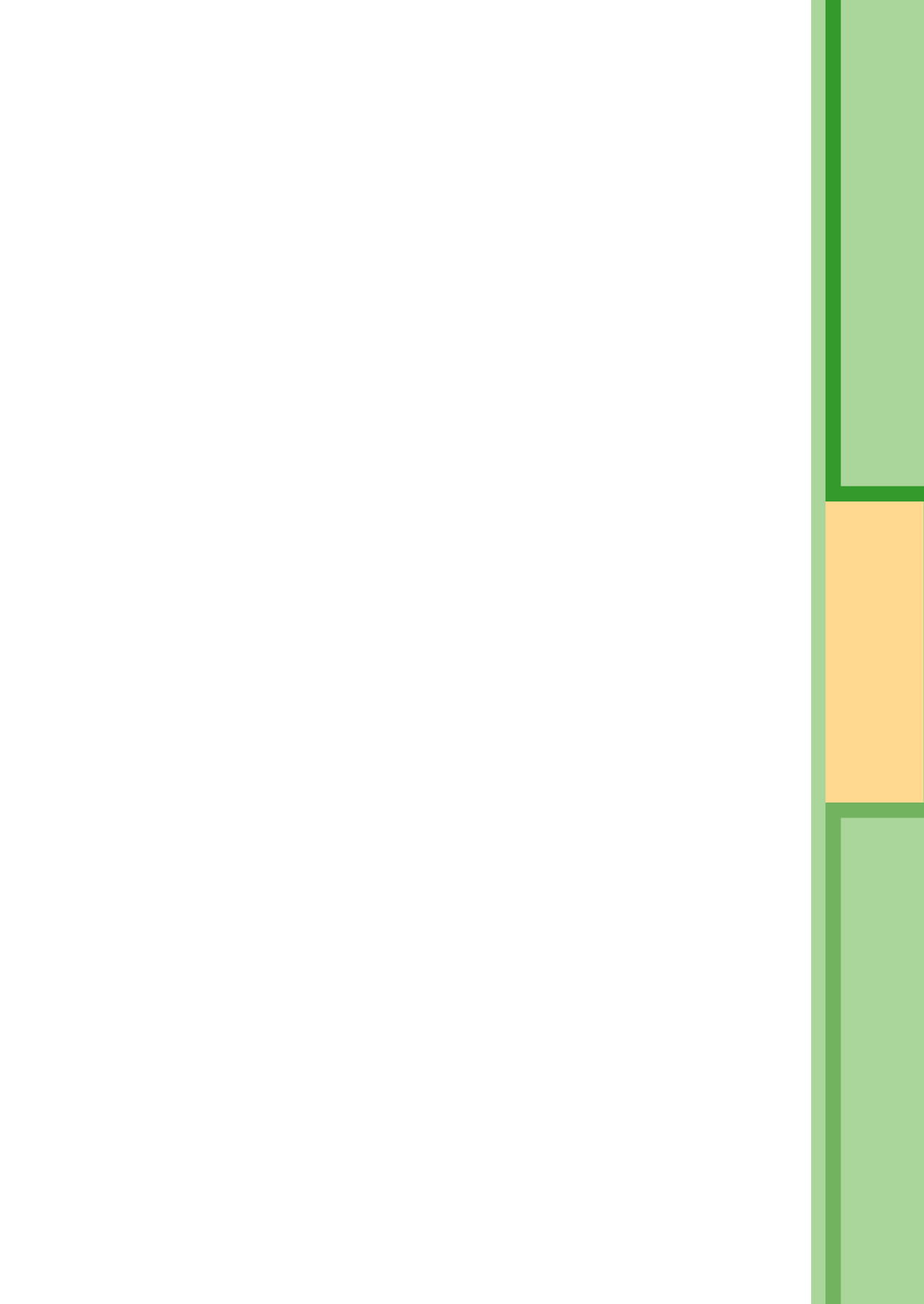
- Mohammadrezā Nili Ahmadābādī (PhD), Associate Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran. (Corresponding Author).
Email: m.nili.a@edu.ui.ac.ir
- Farzāne Mirzāei, PhD Candidate in Curriculum Studies, University of Isfahan, Isfahan, Iran.
Email: f.mirzaee@edu.ui.ac.ir
- Negārsādāt Tabātabā, PhD Candidate in Curriculum Studies, University of Isfahan, Isfahan, Iran.
Email: negartabataba1375@gmail.com

Abstract

This qualitative research employed Bereday's comparative model to examine the standards and curricular frameworks of primary school science curricula in Iran and five selected countries, i.e., Singapore, South Korea, Japan, Qatar, and France. The selection of these countries was based on their performance in TIMSS international assessment in 2015 and 2019. Singapore, South Korea, and Japan ranked at the top of the results table, while Qatar (from Asia) and France (from Europe) were chosen as countries more comparable to Iran. These countries represent a range of educational systems—some being pioneers in curriculum development and long-term educational planning, and others on par with Iran. The findings revealed that while countries such as Singapore and Japan have practical and clear objectives, the expected goals in Iran's primary school science curriculum are more idealistic, with less emphasis on practical values for students' daily lives. Additionally, the results indicated that the content of the science course in Iran has not kept pace with advances in science and technology. Furthermore, the results demonstrated variations in teaching methods across different countries; while active and learner-centered methods are dominated in Singapore, Japan, and France, Iran predominantly adopts a teacher-centered approach with a focus on traditional methods.

Keywords

Science, Goals, Content, Teaching Methods, TIMSS



بررسی تطبیقی اهداف، محتوا و روش تدریس درس علوم تجربی دوره دبستان ایران با چند کشور جهان

محمد رضا نیلی احمدآبادی* ■ فرزانه میرزائی** ■ نگار السادات طباطبائی***

چکیده:

پژوهش حاضر مطالعه‌ای کیفی است و به کمک الگوی بردی به بررسی تطبیقی استانداردها و چهارچوب‌های برنامه‌ی درسی علوم تجربی دوره‌ی ابتدایی در ایران و پنج کشور سنگاپور، کره جنوبی، ژاپن، قطر و فرانسه پرداخته است. انتخاب این کشورها بر اساس عملکرد آن‌ها در آزمون بین‌المللی تیمز در سال‌های ۲۰۱۵ و ۲۰۱۹ است. سه کشور سنگاپور، کره جنوبی و ژاپن در صدر جدول امتیازات قرار داشتند و از کشورهای هم‌رده ایران نیز قطر از قاره آسیا و فرانسه از قاره اروپا انتخاب شدند. کشورهای مورد مطالعه دارای نظام آموزشی متنوعی‌اند و در زمینه تدوین استانداردهای آموزشی و چهارچوب‌های برنامه‌ی درسی ملی، با پیشگام بوده‌اند و برنامه‌های مدونی برای سال‌های آینده تدوین کرده‌اند، یا با ایران هم‌ترازند. نتایج به دست آمده از مطالعات نشان می‌دهد در حالی که اهداف در کشورهایمانند سنگاپور و ژاپن کاربردی و شفاف هستند، اهداف مورد انتظار در برنامه‌ی درسی علوم تجربی مقطع ابتدایی در ایران، بیشتر ایدئالی و آرمانی است و ارزش‌های کاربردی برای زندگی روزمره دانش‌آموزان کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. همچنین یافته‌ها حاکی از آن است که محتوای درس علوم تجربی در ایران هماهنگ با توسعه علوم و فناوری متحول نشده است. علاوه بر این نتایج نشان می‌دهد که روش‌های تدریس در کشورهای مختلف متفاوت است؛ در حالی که در سنگاپور، ژاپن و فرانسه از روش‌های فعال و فراگیر محور استفاده می‌شود، در ایران تدریس به صورت معلم‌محور و نیز استفاده از روش‌های سنتی مطلق‌نظر است.

علوم تجربی، اهداف، محتوا، روش تدریس، تیمز

کلید واژه‌ها:

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۶/۱۸ ■ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۶/۲۸ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۳/۱۸

* (نویسنده مسئول) دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان. E-mail: m.nili.a@edu.ui.ac.ir

** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان. E-mail: f.mirzaee@edu.ui.ac.ir

*** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان. E-mail: negartabataba1375@gmail.com

مقدمه

فرایند برنامه‌ریزی درسی به معنای تبدیل کردن یا تغییر شکل دادن آرمان‌ها و انگاره‌های تعلیم و تربیت به برنامه‌هایی است که به شکل مؤثری به تحقق چشم‌انداز آغازگر این فرایند منجر خواهد شد (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). به بیان دیگر، برنامه‌ریزی درسی فرایند سازماندهی سلسله‌ای از فعالیت‌های یاددهی - یادگیری به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده‌ها و ارزشیابی میزان تحقق این تغییرات است. در واقع برنامه درسی حوزه‌ای علمی شامل عناصر تعیین هدف، انتخاب و سازماندهی محتوا، روش‌شناسی تدریس و شیوه‌های ارزشیابی است و این عناصر مورد توافق عموم متخصصان برنامه درسی است (ارمرود و شانک، ۲۰۱۸).

یکی از برنامه‌های درسی موجود و مهم در دوره ابتدایی، درس «علوم تجربی» است که اصلی‌ترین هدف آن کسب سواد علمی - فناوریانه و یادگیری مادام‌العمر است. علوم تجربی یکی از زیرشاخه‌های علم است. تعریف علم رهنمودهای مفیدی برای مطالعه و آموزش علوم تجربی به دست خواهد داد. بنا بر تعریف آکادمی بین‌المللی علوم^۲ در سال ۲۰۲۰ «علم رویکردی نظام‌مند برای بررسی و درک قوانین و روابط بین پدیده‌ها و تفسیر پیوندهای موجود یا قابل‌ایجاد بین آن‌هاست که متکی بر ارتباط مستقیم با تجربه‌ها و داده‌هاست و با استفاده از روش‌شناسی‌های خاص مانند تجربه، الگوپذیری، تجزیه و تحلیل و استنتاج به کشف و توسعه فرایندهای طبیعی می‌پردازد.» لورد بولاک^۳ از دانشمندان رشته تاریخ از دانشگاه آکسفورد، علم را بزرگ‌ترین پیروزی فرهنگی و فکری انسان امروزی و جریانی نامحدود و مستمر می‌داند که در آن تخیل، فرضیه‌سازی، انتقاد و مباحثه صرف‌نظر از احساسات و اشتباهات دخالت مستقیمی دارد (باقری یزدی و زارعی، ۱۳۹۷).

بخش قابل‌توجهی از دانش بشر امروزی علوم تجربی است که از تحقیق و بررسی‌های انجام‌شده برای شناخت جهان مادی و قوانینی که آن را اداره می‌کنند به دست می‌آید. علوم تجربی شاخه‌های اصلی از جمله شیمی، فیزیک، زمین‌شناسی و زیست‌شناسی را شامل می‌شود. در واقع، علوم تجربی از تجربه و مشاهده به وسیله آزمون و آزمایش به دست می‌آید و پایداری و تکرارپذیری نتایج و قطعیت نسبی از ویژگی‌های برجسته آن هستند (ظاهری و همکاران، ۱۳۹۷).

آموزش علوم تجربه عملی و محیط‌های آموزشی تعاملی را فراهم کرده و با استفاده از آزمون‌ها و آزمایش‌ها، دانش‌آموزان را به تحصیل در رشته‌های علمی و فنی ترغیب می‌کند. اهمیت آموزش علوم طوری است که در بسیاری از کشورها آموزش رسمی و غیررسمی علوم به‌طور روزافزون پیش‌زمینه‌ای برای ثبات اقتصادی و رشد و توسعه پایدار در نظر گرفته می‌شود. از نظر لوئیس و کلی^۴ (۱۹۸۷)، آموزش علوم عاملی مهم و پیشرو برای توسعه صنعتی، کشاورزی و پیشرفت اجتماعی کشورهای توسعه‌یافته محسوب می‌شود و در توسعه مادی و فرهنگی مردم

عاملی اساسی است (جعفری هرندی و همکاران، ۱۳۹۱).

آموزش علوم می‌تواند موضوعی دشوار برای برخی از معلمان باشد. این کار محدود به حفظ تئوری‌ها، فرمول‌ها و واژگان نیست. آموزش علوم به دانش‌آموزان فرصتی می‌دهد تا درک کلی خود را از چگونگی و چرایی کارها افزایش دهند و توانایی تفکر منطقی و حل مسائل را ارتقا می‌دهد. علوم نحوه عملکرد زمین و استفاده از منابع طبیعی را توضیح می‌دهد و درباره کمبود این منابع، چگونگی تأثیر آن بر موجودات زنده و نحوه حفظ آن‌ها آموزش می‌دهد. اطلاعات درباره بلایای طبیعی و مهارت‌های بقا نیز بخش مهمی از علوم تجربی است (زارع بیدکی، ۱۴۰۱). یافته‌های آزمون تیمز ۲۰۱۵ و ۲۰۱۹ که در ایران و تعداد زیادی از کشورهای جهان انجام شده است نتایج نسبتاً ضعیف دانش‌آموزان ایرانی را در تمام آزمون‌های علوم ابتدایی و دبیرستان نشان می‌دهد. این مطالعه نشان می‌دهد که کیفیت آموزش علوم در کشور پایین‌تر از استانداردهای جهانی است. مطالعه میدانی تیمز در این سال‌ها نشان داد که دانش‌آموزان ایرانی در مجموعه پرسش‌های آزمون عملکردی، متناسب با برنامه رسمی کشور از نظر به‌خاطر سپردن و فهمیدن در سطح نسبتاً بالایی قرار دارند، اما در مهارت‌هایی چون ساختن نظریه‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها، حل مسئله و به‌کارگیری ابزار و روش‌های علمی و تحقیق درباره طبیعت و محیط زیست در سطح بسیار پایینی هستند. از طرفی دیگر، نتایج این آزمون‌ها مؤید این حقیقت است که در کشور سنگاپور استفاده از فناوری اطلاعات در آموزش علوم، جایگاه ویژه‌ای دارد. سنگاپور و ژاپن (که مقام اول را در آزمون‌های تیمز دارند) از وسایل کمک آموزشی چندرسانه‌ای، شبیه‌سازی‌های رایانه‌ای و الگوهای آموزشی بازی‌وارسازی شده بهره می‌برند. تلاش سنگاپور و ژاپن در تربیت نسل جوان با فناوری اطلاعات بسیار قابل‌تحسین است (دویل و پیتزتره، ۲۰۲۳).

بررسی موفق نبودن ایران در آزمون‌های بین‌المللی نشان می‌دهد که همچون سایر کشورها، این نتایج متأثر از عوامل گوناگون فرهنگی، تربیتی و ساختار نظام آموزشی است. این تحقیق فرصتی فراهم می‌کند تا نقاط قوت و ضعف برنامه‌های درسی علوم در مقایسه با کشورهای دیگر بررسی و راهکارهایی برای بهبود آن پیشنهاد شود. ضرورت انجام مطالعه تطبیقی نیز آشکار است؛ زیرا مطالعات پیشین در زمینه آموزش علوم تجربی در ایران نیازمندی‌های این حوزه را به‌طور کامل پاسخ نداده است. انتخاب کشورهای برتر در آموزش علوم و مقایسه یافته‌ها، امکان بهبود عملکرد و ارتقای کیفیت آموزش علوم در ایران را فراهم می‌کند. این روش، با ارائه داده‌های مستند و قابل‌اعتماد از شباهت‌ها، تفاوت‌ها، نقاط قوت و ضعف در برنامه‌های آموزشی کمک می‌کند تا اصلاحات موردنیاز شناسایی و پیشنهاد شوند.

در این مقاله، هدف اصلی بررسی و مقایسه برخی عناصر برنامه درسی علوم تجربی در دوره ابتدایی در ایران و کشورهای سنگاپور، ژاپن، کره جنوبی، فرانسه و قطر است، که این عناصر

شامل هدف‌ها، محتوا و روش‌های تدریس است. با بررسی تطبیقی این عناصر در کشورهای مختلف، می‌توان نقاط قوت و ضعف هر کدام از آن‌ها را شناسایی کرد و راهکارهای مناسب برای بهبود برنامه درسی علوم تجربی در دوره ابتدایی را پیشنهاد داد. شایان ذکر است که برای بررسی جامع و دقیق موضوع سنجش و ارزشیابی که یکی از عناصر مهم و تأثیرگذار در برنامه درسی علوم تجربی است، به استفاده از روش‌های پژوهشی مناسب و تحقیقات دسته‌بندی‌شده و گسترده‌تری نیاز است که به‌علت محدودیت‌های زمانی و منابع، در این تحقیق انجام نشده است. همچنین، به‌علت تمرکز بیشتر بر جنبه‌های فرهنگی، اجتماعی، و تربیتی، به جنبه‌های روش‌شناختی مانند سنجش و ارزشیابی در این تحقیق توجه کمتری شده است.

پیشینه پژوهش

تحقیق در برنامه‌های درسی علوم تجربی همیشه مورد توجه متخصصان علوم بوده است، اما پژوهشگران علوم تربیتی به‌علت مسئولیت و تخصص خود سهم بیشتری در آن داشته‌اند. البته این نکته را نیز باید در نظر گرفت که رویکرد مطالعات تطبیقی در برنامه درسی علوم تجربی ایران و کشورهای جهان به‌علت دشواری دستیابی به اسناد و منابع معتبر از برنامه درسی کشورهای مختلف، تاکنون به‌طور گسترده مورد توجه و بررسی قرار نگرفته است. گرچه علی‌رغم این موضوع تعداد محدودی پژوهش در این زمینه انجام شده که از جمله آن‌ها می‌توان به پژوهش مرزوقی و یزدان پناه (۱۴۰۰) اشاره کرد. آن‌ها در بررسی تطبیقی عنصر محتوای کتاب‌ها در برنامه درسی رسمی آموزش علوم تجربی ایران را با ژاپن، آلمان، انگلستان، فرانسه و امریکا مقایسه کردند، که در نتایج این مقایسه چنین آمده است: «محتوای کتاب‌های مورد بررسی در کشورهای ژاپن، آلمان، انگلستان، فرانسه و امریکا و همچنین کشور ایران همگی رویکردی فعال و پژوهش‌محور دارند و این مسئله در تمامی کشورهای مورد مطالعه تأیید شده است. هر چند این مسئله در برخی کشورها از جمله امریکا و ژاپن قوی‌تر بود و در این دو کشور میزان پژوهش‌محور بودن کتاب‌ها بیش از سایر کشورهاست.» همچنین نتیجه‌گیری عدل هریس و همکاران (۱۳۹۷) از تحقیقی با عنوان «بررسی تطبیقی محتوا، برنامه درسی، روش تدریس و ارزشیابی علوم در کشورهای ایران، انگلستان و ژاپن» نشان می‌دهد که درس علوم تجربی دوره ابتدایی در کشور ما اهمیت کمتری در مقایسه با سایر کشورها دارد. مطابق یافته‌های این پژوهش، در کشورهای انگلستان و ژاپن از روش‌های تدریس اکتشافی استفاده می‌کنند و از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس علوم تجربی بهره می‌گیرند. در پژوهشی که تیمورزاده (۱۳۹۴) با عنوان «بررسی آموزش علوم در کشور ایران و کانادا و سنگاپور» انجام داده است، این یافته‌ها به‌دست آمد که اولاً محتوای درسی علوم در ایران هماهنگ با توسعه علوم و فناوری متحول نشده و

روش‌های سنجش و ارزشیابی علوم نیز به‌طور کامل تغییر نکرده است. همچنین در مدارس ایران به‌علت نپرداختن به فعالیت‌های عملی، آزمایش و نیز آموزش بر پایه رویکردهای فرایندی دانش‌آموزان در بخش اهداف مهارتی و نگرشی ضعیف هستند. همچنین نتایج مطالعه تطبیقی با عنوان «تلفیق یا تغییر» که فلاک^۶ (۲۰۰۳) در طی سال‌های ۱۹۹۹ تا ۲۰۰۲ میان کشورهای ایالات متحده آمریکا، انگلستان و استونی انجام داده است نشان می‌دهد که گرایش غالب مدارس کشورهای مورد بررسی تلفیق فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی آموزش علوم بوده است. به‌رحال، نتایج پژوهش‌های بیشتر در این زمینه می‌تواند موضوع را بهتر مشخص کند. یاری و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «مطالعه تطبیقی سه کشور ایران، ژاپن و آلمان با تأکید بر شش شاخص مطرح آموزش و پرورش (روند شکل‌گیری مدارس، مراحل آموزشی، ارزشیابی تحصیلی، مواد درسی، آموزش زبان دوم و میزان توجه به بهداشت و سلامت)» دریافتند، نظام آموزشی کشور ایران بر مطالب نظری تأکید دارد در حالی که دو کشور ژاپن و آلمان افزون بر مطالب نظری بر مطالب عملی نیز تأکید می‌کنند. همچنین وضعیت بهداشت و درمان در ایران پایین‌تر از دو کشور مذکور است. نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش جعفری هرنندی و همکاران (۱۳۸۹) با عنوان «بررسی تطبیقی عنصر محتوا در برنامه درسی آموزش عمومی علوم ایران و چند کشور جهان» نشان می‌دهد که شباهت‌ها و تفاوت‌های فراوانی بین اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی بین کشورهای مورد مطالعه با ایران وجود دارد. شباهت‌ها بیشتر در اهداف و محتوا و در اسناد مکتوب برنامه درسی یا برنامه درسی قصدشده موجود است، اما تفاوت‌ها بیشتر در روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی دیده می‌شود و در عمل فاصله فراوانی بین کشور ایران با کشورهای فوق در تمام عناصر ذکر شده است که جای تأمل دارد. البته، شاید بتوان آن را ناشی از اجرای برنامه درسی دانست، که همان‌طور که نتایج آزمون‌های تیمز نشان می‌دهد در برنامه درسی کسب‌شده توسط دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. همچنین جعفری هرنندی و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان «بررسی تطبیقی سیر تحول برنامه درسی آموزش علوم در جهان»، که به بررسی پنج مرحله از سیر تحول برنامه درسی آموزش علوم از نیمه دوم قرن نوزدهم تاکنون پرداخته است، به این نتیجه رسیدند که در مرحله پنجم (از سال ۲۰۰۱ به بعد) پرورش سواد علمی - فناوریانه چندبعدی هدف اساسی است و تقویت یادگیری مادام‌العمر نیز مدنظر است.

از آنچه پیش از این بیان شد، چنین برمی‌آید که در تحقیقات پیشین درباره برنامه‌های درسی علوم تجربی در ایران و کشورهای دیگر، به مسائلی چون توجیه مسئولیت محققان علوم تربیتی، نقدهایی که به تدریس علوم تجربی در ایران وارد است و دشواری دستیابی به اسناد برنامه‌های درسی دیگر کشورهای جهان توجه کمتری شده است. مطالعات محدود نشان می‌دهد که

محتوای کتاب‌ها در کشورهای ژاپن، آلمان، انگلستان، فرانسه و امریکا فعال و پژوهش‌محور است، اما این نوع پژوهش در آموزش علوم تجربی دوره ابتدایی در ایران کمتر اهمیت یافته و از روش‌های تدریس اکتشافی و فناوری اطلاعات و ارتباطات کمتر بهره‌مند است. همچنین، اختلافات معناداری در اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی علوم مشاهده می‌شود، که نیاز به تحقیقات بیشتر در این زمینه را مؤکد می‌کند. مهم‌تر اینکه در مطالعات تطبیقی انجام‌شده، علت موفق نبودن ایران در آزمون‌های بین‌المللی علوم، از جمله آزمون تیمز، بررسی نشده است. در این مطالعه با نگاهی گسترده‌تر، علاوه بر کشورهای سنگاپور، کره جنوبی و ژاپن که دارای رتبه‌های اول تا سوم در آزمون تیمز هستند، از میان کشورهای هم‌تراز ایران قطر (کشوری متمول از قاره آسیا)، و فرانسه (کشوری دارای نظام آموزشی بسیار متفاوت از ایران از قاره اروپا انتخاب شدند. آنچه به دست آمده نشان می‌دهد موفق نبودن کشورهای هم‌تراز ایران نظیر قطر و فرانسه را می‌توان به عوامل گوناگون تربیتی، فرهنگی، و ساختار نظام آموزشی هر کشور نسبت داد. این ناهمخوانی، هم‌زمان با توانایی مالی قابل توجه و به‌روزتر بودن نظام آموزشی و برنامه درسی کشورهای مذکور، نشانگر اهمال در مسائلی است که ممکن است در ارتقای عملکرد آموزشی و نتایج آزمون‌ها تأثیرگذار باشند. بنابراین، چنین تحقیقاتی بیشترین توجه را در جهت نیاز به بهبود برنامه‌های درسی علوم تجربی در ایران و ترکیب روش‌های تدریس نوین با توجه به تجربه‌های مثبت کشورهای دیگر دارد. لذا این تحقیق فرصتی فراهم می‌کند تا نقاط قوت و ضعف برنامه‌های درسی علوم را در مقایسه با کشورهای دیگر مورد بررسی قرار دهیم. از طریق این مطالعه، محققان می‌توانند از تجربیات بین‌المللی بهره‌مند شده و بهبودهای لازم در زمینه آموزش علوم را پیشنهاد دهند. این پژوهش اهمیت زیادی در بهبود کیفیت آموزش علوم دارد و به محققان این امکان را می‌دهد که با تحلیل مقایسه‌ای، به راهکارهای نوآورانه و اثربخش برای نظام آموزشی علوم در ایران پردازند.

در مجموع هدف اصلی مقاله آن است که هدف، محتوا و روش تدریس علوم تجربی مقطع ابتدایی در کشورهای سنگاپور، ژاپن، کره، قطر، فرانسه و ایران بررسی شود. لذا به این منظور سؤال کلی پژوهش عبارت است از: برنامه درسی علوم مقطع ابتدایی در کشورهای انتخاب‌شده از نظر هدف، محتوا و روش‌های تدریس چگونه است؟

برای پاسخ به این سؤال اصلی، سؤال‌های زیر طراحی و بررسی شدند.

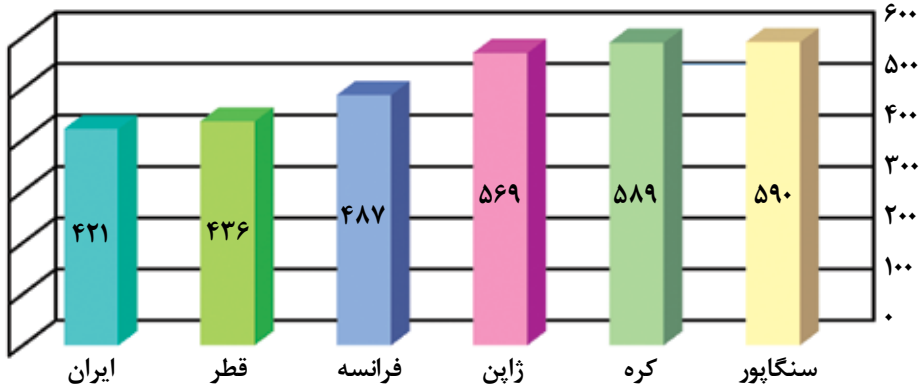
۱. اهداف درس علوم مقطع ابتدایی در کشورهای منتخب چیست؟
۲. محتوای درس علوم مقطع ابتدایی کشورهای منتخب شامل چه مواردی است؟
۳. در آموزش علوم مقطع ابتدایی در کشورهای منتخب از چه روش‌هایی برای تدریس استفاده می‌شود؟

■ روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش پیمایشی تطبیقی (مقایسه‌ای) است و اطلاعات موردنیاز برای پاسخ‌گویی به پرسش‌ها از طریق اسناد و مدارک کتابخانه‌ای، وبگاه‌های بین‌المللی مانند تیمز و وبگاه‌های وزارت آموزش و پرورش کشورهای مورد مطالعه گردآوری شده است. الگوی استفاده‌شده در این زمینه الگوی بردی^۸ است که شامل چهار مرحله توصیف^۸، تفسیر^۹، هم‌جواری^{۱۰} و مقایسه^{۱۱} در مطالعات تطبیقی است. طبق این الگو در مرحله توصیف، پدیده‌های پژوهش بر اساس شواهد و اطلاعات، یادداشت‌برداری و تدارک یافته‌های کافی برای بررسی و نقادی در مرحله بعد آماده می‌شوند. در مرحله تفسیر، اطلاعات جمع‌آوری‌شده در مرحله اول واری و تحلیل می‌شوند. در مرحله هم‌جواری، اطلاعاتی که در مرحله قبل آماده شده بودند به منظور ساختن چهارچوبی برای مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌ها طبقه‌بندی و در کنار هم قرار می‌گیرند و در نهایت در مرحله مقایسه، مسئله تحقیق با توجه به جزئیات در زمینه شباهت‌ها و تفاوت‌ها و دادن پاسخ به سؤالات تحقیق بررسی و مقایسه می‌شوند (برزو و همکاران، ۱۳۹۵). در این پژوهش بر اساس این الگو ابتدا اطلاعات موردنیاز درباره کشورهای از منابع معتبر گردآوری و تفسیر شده‌اند، سپس طبقه‌بندی و در مرحله آخر تفاوت‌ها و شباهت‌ها بررسی و مقایسه شده‌اند. به منظور اختصار در متن پژوهش، مراحل چهارگانه به صورت دوجه دو (توصیف و تفسیر، هم‌جواری و مقایسه) ذکر شده است.

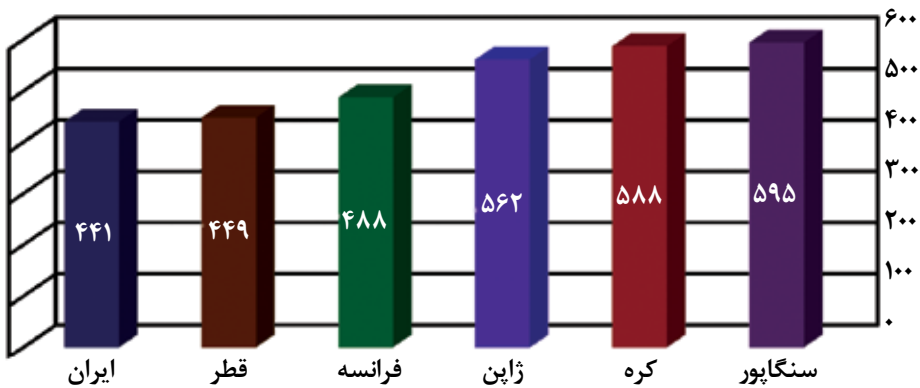
جامعه آماری این پژوهش اسناد و مدارک مربوط به اهداف، محتوا و روش تدریس درس علوم مقطع ابتدایی در کشورهای جهان است. نمونه آماری این پژوهش شش کشور سنگاپور، ژاپن، کره جنوبی، فرانسه، قطر و ایران هستند. ملاک انتخاب کشورها، نتایج آزمون بین‌المللی تیمز بوده است. با توجه به بررسی نتایج آزمون بین‌المللی تیمز در سال‌های ۲۰۱۵ و ۲۰۱۹ در مقطع ابتدایی سنگاپور، ژاپن و کره جنوبی جزء کشورهایی بودند که در این آزمون رتبه برتر را کسب کرده‌اند و کشورهای فرانسه، قطر و ایران نتایج موفقیت‌آمیزی در این آزمون کسب نکرده بودند. لذا در این پژوهش سه کشور در رتبه‌های برتر و دو کشور هم‌تراز ایران از دو قاره اروپا و آسیا انتخاب شد تا از این طریق بتوان دقیق‌تر تفاوت‌ها و شکاف‌های بین کشورها را بررسی کرد. با توجه به آزمون تیمز، مشاهده می‌شود که نتایج کشورهای مورد مطالعه تفاوت آشکاری با یکدیگر دارند. در نتیجه با بررسی هدف، محتوا و روش تدریس علت این تفاوت بررسی شد. در ادامه نمودار امتیاز شش کشور در آزمون تیمز در سال‌های ۲۰۱۵ و ۲۰۱۹ ترسیم شده است که این نمودارها تفاوت بین امتیازهای کشورهای مورد مطالعه را نشان می‌دهد.

نتایج آزمون تیمز ۲۰۱۵



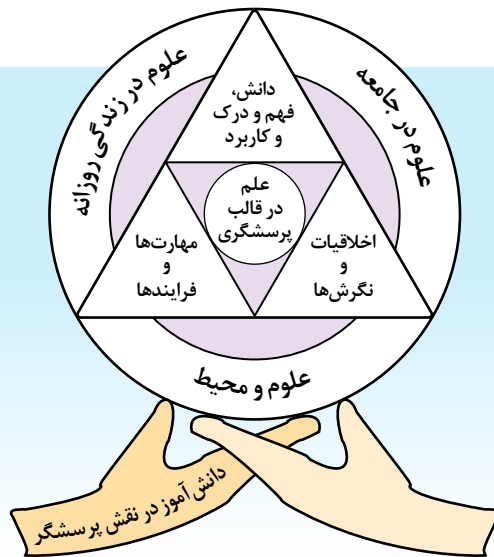
شکل ۱. امتیاز کشورهای مطالعه‌شده در درس علوم تجربی در مقطع دبستان در آزمون تیمز سال ۲۰۱۵ میلادی

نتایج آزمون تیمز ۲۰۱۹



شکل ۲. امتیاز کشورهای مطالعه‌شده در درس علوم تجربی در مقطع دبستان در آزمون تیمز سال ۲۰۱۹ میلادی

در این پژوهش ابزار گردآوری اطلاعات، مقالات، مدارک و اسناد مربوط به اهداف، محتوا و روش‌های تدریس و کتاب‌های درسی، راهنمای معلم در درس علوم تجربی مقطع ابتدایی بوده و تلاش شده است در این راستا از منابع معتبر برای کسب اطلاعات دقیق استفاده شود. همچنین اطلاعات جمع‌آوری‌شده درباره هدف، محتوا و روش‌های تدریس آموزش علوم مقطع ابتدایی کشورهای انتخاب‌شده به صورت کیفی تجزیه و تحلیل شد. در ابتدا با توجه به سؤالات پژوهش، یافته‌های مربوط به هر کشور به صورت جداگانه ارائه شده است و در پایان مجموع یافته‌ها بر اساس شباهت‌ها و تفاوت‌ها مقایسه شده‌اند.



شکل ۳. حیطه‌ها و عوامل دخیل در برنامه‌دستی علوم کشور سنگاپور (وزارت آموزش و پرورش سنگاپور، ۲۰۲۰)

یافته‌های پژوهش

الف) مرحله توصیف و تفسیر

۱. اهداف درس علوم تجربی مقطع ابتدایی در کشورهای منتخب چیست؟

✓ **سنگاپور:** در سنگاپور هدف از آموزش علوم تربیت افرادی است که با علوم و فناوری آشنا شوند. در رویکردهای آموزش علوم، افزایش دانش علمی و درک پدیده‌های مرتبط با علوم در اولویت قرار دارد. دانش‌آموزان با نیازهای جامعه آشنا شده و علاوه بر کسب فعالیت‌های مهارت‌ورزی مرتبط با علوم، به گونه‌ای آموزش می‌بینند که بتوانند در آینده، در رفع مشکلات جامعه سهیم شوند (تان^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۶). برنامه‌دستی علوم این کشور، حول روحیه و عمل در قالب پرستشگری علمی پی‌ریزی شده است که سه حیطه تلفیقی و ضروری برای عمل و روش اجرا در درس علوم را تعریف می‌کند: دانش، فهم و کاربرد؛ مهارت‌ها و فرایندها؛ اخلاق و نگرش‌ها. همان‌طور که دانش، موضوعات و پرستش‌های مرتبط با نقش علم در زندگی روزمره، جامعه و محیط اطراف به دانش‌آموزان می‌آموزد، برنامه‌دستی علوم، فراگیران را قادر می‌سازد که علم‌جویی را که عملی معنادار و سودمند است، قدر دانسته و بدان ارج نهند. در شکل ۱ حیطه‌ها و عوامل دخیل در امر آموزش علوم کشور سنگاپور نشان داده شده است (وزارت آموزش و پرورش سنگاپور، ۲۰۱۹، ۱۳). برنامه‌دستی علوم در سنگاپور، با تأکید بر افزایش دانش علمی و درک پدیده‌های مرتبط با علوم،

دانش‌آموزان را برای مشارکت در رفع مشکلات اجتماعی آموزش می‌دهد. این برنامه، با تمرکز بر دانش، مهارت‌ها، اخلاقیات و نگرش‌ها، دانش‌آموزان را برای دانستن و به‌کارگیری علم در زندگی روزمره آماده می‌سازد.

✓ **کره جنوبی:** برنامه‌های درسی علوم در کره جنوبی برای کمک به دانش‌آموزان برای توسعه سواد علمی طراحی شده‌اند که شامل دانش و فرایندهای علمی برای حل مسائل علمی و خلاقانه در زندگی روزمره است. اهداف آموزش علوم کمک به دانش‌آموزان در این موارد بوده است: درک مفاهیم اولیه علمی از طریق تحقیق درباره پدیده‌های طبیعی، افزایش علاقه و کنجکاوی به پدیده‌های طبیعی، توسعه مهارت‌های تفکر علمی و توانایی‌های خلاقانه حل مسئله و شناسایی روابط متقابل بین علم، فناوری و جامعه (وزارت آموزش، علوم و فناوری کره جنوبی^{۱۴}، ۲۰۱۱). از سوی دیگر، در برنامه درسی علوم ۲۰۱۵، اهداف، با تأکید بر گسترش تحقیقات علمی در زندگی روزمره دانش‌آموزان و به‌طور کلی جامعه، بازنگری شد. همچنین برنامه درسی علوم ۲۰۱۵ با هدف کمک به دانش‌آموزان در توسعه مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر، بر اساس شناخت لذت و ارزش یادگیری علم، انجام شد (سانگ^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۰). برای دستیابی به اهداف، هر دو برنامه درسی علوم ۲۰۱۱ و ۲۰۱۵ بر یادگیری مبتنی بر پرسش و مشارکت فعال دانش‌آموزان در تحقیق علمی تأکید دارند، که شامل شیوه‌های معرفتی مختلف مانند مشاهده، آزمایش، تحقیق و بحث است. هر دو برنامه درسی به‌جای صرفاً کسب دانش، بر درک جامع مفاهیم پایه علمی و توسعه توانایی حل مسائل روزمره به‌صورت علمی تأکید دارند. در برنامه درسی علوم ۲۰۱۱، معلمان تشویق می‌شوند تا از فعالیت‌های گروهی و همچنین فعالیت‌های فردی در کلاس درس علوم استفاده کنند تا دانش‌آموزان بتوانند توانایی‌های ارتباطی و استعداد‌های علمی را که شامل عناصری مانند تفکر انتقادی، گشودگی، صداقت، عینیت و همکاری است توسعه دهند. برنامه درسی علوم ۲۰۱۵ پنج شایستگی را پرورش می‌دهد که می‌تواند به‌صراحت عملکرد دانش‌آموزانی را که به اهداف برنامه درسی دست می‌یابند مشخص کند: مهارت‌های تفکر علمی؛ توانایی‌های تحقیق علمی؛ توانایی حل مسئله علمی؛ مهارت‌های ارتباطی علمی؛ و مشارکت در علم و توانایی یادگیری مادام‌العمر. در مجموع می‌توان مشاهده کرد که برنامه‌های درسی علوم در کره جنوبی، با هدف کمک به دانش‌آموزان برای توسعه سواد علمی طراحی شده‌اند و بر افزایش دانش علمی و توانایی‌های خلاقانه در حل مسائل روزمره تأکید دارند. این برنامه‌ها به‌وسیله یادگیری مبتنی بر پرسش و مشارکت فعال دانش‌آموزان در تحقیقات علمی، از جمله مشاهده، آزمایش، تحقیق و بحث، به ارتقای مفاهیم پایه علمی و توانایی حل مسائل علمی توجه دارند.

✓ **ژاپن:** اهداف آموزش علوم در ژاپن با تغییرات اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی کشور هماهنگ است؛ در ژاپن، آموزش علوم و فناوری، توانایی فکر کردن، تصمیم‌گیری و شناخت طبیعت و قوانین

حاکم بر آن جزء اهداف مهم در نظر گرفته می‌شود. در ژاپن در پایه‌های اول و دوم ابتدایی از برنامه درسی تلفیقی با عنوان مطالعه محیط زندگی استفاده می‌شود. در این نوع برنامه، فراگیران با پدیده‌های علمی، اجتماعی، طبیعی و زندگی روزانه‌شان آشنا می‌شوند و تأکید این دوره بیشتر بر کسب تجربه و انجام فعالیت‌های عملی است (تامورا^{۱۶} و همکاران، ۲۰۱۴). اهداف موردنظر در آموزش علوم دوره آموزش عمومی این کشور عبارت‌اند از: رشد توانایی حل مسئله، علاقه به طبیعت و انس گرفتن با آن و درک پدیده‌ها و اشیای طبیعی. معلمان علوم بیش از یک‌سوم از وقت کلاس را در آزمایشگاه سپری می‌کنند و فعالیت‌های عملی مناسبی نیز در محیط و طبیعت پیرامون مدرسه انجام می‌دهند (کومانو^{۱۷}، ۲۰۰۹). در ژاپن هدف درس علوم در مقطع ابتدایی آن است که فراگیران با طبیعت آشنا شوند، آزمایش‌ها و مشاهدات را از دیدگاه خود انجام دهند، توانایی حل مسئله‌شان گسترش یابد، قلب‌ها و ذهن‌هایی مملو از عشق به طبیعت پرورش یابد. همچنین ایجاد درک واقع‌بینانه از پدیده‌های طبیعی و پرورش دیدگاه‌ها و ایده‌های علمی در آن‌ها از اهداف مهم آموزش علوم در ژاپن است (اگاوا^{۱۸}، ۱۹۹۸).

از آنچه گفته شد این‌گونه برمی‌آید که در ژاپن، آموزش علوم و فناوری به‌منظور توسعه توانایی فکر کردن، تصمیم‌گیری و شناخت طبیعت و قوانین حاکم بر آن، هماهنگ شده است، و در نتیجه برنامه‌های درسی تلفیقی با تمرکز بر کسب تجربه و انجام فعالیت‌های عملی در محیط زندگی روزمره اجرا می‌شود. اهداف آموزش علوم در ژاپن شامل رشد توانایی حل مسئله، ایجاد علاقه به طبیعت و درک پدیده‌های طبیعی در فراگیران است و معلمان بیش از یک‌سوم از وقت کلاس را به فعالیت‌های آزمایشگاهی و عملی در محیط طبیعی اختصاص می‌دهند.

✓ **فرانسه:** در تدریس علوم، معلمان فرانسوی مسئول ایجاد پیشرفت منسجم از طریق برنامه درسی، تطبیق سرعت برنامه درسی متناسب با توانایی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان خود، تعریف راهبردهای آموزشی و ارزیابی دانش‌آموزان هستند. از این‌رو، محتوای تدریس شده در هر کلاس ممکن است از مدرسه‌ای به مدرسه دیگر کمی متفاوت باشد (آرمند و همکاران، ۱۳۹۹). برنامه درسی علوم فرانسه در سال ۲۰۱۵ تحول یافته (نظام‌های طبیعی و فنی) و در سال ۲۰۱۸ پایه‌های اول و دوم و سوم (دوره دوم دبستان) تجدیدنظر شده است (وزارت آموزش و پرورش فرانسه^{۱۹}، ۲۰۱۸).

هدف از برنامه درسی علوم دبستان در فرانسه گسترش آگاهی به زمان و مکان، اشیاء، جهان مدرن و ساختار بدن خویش عنوان شده و برنامه درسی به چهار موضوع اصلی تقسیم می‌شود: (۱) ماده، حرکت، انرژی، اطلاعات، (۲) موجودات زنده، تنوع و عملکرد آن‌ها، (۳) مواد و اشیای فنی و (۴) سیاره زمین - موجودات زنده در محیط خود. هر کدام از این مضامین امکان ساخت مفاهیمی را فراهم می‌کند که کاربرد خود را در آموزش برای توسعه پایدار پیدا می‌کنند. به‌طور مثال مفهوم

انرژی که به تدریج ساخته می‌شود، در هر موضوع وجود دارد و آن‌ها را به هم پیوند می‌دهد. در پایان دوره دوم دبستان از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که به اهداف زیر دست یافته باشند: سه حالت ماده را شناسایی کنند و تغییرات حالت ماده را مشاهده کنند؛ تغییر وضعیت آب در پدیده‌های زندگی روزمره را شناسایی کنند؛ ویژگی‌های دنیای زنده، تعاملات، تنوع آن را بشناسند؛ رفتارهای مفید برای سلامتی را بشناسند؛ عملکرد اجسام ساختنی را درک کنند؛ چند شیء و مدار الکتریکی ساده با رعایت قوانین اولیه ایمنی بسازند؛ یک محیط دیجیتال را مناسب‌سازی کنند؛ راه خود را در فضا بیابند و آن را نشان دهند؛ مکان را روی نقشه، کره زمین یا صفحه رایانه پیدا کنند؛ زمان خود را بیابند و زمان را اندازه بگیرند؛ وقایع تاریخی را در زمان تعیین کنند؛ برخی از شیوه‌های زندگی زن و مرد و برخی بازنمایی‌ها از جهان را مقایسه کنند؛ همچنین درک سازماندهی فضا و شناسایی مناظر را در دستور کار قرار دهند (وزارت آموزش و پرورش فرانسه، ۲۰۱۸).

برنامه درسی علوم در فرانسه با تقسیم‌بندی به چهار موضوع اصلی، از جمله ماده و حرکت، موجودات زنده، مواد و اشیای فنی، و سیاره زمین و موجودات زنده در محیط خود، اهدافی از قبیل گسترش آگاهی به زمان و مکان، اشیاء، جهان مدرن، و ساختار بدن را پیگیری می‌کند؛ به طوری که دانش‌آموزان مهارت‌های مختلفی از جمله شناخت و تغییرات ماده، تنوع موجودات زنده، و ساخت و ساز اجسام ساختنی را درک می‌کنند.

✓ **قطر:** اهداف برنامه درسی علوم با توسعه نگرش‌ها و سپس کسب مهارت‌ها و دانش آغاز می‌شود. محتوای علمی به سه رشته تقسیم می‌شود: زیست‌شناسی، شیمی و فیزیک. رشته‌ها به صورت یکپارچه در مقاطع ابتدایی و متوسطه اول تدریس می‌شوند. در هر رشته محتوا حول موضوعاتی طراحی شده است که دانش‌آموزان می‌توانند در تجربیات روزمره خود و پدیده‌های معمول مشاهده شده در طبیعت با آن‌ها ارتباط برقرار کنند. رشته زیست‌شناسی شامل موضوعات ذیل است: ساختار و عملکرد موجودات، رشد، توسعه، تولیدمثل، وراثت، موجودات زنده و محیط آن‌ها و سلامت و بیماری و تنوع در موجودات زنده. رشته شیمی شامل موضوعات ذیل است: مواد و خواص آن‌ها. ساختار و پیوند ماده، الگوهای واکنش‌پذیری شیمیایی، سینتیک واکنش و انرژی و شیمی در دنیای ما. رشته فیزیک شامل موضوعات زیر است: امواج، نور، و صدا، نیروها، حرکت، مقیاس، الکتروسیسته و مغناطیس، ماده و انرژی، و زمین و فضا (صنعت آموزش قطر^۲، ۲۰۱۹). تجارب یادگیری در محتوای علمی به صراحت به یک یا چند شایستگی مرتبط است. برنامه درسی علوم پنج شایستگی را افزایش می‌دهد: تحقیق و پژوهش، تفکر انتقادی و خلاق، همکاری و مشارکت، ارتباط و حل مسئله. این شایستگی‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند و دانش را برای توسعه توضیحات برای موقعیت‌های جدید به کار گیرند.

به صورت خلاصه می‌توان گفت که اهداف این برنامه درسی نه فقط به دانش فنی دانش‌آموزان توجه می‌کند، بلکه قرار است از طریق آموزش مهارت‌های زندگی مهمی مانند تفکر انتقادی و همکاری، آن‌ها را برای مواجهه با چالش‌های مدرن جامعه آماده می‌سازد.

✓ **ایران:** هدف آموزش علوم در دوره ابتدایی آن است که دانش‌آموزان را برای یادگیری مادام‌العمر آماده کند؛ به عبارت دیگر هدف کلی آموزش علوم، ایجاد استعداد و توانایی کسب سواد علمی فناورانه در دانش‌آموزان است. همچنین هدف از آموزش علوم، آموزش مطالبی است که سبب می‌شوند تا انسان در زندگی شخصی و اجتماعی خود، در مقام شهروند بهتر نقش ایفا کند (معصومی تروجنی و همکاران، ۱۳۹۴). روشن است که کودکان قبل از ورود به مدرسه و شرکت در برنامه‌های آموزش رسمی علوم تجربی، با بسیاری از پدیده‌های طبیعی آشنا هستند و جواب‌های زیادی چه به صورت علمی و چه به صورت عامیانه برای سؤال‌ها و کنجکاوی‌های خود دریافت کرده‌اند. بنابراین، یکی از اهداف دنبال‌شده در برنامه درسی علوم تجربی دوره دبستان، باید بر پایه اصلاح اندیشه‌های نادرست و سازماندهی یادگیری‌های پیشین دانش‌آموزان برنامه‌ریزی شود (بدریان و همکاران، ۱۳۹۱). در ایران اهداف آموزش علوم در سه حیطه قرار می‌گیرند: حیطه اهداف دانشی (شناختی): در چهارچوب مسائل علمی، یادگیری هر مفهوم جدید بر اساس آموخته‌های قبلی شکل می‌گیرد؛ به عبارتی برای کسی که اصول و قوانین پایه‌ای فیزیک را نمی‌داند صحبت از قانون ارشمیدس بی‌معناست. بنابراین بسط هر نوع دانشی به مجموعه دانش پایه وابسته است. این حیطه کسب دانستنی‌های ضروری، یعنی دانش پایه در زمینه‌های چهارگانه علوم (علوم بهداشتی، علوم زیستی، علوم فیزیکی و علوم زمینی و بهداشتی)، را شامل می‌شود. در واقع دانش پایه در زمینه‌های چهارگانه یعنی آشنایی با (۱) ماده و تغییرات آن (علم شیمی) (۲) نیرو، انرژی و حرکت (فیزیک) (۳) زمین و زیستگاه ما (علم زمین) (۴) دنیای زنده (علم زیست‌شناسی و بهداشت) ارائه می‌شود (احمدی و همکاران، ۱۳۹۱). حیطه اهداف مهارتی این حیطه شامل کسب مهارت‌های ضروری یعنی روش یادگیری است. منظور از مهارت، مهارت‌هایی است که امروز در جهان با عنوان مهارت‌های فرایندی (مهارت تفکر) شناخته شده‌اند. مجموعه‌ای از مهارت‌های علمی یا مهارت‌های یادگیری است که آموختن آن در زمینه مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر در طول زندگی و یادگیری‌های بعدی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در برنامه علوم ابتدایی مجموعه این مهارت‌ها عبارت‌اند از:

- ۱) مشاهده کردن: مهارت مشاهده، مهارت به‌کارگیری حواس جهت گردآوری اطلاعات درباره اشیا و پدیده‌هاست. این مهارت‌ها مربوط به مقایسه، طبقه‌بندی و گردآوری اطلاعات است.
- ۲) اندازه‌گیری: مهارت اندازه‌گیری یعنی مقایسه یک خاصیت یا کمیت با واحد آن کمیت. مهارت اندازه‌گیری مشاهده را از حالت کیفی به کمی درمی‌آورد.

۳) کاربرد ابزار: مهارت یافتن در بهره‌گیری از ابزارها و وسایل و دانستن اینکه هر وسیله و ابزار چه توانایی‌ها و محدودیت‌هایی دارد. مهارت یافتن در انتخاب ابزار مناسب برای انجام دادن کارهای گوناگون.

۴) برقراری ارتباط: انتقال دادن و دریافت کردن اطلاعات و یافته‌ها از راه‌های گوناگون همچون صحبت کردن، نوشتن، گزارش دادن، رسم منحنی، نقاشی کردن.

۵) پیش‌بینی: تشخیص دادن واقعیت یا پدیده‌ای که قرار است اتفاق بیفتند. مشاهدات، قوانین علت و معلولی، پیش‌آموخته‌ها و بیان آن قبل از وقوع پدیده‌ها یا واقعیت‌ها.

۶) تفسیر یافته‌ها: به‌کارگیری مشاهدات و اطلاعات گردآوری‌شده برای ارائه توضیح، الگو یا رابطه.

۷) فرضیه‌سازی: ساختن و ارائه توضیحی عمومی و کلی برای روشن ساختن روابط علت و معلولی میان وقایع بر اساس مشاهدات. همچنین بهره‌گیری از مشاهدات و استنباط‌ها برای دادن راه‌حل‌های احتمالی.

۸) طراحی تحقیق: درگیرشدن در مراحل حل مسئله به‌منظور یافتن پاسخ (کامل‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰).

● **حیطه اهداف نگرشی:** کسب نگرش‌های ضروری یعنی آنچه انسان را تبدیل به شهروندی بهتر می‌کند. هدف‌های علمی نگرشی باید در کنار هدف‌های دانشی و مهارتی و در فرصت‌های گوناگون یادگیری موردتوجه قرار گیرد. هدف‌هایی چون توجه به عظمت خالق و عظمت پدیده‌های خلقت، کارگروهي، صبر و حوصله و مسئولیت‌پذیری (معصومی تروجنی و همکاران، ۱۳۹۴). اگر فراگیری در طی فعالیت یا آزمایشی پشتکار و صبر و حوصله و کنجکاوی لازم را نداشته باشد به نتیجه درست و پاداش موردانتظار نمی‌رسد. فقط زمانی دانش‌آموز می‌تواند در فراگیری علوم موفق باشد که در گروه، عقاید دیگران را بشنود و عقاید خودش را بیان کند و اشتباهات خود را بپذیرد. بنابراین پرورش هدف‌هایی مانند پشتکار، انعطاف‌پذیری، کنجکاوی، قبول مسئولیت از ملزومات علوم هستند (براهویی مقدم و کهرزهی، ۱۳۹۹).

در نتیجه می‌توان گفت آموزش علوم در ایران در پی آن است که با هدف تقویت نگرش‌ها و مهارت‌ها در دانش‌آموزان، نه فقط به دانش فنی آنان توجه کند، بلکه آن‌ها را برای مسئولیت‌پذیری، پشتکار و انعطاف‌پذیری در یادگیری و حل مسائل زندگی آماده سازد. این برنامه درسی با توجه به سه حیطه اهداف دانشی، مهارتی و نگرشی می‌تواند به دانش‌آموزان این امکان را دهد تا آمادگی لازم برای ادامه یادگیری مادام‌العمر و مشارکت مؤثر در جوامع خود را پیدا کنند.

۲. محتوای درس علوم مقطع ابتدایی کشورهای منتخب شامل چه مواردی است؟

✓ **سنگاپور:** برنامه‌های درسی علوم ابتدایی حول موضوعاتی طراحی شده‌اند که دانش‌آموزان می‌توانند در تجارب روزمره خود و پدیده‌های معمول مشاهده‌شده در طبیعت با آن‌ها ارتباط برقرار کنند. پنج حیطه محتوایی در دوره ابتدایی شامل: تنوع و گوناگونی، چرخه‌ها، انرژی، تعاملات (فعل و انفعالات) و ساختار (سیستم) است. علوم در سطح ابتدایی به‌منزله راهی برای کاوش و درک دنیای فیزیکی و طبیعی است. محتوای علوم سنگاپور، فراگیران را با تلاش‌های علمی آشنا می‌کند تا درک خود را از نحوه تمرین و کاربرد علم توسعه دهند و فرصت‌های یادگیری عملی بیشتری در زمینه‌های روزمره در اختیارشان قرار می‌گیرد. این روند به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا در علوم با زندگی خود و محیط‌زیست ارتباط برقرار کنند (مرکز ملی مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز، ۲۰۱۵). آموزش علوم ابتدایی از سال سوم آغاز می‌شود که موضوعات و سرفصل‌های آن از این قرارند:

- تنوع (شامل تنوع موجودات زنده و غیرزنده از جمله در مشخصه‌های عمومی و طبقه‌بندی‌ها و تنوع و گوناگونی ماده در طبیعت)،
- چرخه‌ها (چرخه زندگی و تولیدمثل گیاهان و جانوران، چرخه آب و عناصر موجود در زمین)،
- انرژی (اقسام و اشکال انرژی شامل نور، گرما و فتوسنتز و نحوه استفاده از آن‌ها و تبدیل انرژی‌ها به یکدیگر)،
- تعاملات یا فعل و انفعالات (تعامل و برهم‌کنش نیروها از جمله: نیروی مغناطیسی، مالشی و گرانشی میان آهن‌رباها و نیرو در فنرها)،
- ساختارها (ارگانسیم گیاهان: اجزای گیاهان، کارکردها، تنفس، ارگان‌های تنفسی و گردش مواد، ارگانسیم و ارکان بدن انسان: ارگان‌های گوارشی، تنفسی و گردش خون، ساختار سلول و ساختار الکتریکی) (مرکز ملی مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز، ۲۰۱۹).

✓ **کره جنوبی:** با توجه به محدودیت‌های منابع طبیعی، کشور کره اهمیت سواد علمی را یکی از محرک‌های اصلی رقابت‌پذیری و پایداری اقتصادی درک کرده است. اعتقاد بر این است که نوآوری‌های علمی و فناوری می‌توانند به غلبه بر چالش‌ها (مانند برابری اجتماعی و مشکلات زیست‌محیطی) در حال حاضر و در آینده نزدیک کمک کنند (لی^{۲۱} و همکاران، ۲۰۱۵). براین اساس، تلاش‌های مختلفی برای اصلاح برنامه‌های درسی علوم ابتدایی مانند تدریس از طریق تحقیق با رویکرد علوم، فناوری، مهندسی، (هنر) و ریاضیات (استیم)^{۲۲} مشابه با گرایش‌های بین‌المللی صورت گرفته است (چین و پون^{۲۳}، ۲۰۱۴، وزارت آموزش، علم و فناوری کره جنوبی، ۲۰۱۱). در سال‌های اخیر، رویکرد میان‌رشته‌ای «استم»^{۲۴} (علوم، فناوری، مهندسی و ریاضیات)

که بر حل خلاقانه مسئله و تولید دانش مشارکتی تأکید دارد نیز مورد توجه و حمایت قرار گرفته است (بک^{۲۵} و همکاران، ۲۰۱۲). باین حال، این تأکید رسماً در برنامه درسی فعلی کره گنجانده نشده است، اگرچه اصلاحات عمده برنامه درسی علوم در کره در حال انجام است (لی و همکاران، ۲۰۱۵).

برنامه درسی علوم کره جنوبی عناصر فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی و علوم زمین را پوشش می‌دهند. در مقاطع ابتدایی و متوسطه اول برنامه درسی علوم ۲۰۱۱، مطالب در دو حوزه ماده و انرژی و حیات و زمین دسته‌بندی شدند. در برنامه درسی علوم سال ۲۰۱۵، به جای معرفی علم در مجموعه چهار شاخه مجزا، سازماندهی مجددی در مطالب صورت گرفت تا بر جنبه‌های بین‌رشته‌ای چهار شاخه تأکید شود. مطالب به مفاهیم اصلی سازماندهی مجدد شدند. آن‌ها به این معنا که توانایی تبیین سایر مفاهیم علمی را دارند «هسته» در نظر گرفته می‌شوند. مفاهیم اصلی در حوزه‌های وسیع‌تری گروه‌بندی می‌شوند. علاوه بر این، برنامه درسی علوم ۲۰۱۵ پیشنهاد می‌کند که مفاهیم اصلی و تحقیق علمی باید به‌طور نظام‌مند در سطوح مختلف پایه و در ارتباط با یکدیگر در زمینه‌های مختلف تدریس شود (موسسه برنامه درسی و ارزشیابی کره^{۲۶}، ۲۰۱۹). کتاب‌های درسی علوم ابتدایی کره بیشتر شامل تحقیق علمی است تا دانش علمی (کیم و پارک^{۲۷}، ۲۰۰۹) و بیشتر دانش‌آموزان ابتدایی واحدهای مشابهی را با استفاده از کتاب‌های درسی یکسان یاد می‌گیرند. کتاب‌های درسی علوم دوره ابتدایی کره جنوبی شامل درصد بالایی از کاربرد ابزار، دانستن، ایجاد ارتباطات، مقایسه، تضاد، طبقه‌بندی و استفاده از الگوها می‌شود (لی و نوح^{۲۸}، ۲۰۱۴). برنامه درسی کره بر یادگیری عناصر خاص در پایه‌های خاص متمرکز است (کیم و همکاران، ۲۰۱۶). در کره، محتوا و ایده‌های بزرگ در علم در دو خوشه سازماندهی می‌شوند: ماده - انرژی و زندگی - زمین که نشان‌دهنده شیمی، فیزیک، علوم زیستی، زمین و علوم سیاره‌ای است. توصیف اهداف یادگیری، مهارت‌ها و نگرش‌ها اغلب با دانش محتوا ادغام می‌شوند (یون^{۲۹} و همکاران، ۲۰۱۱). برای مثال، درباره موضوعی از چرخه‌های زندگی گیاهان در پایه‌های ۳ و ۴ علوم در کره، هدفی آموزشی بیان می‌کند که «از طریق مقایسه چرخه زندگی گیاهان مختلف، دانش‌آموزان متوجه می‌شوند که گیاهان دارای الگوهای مختلف چرخه زندگی هستند». بنابراین، مهارت فرایند علمی (مقایسه کردن) با مفهوم علمی (چرخه‌های زندگی) در هدف یادگیری ادغام می‌شود. برای نمونه برخی از فعالیت‌هایی که در پایه‌های مختلف ابتدایی در درس علوم از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که انجام دهند بدین شرح است: دانش‌آموزان یک اسباب‌بازی با استفاده از خواص آهن‌ریا می‌سازند (کلاس ۳ - ۴)، دانش‌آموزان به دنبال نمونه‌هایی از نحوه استفاده از آهن‌ریا در زندگی روزمره می‌گردند و روش‌های جدیدی برای استفاده از آهن‌ریا ابداع می‌کنند (کلاس ۳ - ۴)، دانش‌آموزان راه‌هایی برای پخش صدا در فاصله‌ای بیشتر ابداع می‌کنند

(کلاس ۳ - ۴)، دانش‌آموزان روش‌هایی را برای مقایسه غلظت نسبی محلول‌ها ابداع می‌کنند (کلاس ۵ - ۶)، دانش‌آموزان ابزارهایی را ابداع می‌کنند که شامل استفاده از لنز است (کلاس ۵ - ۶) (لی و همکاران، ۲۰۱۵). البته برای نقدی بر محتوا می‌توان گفت کتاب‌های درسی علوم ابتدایی کره به عکس‌ها و نمودارهای بهتری نیاز دارند که بتوانند اطلاعات معناداری بیشتری ارائه دهند (کیم، ۲۰۰۹).

✓ **ژاپن:** علوم ابتدایی ژاپن سه حوزه را در بر می‌گیرد: (۱) موجودات زنده و زندگی آن‌ها، (۲) ماده و انرژی، و (۳) زمین و جهان. این سه حوزه برای اولین بار در سال ۱۹۶۸ مطرح شدند، زمانی که ژاپن تحت تأثیر چند طرح علمی توسعه‌یافته در ایالات متحده قرار گرفته بود (وزارت آموزش و پرورش ژاپن، ۲۰۱۶). در کشور ژاپن در پایه‌های اول و دوم ابتدایی بر موضوعاتی مثل طبیعت و حفظ محیط‌زیست تأکید می‌شود. در پایه سوم ابتدایی بر موضوعاتی مثل گیاهان، رشد گیاهان، خواص آب و هوا، خواص مواد سطح زمین تأکید می‌شود. در پایه چهارم ابتدایی موضوعات شامل رشد گیاهان، تغییرات اجسام در اثر سرد و گرم شدن جریان آب در کره زمین است. در پایه پنجم ابتدایی تأکید بر موضوعاتی مانند تولیدمثل، رشد و میوه‌دهی گیاهان، روش‌های حل شدن مواد در آب و پدیده تغییرات آب و هوا و پایه ششم ابتدایی بر موضوعاتی مانند نقش آب در بدن و عملکرد برگ‌ها در رشد گیاهان، محلول‌های آبی و ستارگان و حرکت آن‌ها تأکید دارد (پاولین و سومیدا، ۲۰۰۵؛ مرکز ملی مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز، ۲۰۱۹).

✓ **فرانسه:** در سطح ابتدایی، بسیاری از مدارس دارای کلاس‌هایی‌اند که از دو یا چند سطح تشکیل شده است. در تدریس علوم، معلمان مسئول ایجاد پیشرفت منسجم از طریق برنامه درسی، تطبیق سرعت برنامه درسی متناسب با توانایی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان، تعریف راهبردهای آموزشی و ارزیابی دانش‌آموزان هستند. از این‌رو، محتوای تدریس شده در هر کلاس ممکن است از مدرسه‌ای به مدرسه دیگر کمی متفاوت باشد (آرمنند و همکاران، ۱۳۹۹). برنامه درسی علوم به چهار موضوع اصلی تقسیم می‌شود: (۱) ماده، حرکت، انرژی، اطلاعات (۲) موجودات زنده، تنوع و عملکرد آن‌ها (۳) مواد و اشیای فنی و (۴) سیاره زمین - موجودات زنده در محیط خود. هر کدام از این مضامین امکان ساخت مفاهیم را فراهم می‌کند که کاربرد ویژه‌ای را در آموزش برای توسعه پایدار پیدا می‌کنند. مفهوم انرژی که به تدریج ساخته می‌شود، در هر موضوع وجود دارد و آن‌ها را به هم پیوند می‌دهد. محتوای درس علوم تجربی در دوره ابتدایی در کشور فرانسه شامل پرسش از جهان حیات، ماده و اشیاء، چگونگی شناخت دنیای زنده، پاسخ به سؤالاتی در زمینه فناوری از قبیل: اشیای فنی چیست؟ چه نیازهایی را برطرف می‌کنند؟ چگونه کار می‌کنند؟ و سؤال درباره فضا و زمان، موقعیت‌یابی در زمان، کاوش در ارگانسیم‌ها در جهان هستند.

✓ **قطر:** انتظارات معلمان از دانش‌آموزان در دوره دوم دبستان در درس علوم به این شرح است: در زیست‌شناسی، دانش‌آموزان ویژگی‌های زیستگاه‌های زمینی، دریایی و آب شیرین را توصیف کنند. شناسایی برخی از موجودات زنده در هر زیستگاه، و توضیح اینکه چگونه این موجودات زنده برای زندگی در زیستگاه‌های مختلف سازگار می‌شوند. آن‌ها درباره تأثیرات مثبت و منفی انسان روی زیستگاه‌ها بحث می‌کنند. درباره نمونه‌هایی از تلاش انسان‌ها برای حفظ زیستگاه‌ها و حیات وحش بحث می‌کنند. چرخه‌های زندگی حشرات، ماهی‌ها، دوزیستان، خزندگان، پرندگان و پستانداران را مقایسه می‌کنند. برخی از دلایل نیاز انسان به آب تمیز را فهرست می‌کنند و اثرات آب کثیف بر سلامت انسان را شرح می‌دهند. توضیح می‌دهند که چگونه تغییرات دمای بدن می‌تواند بر سلامت انسان تأثیر بگذارد. بررسی می‌کنند که چگونه ورزش بر ضربان قلب تأثیر می‌گذارد. توضیح می‌دهند که چرا ورزش منظم و رژیم غذایی مناسب برای سلامتی مهم است. در مبحث شیمی دانش‌آموزان اصطلاحات جرم، حجم و شکل را درک می‌کنند. مواد را بر اساس ویژگی‌های قابل مشاهده آن‌ها به شکل‌های جامد، مایع یا گاز طبقه‌بندی می‌کنند. به‌طور مثال در فیزیک، دانش‌آموزان صدا را ارتعاش تعریف می‌کنند و تغییرات حجم صدا را توضیح می‌دهند. اثرات فاصله را بر نحوه شنیدن صدا بررسی می‌کنند. تغییرات دمای جسم سرد و گرم را در اتاق بررسی می‌کنند. خواص رسانایی و عایق حرارتی مواد مختلف را بررسی می‌کنند. در نهایت می‌توان گفت هدف آموزش علوم در قطر، پرورش علاقه دانش‌آموزان و ایجاد پایه‌ای قوی در محاسبات و سواد علمی از سال‌های اولیه آموزش رسمی است که در این راستا خط‌مشی‌ها و برنامه‌هایی برای درگیر کردن دانش‌آموزان با علایق و نیازهای یادگیری متفاوت طراحی شد است (وزارت آموزش و پرورش و آموزش عالی قطر، ۲۰۲۰).

✓ **ایران:** در برنامه درسی علوم ایران چهار زمینه اصلی علوم تجربی: علوم فیزیکی، علوم زیستی، علوم زمین و علوم بهداشت به‌صورت درهم‌تنیده و تلفیقی ارائه می‌شود. در دوره ابتدایی زمینه‌ها و عنوان‌های زیر در برنامه درسی تدوین شده است:

- علوم و کاوشگری علمی (شامل علم و فناوری، نگرش‌ها و مهارت‌های فرایندی علم)،
- اندازه‌گیری (شامل استفاده از ابزارهای اندازه‌گیری، واحد و مقادیر فیزیکی)،
- تنوع (شامل طبقه‌بندی مواد، طبقه‌بندی گیاهان و موجودات زنده، عناصر ترکیبات و مخلوط و محلول‌ها) (کازم زاده و همکاران، ۱۴۰۰). دانش موضوعی که محتوای برنامه درسی علوم تجربی در کتاب‌های دوره ابتدایی ارائه می‌دهد شامل اصول، قوانین، توضیحات و مفاهیمی است که علوم زمین، علوم زیستی، علوم فیزیکی (فیزیک شیمی)، تاریخ علوم و فناوری، ارتباط علوم با رشته‌های دیگر، محیط و منابع زیستی و ماهیت علوم را بررسی

می‌کنند. لذا هر کدام از حوزه‌ها بر موضوعات خاص تأکید می‌کنند. در زیر موضوعاتی که در هر حوزه پرداخته می‌شود ارائه شده است:

- علوم زیستی (گیاهان، جانوران، اکولوژی)،
- علوم فیزیکی (ماده، انرژی و فناوری)،
- علوم زمین (فضا، زمین، آب‌وهوا)،
- علوم بهداشتی (بدن انسان و به زیستن) (انصاری و همکاران، ۱۳۹۷).

در ارتباط با چهار موضوع و یا رشته علوم تجربی که در نگاره فوق مشاهده می‌شود چهار راهبرد موضوعی ذیل در نظر گرفته شده و این چهار راهبرد موضوعی کلیات محتوای برنامه درسی علوم تجربی مقطع ابتدایی را تشکیل می‌دهند:

- دنیای زنده: شامل موضوعات مربوط به علوم زیستی (گیاهان، جانوران، اکولوژی)
- ماده و انرژی: شامل موضوعات مربوط به علوم فیزیکی (فیزیک و شیمی)
- زمین در زمان و فضا: شامل موضوعات مربوط به علوم زمین (فضا، زمین، آب‌وهوا)
- بدن انسان و سلامت: شامل موضوعات مربوط به ساختمان بدن انسان و بهداشت تندرستی (مرزوقی و یزدان پناه، ۱۴۰۰).

۳. در آموزش علوم مقطع ابتدایی در کشورهای منتخب از چه روش‌هایی برای

تدریس استفاده می‌شود؟

✓ **سنگاپور:** در سنگاپور روش‌های گوناگونی برای ارتقای نیازهای مختلف دانش‌آموزان، افزایش تجارب آموزشی آن‌ها و مشارکتشان در یادگیری ارائه شده است. روش‌های خاص تعلیم و تربیت شامل یادگیری بر پایه تحقیق و کاوشگری است که امکان درک عمیق‌تر معنای یادگیری را برای دانش‌آموزان میسر می‌سازد. همچنین در کشور سنگاپور بر انجام دادن تکالیف، طرح‌ها و فعالیت‌های عملی تأکید می‌شود (شکر باغانی، ۱۳۹۱). در سنگاپور روش مشارکتی مورد توجه است و یادگیری فرایندی تیمی است که در آن اعضا برای دستیابی به هدف از یکدیگر حمایت می‌کنند و دانش‌آموزان هدف مشترکی را توسعه و به اشتراک می‌گذارند، در مورد حل مسائل و پاسخ به سؤالات با یکدیگر مشارکت دارند و روش مشارکتی مهارت‌های گروهی را توسعه می‌دهند و در نتیجه دانش‌آموزان این مهارت‌ها را در زندگی بزرگ‌سالی ادامه خواهند داد (اوبلینا^{۳۲} و همکاران، ۲۰۱۴). معلمان سنگاپور در تدریس علوم از فناوری اطلاعات و ارتباطات استفاده می‌کنند چراکه استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات از فرایند پرس‌وجو پشتیبانی می‌کند و همکاری دانش‌آموزان و یادگیری خودراهبر را تسهیل می‌کند. برای مثال، دستگاه‌های ICT،

مانند ثبت‌کننده‌های داده، برای تسهیل جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده می‌شوند. استفاده از ابزارهای مشارکتی برخط به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا ایده‌ها یا یافته‌های خود را به اشتراک بگذارند و درباره آن‌ها بحث کنند و یادگیری‌شان را از طریق مشاوره با مدرسان در این زمینه گسترش دهند. دانش‌آموزان همچنین مفاهیم انتزاعی را با استفاده از پویانمایی (انیمیشن) و ابزارهای شبیه‌سازی برای دستکاری متغیرها و تعریف روابط بین آن‌ها کشف و تجسم می‌کنند (مرکز ملی مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز، ۲۰۱۹). تولید مواد چندرسانه‌ای، خلاقیت و قوه ابتکار دانش‌آموز تحریک و یادگیری برای او معنی‌دار می‌شود. در ضمن، دانش‌آموز با مقایسه کار خود با دیگران به خودارزیابی می‌پردازد. عرضه کار دانش‌آموز از طریق وب‌سایت مدرسه باعث می‌شود تا کار او در معرض قضاوت همگان قرار گیرد. بنابراین دانش‌آموز به جای اینکه پسند معلم را لحاظ کند، ناچار است در فرایند تولید، سلیقه و خواسته مشتریان و کسانی که برنامه او را می‌بینند، در نظر گیرد و با مقتضیات و نیازمندی‌های بازار کار آشنا شود (زمانی و عظیمی، ۱۳۸۷). لذا در سنگاپور استفاده از فناوری برای معلمان امری ضروری است. حتی یکی از اهداف کشور سنگاپور افزایش توانایی و مهارت معلمان برای استفاده از فناوری در فرایند تدریس است و معلمان از طریق فناوری‌های نوین، مفاهیم علوم را به صورت عملیاتی و کاربردی به فراگیران آموزش می‌دهند (تان^{۳۳} و همکاران، ۲۰۱۶). یکی دیگر از روش‌ها روش مشاهده است که معلمان سنگاپور از آن بهره می‌گیرند. مشاهداتی که دانش‌آموزان خارج از کلاس انجام می‌دهند می‌تواند به یادگیری آن‌ها کمک کند. دانش‌آموزان اصول اولیه را در کلاس مطالعه می‌کنند اما تکلیفی که به دانش‌آموزان داده می‌شود آن است که پدیده‌هایی را مشاهده کنند، به راحتی پدیده مورد مطالعه را ببینند، لمس کنند و از حواس پنجگانه خود در مطالعات استفاده کنند و در آخر مشاهدات خود را خلاصه کنند. دانش‌آموزان مشاهداتشان را به کلاس می‌آورند و معلم و سایر دانش‌آموزان درباره آنچه فرد مشاهده کرده و هدف از انجام آن مشاهده چه بوده بحث می‌کنند. این امر به دانش‌آموزان در درک مفاهیم جدید یا اساسی کمک می‌کند (اوبلینا و همکاران، ۲۰۱۴). معلمان برای تدریس و آموزش علوم در مقطع ابتدایی از نقشه مفهومی، ایفای نقش، داستان، فعالیت‌های آزمایشگاهی، سفرهای میدانی که شامل بررسی‌ها و پژوهش‌های تجربی است استفاده می‌کنند؛ به طور مثال دانش‌آموزان با توجه به امکانات و تجهیزات می‌توانند الگویی از ریه‌های انسان بسازند و از این طریق عملکرد ریه و کارایی آن را بررسی کنند. مجموع این روش‌ها باعث درگیری بیشتر فراگیران در فرایند آموزش و تدریس می‌شود (تان و همکاران، ۲۰۱۶). نکته حائز اهمیت اینکه سنگاپور بر رویکرد فراگیرمحور و نیز بر آموزش مبتنی بر تحقیق تأکید دارد به صورتی که فراگیران درباره موضوعات و مفاهیم مختلف در علوم به تحقیق و کاوشگری می‌پردازند و معلمان محیط یادگیری را ایجاد می‌کنند که از طریق مذاکره و گفت‌وگو با همتایان درباره ایده‌های مختلف، علاقه به تحقیق را در

دانش‌آموزان پرورش می‌دهند و در واقع تحقیق فرایندی از یادگیری است که با دانش‌آموزان آغاز می‌شود. در این روش ابتدا سؤالاتی مطرح می‌شود و راه‌حل‌های ممکن برای حل سؤال و مسئله قبل از ارائه توضیحات معلم بررسی می‌شود (فولمر^{۳۴} و همکاران، ۲۰۱۸).

✓ **کره جنوبی:** به‌طور کلی در کلاس درس کره، معلمان علوم تمایل دارند به‌طور سنتی‌تر تدریس کنند؛ فعالیت‌های عملی کمتر، تعامل کمتر، و تأکید کمتر بر کاربرد علم. به نظر می‌رسد تعامل در کلاس درس کره‌ای آموزشی مؤثر نیست – هر چه درس بیشتر تعاملی باشد، عملکرد دانش‌آموزان ضعیف‌تر است. اگرچه به‌وضوح برای دستاوردهای علمی، فعالیت عملی مفید نیست، دانش‌آموزان می‌توانند از این طریق از یادگیری علم لذت ببرند. نکته مهم در روند روبه‌رشد معلمان کلاس‌های علوم کره این است که عملکرد و لذت دانش‌آموزان با کاربرد بیشتر علم در کلاس و فعالیت‌های علمی خارج از کلاس افزایش یابد. آموزش در کشورهای آسیای شرقی با نظام‌های آموزشی فرهنگ میراث کنفوسیوس، دارای برخی ویژگی‌های متمایز است که ریشه در آیین کنفوسیوس دارد که بر اطاعت، اقتدار و سخت‌کوشی تأکید می‌کند (وانکینز و بیگز^{۳۵}، ۲۰۰۱). آموزش معلم‌محور بدون دانش‌آموزان مطیع که به اختیار معلم احترام می‌گذارند کارساز نخواهد بود. پیشرفت تحصیلی بالا اما خودپنداره و لذت از یادگیری پایین‌تر برای کره نشان می‌دهد که دانش‌آموزان عمدتاً با لذت بردن انگیزه یادگیری ندارند، بلکه فرهنگی که بر سخت‌کوشی و موفقیت از طریق آموزش تأکید دارد به نتایج بهتر منتهی می‌شود. باین‌وجود، در مناطق شرق آسیا تغییراتی وجود دارد که نتیجه بافت اجتماعی – فرهنگی – سیاسی منحصر به فرد هر منطقه و «کنفوسیوس‌سیسم بومی» (چانگ^{۳۶}، ۲۰۰۰) است که تحت آن توسعه یافته است. دانش‌آموزان کره‌ای لذت یادگیری و خودپنداره بسیار پایینی در علوم نشان می‌دهند، اما در شناسایی مسائل علمی نسبتاً بهتر از هم‌تایان آسیای شرقی خود عمل می‌کنند ولی در توضیح علمی پدیده‌ها ضعیف‌ترند.

✓ **ژاپن:** در کلاس‌های درس علوم مفاهیم علمی به‌صورت یک‌طرفه به دانش‌آموزان آموزش داده نمی‌شود بلکه دانش‌آموزان روش آموختن را فرامی‌گیرند. در کلاس‌های درس علوم، فعالیت دانش‌آموزان در کلاس درس نشان می‌دهد که نه فقط همه فعالیت‌ها و نقش‌ها بر عهده معلم نیست، بلکه معلم فقط یکی از عوامل آموزشی است که نقش مشاور و هدایت جریان یاددهی – یادگیری را بر عهده دارد و صرفاً سخنران نیست. فرایند یاددهی – یادگیری علوم در ژاپن از نوع فعال بوده و یادگیرنده نقش فعالی در فرایند یادگیری دارد (آیکنهد و اوتسوجی^{۳۷}، ۲۰۰۰). از روش‌هایی که معلمان ژاپنی برای تدریس درس علوم استفاده می‌کنند روش گردش علمی در بیرون از کلاس درس و مدرسه به‌منظور حل مسئله و جمع‌آوری اطلاعات و مطالب جالب است، به‌طور مثال باغ علوم مدرسه روش گردش علمی محسوب می‌شود. باغ علوم مدرسه برای پیگیری دامنه موجودات زنده و زندگی آن‌ها و زمین و کیهان لازم است و در این باغ دانش‌آموزان به‌صورت

عملیاتی با مفاهیم مختلف درس علوم آشنا می‌شوند و دانش‌آموزان برای آشنایی با گیاهان و پرورش آن‌ها به کاشت بذر و پرورش گیاه می‌پردازند. از آنجایی که سال تحصیلی ژاپنی از اوایل ماه آوریل شروع می‌شود و در اواخر ماه مارس به پایان می‌رسد، آن‌ها می‌توانند بذر کاشته‌شده را ببینند. علاوه بر این، در مدارس ابتدایی ژاپن بر مشارکت فعالانه و همکاری با موزه‌ها و مراکز علمی برای یادگیری عمیق تأکید می‌شود چراکه تأکید بر آزمایش و مشاهده، دانش‌آموزان را با مفاهیم و روش‌های بنیادی آشنا می‌کند و دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا نگرش مثبتی به علوم به‌دست آورند (مرکز ملی مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز، ۲۰۱۹).

✓ **فرانسه:** معلمان در آموزش و ارزشیابی دانش‌آموزان و انتخاب منبع و محتوای آموزشی مستقل عمل می‌کنند. و می‌توانند بر اساس سرفصل‌های تعیین‌شده تدریس کنند. بنابراین معلمان در هر کلاسی از اصلی اساسی بهره می‌برند که آن هم «آزادی در آموزش» است. معلمان در تمام برنامه‌هایی که آموزش و پرورش برای آن‌ها تعریف کرده در اجرای برنامه دستشان باز است. انتقاد و دخالت در کار معلم خیلی کم و با احتیاط و به‌سختی صورت می‌گیرد. البته هر کاری بر اساس اجماع و رضایت همگان پیش می‌رود (آرمند و همکاران، ۱۳۹۹). معلمان با در نظر گرفتن توانایی یادگیری هر کدام از دانش‌آموزان تدریس خود را شکل می‌دهند. در عین حال، برنامه تدریس، در نتیجه ایجاد فرایندی طولانی، تهیه پیش‌نویس (طرح درس)، بحث و مراحل مشاوره است. محتوای برنامه اگر با تمام دستورالعمل‌های تعریف‌شده مطابقت داشته باشد و انتظارات و خواسته‌های ذی‌نفعان مختلف از نظام آموزش و پرورش را در مورد یادگیری مناسب از نظر آنان تأمین کند می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. بر تدریس برنامه‌های جدید با استفاده از فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در فعالیتهای آموزشی در سطح دانشگاه (کالج) تأکید فراوان دارد (قاسم پور، ۱۳۸۹).

پرسش از جهان روش ترجیحی آموزش دانش‌آموزان برای فرمول‌بندی سؤالات، ساختن فرضیات، تصور ابزارهای اکتشافی و پیشنهاد پاسخ است. از طریق مشاهده دقیق واقعیت در سه زمینه - جاندار، ماده و اشیا - یک رویکرد تحقیقی، دسترسی به دانش برخی از ویژگی‌های جهان زنده، مشاهده و توصیف برخی از پدیده‌های طبیعی و درک عملکرد اشیای ساده و عملکرد جهان را فراهم می‌کند. در برنامه درسی آموزش علوم دبستان در کشور فرانسه دانش‌آموزان بر مهارت‌هایی بدین شرح کار می‌کنند: تمرین رویکردهای علمی، تصور کردن، درک کردن؛ استفاده از ابزار و روش‌های مناسب؛ تمرین زبان‌ها؛ استفاده از ابزارهای دیجیتال؛ اتخاذ رفتار اخلاقی و مسئولانه؛ قراردادن خود در مکان و زمان (وزارت آموزش و پرورش، ۲۰۱۸).

✓ **قطر:** در قطر، دفتر استانداردهای برنامه درسی^{۳۸} برنامه درسی و دستاوردهای موردانتظار ملی را در زمینه موضوعات اساسی، از جمله علوم تعیین می‌کند (وزارت آموزش و پرورش و آموزش عالی

قطر، ۲۰۱۸). مهارت‌هایی مانند تفکر انتقادی، تحقیق و استدلال در برنامه درسی علوم مورد تأکید قرار می‌گیرد و حل مسئله در دنیای واقعی در برنامه درسی ریاضی ارزشمند است. علاوه بر این، استفاده از فناوری اطلاعات^{۳۹} (آی تی) برای ارتقای یادگیری و ارتباطات دیده می‌شود. علی‌رغم این تأکیدات، تدریس در قطر به‌طور سنتی با رویکرد انتقالی و معلم‌محور با تأکید بر کسب دانش مرتبط است (بوجود^{۴۰}، ۲۰۰۳). البته برای توسعه حرفه‌ای معلمان آژانس‌های بین‌المللی کمی تغییر این رویکرد مطالبی ارائه داده‌اند (سید و فریزن^{۴۱}، ۲۰۱۳).

در نتیجه اصلاحات برنامه درسی، پیشرفت قابل توجهی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان قطری حاصل شده است، اما نمرات دانش‌آموزان در آزمون‌های روند بین‌المللی مطالعات علمی و ریاضیات (تیمز)^{۴۲} و برنامه بین‌المللی ارزیابی دانش‌آموز (پیزا)^{۴۳} کمتر از میانگین بین‌المللی است که این شرایط نشان‌دهنده وضعیت رکود در موفقیت است. در مطالعه مورفی^{۴۴} و همکاران (۲۰۱۹) نشان داده شده که برنامه‌ریزان درس علوم و معلمان، دستاوردهای علمی محدود دانش‌آموزان را در درجه اول به فقدان انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری علم نسبت دادند. این همان چیزی است که برنامه‌ریزان و معلمان به آن معتقدند. آن‌ها همچنین معتقدند که کمبود در سایر عوامل مانند فعالیت‌های عملی نیز مؤثر است، زیرا این کمبودها به‌صورت فردی و جمعی می‌تواند انگیزه دانش‌آموزان را تضعیف کند.

عوامل موردبررسی در این مطالعه به‌صورت نظامی در تعامل هستند. نقص در یک عامل مانند انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری علم، با کاستی‌های سایر عوامل برای تضعیف پیشرفت علمی دانش‌آموزان در تعامل است که با آزمون‌های بین‌المللی مانند تیمز و پیزا اندازه‌گیری می‌شود. یافته‌های این مطالعه حاکی از آن است که عوامل مستقیماً تحت کنترل برنامه‌ریزان و معلمان - مانند فعالیت‌های عملی، روش‌های تدریس، راهبردهای یادگیری و منابع آموزشی - باید بر هدف افزایش انگیزه علمی دانش‌آموزان و دستاورد آن‌ها هماهنگ و متمرکز شوند. قطر و سایر کشورهایی که شرایط مشابهی دارند، باید با افزایش انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری علم، بر افزایش پیشرفت علمی دانش‌آموزان تمرکز کنند. باور همه مدیران مدارس، معلمان، دانش‌آموزان و والدین مربوطه باید سنجیده شود تا به‌طور جامع درک شود که چرا پیشرفت علمی دانش‌آموزان قطری محدود شده است.

✓ **ایران:** در کتاب‌های راهنمای معلم در تدریس علوم بر روش‌هایی مثل کاوشگری علمی که باعث یادگیری فعال فراگیران می‌شود تأکید شده است. علاوه بر آن به روش حل مسئله به‌علت اینکه فراگیران را با پژوهش‌های معتبر درگیر می‌کند اشاره شده است (احمدی و همکاران، ۱۴۰۳). علاوه بر دو روش تدریس نام برده‌شده در کتاب‌های راهنمای معلم و کتاب‌کارهای علوم به مجموع روش‌های تدریس دیگر هم اشاره شده که خلاصه‌ای از آن در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۱. روش‌های تدریس درس علوم تجربی در دوره ابتدایی در ایران

مجموع روش‌های تدریس ارائه شده در کتاب‌های راهنمای معلم علوم و کتاب‌های کار علوم (احمدی و همکاران، ۱۴۰۳).

روش پرسش و پاسخ	• این روش باعث یادگیری فعال می‌شود و هم فراگیران و هم معلم سؤال کننده و پاسخ‌دهنده هستند.
روش ایفای نقش	• این روش برای فراگیران فرصتی را ایجاد می‌کند که در آن در تحصیل موقعیت‌ها به صورت همیار و مشترک فعالیت کنند.
روش مشارکتی	• در این روش فراگیران از طریق همکاری و مشارکت در قالب گروه‌ها به یادگیری می‌رسند و در قبال یادگیری احساس مسئولیت می‌کنند و زمانی که همکلاسی‌هایشان نیاز به کمک داشته باشند به کمک می‌شتابند.
روش تفحص گروهی	• اساس این روش رسیدن به روحیه کار جمعی است یعنی اگر معلم در کلاس درس بر جست‌وجو یا کاوش تأکید بورزند باعث گسترش روحیه کار جمعی و فعالیت گروهی می‌شوند.
روش آزمایشی	• فراهم کردن موقعیت و شرایطی که فراگیران از طریق آزمایش به پژوهش بپردازند و جواب مسئله را به طور عملی و با استفاده از وسایل و تجهیزات کشف کنند.
روش E5	• این روش بر جست‌وجوی فعالانه فراگیران از طریق فعالیت‌های گوناگون برای کشف راه‌حل، مفاهیم اصول و قوانین، ابداع و سازندگی تأکید دارد.
روش بازی	• استفاده از این روش و ارائه محرک‌هایی برای یادگیری باعث ایجاد انگیزه در فراگیران و یادگیری اثربخش می‌شود.

با توجه به اینکه در کتاب‌های راهنمای معلم به روش‌های تدریس مختلفی اشاره شده است اما در بررسی روش‌های تدریس مورد استفاده معلمان علوم در ایران مشخص شده که روش پرسش و پاسخ و نیز سخنرانی متداول‌ترین روش تدریس بوده و گردش علمی، کاوشگری، حل مسئله و کار گروهی کمترین روش‌های مورد استفاده در آموزش علوم محسوب می‌شوند. در واقع آموزش علوم در ایران بیشتر با استفاده از روش‌های سنتی و معمولاً با سخنرانی انجام می‌شود (براهوئی مقدم و کهرازی، ۱۳۹۹). روش‌های سنتی به روش‌هایی گفته می‌شود که اکثر مدارس دنیا، در طول تاریخ آموزش و پرورش از آن استفاده کرده‌اند و امروزه نیز از متداول‌ترین روش‌های حاکم بر مدارس هستند. مهم‌ترین این روش‌ها، روش حفظ و تکرار، سخنرانی، پرسش و پاسخ، نمایشی، ایفای نقش، گردش، بحث گروهی و روش آزمایشگاهی است (شعبانی، ۱۳۸۲) البته کودکان در مدارس ابتدایی ایران به موازات رشد نیروهای ذهنی و افزایش توانایی سخن گفتن به فرضیه‌سازی، الگوسازی و پیش‌بینی علمی می‌پردازند و گاهی از اطلاعات و افکار انتزاعی نیز استفاده می‌کنند. در واقع، کودکان در مدارس ابتدایی از نظر تفکر در مرحله‌ای‌اند که بیشتر روی مسائل عینی می‌توانند فرضیه بسازند یا پیش‌بینی کنند (براهوئی مقدم و کهرازی، ۱۳۹۹). در مدارس ایران از روش‌های اکتشافی و حل مسئله به میزان بسیار کمی استفاده می‌شود. همچنین بسیاری از مدارس فاقد آزمایشگاه هستند و در مدرسی که آزمایشگاه دارند برای

تجهیز آزمایشگاه و انجام فعالیت‌های عملی اقدامی صورت نمی‌گیرد. در واقع در ایران توجه به آموزش آزمایشگاهی، انجام طرح و تجهیز مدارس بسیار اندک است (محمدی همکاران، ۱۳۹۷).

ب) مرحله هم‌جواری و مقایسه داده‌های کیفی

هدف از مجاورت اطلاعات آسان کردن کار مقایسه است. در نتیجه، در این تحقیق، اطلاعات تحلیل شده در مرحله هم‌جواری در جدولی قرار گرفته‌اند که بر اساس سؤالات تحقیق و کشورهای مورد مطالعه تنظیم شده‌اند. سپس، با توجه به اطلاعات جمع‌آوری شده مقایسه صورت گرفته است. همچنین هدف از مرحله مقایسه و بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌ها در روش مطالعات تطبیقی بردی، فراهم کردن پایه‌ای تحلیلی برای درک عمیق‌تر و گسترده‌تر از موضوع مطالعه و عوامل مؤثر در آن است.

۱. هم‌جواری و مقایسه اهداف آموزش علوم تجربی در مقطع ابتدایی در کشورهای

مورد مطالعه

جدول ۲. اهداف آموزشی درس علوم تجربی در مقطع ابتدایی در کشورهای مورد مطالعه

کشور	اهداف آموزش علوم تجربی در مقطع ابتدایی
سنگاپور	<ul style="list-style-type: none"> دانش، فهم و کاربرد؛ مهارت‌ها و فرایندها؛ اخلاقیات و نگرش دانش، موضوعات و پرسش‌های مرتبط با نقش علم در زندگی روزمره، جامعه و محیط اطراف به دانش‌آموزان آموخته می‌شود. برنامه درسی علوم، فراگیران را قادر می‌سازد که علم‌جویی را عملی معنادار و سودمند تلقی کرده، قدر بدانند و به آن ارج نهند.
کره جنوبی	<ul style="list-style-type: none"> کمک به درک مفاهیم اولیه علمی از طریق تحقیق درباره پدیده‌های طبیعی، افزایش علاقه و کنجکاوی به پدیده‌های طبیعی، توسعه مهارت‌های تفکر علمی و توانایی‌های خلاقانه حل مسئله، شناسایی روابط متقابل بین علم، فناوری و جامعه، تأکید بر گسترش تحقیقات علمی در زندگی روزمره دانش‌آموزان، توسعه مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر بر اساس شناخت لذت و ارزش یادگیری علم، مهارت‌های تفکر علمی؛ توانایی‌های تحقیق علمی؛ توانایی حل مسئله علمی؛ مهارت‌های ارتباطی علمی؛ و مشارکت در علم و توانایی یادگیری مادام‌العمر.
ژاپن	<ul style="list-style-type: none"> آموزش علوم و فناوری، توانایی فکر کردن، تصمیم‌گیری و شناخت طبیعت و قوانین حاکم بر آن، کسب تجربه و انجام فعالیت‌های عملی، رشد توانایی حل مسئله، علاقه به طبیعت و انس گرفتن با آن و درک پدیده‌ها و اشیا طبیعی، قلب‌ها و ذهن‌هایی که مملو از عشق به طبیعت باشد پرورش یابد.

جدول ۲. (ادامه)

کشور	اهداف آموزش علوم تجربی در مقطع ابتدایی
فرانسه	<ul style="list-style-type: none"> گسترش آگاهی به زمان و مکان، اشیاء، جهان مدرن و ساختار بدن خویش، آموزش برای توسعه پایدار
قطر	<ul style="list-style-type: none"> تحقیق و پژوهش، تفکر انتقادی و خلاق، همکاری و مشارکت، ارتباط و حل مسئله، پرورش علاقه دانش‌آموزان و ایجاد پایه‌ای قوی در محاسبات و سواد علمی از سال‌های اولیه آموزش رسمی.
ایران	<ul style="list-style-type: none"> ایجاد استعداد و توانایی کسب سواد علمی فناوریانه در دانش‌آموزان، انسان در زندگی شخصی و اجتماعی خود، در مقام شهروند بهتر، نقش ایفا کند، تحقق اهداف شناختی، مهارتی، نگرشی.

جدول ۳. مقایسه اهداف آموزشی درس علوم تجربی در مقطع ابتدایی در کشورهای مورد مطالعه و بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌ها

شباهت‌ها	<ul style="list-style-type: none"> تأکید بر ارزش آموزش علوم: در همه کشورهای هدف اصلی آموزش علوم در مقاطع ابتدایی توسعه دانش، فهم و کاربرد علم، تقویت مهارت‌ها و فرایندها، و ارتقای اخلاقیات و نگرش‌های مثبت است. توجه به اهمیت تحقیق و تفکر علمی: در تمامی کشورها، برنامه‌های آموزشی به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا توانایی تحقیق، تفکر انتقادی، و حل مسائل علمی را پرورش دهند. توجه به انسان و محیط‌زیست: بسیاری از کشورها، آموزش علوم را به شیوه‌ای تدریس می‌کنند که دانش‌آموزان بتوانند نقش خود را در جایگاه شهروندان واجد مسئولیت در حفظ محیط‌زیست و بهبود زندگی اجتماعی بازی کنند.
تفاوت‌ها	<ul style="list-style-type: none"> تمرکز بر فناوری و نوآوری در کشورهایی مانند کره جنوبی و ژاپن: این کشورها به‌خصوص به افزایش توانمندی‌های فناوریانه دانش‌آموزان و ترویج فرهنگ کارآفرینی و نوآوری توجه ویژه‌ای دارند. تمرکز بر ارتباط بین علم و جامعه در سنگاپور و فرانسه: این کشورها به ترویج ارتباط میان علم و جامعه و همچنین توجه به مسائل اجتماعی و محیط‌زیستی بیشتری می‌پردازند.
پیشنهادها برای ایران	<ul style="list-style-type: none"> توسعه برنامه‌های آموزشی که به دانش‌آموزان ایرانی کمک کنند تا مهارت‌های تفکر انتقادی، تحقیق علمی، و حل مسائل علمی را تقویت کنند. ترویج فرهنگ کارآفرینی و نوآوری که بخشی از برنامه‌های آموزشی به‌ویژه در زمینه علوم باشد. توسعه برنامه‌های آموزشی که به دانش‌آموزان کمک کنند تا نقش خود را در جایگاه شهروندان فعال و مسئول در حفظ محیط‌زیست و بهبود زندگی اجتماعی بازی کنند. تقویت ارتباط بین علم و جامعه و ترویج ارزش‌های اجتماعی و محیطی در برنامه‌های آموزشی.

همان‌طور که از یافته‌های تحقیق برمی‌آید، مشخص است که هدف‌گذاری درس علوم تجربی در مقطع دبستان در کشورهای فرانسه، قطر و ایران، به‌صورت عام و ایدئالی تصور شده و به سؤالات

واقعی که دانش‌آموز در زندگی روزمره خود با آن‌ها مواجه می‌شود، بی‌توجهی شده است. همچنین برنامه‌ریزان درسی در این سه کشور اهداف مهارتی و نگرشی را مبهم و کلی بیان کرده و از ارائه نقشه کاربردی برای رسیدن به این اهداف ناتوان بوده‌اند. در مقابل در سه کشور بالای جدول یعنی سنگاپور، ژاپن و به‌خصوص کره جنوبی، اهداف به‌صورت کاربردی و واضح بیان شده به‌طوری که با نیازهای جامعه مدرن قرن ۲۱ هماهنگ است و همچنین دانش‌آموزان و کارگزاران برنامه درسی درک این اهداف با ابهام روبه‌رو نیستند. بدین معنا که اهداف مشخص‌شده روشن و قابل‌دستیابی است.

۲. هم‌جواری و مقایسه محتوای درس علوم تجربی در مقطع ابتدایی در کشورهای

مورد مطالعه

جدول ۴. محتوای سازماندهی‌شده برای درس علوم تجربی در مقطع ابتدایی در کشورهای مورد مطالعه

کشور	محتوای درس علوم تجربی در مقطع ابتدایی
سنگاپور	<ul style="list-style-type: none"> ● تنوع و گوناگونی، ● چرخه‌ها، ● انرژی، ● تعاملات (فعل و انفعالات)، ● نظام‌ها.
کره جنوبی	<ul style="list-style-type: none"> ● کتاب‌های درسی علوم ابتدایی کره‌ای بیشتر شامل تحقیق علمی است تا دانش علمی، ● مفاهیم اصلی در حوزه‌های وسیع‌تری به نام «هسته» برای تأکید بر ماهیت بین‌رشته‌ای علوم تجربی گروه‌بندی می‌شوند، ● ماده، انرژی و زندگی، زمین، ● کاربرد ابزار، دانستن، ایجاد ارتباطات، مقایسه، تضاد، طبقه‌بندی و استفاده از الگوها.
ژاپن	<ul style="list-style-type: none"> ● موجودات زنده و زندگی آن‌ها، ● ماده و انرژی، ● زمین و جهان.
فرانسه	<ul style="list-style-type: none"> ● ماده، حرکت، انرژی، اطلاعات، ● موجودات زنده، تنوع و عملکرد آن‌ها، ● مواد و اشیای فنی، ● سیاره زمین و موجودات زنده در محیط خود.

جدول ۴. (ادامه)

کشور	محتوای درس علوم تجربی در مقطع ابتدایی
قطر	• شیمی، زیست‌شناسی، فیزیک.
ایران	• علوم فیزیکی، علوم زیستی، علوم زمین و علوم بهداشت به صورت درهم تنیده و تلفیقی.

جدول ۵. مقایسه محتوای سازماندهی شده برای درس علوم تجربی در مقطع ابتدایی در کشورهای مورد مطالعه و بررسی

شباهت‌ها و تفاوت‌ها

شباهت‌ها	تفاوت‌ها	پیشنهادها برای ایران
<ul style="list-style-type: none"> • توجه به تنوع موضوعات: در همه کشورهای، محتوای درس علوم تجربی در مقاطع ابتدایی شامل تنوعی از موضوعات از جمله انرژی، زمین، موجودات زنده، و مفاهیم اساسی علمی است. • تمرکز بر تعاملات و نظام‌ها: در تمامی کشورها، بر مفهوم تعاملات و نظام‌ها بخشی اساسی از محتوای درسی علوم تجربی تأکید شده است. 	<ul style="list-style-type: none"> • تمرکز بر تحقیق علمی در کره جنوبی: در برخی کشورها مانند کره جنوبی، بیشتر تمرکز بر روی تحقیق علمی و ترویج رویکرد تحقیقی به جای تمرکز بر دانش علمی است. • تمرکز بر مفاهیم اساسی در فرانسه: در فرانسه، بیشتر تمرکز روی مفاهیم اساسی علمی مانند ماده، انرژی، و اطلاعات است. 	<ul style="list-style-type: none"> • توسعه برنامه‌های آموزشی که به دانش‌آموزان کمک کنند تا مفاهیم اساسی علمی را به صورت کامل و جامع فراگیرند. • ترویج رویکرد تحقیقی و انجام تجربه‌های علمی در برنامه‌های آموزشی به منظور تقویت توانایی تحقیق و تفکر انتقادی دانش‌آموزان. • توجه به تعاملات و نظام‌ها در محتوای درسی و توسعه برنامه‌های آموزشی که به دانش‌آموزان کمک کنند تا مفاهیم علمی را در چهارچوب گسترده‌تری درک کنند.

همان‌طور که از جداول بالا برمی‌آید، برجسته‌ترین اختلاف در معرفی محتوای تدریس در کشور سنگاپور مشاهده می‌شود. آن‌چنان‌که مشخص است متخصصان برنامه‌داری در سنگاپور، علوم در مقطع ابتدایی را راهی برای بررسی و فهم دنیای فیزیکی و طبیعی مطرح می‌کنند. علاوه بر آنچه گفته شد، مشخص است که تقریباً در همه کشورهای مورد مطالعه محتوایی مشابه برای تدریس درس علوم تجربی در مقطع ابتدایی در نظر گرفته شده است. سه موضوع کلی زیست‌شناسی، فیزیک و شیمی مورد توجه است با این تفاوت که در ایران و قطر این موضوعات به صورت عمومی بیان شده و زیر موضوعات متناسب با گروه سنی مخاطب معرفی نشده است.

۳. هم‌جواری و مقایسه روش‌های تدریس علوم تجربی در مقطع ابتدایی در کشورهای

مورد مطالعه

جدول ۶. روش‌شناسی تدریس علوم تجربی در مقطع ابتدایی در کشورهای مورد مطالعه

کشور	روش‌های تدریس علوم تجربی در مقطع ابتدایی
سنگاپور	<ul style="list-style-type: none"> یادگیری بر پایه تحقیق و کاوشگری، انجام‌دادن تکالیف، طرح‌ها و فعالیت‌های عملی، روش مشارکتی مورد توجه است و یادگیری فرایندی تیمی است، در تدریس علوم از فناوری اطلاعات و ارتباطات استفاده می‌کنند، مشاهداتی که دانش‌آموزان خارج از کلاس انجام می‌دهند، نقشه مفهومی، ایفای نقش، داستان، فعالیت‌های آزمایشگاهی، سفرهای میدانی، رویکرد فراگیرمحور، مذاکره و گفت‌وگو با همتایان.
کره جنوبی	<ul style="list-style-type: none"> تدریس سنتی‌تر: فعالیت‌های عملی کمتر، تعامل کمتر، کاربرد بیشتر علم در کلاس و فعالیت‌های علمی خارج از کلاس، آموزش معلم‌محور، احترام به اختیار معلم، آموزش و یادگیری در مدرسه از بالا به پایین و جمع‌گرا تر است، گروه‌های مطالعه، درس آزاد، نمایش درس و مسابقات، تأکید بیش از حد بر حفظ کردن، تدریس بسیار امتحان محور، و فضای مطیع کلاس.
ژاپن	<ul style="list-style-type: none"> فرایند یاددهی - یادگیری علوم در ژاپن از نوع فعال بوده و یادگیرنده نقش فعالی در فرایند یادگیری دارد، روش گردش علمی در بیرون از کلاس درس، روش آزمایشگاهی، وسایل سمعی و بصری و فناوری‌های متنوع، آزمایش، مشاهده، تجربیات علمی و تجربیات در طبیعت، مشارکت فعالانه و همکاری با موزه‌ها و مراکز علمی.
فرانسه	<ul style="list-style-type: none"> آزادی در آموزش، پرسش از جهان، مشاهده و توصیف برخی از پدیده‌های طبیعی، تمرین رویکردهای علمی، تصور کردن، درک کردن؛ استفاده از ابزار و روش‌های مناسب؛ تمرین زبان‌ها؛ استفاده از ابزارهای دیجیتال؛ اتخاذ رفتار اخلاقی و مسئولانه؛ قراردادن خود در مکان و زمان.
قطر	<ul style="list-style-type: none"> استفاده از فناوری اطلاعات (IT) برای ارتقای یادگیری و ارتباطات، سنتی با رویکرد انتقالی و معلم‌محور با تأکید بر کسب دانش.
ایران	<ul style="list-style-type: none"> روش پرسش و پاسخ و نیز سخنرانی متداول‌ترین روش تدریس است، گردش علمی، کاوشگری، حل مسئله و کارگروهی کمترین روش‌های مورد استفاده هستند، توجه به آموزش آزمایشگاهی، انجام طرح و تجهیز مدارس بسیار اندک است.

جدول ۷. مقایسه روش‌شناسی تدریس علوم تجربی در مقطع ابتدایی در کشورهای مورد مطالعه و بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌ها

شباهت‌ها	تفاوت‌ها
<ul style="list-style-type: none"> ● توجه به استفاده از فناوری: در سنگاپور و قطر، بر استفاده از فناوری اطلاعات برای ارتقای یادگیری و ارتباطات در روند تدریس تأکید شده است. ● ترویج مشارکت و فعالیت گروهی در یادگیری: در سنگاپور، ژاپن و فرانسه، مشارکت فعال دانش‌آموزان و رویکرد مشارکتی که بخشی از فرایند یادگیری مورد توجه قرار گرفته است. 	<ul style="list-style-type: none"> ● رویکرد معلم‌محور در ایران و کره جنوبی: در ایران و کره جنوبی، تمرکز بیشتر روی معلم‌محوری و تدریس سنتی‌تر است، در حالی که در کشورهای دیگر، ترویج یادگیری بر پایه تحقیق و مشارکت فعال دانش‌آموزان مورد تأکید قرار می‌گیرد. ● توجه بیشتر به تجربیات علمی خارج از کلاس در کره جنوبی و ژاپن: در این کشورها، توجه بیشتری به تجربیات علمی و آموزش در محیط‌های خارج از کلاس داده می‌شود، در حالی که در ایران، استفاده از آزمایشگاه و تجهیزات کمتری صورت می‌گیرد.
<ul style="list-style-type: none"> ● توسعه برنامه‌های آموزشی که به دانش‌آموزان ایرانی کمک کنند تا از فناوری اطلاعات بهره ببرند و از طریق آن‌ها یادگیری خود را تقویت کنند. ● ترویج مشارکت فعال دانش‌آموزان و ترویج رویکرد مشارکتی و گروهی در فرایند یادگیری. ● توسعه برنامه‌های آموزشی که برای دانش‌آموزان ایرانی امکان مشارکت در تجربیات علمی خارج از کلاس را فراهم کنند و به آن‌ها اجازه دهند که از آزمایشگاه و تجهیزات موجود بهره‌مند شوند. 	پیشنهادها برای ایران

با توجه به نتایج منعکس‌شده در جدول ۶ و ۷، می‌توان گفت که در سه کشور ایران، کره جنوبی و قطر تدریس عموماً معلم‌محور است و در فرایند یادگیری دانش‌آموز نقش منفعلی دارد. در این کشورها روش‌های تدریس سنتی‌تر با تأکید بر نقش معلم که منبع دانش تصور می‌شود و نقش دانش‌آموزان که ظرف‌هایی خالی از دانش که باید با تدبیر معلم از علوم پر شوند همچنان در صدر رویکردهای منتخب معلمان قرار دارد و استفاده از روش‌های فعال تدریس همچون گردش علمی، بهره‌گیری از آزمایشگاه‌های علوم، حل مسئله، انجام طرح و... مورد توجه کارگزاران آموزشی نیست. در حالی که در سنگاپور، ژاپن و فرانسه تدریس فراگیرمحور است و دانش‌آموزان به‌صورت پویا در فرایند ساخت دانش نقش ایفا می‌کنند. در این کشورها دانش‌آموزان بیشترین سهم را در ساخت دانش دارند و با بهره‌گیری از ظرفیت‌های یادگیری گروهی و تأکید بر حلقه‌های یادگیری، همچنین استفاده بهینه از فناوری اطلاعات و ارتباطات توانسته‌اند با کاربست روش‌هایی چون کاوشگری علمی، مشاهدات خارج از کلاس، انجام تکالیف و طرح‌های علمی مسئله‌محور و... به هدف مهم یادگیری دست یابند. حال این سؤال مطرح می‌شود که با توجه به اتخاذ روش تدریس روزآمدتر در فرانسه و سنتی‌تر در کره جنوبی، چگونه این کشورها نتایج متناقضی در آزمون‌های تیمز به‌دست آوردند؟ در پاسخ به این سؤال باید گفت که به نظر می‌رسد، تدریس‌های دانش‌آموزمحور، تعاملی و مبتنی بر فعالیت لزوماً خوب نیستند، در حالی که روش‌هایی که معلم‌محورند لزوماً بد نیستند. بدیهی است که آموزش در هر دو سر طیف، صرف‌نظر از ویژگی‌های معلم و یادگیرنده، مطلوب نیست. مهم‌تر این است که آیا آموزش و فعالیت‌ها، معلم یا دانش‌آموزمحور،

ارتباط نزدیکی با یادگیری معنادار و مؤثر دارند. فرانسه پرس و جو را در هسته برنامه درسی و آموزش خود قرار داد که باعث شد فرانسه در دانش درباره علم در پیزا رتبه نسبتاً خوبی داشته باشد، اما عملکرد کمتر از متوسط آن در دانش علوم باعث شد فرانسه در عملکرد کلی خود متوسط باشد. بنابراین، آنچه اهمیت دارد «یادگیری محوری» است - یعنی کاری فراتر از دانش آموز و معلم محوری - و تعادل بین فرایند و محتوای علم (چوی^{۴۵} و همکاران، ۲۰۱۵). در مقابل دانش آموزان آسیای شرقی مانند کره‌ای‌ها می‌توانند تا حدی از آموزش‌های تشریحی زیر سلطه معلم در کلاس درس انضباطی بهره ببرند. آن‌ها، با وجود خودپنداره پایین، همچنان می‌توانند از یادگیری لذت ببرند و عملکرد خوبی داشته باشند. به نظر می‌رسد که فشارها و چالش‌ها، آن‌ها را به تلاش بیشتر به جای کناره‌گیری سوق داده است؛ اما این واقعیت ممکن است به قیمت از دست رفتن سایر فرصت‌های آموزشی ارزشمند باشد. یک کلاس درس کره‌ای می‌تواند بیش از ۴۰ دانش آموز را در خود جای دهد، باین حال آموزش و یادگیری می‌تواند به‌طور مؤثر پیش برود. مناطق شرق آسیا، در آموزش و یادگیری در مدرسه از بالا به پایین و جمع‌گراترند و گروه‌های مطالعه تدریس، درس آزاد، نمایش درس و حتی مسابقات برای ارتقای کیفیت تدریس دارند. الگوی آسیای شرقی اما بدون مشکل نیست. خودپنداره پایین، تأکید بیش از حد بر حفظ کردن، تدریس بسیار امتحان‌محور، و فضای مطیع کلاس ممکن است در سطح خلاقیت، توانایی حل مسئله، استقلال، در یادگیری و مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر اثرگذار باشد. به‌طور مشابه، الگوی «غربی» که بر استقلال، آزادی و لذت دانش‌آموزان تأکید می‌کند، ممکن است به تلاش ناکافی دانش‌آموزان برای یادگیری و داشتن پایه دانش ضعیف‌تر ختم شود.

علاوه بر آنچه گفته شد، توجه به این نکته ضروری است که برجسته‌ترین تفاوت در سازماندهی تدریس در کشور سنگاپور و ژاپن، که رتبه‌های برتر را از آن خود کرده‌اند، تأکید بر استفاده از دانش فتاوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس است. عاملی اساسی که یادگیری را ساده‌تر، سریع‌تر و لذت‌بخش‌تر می‌کند. به نظر می‌رسد کشور قطر نیز در سیر تحولی نظام آموزشی خود این مهم را در نظر گرفته است.

■ نتیجه‌گیری ■

فرایند برنامه‌ریزی برای آموزش علوم، مقوله‌ای بسیار گسترده و پربینج‌وخم است. لذا در این پژوهش با توجه به گستردگی موضوع، سعی شده است که به شناسایی مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار در فرایند آموزش علوم در برنامه درسی نظام آموزشی ایران و مقایسه تطبیقی آن با برنامه درسی آموزش علوم در پنج کشور دیگر پرداخته شود. آنچه به‌دست آمد، بیانگر این واقعیت است که در دبستان‌های فرانسه، قطر و ایران، هدف‌گذاری درس علوم تجربی کلی و بی‌توجه به نیازهای واقعی دانش‌آموزان است. برنامه‌های درسی این کشورها اهدافی مبهم و کلی را بیان کرده و نقشه

کاربردی برای رسیدن به این اهداف فراهم نکرده‌اند. در مقابل، در سنگاپور، ژاپن و خصوصاً کره جنوبی، اهداف به صورت کاربردی و شفاف مطرح شده و با نیازهای جامعه هماهنگ هستند. توجه به این مهم مشخص می‌کند که متخصصان برنامه درسی علوم تجربی در ایران باید به اینکه اهداف روشن و قابل دستیابی در یک برنامه درسی نقشی اصلی در موفقیت آن برنامه خواهد داشت، توجه بسیار بیشتری مبذول دارند. در بحث پیرامون محتوای تعریف شده در برنامه درسی مشخص شد که تفاوت اصلی در محتوای تدریس در سنگاپور برجسته است. در این کشور، متخصصان برنامه درسی علوم ابتدایی را راهی برای بررسی و درک دنیای فیزیکی و طبیعی تعریف می‌کنند. در مقابل، محتوای تدریس علوم تجربی در مقطع ابتدایی در تمام کشورهای مورد بررسی تقریباً مشابه و متمرکز بر زیست‌شناسی، فیزیک و شیمی است. اما آنچه بین ایران و ژاپن و کره جنوبی فاصله انداخته این است که در ایران این مباحث به صورت عمومی بیان شده و زیرموضوعات متناسب با گروه سنی معرفی نشده‌اند. در ایران، کره جنوبی و قطر، تدریس معلم‌محور است و دانش‌آموزان نقش آفرینان منفعل در فرایند یادگیری و مشغول به فعالیت هستند. روش‌های سنتی تدریس با تأکید بر معلم در نقش منبع دانش در این کشورها برجسته است و استفاده از روش‌های فعال تدریس کمتر مورد توجه است. در مقابل، در سنگاپور، ژاپن و فرانسه، تدریس به صورت فراگیر محور اتفاق می‌افتد و دانش‌آموزان نقش مؤثری در ساخت دانش دارند. در این کشورها، بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات و روش‌های فعال تدریس همچون کاوشگری علمی و انجام طرح‌های مسئله‌محور و تأکید بر یادگیری مفید و کاربردی، ذهن دانش‌آموزان را دگرگون می‌کند. در نهایت می‌توان گفت که مهم‌ترین نکته این است که نوع تدریس معناداری و اثربخشی یادگیری را تعیین می‌کند.

در ادامه ذکر این نکته ضروری است که صرفاً شناخت اهداف، محتوا و انواع روش‌های تدریس برای آموزش کافی نیست، بلکه چگونگی به کارگیری این عناصر با توجه به شرایط مختلف، فرهنگ جامعه، تأمین بودجه، توجه به نیازهای دانش‌آموزان متناسب با نیازهای روز و توجه ویژه به سایر جنبه‌ها مانند آشنایی و چگونگی استفاده از وسایل، ابزار و رسانه‌ها، فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و... نیز همگام با شناخت و آشنایی معلمان برای داشتن روش تدریسی مؤثر و کارآمد، اصل ضروری محسوب می‌شود. به طور مثال موفقیت در توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی و علمی از تأمین نیروی انسانی متبحر و آموزش دیده برای اجرای برنامه‌های آموزشی

تبعیت می‌کند. این توسعه ممکن است با چالش‌هایی در اجرای برنامه‌ها روبه‌رو شود، زیرا رویکردهای آموزشی متفاوت در فرهنگ‌های مختلف ممکن است نیازمند تنظیمات و تغییراتی در برنامه‌های آموزشی باشد. همچنین، برای ترویج فرهنگ کارآفرینی و نوآوری، بودجه‌های مناسبی برای ایجاد محیط‌های آموزشی مطلوب و توسعه دوره‌های آموزشی مرتبط ضروری است. این توسعه می‌تواند با اختلافات فرهنگی مواجه شود، زیرا مفاهیم مرتبط با کارآفرینی و نوآوری در فرهنگ‌های مختلف ممکن است به شکل‌های متفاوتی تفسیر شوند. مثالی دیگر، برای توسعه نقش شهروندی فعال و مسئول، علاوه بر تأمین منابع مالی کافی، نیازمند توجه به چالش‌های زیست‌محیطی و درک درست از تغییرات اقلیمی در سطح جهانی و محلی است. درباره توازن بین علم و جامعه در برنامه‌های آموزشی، باید توجه داشت که فرایند تعیین نیازهای جامعه ممکن است به علت اختلافات فرهنگی به چالش کشیده شود. بنابراین، برای ایجاد هماهنگی با نیازهای جامعه نیازمند تلاش‌های بیشتری برای درک و توجه به این اختلافات هستیم.

در مجموع نتایج به دست آمده بیانگر این موضوع است که اهداف آموزش علوم در دوره ابتدایی در ایران هماهنگ با نیازها و شایستگی‌های قرن ۲۱ و توسعه فناوری‌ها متحول نشده است. در حالی که محتوای درسی علوم در ایران تقریباً مشابه با سایر کشورهای مورد مطالعه انتخاب شده‌اند، اما معلمان عموماً روش‌های تدریس فعال را به کار نمی‌گیرند. البته از محدودیت‌های این پژوهش باید به این نکته توجه کرد که این مطالعه با توجه به برنامه درسی قصدشده در کشورهای مورد تحقیق انجام گرفته و دو بعد دیگر این برنامه درسی، یعنی برنامه درسی اجراشده و برنامه درسی درک‌شده فراگیر، مورد توجه پژوهشگر نبوده است.

در پایان، با توجه به یافته‌های تطبیقی حاصل از این پژوهش و توجه به گستردگی دامنه عناصر برنامه درسی، پیشنهادهای کاربردی و عملی زیر در جهت بهبود کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری درس علوم در دوره ابتدایی برای اجرا در نظام آموزشی ایران ارائه می‌شود:

◆ **ضرورت اهداف واضح و کاربردی در برنامه‌های درسی:** بر اساس یافته‌های تحقیق، اهداف واضح و کاربردی در کشورهایی مثل سنگاپور و ژاپن باعث شده تا عملکرد دانش‌آموزان در علوم بهبود یابد. بنابراین، ایران نیاز دارد تا اهداف مشخص و کاربردی را در برنامه‌های درسی علوم خود در نظر بگیرد تا دانش‌آموزان بتوانند مهارت‌های لازم برای فعالیت‌های روزمره خود را کسب کنند.

- ◆ **انتقال از تدریس معلم‌محور به دانش‌آموز‌محور:** متوجه شدیم که روش‌های آموزشی معلم‌محور در برخی کشورها از جمله ایران کارآمدی مطلوبی ندارد. بنابراین، ایران نیاز دارد تا به سمت روش‌های آموزشی فعال‌تری که بر دانش‌آموزان متمرکزند حرکت کند. این مسئله شامل استفاده از روش‌هایی مانند گردش علمی، آزمایشگاه‌های علوم، حل مسئله، و انجام طرح‌های علمی می‌شود.
- ◆ **توازن بین فرایند و محتوا:** بر اساس یافته‌های مقاله، کشورهایی که به تعادل بین فرایند و محتوا توجه کرده‌اند، موفقیت بیشتری در آموزش و یادگیری داشته‌اند. بنابراین، ایران نیاز دارد تا در طراحی برنامه‌های درسی خود، به توازن مناسبی بین فرایند آموزشی و محتوا توجه کند تا به نتایج بهتری دست یابد.
- ◆ **بازنگری برنامه درسی:** ابتدا نیازمند بازنگری کامل برنامه درسی و تطابق آن با نیازها و شایستگی‌های موردنظر در عصر جدید هستیم. این اصلاحات باید هر چند سال یک‌بار و به همراه استفاده از روش‌های فعال و دانش‌آموز‌محور در تدریس معلمان صورت گیرد.
- ◆ **آموزش مؤثر معلمان:** برگزاری دوره‌های آموزشی منظم و تناوبی برای تمامی معلمان دوره ابتدایی ضروری است. این دوره‌ها را باید کارشناسان آموزش دروس تخصصی و مؤلفان کتاب‌های درسی ارائه دهند.
- ◆ **ارزیابی فعال برنامه درسی:** ارزشیابی دوره‌ای از تمامی جنبه‌های برنامه درسی آموزش علوم باید موردتوجه بیشتری قرار گیرد. این ارزیابی‌ها باید از طرف متخصصان برنامه درسی و کارگزاران آموزشی صورت گیرد تا رشد دانش‌آموزان با پیشرفت‌های جهانی مطابقت داشته باشد.
- ◆ **توجه به دروس عملی و آزمایشگاهی:** این دروس باید به برنامه درسی اضافه شوند تا معلمان و نومعلمان با ابزارها و فناوری‌های نوین آشنا شوند. این کار به تربیت معلمان هوشمند و کارآمد و همچنین به افزایش علاقه و مهارت دانش‌آموزان کمک می‌کند.
- ◆ **تأکید بر مهارت‌های ضروری:** در برنامه درسی، باید به توسعه مهارت‌های ضروری مانند خلاقیت، علاقه، حل مسئله، فرضیه‌سازی و تفکر انتقادی توجه ویژه‌ای شود.

منابع REFERENCES

- احمدی، احمد، انصاری‌راد، پرویز، بازوبندی، محمدحسن، جدی آرانی، سید مرتضی، حذرخانی، حسن، سمیعی، دوست‌محمد، علوی، الهه، عمرانی، عبدالهادی، فاضلی، فائزه، فخریان، بهمن، و نیک‌نژاد، سهیلا. (۱۳۹۱). کتاب معلم علوم تجربی ششم دبستان. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
<http://chap.sch.ir/books/799>
- احمدی، آمنه، انصاری، مریم، جدی آرانی، سید مرتضی، حسینی، عزت‌السادات، رستگار، طاهره، سلطانی مطلق، معصومه، سمیعی، دوست‌محمد، شباک، مریم، فاضلی، فائزه، فرنوش، بتول، و نیک‌نام، زهرا. (۱۴۰۳). راهنمای معلم علوم تجربی سوم دبستان. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
<http://chap.sch.ir/books/13101>
- آرمند، محمد، با همکاری گروه مؤلفان. (۱۳۹۹). مطالعات تطبیقی در برنامه درسی: بررسی نظام آموزشی و برنامه درسی کشورهای جهان. آبیژ.
- اسفیجانی، اعظم، زمانی، بی‌بی‌عشرت بختیار، و نصرآبادی، حسنعلی. (۱۳۸۷). مقایسه کتاب‌های درسی علوم دوره ابتدایی ایران از نظر میزان توجه به مهارت‌های گوناگون در فرایند پژوهش با آمریکا و انگلستان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۲(۸)، ۱۳۲-۱۵۵.
<https://ensani.ir/file/download/article/20120504180805-9064-6.pdf>
- آقازاده، احمد. (۱۳۹۵). اصول و قواعد حاکم بر فرایند تربیت شهروندی و بررسی سیر تحولات و ویژگی‌های این گونه آموزش‌ها در کشور ژاپن. نوآوری‌های آموزشی، ۵(۱۷)، ۴۵-۶۶.
https://noavaryedu.oerp.ir/article_78802.html
- انصاری، مریم، حذرخانی، حسن، سلطانی مطلق، معصومه، عابدینی، مریم، فاضلی، فائزه، فرنوش، بتول، حسینی، عزت‌السادات، رستگار، طاهره، و سهیلا نیک‌نژاد. (۱۳۹۷). راهنمای معلم علوم تجربی پنجم دبستان. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
<http://chap.sch.ir/books/6664>
- باقری‌یزدی، حسن، و زارعی، نعمت‌اله. (۱۳۹۷). مبانی آموزش علوم تجربی دوره ابتدایی (چاپ دوم). نشر تمرین.
- بدریان، عابد، ناصری آذر، اکبر، شکرباغانی، اشرف‌السادات، و پور اسکندری، رامین. (۱۳۹۱). کنج‌اندیشی‌های دانش‌آموزان پایه چهارم دبستان درباره پدیده‌های نجومی: بررسی دیدگاه‌های آموزگاران. نوآوری‌های آموزشی، ۱۱(۴)، ۹۹-۱۱۸.
https://noavaryedu.oerp.ir/article_html.۷۸۹۹۱_
- براهوئی مقدم، نورمحمد، و کهرآزهی، مجید. (۱۳۹۹). مطالعه تطبیقی روش‌های تدریس آموزش علوم تجربی دوره ابتدایی در ایران و انگلستان. توسعه حرفه‌ای معلم، ۵(۲)، ۴۱-۵۸۲.
https://tpdevelopment.cfu.ac.ir/article_1416.html
- برزو، سیدرضا، عشوندی، خدایار، چراغی، فاطمه و موید، ملیحه‌السادات. (۱۳۹۵). مقایسه تطبیقی نظام آموزشی و برنامه درسی در دوره دکتری پرستاری ایران و مدرسه پرستاری جان‌هاپکینز. راهبردهای آموزش، ۹(۳)، ۱۹۴-۲۰۵.
<https://edcbmj.ir/article-1-1026-fa.html>
- تیمورزاده، هاله. (۱۳۹۴، ۱۴ آبان). بررسی آموزش علوم در کشور ایران و کانادا و سنگاپور. مقاله ارائه شده در کنفرانس اولین کنگره بین‌المللی زمین، فضا و انرژی پاک. اردبیل، اردبیل، ایران.
<https://sid.ir/paper/840887/fa>
- جعفری هرندی، رضا، میرشاه جعفری، سید ابراهیم، و لیاقت دار، محمدجواد. (۱۳۸۹). بررسی تطبیقی عنصر محتوا در برنامه درسی آموزش علوم ایران و چند کشور جهان. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۱(۱)، ۲۳۵-۲۶۰.
<https://doi.org/10.22067/fe.v11i1.876>
- جعفری هرندی، رضا، میرشاه جعفری، ابراهیم، و لیاقت دار، محمدجواد. (۱۳۹۱). بررسی تطبیقی عنصر هدف در برنامه درسی آموزش علوم ایران و چند کشور جهان. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۹(۲)، ۸۷-۱۰۶.
https://education.scu.ac.ir/article_10119.html
- جعفری هرندی، رضا، میرشاه جعفری، سید ابراهیم، و لیاقت دار، محمدجواد. (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی سیر تحول برنامه درسی آموزش علوم در جهان. دوام‌نامه علمی - پژوهشی دانشور رفتار. دانشگاه شاهد، ۱۵(۳۳)، ۴۱-۶۶.
https://tlr.shahed.ac.ir/article_2220.html

- حسام، فرحناز، و بیات، موسی. (۱۳۹۷). بررسی «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش». مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. خالیدی، عبدالحسن، مددی، فرزاد، صدوقی، سیدمحمدشریف، و برنایی پور، ثریا. (۱۴۰۰، ۲۵ شهریور). مدیریت متمرکز و غیرمتمرکز در نظام آموزشی: مزایا و معایب [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. اولین کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت. بندرعباس، هرمزگان، ایران. <https://civilica.com/doc/1642914>
- دبایچی، امیرحسین، کوهبر، محمدهادی، و عبدالهی، مهدی. (۱۳۹۷، ۳۰ خرداد). مطالعه تطبیقی ساختار نظام آموزشی و تربیت معلم دو کشور ایران و آمریکا [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. کنفرانس ملی دستاوردهای نوین جهان در تعلیم و تربیت، روان‌شناسی، حقوق و مطالعات فرهنگی اجتماعی، خوی، آذربایجان غربی، ایران. <https://www.sid.ir/paper/898109/fa>
- زارع بیدکی، ریحانه. (۱۴۰۱) آموزش علوم و نقش آن بر رشد مهارت‌های فراشناختی با محوریت روش‌های نوین تدریس. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی (مرکز توسعه آموزش‌های نوین ایران)*، ۸(۴)، ۴۳۸-۴۱۹. <https://irijournals.ir/journals/06-Psychology/v8-i4-winter01/paper37.pdf>
- زمانی، بی‌بی‌عشرت، و عظیمی، سید امین. (۱۳۸۷). چگونگی بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در انجام‌دادن تکالیف درسی علوم دوره ابتدایی کشور انگلستان: بررسی کتاب‌های راهنمای تدریس (معلم). *نوآوری‌های آموزشی*، ۷(۴)، ۳۶-۷. https://noavaryedu.oerp.ir/article_78881.html
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۲). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)*. سمت.
- شکرباغانی، اشرف سادات. (۱۳۹۱). ساختار نظام آموزش و برنامه درسی فیزیک سنگاپور. *فصلنامه رشد آموزش فیزیک*، ۲۸(۲)، ۵۲-۵۸. https://www.roshdmag.ir/Roshdmag_content/media/article/6903.pdf
- ظاهری، محمد، عبدالملکی، صابر، و فرجامند، لیلا. (۱۳۹۷). بررسی وضعیت درک دانش‌جو-معلمان آموزش علوم تجربی از ماهیت علم تجربی: مطالعه موردی مراکز تربیت معلم تهران. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۵(۵۸)، ۷۹-۹۴. <https://doi.org/10.30486/jsre.2018.543728>
- عدل هریس، سعید، حیدرقلی‌زاده، حسین، و فخری، بهنام. (۱۳۹۷، ۱۹ آبان). بررسی تطبیقی محتوا، برنامه درسی، روش تدریس و ارزشیابی علوم در کشورهای ایران، انگلستان و ژاپن [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران، مرکز بین‌المللی همایش‌ها و سمینارهای توسعه پایدار علوم جهان اسلام. تهران، تهران، ایران. <https://civilica.com/doc/783706>
- عسکری، مهدی، الهی منش، محمدحسن، و پریراد، رضا. (۱۳۹۶). مقایسه نظام آموزشی (مهارتی) جمهوری اسلامی ایران با ژاپن از منظر سیاست‌گذاری آموزشی. *سیاست‌پژوهی ایرانی (سپهر سیاست سابق)*، ۴(۱۳)، ۱۲۷-۱۵۸. https://journals.iau.ir/article_538323.html
- قاسم‌پور، حسین. (۱۳۸۹). *مطالعات نظری و تطبیقی در زمینه فرایند و رویکرد تولید برنامه درسی ملی در نظام‌های برنامه‌ریزی موفق متمرکز، نیمه‌متمرکز و غیرمتمرکز جهان*. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- کلرین، آرتور ا. و ساند، روبرت بی. (۱۳۸۳). *آموزش علوم نوین (حسن نیر، ترجمه)*. آستان قدس رضوی، مؤسسه چاپ و انتشارات. (اثر اصلی در سال ۱۳۷۲ منتشر شده است).
- کاظم‌زاده، منصور، عباسی، عفت، حاجی حسین‌نژاد، غلامرضا، و احمدی، غلامعلی. (۱۴۰۰). ارزشیابی برنامه درسی علوم تجربی پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی مبتنی بر اسناد بالادستی. *تشریح علمی آموزش و ارزشیابی*، ۱۴(۵۴)، ۱۳-۵۸. <https://doi.org/10.30495/jinev.2021.685653>
- لیراوی، مهین. (۱۳۹۳). آموزش علوم تجربی دوره ابتدایی در ژاپن. *ماهنامه رشد فناوری آموزشی*، ۳۰(۵)، ۴۸-۴۶. [https://www.roshdmag.ir/Roshdmag_content/media/article/46.48/20from/20\(93-94\)/20MATN/20TECNOL-OGY/205-18_0.pdf](https://www.roshdmag.ir/Roshdmag_content/media/article/46.48/20from/20(93-94)/20MATN/20TECNOL-OGY/205-18_0.pdf)
- مرزوقی، رحمت‌اله، و یزدان‌پناه، محسن. (۱۴۰۰، ۱ اسفند). بررسی تطبیقی عنصر محتوای کتاب‌ها (بخش علوم زمین) در برنامه درسی رسمی آموزش علوم تجربی ایران با ژاپن، آلمان، انگلستان، فرانسه و آمریکا [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. *چهلمین گردهمایی ملی علوم زمین*. تهران، تهران، ایران. <https://civilica.com/doc/1471883>

محمدی، سعید، زینالی، حسین، و بهرامن، توحید. (۱۳۹۷، ۳۰ فروردین). روش‌های نوین تدریس برای آموزش علوم تجربی دوره ابتدایی [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. همایش کشوری دانش موضوعی - تربیتی (دانش آموزش محتوا)، اردبیل، اردبیل، ایران.

<https://civilica.com/doc/774286>

معصومی تروجنی، روح‌الله، حیدرزاده زواردهی، عیسی، کردفیروزجایی، قاسم، و قلی‌پور، حسین رضا. (۱۳۹۴، ۲۴ اسفند). بررسی درس علوم تجربی دوره ابتدایی [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. کنفرانس سراسری دانش و فناوری علوم تربیتی، مطالعات اجتماعی و روان‌شناسی ایران. تهران، تهران، ایران.

<https://civilica.com/doc/467815>

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). تأملی بر مقوله تولید و تدوین برنامه درسی با تأکید بر اندیشه آیزنر: مأموریت منسوخ یا معتبر در رشته برنامه درسی؟ رویکردهای نوین آموزشی، دانشگاه اصفهان، ۱(۸)، ۱-۲۰.

https://nea.ui.ac.ir/article_19094.html

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۹، ۲ اسفند). فصلنامه علم معاصر، آموزش علوم طبیعی و قابلیت‌های زیبایی‌شناختی [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. اولین همایش علوم تجربی ابتدایی، اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان، اصفهان، اصفهان، ایران.

<https://math.iranlibs.ir/inventory/1/2653.htm>

ملایی‌نژاد، اعظم، و ذکاوتی، علی. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، مالزی، فرانسه و ایران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۷(۲۶)، ۳۵-۶۲.

https://noavaryedu.oerp.ir/article_214711.html

ملکی، حسن. (۱۳۸۶). مقدمات برنامه‌ریزی درسی. سمت.

یاری، فهیمه، یکه‌فلاح، بهاره، و معدنی‌پور، صدیقه. (۱۳۹۴، ۳۰ خرداد). مطالعه تطبیقی سه کشور ایران، ژاپن و آلمان با تأکید بر شش شاخصه مطرح آموزش و پرورش [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. اولین کنفرانس بین‌المللی مدیریت، اقتصاد، حسابداری و علوم تربیتی. ساری، مازندران، ایران.

<https://civilica.com/doc/445498>

Aikenhead, G. S., & Otsuji, H. (2000). Japanese and Canadian science teachers' views on science and culture. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 277-299. <https://doi.org/10.1023/A:1009421214226>

Baek, Y., Park, H., Kim, Y., Noh, S., Park, J., Lee, J., Jung, J., Choi, Y., & Han, H. (2012). *STEAM education in Korea*. Korea Foundation for the Advancement of Science and Creativity.

https://www.researchgate.net/publication/287423749_STEAM_Education_in_Korea

Beauchamp, E. R., & Vardaman Jr, J. M. (2015). *Japanese education since 1945: A documentary study*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315703176>

BouJaoude, S. (2003). *Achievement levels of new school project students in grades 1 to 5 in Arabic, math, and science*. The Education Development Center.

Chang, W. C. (2000). In search of the Chinese in all the wrong places! *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 1(1), 125-142.

https://www.researchgate.net/publication/288005150_In_search_of_the_Chinese_in_all_the_wrong_places

Chin, T.-Y., & Poon, C. L. (2014). Design and implementation of the national primary science curriculum: A partnership approach in Singapore. In A.-L. Tan, C. L. Poon, & S. S. L. Lim (Eds.), *Inquiry into the Singapore science classroom: Research and practices* (pp. 27-46). Springer.

Choi, J., An, S., & Lee, Y. (2015). Computing education in Korea—Current issues and endeavors. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 15(2), 1-22. <https://doi.org/10.1145/2716311>

Doil, M., & Pietzner, V. (2023). Structure of science teacher education in PISA leading countries: A systematic review. *Education Sciences*, 13(8), Article 826. <https://doi.org/10.3390/educsci13080826>

Fluck, A. E. (2003). *Integration or transformation: A cross-national study of information and communication technology in school education* (Publication No. 23215121) [Doctoral dissertation, University of Tasmania]. <https://doi.org/10.25959/23215121.v1>

- Fulmer, G. W., Chu, H. E., & Martin, S. N. (2018). The potential of teacher-led research: Teachers' action research collaborations in science education in Singapore. *Asia-Pacific Science Education*, 4, Article 7. <https://doi.org/10.1186/s41029-018-0024-5>
- Ministry of Education (2020). Singapore. In D. L. Kelly, V. A. S. Centurino, M. O. Martin, & I. V. S. Mullis (Eds.), *TIMSS 2019 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science* (pp. 1-13). TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/encyclopedia/singapore.html>
- Kim, H. N., & Park, D. Y. (2009). Elementary science textbook analysis of Korea and the United States. *Journal of Science Education*, 33(2), 258-270. <https://koreascience.kr/article/JAKO200929561844693.page>
- Kim, Y.-K., Kim, J.-Y., & Shin, M.-K. (2016). A comparative study of elementary science curriculum between Korea and the USA: Focusing on Earth and Space domain of third and fourth grades. *Journal of Korean Elementary Science Education*, 35, 362-376. <https://doi.org/10.15267/keses.2016.35.3.362>
- Sang, K., Kim, H., & Park, M. (2020). Republic of Korea. In D. L. Kelly, V. A. S. Centurino, M. O. Martin, & I. V. S. Mullis (Eds.), *TIMSS 2019 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science* (pp. 1-13). TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/encyclopedia/korea-rep-of.html>
- Ledesma, D., & Kumano, H. (2009). Mindfulness-based stress reduction and cancer: a meta-analysis. *Psycho-Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer*, 18(6), 571-579. <https://doi.org/10.1002/pon.1400>
- Lau, K. C., Ho, E. S. C., & Lam, T. Y. P. (2015). Effective classroom pedagogy and beyond for promoting scientific literacy: Is there an East Asian model? In M. Khine (Ed.), *Science education in East Asia* (pp. 13-40). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16390-1_2
- Lee, J., Kim, J. B., & Isozaki, T. (2017). A comparative study on scientific misconduct between Korean and Japanese science gifted students. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3519-3538. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00742a>
- Lee, S., & Noh, S. (2014). Comparison and analysis of the 2009 elementary science curriculum of South Korea and the elementary science curriculum of Finland. *Journal of Korean Elementary Science Education*, 33(3), 491-509. <https://doi.org/10.15267/keses.2014.33.3.491>
- Lee, Y. J., Kim, M., & Yoon, H. G. (2015). The intellectual demands of the intended primary science curriculum in Korea and Singapore: An analysis based on revised Bloom's taxonomy. *International Journal of Science Education*, 37(13), 2193-2213. <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1072290>
- Lewis, J. L., & Kelly, P. J. (1987). *Science and technology education and future human needs*. Pergamon Press.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, & Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (2019). *Repères et références statistiques 2019: enseignements, formation, recherche. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance*. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-rers-2019_1162516.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège* (Bulletin officiel spécial n°11). <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm>
- Ministry of Education and Higher Education. (2020). *Ministry's mandate*. <https://www.edu.gov.qa/en/Pages/AboutMinistry/AboutMinistry.aspx?ItemID=70>
- Ministry of Education, Science, and Technology. (2015). *The National Curriculum for the Primary and Secondary Schools*. <http://www.koreaneducentreinuk.org/wp-content/uploads/2021/02/The-National-Curriculum-for-the-Primary-and-Secondary-Schools-2015.pdf>

- Ministry of Education. (2019). 2020년 교원연수중점 추진방향(안) [2020, The key promotion direction of teacher training (draft)]. Retrieved January 14, 2020, from: https://policy.nl.go.kr/search/searchDetail.do?rec_key=SH2_PL20190242131
- Ministry of Education. (2019). Overview. Retrieved from: <https://english.moe.go.kr/sub/infoRenewal.do?m=0301&page=0301&s=english>
- Ministry of Government Legislation. (2017). 과학 수학 정보교육진흥법 [Science, Mathematics and Information Education Promotion Act]. https://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/viewer.do?hseq=45834&type=sogan&key=2
- Murphy, C., Abu-Tineh, A., Calder, N., & Mansour, N. (2019). Changing from a traditional approach to learning: Teachers' perceptions of introducing WebQuests into mathematics and science classrooms in Qatar. *Teachers and Curriculum, 19*(1), 9–16. <https://doi.org/10.15663/tandc.v19i1.333>
- National Academy of Sciences. (2020). *Science, technology, and professional ethics*. National Academies Press.
- Oblina, C. A., Truong, T. M. D., Hồ, T. M. P., & Trần, P. L. (2014). Teaching methods in Singapore and Thailand: Proposals for Vietnam. *VNU Journal of Science: Education Research, 30*(1), 1-20. <https://js.vnu.edu.vn/ER/article/view/328>
- Ogawa, M. (1998). A Cultural History of Science Education in Japan: An Epic Description. In W. W. Cobern (Ed.), *Socio-Cultural Perspectives on Science Education* (pp. 4-8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-5224-2_8
- Ormrod, J. E., & Schunk, D. H. (2018). *Learning theories and instruction* (2nd ed.). Pearson.
- Ornstein, A. C., & Huinkins, F. P. (1993). *Curriculum: Foundations, principles & issues*. Allyn & Bacon.
- Pawilen, G. T., & Manabu, S. (2005). Using indigenous knowledge as a foundation for developing a science curriculum for community kindergarten schools in northern Philippines. *International Journal of Early Childhood Education, 11*(2), 31-50. <https://www.dbpia.co.kr/Journal/articleDetail?nodeId=NODE08781550>
- Qatar Education Industry. (2019). *Industry analysis. Middle East Ratings*. <https://www.meratings.com/wp-content/uploads/2019/07/Qatar-Education-Industry.pdf>
- Said, Z., & Friesen, H. (2013). The impact of educational reform on science and mathematics education in Qatar. In J. Ferreira, A. Mateus, & P. Lopes (Eds.), *Proceedings of the 1st Annual International Interdisciplinary Conference, AIIC 2013* (Vol. 2, pp. 621–635). EGALITE, European Scientific Institute. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=6ac899875c7d299e5780933d662efe8cee4b3d9f#page=634>
- Statistics Bureau, Ministry of Internal Affairs and Communications. (2016). *Statistical handbook of Japan*. <https://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf>
- Tamura, K., Terashima, Y., & Kozai, T. (2014). Comparative study of elementary science curriculum and textbook production of Laos and Japan. *NUE Journal of International Educational Cooperation, 8*, 47-62. <https://naruto.repo.nii.ac.jp/record/24800/files/ko08009.pdf>
- Tan, K. C. D., Teo, T. W., & Poon, C. L. (2016). Singapore science education. In M.-H. Chiu (Ed.), *Science education research and practice in Asia: Challenges and opportunities* (pp. 155–174). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0847-4>
- Watkins, D. A., & Biggs, J. B. (Eds.). (2001). *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives*. Comparative Education Research Centre (CERC) & Australian Council of Educational Research (ACER).
- Yoon, H.-G., Kang, N.-H., & Kim, M. (2011). Elementary teachers' conceptions of science inquiry teaching: Cases of South Korea, Singapore, and the United States. *Journal of Korean Elementary Science Education, 30*, 574–588. <https://doi.org/10.15267/keses.2011.30.4.574>

پی‌نوشت‌ها

1. Ormrod & Schunk
2. National Academy of Sciences
3. Bullock
4. Lewis & Kelly
5. Doil & Pietzner
6. Fluck
7. Bereday's comparative model
8. description
9. interpretation
10. juxtaposition
11. comparison
12. Tan
13. Ministry of Education Singapore
14. Ministry of Education, Science, and Technology (MEST) of South Korea
15. Sang
16. Tamura
17. Kumano
18. Ogawa
19. Ministère de l'Éducation nationale
20. Qatar Education Industry
21. Lee, Y.
22. Science, Technology, Engineering, (Arts) and Mathematics) STE(A)M
23. Chin and Poon
24. Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM)
25. Baek
26. Korea Institute for Curriculum and Evaluation
27. Kim & Park
28. Lee, S., & Noh
29. Yoon
30. Japan Ministry of Education
31. Pawilen & Sumida
32. Oblina
33. Tan
34. Fulmer
35. Watkins & Biggs
36. Chang
- 37.5. Aikenhead & Otsuji
38. Curriculum Standards Office (CSO)
39. Information Technology (IT)
40. BouJaoud
41. Said & Friesen
42. Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)
43. Programme for International Student Assessment (PISA)
44. Murphy
45. Choi

Strengths and Weaknesses of SAMPAD Schools from the Perspective of Alumni: A Grounded Theory Study

■ Hassan Zāreei Mahmoodābādi (PhD), Associate Professor, Department of psychology and educational sciences, Yazd University, Yazd, Iran.

Email: h.zareei@yazd.ac.ir

■ Athareh Entezāri Zārch, MA in General Psychology, Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran. (Corresponding Author).

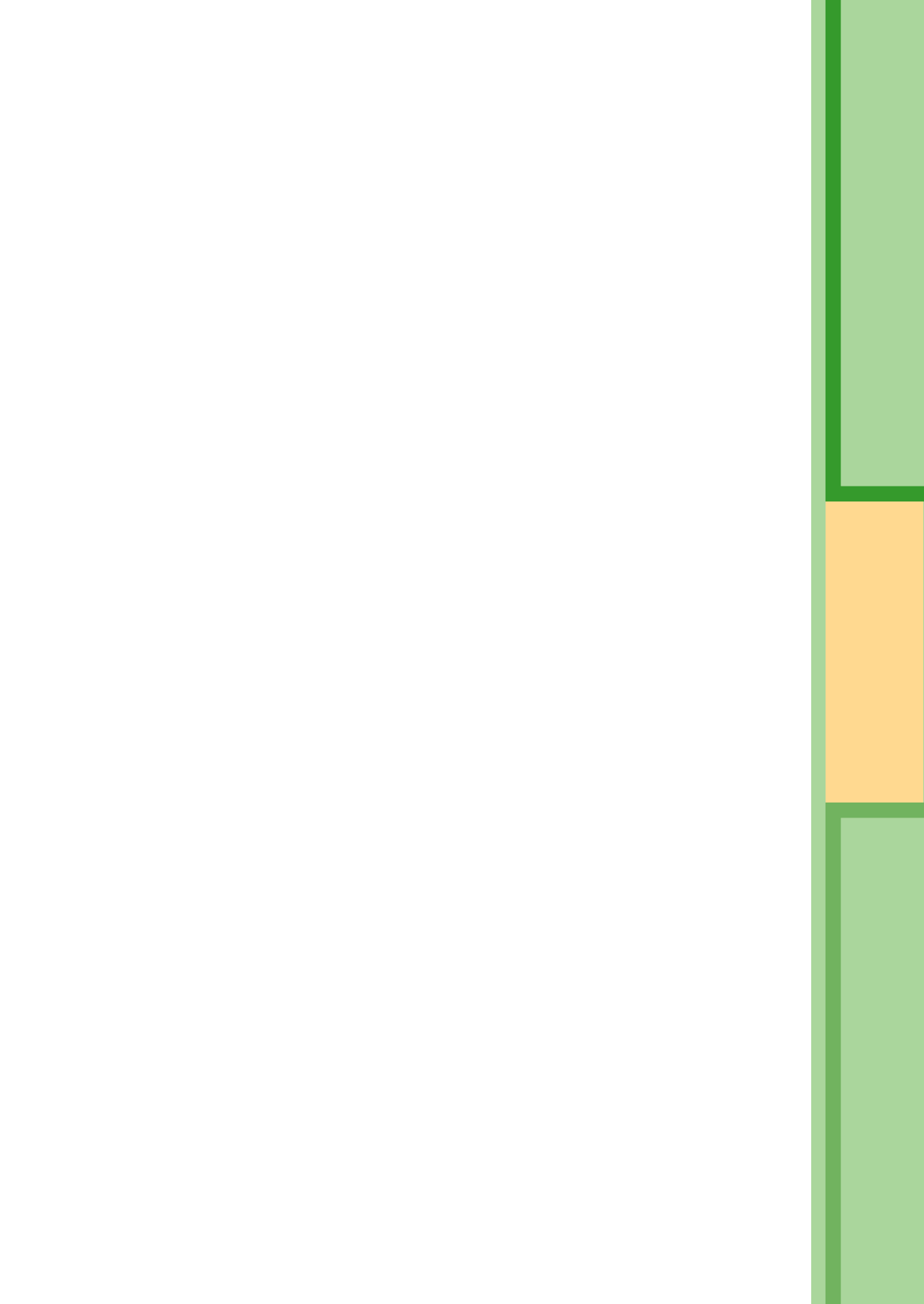
Email: atharentezari@gmail.com

Abstract

Nurturing gifted students plays a critical role in the advancement of any society. In Iran, SAMPAD (National Organization for the Development of Exceptional Talents) schools have been established to serve this purpose. This qualitative research aimed to explore the strengths and weaknesses of SAMPAD schools from the perspective of their alumni. The study population included all alumni who graduated from SAMPAD schools in 2022. The research adopted a qualitative methodology using a grounded theory approach. A purposive sampling method was used, and data collection continued until theoretical saturation was achieved, resulting in a total of 20 participants. Data were collected through semi-structured interviews and they were analyzed using open, axial, and selective coding. The analysis yielded 618 statements, 70 concepts, 11 subcategories, and 3 core categories. The core categories included (1) a nurturing environment, (2) a psychologically and academically stressful environment, and (3) organizational inconsistencies. The first core category, "a nurturing environment," included subcategories such as "SAMPAD as a family," "holistic development", "fostering hope", "motivation and perseverance", and "gaining credibility through SAMPAD". The second core category, "a psychologically and academically stressful environment," encompassed "excessive pressure" and "unrealistic expectations fostered by SAMPAD." The third core category, i.e., "organizational inconsistencies," included "lack of coordination among SAMPAD schools", "ineffective entrance selection system", and "high tuition fees". Findings suggested that although SAMPAD schools offer a prestigious and growth-oriented environment for students and their families, they often overlook crucial psychological aspects such as academic stress and student mental health.

Keywords

Gifted Students, SAMPAD Schools, Alumni, Grounded Theory



بررسی نقاط قوت و ضعف مدارس سمپاد از دیدگاه فارغ‌التحصیلان: مطالعه‌داده‌بنیاد

■ حسن زاری محمودآبادی* ■ اطهره انتظاری زارچ**

چکیده:

توجه به پرورش استعدادهای درخشان در هر جامعه‌ای به رشد و پیشرفت آن جامعه کمک می‌کند. در ایران، مدارس سمپاد با هدف توجه به این قشر از افراد بنا شده است. این پژوهش با هدف بررسی نقاط قوت و ضعف مدارس سمپاد از دیدگاه فارغ‌التحصیلان آن مدارس انجام شد. محیط پژوهش دربرگیرنده تمامی فارغ‌التحصیلان مدارس سمپاد در سال ۱۴۰۱ بود. روش تحقیق، کیفی و راهبرد آن داده‌بنیاد بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و تا رسیدن به اشباع نظری درنهایت تعداد بیست نفر انتخاب شدند. اطلاعات از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با استفاده از سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تجزیه و تحلیل شدند. درنهایت ۶۱۸ گزاره، ۷۰ مفهوم، ۱۱ مقوله فرعی و ۳ مقوله اصلی استخراج شد. مقوله‌های اصلی شامل: «محیط بالنده»، «محیط پرتنش روانی - تحصیلی» و «ناهماهنگی‌های سازمانی» بود. مقوله اصلی «محیط بالنده» شامل مقوله‌های فرعی «سمپاد به‌مثابه یک خانواده»، «پرورش همه‌جانبه»، «پرورش روحیه امیدواری»، «انگیزش و پشتکار» و «اعتباریابی از طریق مدارس سمپاد»، مقوله اصلی «محیط پرتنش روانی - تحصیلی» شامل مقوله‌های فرعی «فشار مضاعف» و «توقع‌سازی سمپاد» و مقوله اصلی «ناهماهنگی‌های سازمانی» شامل مقوله‌های فرعی «عدم هماهنگی مدارس سمپاد از یکدیگر»، «سیستم‌گزینشی و ورودی ناکارآمد» و «شهریه بالا» بود. نتایج نشان داد ورود به مدارس سمپاد برای دانش‌آموزان و خانواده آن‌ها محیطی بالنده است و امتیاز ویژه‌ای به شمار می‌رود، اما این مدارس به بسیاری از جنبه‌های مهم روان‌شناختی، از قبیل استرس تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان، کمتر توجه می‌کند.

استعداد درخشان، مدارس سمپاد، فارغ‌التحصیلان، داده‌بنیاد

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۹/۱۱ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۹/۲۷ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۵/۵

* دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران. E-mail: h.zareei@yazd.ac.ir

** (نویسنده مسئول) کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

E-mail: athareentzari@gmail.com

مقدمه

فراهم کردن امکانات و تسهیلات ویژه برای شکوفایی و پرورش استعدادها از ضروریات جامعه مطلوب است (چائو هونگ و عبدالقادر آلساکارنه^۱، ۲۰۱۵). به پژوهش در زمینه روان‌شناسی و آموزش دانش‌آموزان تیزهوش از دیرباز توجه شده است؛ به‌ویژه در جوامعی که به بقا و پیشرفت خود اهمیت می‌دهند. به‌طور کلی سال‌هاست که یک حرکت جهانی شروع شده و به سمت توجه ویژه به نخبگان و تیزهوشان جهت‌گیری کرده است (نیکنام و همکاران، ۱۳۹۹). بحث‌های مختلف و گاه متعارضی در خصوص معانی استعداد و رویکردهای موجود درباره آن وجود دارد. ارائه تعریفی جامع از تیزهوشی، خلاقیت و استعداد و تمایز میان این مفاهیم بسیار دشوار است. باین‌حال در بسیاری از موارد استعداد و نبوغ به‌جای یکدیگر استفاده می‌شوند (سیدجوادین و پهلوان‌شریف، ۱۳۹۶).

گانیه^۲ (۱۹۹۱) مفاهیم استعداد و نبوغ را چنین از هم تفکیک کرده است که افراد بااستعداد بالای میانگین توانایی بشری قرار دارند، ولی نوابغ در یک رشته خاص، توانایی عملکرد بالا را دارند. باوجوداین، نبوغ در حوزه فعالیت‌های بشری مانند ریاضیات، ادبیات و موسیقی ثابت شده است. فریمن^۳ در سال ۲۰۰۰ معتقد است که استعداد به‌طور کلی مانند رشد جنبه‌های هوشی به‌راحتی اندازه‌گیری می‌شود و این در حالی است که نوابغ معمولاً از طریق متخصصان همان حوزه تعیین می‌شوند (سیووسکا^۴، ۲۰۱۰). استعداد برتر به کسی گفته می‌شود که به‌صورت بالقوه نخبه بوده، اما هنوز زمینه‌های لازم برای شناسایی کامل یا بروز استعدادها و ویژه او فراهم نشده است. طبق نظام آموزشی کشور، تفکیک مدارس تیزهوشان از مدارس عادی با هدف کمک به رشد علمی دانش‌آموزان بااستعداد، ارتقای توانمندی‌هایشان و استفاده بهینه و هدفمند از امکانات آموزشی موجود در دوره اول متوسطه اتفاق می‌افتد (پاک‌نظر و همکاران، ۱۴۰۰). با توجه به اینکه مدارس ویژه دانش‌آموزان سرآمد یا تیزهوش شامل شرایط خاص پذیرش دانش‌آموزان خود هستند و این دانش‌آموزان دارای محیط آموزشی متفاوت به‌نسبت دانش‌آموزان مدارس عادی‌اند. چنین عواملی احتمالاً موجب پرورش ویژگی‌های شخصیتی متفاوت مستقل از هوش می‌شود (ناظری، ۲۰۱۶). تاکنون مطالعاتی با موضوع تفاوت بین ویژگی‌های شخصیتی و بهداشت روانی این دو گروه دانش‌آموزان انجام شده است. سبزه‌آرای لنگرودی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی رابطه بین وضعیت سلامت روانی، حرمت خود و اضطراب امتحان میان دانش‌آموزان مدارس استعدادها درخشان و عادی را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که مشکلات روان‌شناختی شامل اضطراب، افسردگی و فقدان اطمینان دانش‌آموزان مدرسه استعدادها درخشان از دانش‌آموزان مدارس عادی کمتر بوده و حرمت خودبالتری را نیز گزارش دادند. نتایج این مطالعه نشان داد که محیط تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان در تعیین میزان سلامت روانی و ابعاد مختلف حرمت خود و غلبه بر چالش‌های تحصیلی و ازاین‌رو کاهش اضطراب امتحان آنها بااهمیت است. در پژوهشی که حق‌شناس و همکاران (۱۳۸۵) در حوزه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوشان در مقایسه با دانش‌آموزان عادی

نمرات نسبتاً بالاتری در شاخص بازبودن به تجربه‌ها و نمرات پایین‌تری در شاخص توافق دارند. همچنین به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان از سطح سلامت روانی بهتری به نسبت دانش‌آموزان مدارس عادی برخوردارند که این تفاوت در نمرات اضطراب و افسردگی معنادار است. همچنین در مطالعه شفیفی و همکاران (۱۴۰۱) نتیجه‌گیری شد که وجود باورهای علی غیرمنطقی (مانند آزدگی شدید در برابر مشکلات و اشتباهات، انتظار توجه زیاد از دیگران و فاجعه پنداشتن شکست‌ها) در دانش‌آموزان تیزهوش زمین‌ساز کمال‌گرایی همچون نگرانی درباره‌ی کامل انجام دادن امور و کارها همراه با تردید به توانایی خود، حساسیت به انتظارات سطح بالا و انتقادهای والدین می‌شود. در مطالعات میلر^۵ و همکاران (۲۰۱۷) و عبدالهی مقدم و حسونند (۱۴۰۲) به بی‌صدافتی تحصیلی و عدم اخلاق تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش اشاره شد و این را پدیده‌ای مهم و قابل توجه در دانش‌آموزان تیزهوش دانستند.

بنسون و لونت^۶ (۲۰۱۱) نیز اظهار داشته‌اند که مدارس تیزهوشان موجب خستگی جسمانی، فرسودگی ذهنی و تنش هیجانی دانش‌آموزان شده و از این طریق نیز به صورت مستقیم و غیرمستقیم موجب خلاقیت‌زدایی می‌شوند.

برخی از پژوهش‌ها با دیدی انتقادی به مدارس استعداد درخشان نگاه کرده و به لزوم حذف این مدارس پرداخته‌اند. برای مثال نیک‌نشان و ممدی‌دارافشانی (۱۳۹۶) با استناد به آرای صاحب‌نظران مختلف، گسترش نابرابری‌های اجتماعی، بازاری شدن آموزش و گسترش سرقت ادبی را از پیامدهای منفی نخبه‌گرایی ذکر کرده‌اند و معتقدند نخبه‌گرایی با عدالت آموزشی در تناقض آشکار است. همچنین حسنی (۱۴۰۰) در پژوهشی به واکاوی و قضاوت مدارس تیزهوشان با عدالت اجتماعی پرداخته است. بر اساس نتایج این پژوهش، شرط توزیع برابر فرصت‌ها به نحو مقدم و شرط استحقاق به نحو مؤخر به منزله‌ی شرط لازم و کافی برای تحقق عدالت توزیعی در تربیت مدرسه‌ای صورت‌بندی شده است. مدارس استعدادهای درخشان بر اساس این دو شرط و به دلیل توجه به تیزهوشی به منزله‌ی شرط مقدم، بدون لحاظ کردن برابری فرصت‌ها، ناعادلانه دانسته شد و پیشنهاد شد که این مدارس از دوره‌ی عمومی (پایه اول تا پایه نهم) حذف شوند. همان‌طور که در پیشینه پژوهشی ذکر شد، تفکیک مدارس تیزهوشان از مدارس عادی، ضمن فراهم کردن فرصت با انتقادهای و چالش‌هایی نیز همراه بوده است. در دهه‌های اخیر، شاهد جریان چالش‌برانگیز آماده‌سازی دانش‌آموزان برای قبولی در مدارس سمپاد هستیم. این جریان ممکن است آسیب‌های روان‌شناختی گوناگونی را برای دانش‌آموزان دبستانی و متوسطه اول به همراه داشته باشد. مدارس سمپاد یکی از انواع مدارس خاص دولتی به شمار می‌رود که به دلیل سیاست‌گذاری خاصشان و تخصیص منابع و امکانات ویژه و اثرگذاری بر ابعاد گوناگون فردی و اجتماعی، تأثیر برجسته‌ای در برهه مشخصی از زندگی دانش‌آموزان دارند. با توجه به تمایل دانش‌آموزان به قبولی در مدارس سمپاد و همچنین شرایط خاص این مدارس و تأثیرگذاری روانی عمیق آن در بازه‌ی زمانی آغاز نوجوانی در دانش‌آموزان و آنجا که در دنیای امروز، استعدادهای درخشان از شاخص‌های اصلی پیشرفت و تعالی هر جامعه به شمار

می‌روند، پژوهش کنونی با استفاده از رویکرد نظریه داده‌بنیاد (گردند تئوری)^۷ به دنبال پاسخ این پرسش است که از نگاه دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل سمپاد، نقاط قوت و ضعف این مدارس چیست؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر کیفی و راهبرد آن نظریه داده‌بنیاد (گردند تئوری) بود. محیط پژوهش دربرگیرنده تمامی فارغ‌التحصیلان مدارس سمپاد در سال ۱۴۰۱ بود. از میان آن‌ها، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و تارسیدن به اشباع نظری تعداد ۲۰ نفر انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: فارغ‌التحصیل سمپاد باشد؛ حداقل سه سال تحصیلی را در این مدارس گذرانده باشد. ملاک‌های خروج نیز گذراندن کمتر از سه سال تحصیلی در مدارس سمپاد بود. روند کار به این صورت بود که تمام مصاحبه‌ها ضبط و سپس به‌طور جداگانه تایپ شد. زمان هر مصاحبه، با توجه به میزان همکاری پاسخ‌گو و پاسخ‌هایشان، بین ۲۰ تا ۵۰ دقیقه متغیر بود. بعد از انجام مصاحبه‌ها، ابتدا مصاحبه‌های ضبط‌شده، به شکل واژه‌به‌واژه و دقیق تایپ شد. سپس با گوش دادن چندباره به فایل‌های صوتی و اطمینان از صحت مطالب یادداشت‌شده، کدگذاری صورت گرفت. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده در روش نظریه داده‌بنیاد، روش‌های گوناگونی وجود دارد که یکی از پرکاربردترین آن‌ها، روش نظام‌مند است؛ در این روش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی استراوس و کوربین^۸ استفاده شد و در نهایت عرضه یک پارادایم منطقی از نظریه در حال رشد استفاده می‌شود. در مرحله کدگذاری باز، مفاهیم شناسایی شده و ابعاد آن‌ها در داده‌ها کشف و با بخش‌بندی اطلاعات، مقوله‌های اولیه به بیان گذاشته می‌شوند. در مرحله کدگذاری محوری، مقوله‌ها به زیرمقوله‌ها پیوند داده می‌شوند و اطلاعات به شیوه‌های جدیدی به هم مربوط می‌شوند. در مرحله کدگذاری انتخابی، پژوهشگر با استفاده از روابط میان مقوله‌های موجود، که در مرحله قبل به‌دست‌آمده است، نظریه‌ای را به نگارش درمی‌آورد. در مطالعه حاضر، پس از شناسایی نکات کلیدی، داده‌ها کدگذاری شدند، سپس کدهایی که محورهای مشترکی داشتند، به مجموعه‌ای از مفاهیم تبدیل شدند و از طریق گروه‌بندی مفاهیم، مقوله‌ها استخراج شد. در فرایند تجزیه و تحلیل، دائم به متون مصاحبه‌ها مراجعه و برخی از کدها حذف یا کدهای جدیدی اضافه شد. این روش رفت‌وبرگشتی آن‌قدر ادامه یافت تا پژوهش به مرحله اشباع نظری رسید. در پژوهش حاضر، برای اعتبارپذیری از مشارکت کنندگان خواسته شد تا یافته‌های کلی مطالعه را ارزیابی کنند و در مورد صحت آن نظر دهند. برای رعایت معیار قابلیت اطمینان نیز مصاحبه‌های ضبط‌شده، متون نسخه‌برداری شده از مصاحبه‌ها، فهرست مصاحبه‌شوندگان، یادداشت‌های پژوهشگر و فرایند تحلیل داده‌ها ذخیره شد. پس از به‌دست‌آوردن نتایج، از روش مرور خبرگان غیرشرکت‌کننده در پژوهش استفاده شد. همچنین برای دستیابی به قابلیت تأییدپذیری، نتایج تحلیل‌ها با داده‌های خام مقایسه شد تا هم‌خوانی نتایج با داده‌ها تأیید شود. اندیشه‌ها، باورها و انتظارات ذهنی پژوهشگر در جریان گردآوری و تحلیل داده‌ها

یادداشت شد و به‌این ترتیب، دیدگاه‌های واردشده در پژوهش قابل‌ردیابی و کنترل شد. سیمای کلی از مشخصات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مشخصات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در مصاحبه

مشارکت‌کننده	مدرسه	رشته تحصیلی متوسطه دوم	دانشگاه	رشته تحصیلی دانشگاهی	مدت زمان تحصیل در سمپاد
شماره ۱	سمپاد یزد	علوم انسانی	دانشگاه یزد	حقوق	۳ سال متوسطه دوم
شماره ۲	سمپاد یزد	علوم انسانی	دانشگاه یزد	حقوق	۳ سال متوسطه دوم
شماره ۳	سمپاد یزد	علوم انسانی	دانشگاه یزد	مدیریت صنعتی	۳ سال متوسطه دوم
شماره ۴	سمپاد کرمان و تهران	علوم انسانی	دانشگاه یزد	حقوق	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۵	سمپاد یزد	علوم انسانی	دانشگاه یزد	مدیریت بازرگانی	۳ سال متوسطه دوم
شماره ۶	سمپاد یزد	ریاضی	علم و صنعت	کامپیوتر	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۷	سمپاد یزد	ریاضی	علم و صنعت	کامپیوتر	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۸	سمپاد کرمان	علوم انسانی	دانشگاه تهران	روان‌شناسی	۳ سال متوسطه اول
شماره ۹	سمپاد شیراز	علوم انسانی	دانشگاه یزد	حقوق	۳ سال متوسطه دوم
شماره ۱۰	سمپاد تهران	علوم انسانی	دانشگاه تهران	روان‌شناسی	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۱۱	سمپاد خراسان جنوبی و تهران	علوم انسانی	علامه طباطبایی	اقتصاد	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۱۲	سمپاد تهران	علوم انسانی	علامه طباطبایی	مدیریت مالی	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۱۳	سمپاد تهران	علوم انسانی	علامه طباطبایی	اقتصاد	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۱۴	سمپاد خراسان جنوبی	تجربی	شهیدبهشتی	دندان پزشکی	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۱۵	سمپاد تهران	تجربی	علوم پزشکی آزاد تهران	دندان پزشکی	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۱۶	سمپاد کرمان	هنر	هنر اصفهان	طراحی صنعتی	۳ سال متوسطه اول
شماره ۱۷	سمپاد تهران	علوم انسانی	علامه طباطبایی	مدیریت گردشگری	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۱۸	سمپاد تهران	تجربی	علوم پزشکی آزاد تهران	پزشکی	۶ سال متوسطه اول و دوم
شماره ۱۹	سمپاد تهران	ریاضی	امیرکبیر	برق	۳ سال متوسطه دوم
شماره ۲۰	سمپاد یزد	علوم انسانی	دانشگاه تهران	روان‌شناسی	۳ سال متوسطه دوم

یافته‌های پژوهش

پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها و با انجام مراحل کدگذاری، ۶۱۸ گزاره، ۷۰ مفهوم و ۱۱ مقوله فرعی به‌دست آمد. پس از آن، مقوله‌سازی تا رسیدن به سه مقوله اصلی ادامه یافت. مقولات اصلی پژوهش عبارت‌اند از: محیط بالنده، محیط پرتنش روانی - تحصیلی و ناهماهنگی سازمانی. مفاهیم، مقولات فرعی و مقولات اصلی ساخته‌شده از کدگذاری در جدول ۲ مشاهده می‌شود. در ادامه، مقولات اصلی و مقولات فرعی به تفکیک بیان شد و در نهایت مدل مفهومی ترسیم شد.

جدول ۲. مفاهیم، مقوله فرعی و مقوله اصلی مستخرج از داده‌ها

مقوله اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم
محیط بالنده	سمیادبه‌مثابه خانواده	<ul style="list-style-type: none"> دانش‌آموزان سطح بالا (۱، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۴)، کادر مدرسه بهتر (۲، ۱۲)، معلم‌های برتر (۱، ۲، ۴، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰)، امکانات بهتر (۴، ۶، ۱۱، ۱۴، ۱۶، ۱۷، ۲۰)، جو مطلوب علم‌آموزی (۱، ۲، ۵، ۷، ۸، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۸، ۱۹، ۲۰)، جو متمایز دانش‌آموزان سمیادی (۱، ۲، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰)، دوستان ماندگار و همدل (۲، ۱۱، ۱۶، ۲۰)، هم‌نشین خوب (۲، ۸، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰)، فضای رقابتی سالم (۶، ۷، ۸، ۱۹، ۲۰)، هموارتر کردن مسیر کنکور (۵، ۶، ۱۰، ۱۱، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۰).
	پرویش همه‌جانبه	<ul style="list-style-type: none"> معنا شدن سمیاد در کارسوق‌های فرادرسی (۱۰، ۱۳، ۱۷)، اهمیت کارگروهی (۱۰، ۱۵، ۱۷)، کار پژوهشی (۱۲، ۱۷)، پیروی نکردن از سبک سنتی تدریس (۱۵، ۱۷)، درس‌محور نبودن و چندبعدی بودن (۶، ۱۰، ۱۳، ۱۷، ۱۸)، آموزش مهارتی (۱۳، ۱۵، ۱۷، ۱۸)، ایجاد فضایی برای پرورش استعداد، فکر و خلاقیت (۱۵، ۱۷، ۲۰)، فضایی برای آزمون‌وخطا و پیدا کردن علایق (۶، ۱۳، ۱۶، ۲۰)، انجام کارهای متنوع در حوزه‌های مختلف در متوسطه اول (۶، ۱۰، ۱۲، ۱۷)، نگاه کردن از زاویه‌های مختلف (۱۷، ۱۸)، عاملیت دانش‌آموز (۱۲، ۱۷).
	پرویش روحیه امیدواری	<ul style="list-style-type: none"> خوشحالی کاذب (۴، ۵)، کسب اعتمادبه‌نفس (۱، ۴، ۸، ۹، ۱۷، ۲۰)، تعلق خاطر به سمیاد (۴، ۱۷)، روحیه بالا (۱۷)، حمایت (۱۷)، حس غرور (۴، ۶، ۱۵، ۱۶، ۲۰)، بهترپذیرفتن خود (۱۷، ۱۸، ۱۹)، رشد شخصیت (۹، ۱۰، ۱۱، ۱۷، ۱۸)، پتانسیل کمک به رشد فردی و اجتماعی (۲، ۹).
	انگیزش و پشتکار	<ul style="list-style-type: none"> پشتکار بالا (۲، ۵، ۱۱، ۱۵)، بهره‌هوشی بالاتر (۸، ۱۶، ۲۰)، توانایی رتبه برتر شدن (۱۱، ۱۷)، انگیزه‌یابیدن (۱۱)، گذشتن از تفریح و خوشی‌ها برای رسیدن به هدف (۱۱)، هدفمندبودن (۱۸)، علاقه به درس (۱۸، ۱۹).
	اعتباریابی از طریق سمیاد	<ul style="list-style-type: none"> پرستیژی مدارس سمیاد (۱، ۳، ۱۰، ۱۵)، جذاب‌بودن اسم سمیاد (۵)، بارکد تیزهوش‌بودن (۱۳)، برجسب سمیادی‌بودن (۱۷، ۱۸).
محیط پرتنش روانی - تحصیلی	تک‌بعدی بودن تحصیلی	<ul style="list-style-type: none"> درس‌محوری (۴، ۵، ۷، ۸، ۱۶، ۱۷)، نمره‌محوری (۳)، حجم درسی بالا (۸، ۱۷)، کم‌رنگ و حذف‌شدن کارسوق‌ها در دوره متوسطه دوم سمیاد به‌دلیل فضای کنکوری و آموزش مجازی (۱۰)، پرزنگ‌بودن فضای کنکوری در دوره متوسطه دوم سمیاد (۱۰).
	فشار مضاعف	<ul style="list-style-type: none"> فشار درسی بالا (۵، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۷، ۱۹)، احساس عدم‌کفایت و ناکامی از قبول‌نشدن در مدارس سمیاد (۱، ۲، ۶، ۷، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۷، ۲۰)، جو رقابتی افراطی (۲، ۴، ۵، ۷، ۸، ۱۷)، سرخوردگی از شکست (۷، ۹)، کمال‌گرایی نامطلوب (۱۱، ۱۳، ۱۷، ۱۸)، فشار روانی (۴، ۶، ۸، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۶)، بار سنگین سمیادی‌بودن (۱، ۱۳، ۱۷، ۱۸)، زدگی از درس (۲، ۴، ۸، ۱۶)، شکاف دانش‌آموز سمیادی از غیرسمیادی (۴، ۸، ۹، ۱۷، ۱۸)، چالش بیرون‌آمدن از فضای ایزوله سمیاد (۱۱، ۱۷).
	توقع‌سازی سمیاد	<ul style="list-style-type: none"> تأثیر مثبت در نگرش خانواده (۲، ۷، ۱۷)، نگاه ارزش‌گذارانه بیرونی (۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۲۰)، تبلیغات مثبت بیرونی (۸، ۱۱، ۱۳، ۱۷، ۲۰)، توقعات برای برتربودن در زمینه‌های مختلف از جمله کنکور (۸، ۱۳، ۱۷).

مقوله اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم
ناهماهنگی سازمانی	هماهنگ نبودن مدارس سمپاد با یکدیگر	<ul style="list-style-type: none"> اجرا نشدن فعالیت‌های پژوهشی و فرادرسی در تمامی مدارس سمپاد (۵، ۷، ۱۳)، عدم فعالیت‌های یک‌دست در تمام مدارس سمپاد (۱، ۴، ۵)، نداشتن امکانات خاص آموزشی در سمپادهای مختلف (۲۰).
	سیستم‌گزینی و ورودی ناکارآمد	<ul style="list-style-type: none"> عدم مصاحبه و ورودی از دانش‌آموزان (۲، ۱۶)، عدم نخبه‌پروری (۱، ۳، ۴)، عدم سنجش دقیق استعداد و انواع هوش از طریق آزمون ورودی سمپاد (۱، ۲، ۳، ۶، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۶، ۱۹).
	شهریه بالا	<ul style="list-style-type: none"> تأثیر وضع مالی خانوادگی بر قبولی در مدارس سمپاد (۴، ۶، ۱۱، ۱۷، ۱۸، ۲۰)، تأثیر وضعیت اقتصادی دانش‌آموزان بر ثبت‌نام در سمپاد (۱۲)، تأثیر وضعیت اقتصادی دانش‌آموزان بر شرکت در المپیادها (۱۲)، شهریه بالا (۴، ۱۲، ۱۷).

● مقوله اصلی محیط بالنده

مدارس سمپاد جو خاص آموزشی و پرورشی دارند. اکثر فارغ‌التحصیلان مدارس سمپاد به این موضوع اشاره کردند که در این مدارس با افرادی آشنا شدند که ذهنی باز، آماده یادگیری و حرکت به سمت پیشرفت داشتند. فارغ‌التحصیلان از تجربیات دانش‌آموزی خود گفتند که از فضای پویای مدرسه احساس خوبی داشتند. این موارد سبب برقراری پیوند عاطفی قوی بین افرادی می‌شود که در مدرسه حضور دارند و می‌توان مدارس سمپاد را محیطی بالنده در نظر گرفت، محیطی که اعضا همدیگر را درک می‌کنند، به رشد یکدیگر کمک می‌کنند و همراه و همدل با یکدیگرند.

● مقوله فرعی سمپاد به مثابه یک خانواده

در مصاحبه‌های انجام‌شده تقریباً تمام شرکت‌کنندگان به جو علمی، امکانات بهتر، معلم‌ها و کادر مدرسه بهتر و دغدغه‌مندتر و هم‌نشین خوب اشاره کردند. تمام شرکت‌کنندگان اتفاق نظر داشتند که بارزترین وجه تمایز سمپاد، دانش‌آموزان آن‌ها و دوستی‌های ماندگاری است که به دلیل داشتن سطح دغدغه‌مندی و هدف یکسان پیشرفت کردن شکل می‌گیرد و این ارتباطات در آن بازه سنی نوجوانی تأثیر مثبت عمیقی بر فارغ‌التحصیلان داشته و باعث رشد آن‌ها شده است. برای نمونه مشارکت‌کننده شماره ۱۱ بیان کرد: «قطعه قوت سمپاد، ارتباطی است که بین افراد در مدارس شکل می‌گیرد یعنی این جمع‌های دوستانه مهم‌ترین نقطه قوت مدارس سمپاد است که بعد با این ارتباطاتی که دارد می‌تواند تبدیل بشود به یک ورژن بهتر از خودش.»

● مقوله فرعی پرورش روحیه امیدواری

یکی از موارد مطرح‌شده توسط مشارکت‌کنندگان کسب ویژگی‌های مثبت و امیدوارکننده به واسطه قبولی در آزمون ورودی مدارس سمپاد بود. برای، مشارکت‌کننده شماره ۲۰ مطرح کرد: «یک اعتمادبه‌نفس خاصی رو به بچه‌هایی که سمپاد قبول شدن می‌ده و بهشون القا می‌کنه

که واقعاً فرق دارند و استعداد خاصی درونشون هست و این، اون‌ها رو امیدوار می‌کنه، حس اعتماد به نفس خاصی رو به اون‌ها می‌ده، اعتماد به نفس و غروری که در درس خوندن و قبول کردن خودشون بهشون کمک می‌کنه.»

● مقوله فرعی پرورش همه‌جانبه

اغلب فارغ‌التحصیلانی که تجربه درس خواندن در مدارس سمپاد، به‌ویژه دوره متوسطه اول سمپاد را داشتند، از جو خوب پژوهشی و مهارت‌محوری فعالیت‌ها صحبت کردند. جوی که دانش‌آموزان عاملیت و آزادی عمل دارند و در این بستر با انجام فعالیت‌های مختلف می‌توانند ویژگی‌ها و نقاط قوت و ضعف خود را بهتر بشناسند.

شرکت‌کننده شماره ۱۷ می‌گوید: «چیزی که من خودم فکر می‌کنم به‌عنوان دانش‌آموز سمپادی کسب کردم و بزرگ‌ترین مهارتی هست که از سمپاد یاد گرفتم کار گروهی و تطابق دادن خودم با جمع هست، اینکه بتونم از هر زاویه‌ای به آدم‌های مختلف نگاه کنم و با آدم‌های مختلفی کار کنم، که به‌طور خاص در دوره اول خیلی زیاد فعالیت گروهی داشتیم.» شرکت‌کننده شماره ۱۸ بیان کرده است: «به نظر من مدارس سمپاد یک دید چندگانه نسبت به هر موضوعی به دانش‌آموز می‌ده تا دانش‌آموز وقتی از زاویه‌های متفاوت به یک موضوع نگاه می‌کنه، بتونه یک نتیجه‌گیری صحیح‌تر و آگاهانه‌تری نسبت به موضوع داشته باشه.»

● مقوله فرعی انگیزش و پشتکار

یکی دیگر از ویژگی‌های مشترک که مشارکت‌کنندگان به آن اشاره کردند، ویژگی سخت‌کوشی و پشتکار بسیار دانش‌آموزان سمپادی بود. شرکت‌کننده شماره ۱۱ می‌گوید: «شاید سمپاد کارخونه ساختن آدم‌های رتبه‌دار نیست، بلکه افرادی که پتانسیل رتبه‌شدن دارند جذب سمپاد می‌شوند و مهم‌ترین تفاوتش هم همین‌ه، کسانی که جذب مدارس سمپاد می‌شوند کسانی هستند که تلاش بیشتری می‌کنند، دید متفاوت‌تری نسبت به زندگی دارند، شاید آدم‌های باانگیزه‌تری هستند، آدم‌هایی هستند که اهدافشون رو در یک مقطعی زودتر از بقیه پیدا کردند.»

● مقوله فرعی اعتباریابی از طریق سمپاد

مشارکت‌کنندگان از اعتباری که به‌واسطه قبولی در مدارس سمپاد کسب کرده بودند صحبت کردند. مشارکت‌کننده شماره ۱ گفته است: «مهم‌ترین اعتباریه که مدارس سمپاد برای دانش‌آموز داره، یک اعتبار و پرستیژی داره که دانش‌آموز می‌خواد قبول بشه، حتی اگر بپذیره که یک مدرسه دیگه‌ای بهتره، بازم اکثریت سمپاد رو انتخاب می‌کنند.» مشارکت‌کننده شماره ۵ می‌گوید: «ولی این بدک کشیدن اسم سمپادم جذابه حقیقتش! و تا آخر توی رزومه آدم می‌مونه.»

● مقوله اصلی محیط پرتنش روانی - تحصیلی

با در نظر گرفتن اینکه نظام آموزشی در ایران بر پایه کنکور و موفقیت تحصیلی در این آزمون شکل گرفته است، مدارس سمپاد نیز از این قاعده مستثنا نیستند؛ اما به دلیل برجسب تیزهوشی و اعتبار مدارس سمپاد در سطح کشور، موفقیت تحصیلی در اولویت و محوریت کارها قرار می‌گیرد و این امر باعث ایجاد فضای پرتنش روانی - تحصیلی می‌شود.

● مقوله فرعی تک‌بعدی بودن تحصیلی

اکثر شرکت کنندگان به این مطلب اشاره کردند که فشار درسی در سمپاد بسیار زیاد است و همچنین برجسب سمپادی بودن، این فشار را چندین برابر می‌کند. توجه به درس و تأکید بر آن در مدارس سمپاد، به‌طور ویژه مدنظر است؛ به‌خصوص در مدارس متوسطه دوره دوم که بحث کنکور و رقابت‌های ناشی از آن مطرح می‌شود. مشارکت‌کننده شماره ۸ می‌گوید: «ولی همین جو و امکاناتی که وجود داره می‌تونه به‌عنوان نقطه‌ضعف هم عمل بکنه، بچه‌هایی که در مدارس سمپاد دیدم عموماً خیلی استرس دارند؛ مثلاً ممکنه در یک روز چند امتحان داشته باشند و نباید به‌جز درس خوندن به هیچ چیزی فکر بکنن که فکر می‌کنم برای اکثر بچه‌ها مناسب نیست و برای یکسری بچه‌های واقعاً خاص جواب می‌ده و بقیه بچه‌ها صرفاً فرسوده و اذیت می‌شن و شاید توی راهی بیفتن که واسه‌شون مناسب نیستند. مسئله‌ای که سمپاد داره اینه که گاهی می‌تونه فشار بیاره خصوصاً توی دبیرستان که به خاطر کنکوره و سمپادها اسمی از خودشون دارند و باید این اسم رو نگه دارند و ممکنه خیلی روی دانش‌آموزانشون فشار بیارند که حتماً یک رشته خوب در یک دانشگاه خوب قبول بشن. چیزهایی که من برای کارسوق‌ها گفتم بیشتر برای دوره متوسطه اول برای من اتفاق افتاد؛ چون کنکور یهو خیلی پررنگ می‌شه توی متوسطه دوم و بقیه چیزها رو به خاطر کنکور می‌ریزند دور.»

● مقوله فرعی فشار مضاعف

مشارکت‌کنندگان از فضای پرتنش روانی در مدارس سمپاد صحبت کردند، از اینکه به سمت کمال‌گرایی نامطلوب پیش می‌روند و تأثیرات ناشی از کمال‌گرایی مانند اضطراب و استرس آن‌ها را فرامی‌گیرد و باعث می‌شود تعادل روحی خود را از دست بدهند. مشارکت‌کننده شماره ۱۴ می‌گوید: «فشار بیش‌ازحدی که واقعاً بعضی اوقات سر درس‌ها داشتیم. سر این‌ها بعضی از بچه‌ها استرس و اضطراب عجیبی می‌گرفتند و این به نظرم پررنگ‌ترین نقطه‌ضعفشه. تعادل روحی بچه‌ها به خاطر این استرس به هم می‌خورد». همچنین دانش‌آموزان به این نکته اشاره کردند که به دلیل قرار گرفتن در فضای ایزوله سمپاد و ارتباط با آدم‌هایی که دست‌چین شده‌اند، بعداً در دانشگاه در ارتباط‌گیری عمیق با سایر انسان‌ها دچار مشکل می‌شوند. مشارکت‌کننده شماره ۱۸

می‌گوید: «اینکه من سمپادی فقط می‌تونم با بچه‌های سمپادی ارتباط بگیرم. چون من شش سال زندگی رو تجربه‌هایی داشتم که فرد دیگه‌ای نداشته و من شخصیتی داشتم توی این شش سال که طرف مقابلم این رشد شخصیتی رو در این محیط نداشته و این تفاوت بزرگی به وجود می‌آره بین ما و به درک‌نشدنِ دامن می‌زنه و به نظرم این درک‌نشدن شاید یکی از مهم‌ترین تأثیرهایی باشه که حداقل من تجربه‌اش کردم در طول این چند سال.» مشارکت‌کننده شماره ۱۷ می‌گوید: «ولی اینکه بتونم با آدم‌ها ارتباط نزدیک‌تری بگیرم خارج از فضای کار و درس، این رو برام سخت کرد. حالا ما خودمون نمی‌گیریم که سمپادی هستیم ولی متأسفانه ایزوله شدیم، من تفاوت می‌بینم توی آدم‌ها قبل از اینکه ببینیم سمپادی هستند یا نیستند.»

● مقوله فرعی توقع‌سازی سمپاد

مشارکت‌کنندگان به این نکته اشاره کردند که به دلیل برچسب سمپادی بودن، توقعات بیرونی و نوع نگرش بیرونی متفاوت می‌شود. مشارکت‌کننده شماره ۱۸ می‌گوید: «فشاری هست که خوانه‌ناخواه نه صرفاً از لحاظ تحصیلی، دانش‌آموز تحت تأثیرش قرار می‌گیرد؛ نه صرفاً از بابت اینکه مدرسه این فشار رو روی دانش‌آموزان بذاره، یک بخشیش برمی‌گرده به اینکه دید دانش‌آموز نسبت به خودش فرق می‌کنه و توقعات و انتظارات بیشتری نسبت به قبل داره و یک بخشیش هم جامعه و خانواده و نزدیک‌ترین افراد دانش‌آموز این فشار رو روش می‌آرن و به نظرم این خیلی مهمه، مخصوصاً توی اولین سال‌های متوسطه اول و دوم یعنی سال هفتم و دهم، چون که این دو سال به‌شخصه برای من خیلی سخت بودند.»

● مقوله اصلی ناهماهنگی سازمانی

مدارس سمپاد ممکن است ناکارآمد عمل کنند؛ این ناکارآمدی ممکن است از سیستم‌گزینشی ناکارآمد، هماهنگ‌نبودن مدارس سمپاد در شهرستان‌های مختلف و شهریه زیاد ایجاد شود که در ذیل بیان شده است.

● مقوله فرعی هماهنگ‌نبودن مدارس سمپاد با یکدیگر

مواردی که درباره فعالیت‌های فرادرسسی و برگزاری کارسوق‌ها اشاره شد در تمامی مدارس سمپاد اجرایی نمی‌شدند. محققان از طریق مصاحبه با مشارکت‌کنندگان به این موضوع پی بردند؛ همچنین مشارکت‌کنندگانی که تجربه تحصیل در سمپادهای استان‌های مختلف را داشتند به این نکته اشاره کردند. مشارکت‌کننده شماره ۱۱ می‌گوید: «البته من نمی‌گم که این فعالیت‌ها در تمام مدارس سمپاد اجرا می‌شه‌ها، مثلاً من سمپادی که دوره اول می‌رفتم اجرا نمی‌شد و اتفاقی هم که می‌افتاد بیشتر برای امتیاز گرفتن مدرسه توی منطقه و سمپاد و بودجه گرفتن بود.»

● مقوله فرعی سیستم‌گزینشی و ورودی ناکارآمد

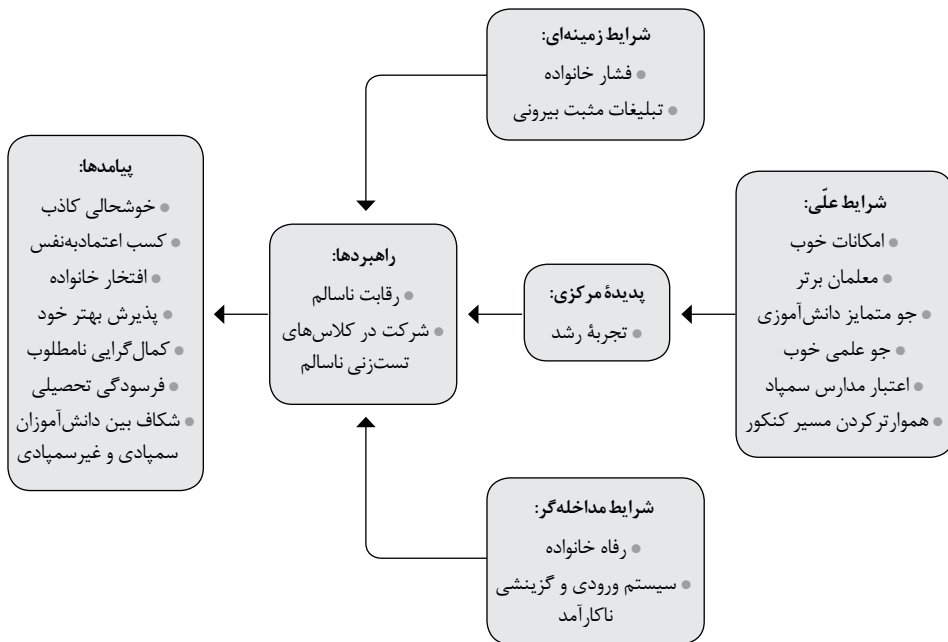
بعضی از مشارکت‌کنندگان به مواردی اشاره کردند که آزمون ورودی سمپاد آزمونی معتبر برای سنجش هوش و استعداد دانش‌آموزان نیست. چه‌بسا دانش‌آموزانی که از نظر سطح درسی و بهره‌ی هوشی بالا بودند، ولی در آزمون ورودی قبول نشدند. از طرفی آزمون ورودی سمپاد تنها یک بعد از هوش را که متناسب با موفقیت در کنکور است می‌سنجد و به ابعاد مختلف هوشی توجهی نمی‌کند. مشارکت‌کننده شماره ۱۶ می‌گوید: «آزمون‌های ورودی صرفاً علمی و تئوری هستن و اگر کسی استعدادش در کارهای عملی و هنری و مهارتی باشه، ممکنه در این جور مدارس قبول نشود.» مشارکت‌کننده شماره ۱۷ می‌گوید: «در آزمون ورودیش، حداقل زمان ما، کاملاً همون سیستم کلاس آموزشی برو، کتاب اضافه بر سازمان بخون، تست بز، حفظ کن، این صرفاً تعیین‌کننده بود که چه کسی می‌تونه وارد سمپاد بشه یا نه.» مشارکت‌کننده شماره ۳ می‌گوید: «مصاحبه نمی‌شه از دانش‌آموزان. از نظر هوشی هم تأثیری نداره، هر کسی بیشتر درس خونده باشه، سمپاد قبول می‌شه. از لحاظ هوشی فکر نمی‌کنم خیلی فرق داشته باشه.»

● مقوله فرعی شهریه زیاد

تأثیرگذاری وضعیت اقتصادی خانوادگی بر قبولی در مدارس سمپاد از مواردی بود که مشارکت‌کنندگان به آن اشاره کردند. مشارکت‌کننده شماره ۲۰ می‌گوید: «ولی یکی دیگه از ویژگی‌هایی که خیلی اذیت می‌کرد پول‌دار بودنشون بود، یعنی قشنگ معلوم بود با اینکه طرف باهوش بود و از لحاظ ذهنی خوب بود، ولی پولدارم بود! یعنی شما توی مدارس سمپاد نمی‌تونید فردی رو از طبقه پایین جامعه پیدا کنید که اومده باشند. حق اون‌هایی که شرایط مالی شون بده خورده می‌شه، چون چه بخوایم چه نخوایم اکثر افرادی هم که میان سمپاد شرایط مالی شون خیلی خوبه و از طیف متوسط به بالای جامعه هستند و من کسی رو تا حالا ندیدم که از قشر ضعیف بتونه بیاد وارد مدارس سمپاد بشه.» مشارکت‌کننده شماره ۱۲ می‌گوید: «لان واقعاً شهریه‌اش یک مقدار خیلی کمی کمتر از غیردولتیه. یعنی من یادمه سال آخر من تقریباً پونزده شونزده میلیون شهریه مدرسه‌م بود و کسی که حتی باهوشم باشه ولی توانایی مالیش رو نداره نتونسته بیاد مدرسه و استعدادش رو شکوفا کنه. خیلیا حقشون بوده بیان سمپاد، توی المپیادها شرکت بکنن، ولی خیلی حقشون خورده می‌شه؛ بعد کسایی که ذخیره بودن، قبول می‌شن و جای اون‌ها رو می‌گیرند؛ فقط به خاطر اینکه پول داشتند.»

رویکرد گرند تئوری استرواس و کوربین درنهایت به استخراج الگویی منجر می‌شود که بخش‌های مختلفی دارد؛ از جمله شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها؛ لذا نتایج حاصل از یافته‌ها در قالب نمودار زیر نمایش داده می‌شود. در این الگو سعی شده با تکیه بر تفسیرها و دلالت‌هایی که فارغ‌التحصیلان مدارس سمپاد داشتند در نظر گرفته

شود؛ بدین معنا که ابتدا در بخش شرایط علی دلیل و انگیزه آن‌ها از تجربه قبولی در مدارس سمپاد آورده شده است؛ البته تجربه قبولی در مدارس سمپاد صرفاً شرایط علی تأثیرگذار نبودند؛ شرایط زمینه‌ای که بسترها و زمینه‌های شکل‌گیری این پدیده هستند نیز بسیار بااهمیت‌اند. از دیگر عوامل مشاهده‌شده در این مطالعه، راهبردها و شرایط مداخله‌گر هستند. این شرایط معمولاً کنش‌های فرد را تخفیف یا تشدید می‌کنند. درنهایت با توجه به شرایط علی، راهبردها و شرایط مداخله‌گر، که به شکل‌گیری تجربه رشد در مدارس سمپاد منجر شد، پیامدهایی که این مدارس برای فارغ‌التحصیلان به وجود آورده نیز عنوان شدند.



■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف این پژوهش بررسی نقاط قوت و ضعف مدارس سمپاد از دیدگاه فارغ‌التحصیلان آن مدارس بود. سؤال پژوهشگران این بود که ویژگی‌های مثبت و منفی مدارس سمپاد چیست؟ فارغ‌التحصیلان از نکات مثبت و منفی مدارس سمپاد و تأثیرگذاری آن در زندگی شخصی خود صحبت کردند. مشارکت‌کنندگان از محیط و جوی خاطرنشان کردند که به دلیل داشتن امکانات بهتر، معلمان و کادر

مدرسه دغدغه‌مندتر و دانش‌آموزانی با سطح نسبتاً بالاتر و یک‌دست، سبب رشد و بالندگی می‌شود. این ویژگی‌ها با پژوهش عزیزی و همکاران (۱۳۹۹) هم‌سو و با پژوهش رضاپور میرصالح و فتوحی اردکانی (۱۳۹۶) ناهم‌سو است. همچنین اکثر مشارکت‌کنندگانی که تجربه تحصیل در مدارس دوره اول مدارس سمپاد را داشتند از جو پویای مدرسه، پیروی نکردن از رویکرد سنتی تدریس و روی آوردن به تکالیف پژوهش‌محور صحبت کردند. همه مشارکت‌کنندگان از تجربه منحصربه‌فرد قرارگرفتن در این فضا و بالندگی‌اش گفتند. فارغ‌التحصیلان به ویژگی‌هایی اشاره کردند که به دلیل قرارگرفتن در آن بستر در بازه سنی نوجوانی کسب کردند؛ از جمله اعتمادبه‌نفس بالا، گشودگی به تجربه، نگاه کردن از زوایای مختلف به یک پدیده، حس غرور، بهترپذیرفتن خود، جسارت، دغدغه‌مندی و پتانسیل کمک به تحول اجتماعی که این ویژگی‌های ذکرشده با پژوهش‌های سبزه‌آرای لنگرودی و همکاران (۱۳۹۳)، رضائی و همکاران (۱۳۹۳)، شوین^۹ و همکاران (۲۰۰۶) و امینی (۲۰۰۵) هم‌سو است. با وجود اینکه مشارکت‌کنندگان از فضای درس‌محور سمپاد صحبت کردند، ولی این واقعیت را نیز بیان کردند که پویایی، عاملیت دانش‌آموز و فضای پرورشی و پژوهشی خوبی در مدارس سمپاد، به‌ویژه دوره متوسطه اول، وجود دارد. باید گفت موفقیت ابعاد متفاوتی دارد. از نظر سیاست‌گذاران سمپاد کسب نتایج دانش‌آموزان در چالش‌های علمی نشانی بر موفقیت آنان در عرصه علم و آموزش است؛ ولی همچنین موفقیت در برگزاری کارسوق‌های مختلف و تمرکزکردن روی درس‌های هنر و علوم اجتماعی با توجه به مصاحبه‌های صورت‌گرفته، نشان‌دهنده فراتررفتن سمپاد از سطح صرفاً درس‌محوری است. سمپاد با در نظر گرفتن مفهوم موفقیت و رضایت از منظر رضایت غیردرسی و آنچه مربوط به هویت فرد می‌شود نشان داد که از درس‌محوری صرف فراتر رفته است. این یافته با پژوهش شهریاری احمدی و همکارانش (۱۳۹۱) هم‌سو است؛ هرچند که به دلیل ذات سیستم آموزشی ایران و منتهی‌شدن هر آموزشی به کنکور، تأکید بر کنکور و درس اجتناب‌ناپذیر است و درس‌محوری در مدارس سمپاد، به‌ویژه دوره متوسطه دوم، دیده می‌شود و این تأکید بر درس و فشار درسی بر دانش‌آموزان به افسردگی، فرسودگی تحصیلی و بعضاً به هم‌خوردن تعادل روحی منجر می‌شود. این یافته‌ها با پژوهش‌های بنسون و لوونت (۲۰۱۱) مبنی بر خلاقیت‌زدایی و خستگی هم‌سو است. همچنین

یافته‌ها ناشی از نظام ورودی ناکارآمد سمپاد و ارزیابی نکردن تمامی ابعاد هوش و استعداد از طریق سؤالات آزمون ورودی مدارس سمپاد به دست آمد. مدارس سمپاد با برگزاری آزمون ورودی مبتنی بر سؤالات علمی و ارزیابی نکردن ابعاد هوش و نداشتن مصاحبه رودررو با دانش‌آموزان داوطلب، در جذب دانش‌آموزان متناسب با شرایط این مدارس دچار مشکل می‌شود؛ به طوری که این اشکال در نظر دانش‌آموختگان سمپادی بارز بوده است.

دانش‌آموختگان سمپادی از توقعات بیرونی‌ای صحبت کردند که به دلیل برچسب «سمپادی بودن» از آن‌ها انتظار می‌رود. یکی از ویژگی‌هایی که دانش‌آموختگان سمپادی از تجارب خود در دانشگاه مطرح کردند، درک نشدن توسط دیگران و نبود امکانات و فضای پویای مدارس سمپاد در دانشگاه است. این مورد سبب می‌شود که رابطه عمیق با سایر افراد سخت‌تر شود و درک نشدن را احساس کنند. سمپاد با فراهم کردن فضایی یکدست که اکثر دانش‌آموزان ویژگی‌های مشابهی دارند و با استمرار شش‌ساله این فضا، باعث می‌شود دانش‌آموز تصور کند دنیا همین است؛ در حالی که جامعه واقعی جایی دیگر است. زمانی که دانش‌آموز سمپادی از جامعه کوچک سمپاد وارد جامعه بزرگ‌تر بیرون می‌شود، بنا بر همان واژه «تیزهوش»، که تا به حال با آن نزد اطرافیان شناخته می‌شده است، انتظاراتی که از او می‌رود در همه امور مانند انتظار درس خواندن است. او فقط در امر خواندن دروس موفق بوده و حالا انتظار می‌رود که در هر زمینه‌ای بهترین و برجسته‌ترین باشد. این یافته‌ها با پژوهش بشارت و همکاران (۱۳۸۸)، گل‌پرور و همکاران (۱۳۹۱) و شاددل و همکاران (۱۳۹۶) هم‌سو است. یکی دیگر از مواردی که بیشتر مشارکت‌کنندگان به آن اشاره کردند شهریه زیاد مدارس سمپاد و وضعیت اقتصادی خوب دانش‌آموزان سمپادی است. متأسفانه با توجه به این موضوع، مدارس سمپاد باعث نوعی نابرابری آموزشی می‌شوند که جایی برای دانش‌آموزان با استعداد با سطح مالی ضعیف نیست. این یافته با پژوهش‌های حسنی (۱۴۰۰) و نیک‌نشان و ممدی‌دارافشانی (۱۳۹۶) هم‌سو است.

محدودیت‌ها و پیشنهادهای پژوهشی

در هر کار پژوهشی محدودیت‌هایی بر سر راه پژوهشگر وجود دارد که در تمامی مراحل پژوهش همراه وی است. پژوهش حاضر نیز از این قاعده

مستثنا نبوده است. دسترسی نداشتن به فارغ‌التحصیلان سال ۱۴۰۱ مدارس سمپاد تمامی استان‌های کشور از جمله این محدودیت‌ها بود. همچنین به دلیل متفاوت بودن تجارب تحصیل در رشته‌های مختلف تحصیلی تجربی، ریاضی و انسانی، بهتر بود که از تمام رشته‌ها به یک میزان مشارکت‌کننده وجود داشته باشد. به سبب اینکه پژوهش‌های کافی و جامع در زمینه تجربیات دانش‌آموزی مدارس سمپاد انجام نشده بود، پژوهش با کمبود پیشینه مواجه بود و از آنجاکه پژوهش به صورت کیفی انجام شده بود، از تعمیم‌پذیری کمتری به نسبت به پژوهش‌های کمی بهره‌مند بود. در نهایت پیشنهاد می‌شود به دلیل تفاوت فعالیت‌های صورت‌گرفته در مدارس دوره اول و دوم سمپاد، به‌طور خاص و تفکیکی پژوهشی درباره این دو دوره متفاوت انجام شود.

● موازین اخلاقی ●

اصول اخلاقی حاکم بر پژوهش نیز شامل رازداری و اطمینان‌دادن در ارتباط با محرمانه‌ماندن تمامی مطالب نقل‌شده، رضایت آگاهانه از مصاحبه‌شوندگان، احترام به انتخاب مصاحبه‌شوندگان برای حضور یا ترک پژوهش و در صورت تمایل، آگاهی از نتایج پژوهش بود.

سپاس‌گزاری

نویسندگان از همه شرکت‌کنندگان در این پژوهش کمال تشکر و قدردانی را دارند.

منابع REFERENCES

- بشارت، محمدعلی، کریمی، معصومه، قربانی، نیما، و رحیمی‌نژاد، عباس. (۱۳۸۸). مقایسه ناگویی هیجانی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۱(۴)، ۱۸-۲۸.
<http://icssjournal.ir/article-1-68-fa.html>
- پاک‌نظر، محدثه، میرمحمدخانی، مجید، ستوده اصل، نعمت، عاشوری، مهدی، بهنام، بهناز، و پاک‌نظر، فاطمه. (۱۴۰۰). مشکلات سلامت روان در دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و نمونه دولتی دوره اول متوسطه و مقایسه آن با مدارس عادی دولتی در استان سمنان. *کومش*، ۲۳(۴)، ۸۵-۱۰۶.
https://journals.iau.ir/article_701698.html
- حسنی، محمد. (۱۴۰۰). نقدی بر مدارس استعداد‌های درخشان (تیزهوشان) از منظر عدالت توزیعی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۱(۱)، ۱۳۴-۱۱۱.
<https://doi.org/10.22067/fedu.2022.67429.1001>
- حق شناس، حسن، چمنی، امیررضا، و فیروزآبادی، علی. (۱۳۸۵). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و بهداشت روان دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوشان و دبیرستان‌های عادی. *اصول بهداشت روانی*، ۸(۳۰)، ۵۷-۶۶.
<https://doi.org/10.22038/jfmh.2006.1841>
- رضایی، لیلا، مصطفایی، علی، و خانجانی، زینب. (۱۳۹۳). بررسی مقایسه‌ای تحول اخلاقی، نوع دوستی و خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۱-۹۰. *آموزش و ارزشیابی*، ۷(۲)، ۲۹-۴۱.
<https://sanad.iau.ir/Journal/jinev/Article/972508>
- رضاپور میر صالح، یاسر، و فتوحی اردکانی، عزت. (۱۳۹۶). مقایسه محیط آموزشی-یادگیری و منبع کنترل تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوشان، نمونه دولتی و شاهد. *پژوهش‌های تربیتی*، ۳۲(۳)، ۲۰-۳۸.
<http://dx.doi.org/10.18869/acadpub.erj.3.32.20>
- سبزه‌آرای لنگرودی، میلاد، محمدی، مصطفی، مه‌ری، یداله، و طالع‌ی، علی. (۱۳۹۳). مؤلفه‌های سلامت روانی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و عادی. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۵(۳)، ۱-۱۷.
<https://doi.org/10.22059/JAPR.2014.52268>
- سیدجوادی، سیدرضا، و پهلوان شریف، محمدمین. (۱۳۹۶). مدیریت استعداد: مفاهیم کلیدی و رویکردهای مبنایی. *اندیشه مدیریت راهبردی*، ۱۱(۱)، ۱۴۱-۱۷۰.
<https://doi.org/10.30497/smt.2017.2068>
- شاددل، مهدی، اسکندری، حسین، و سلیمان پورعمران، محبوبه. (۱۳۹۶). اثر بازگشتی آزمون ورودی مدارس تیزهوشان بر برنامه درسی دوره ابتدایی: یک مطالعه پدیدارشناسی. *فصلنامه تعالی مشاوره و روان‌درمانی*، ۶(۲۴)، ۱۶-۲۷.
<https://sanad.iau.ir/Journal/jci/Article/932220>
- شفیعی، محمد، عباسی، محمد، و قدم‌پور، عزت‌اله. (۱۴۰۱). تدوین مدل کمال‌گرایی دانش‌آموزان تیزهوش بر اساس دل‌بستگی ناپیم، سبک‌های فرزندپروری و باورهای غیرمنطقی با میانجی‌گری بی‌نظمی هیجانی. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۲۲(۱)، ۵۷-۶۸.
<http://joec.ir/article-1-1573-fa.html>
- شهریاری احمدی، منصوره، افروز، غلامعلی، شریفی، حسن پاشا، و دوابی، مهدی. (۱۳۹۱). مقایسه خلاقیت و سلامت روانی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. *تحقیقات روان‌شناختی*، ۴(۱۵)، مقاله ۵۱۲۰۰۲.
<https://sanad.iau.ir/Journal/qpr/Article/1070258>
- عبداللهی مقدم، مریم، و حسنوند، فضل‌الله. (۱۴۰۲). تدوین الگوی عوامل پیشاینده بی‌صدافتی تحصیلی در آموزش مجازی در دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان مقطع متوسطه دوم در دوران گسترش پاندمی کروناویروس. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۲۳(۱)، ۶۵-۷۶.
<http://joec.ir/article-1-1602-fa.html>
- عزیزی، غلامرضا، عزتی، میترا، و محمدادودی، امیرحسین. (۱۳۹۹). ارائه الگوی مدیریت استعداد در مدارس تیزهوشان، یک مطالعه کیفی. *فصلنامه مدیریت مدرسه*، ۸(۳)، ۲۹-۵۰.
https://jsa.uok.ac.ir/article_61495.html
- گل‌پرو، محسن، آتش‌پور، حمید، و هادی‌پور، محبوبه. (۱۳۹۱). مقایسه بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش دختر مدارس تیزهوشان با دختران تیزهوش مدارس عادی. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۱۲(۲)، ۸۵-۹۴.
<http://joec.ir/article-1-161-fa.html>
- نیک‌نام، کریم، غباری‌بناب، باقر، و حسن‌زاده، سعید. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش حل مسئله خلاقانه بر خلاقیت و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر تیزهوش. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۲۰(۲)، ۴۷-۶۲.
<http://joec.ir/article-1-804-fa.html>
- نیک‌نشان، شقایق، و ممدی‌دارافشانی، علیرضا. (۱۳۹۶). تأملی بر آموزش و پرورش نخبگان. *علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۲۴(۱)، ۵-۲۲.
<https://doi.org/10.22055/edu.2017.18190.1821>

- Amini, M. (2005). Identifying stressors and reactions to stressors in gifted and non-gifted students. *International Education Journal*, 6(2), 136-140. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854962.pdf>
- Benson, C., & Lunt, J. (2011). We're creative on a Friday afternoon: Investigating children's perceptions of their experience of design & technology in relation to creativity. *Journal of Science Education and Technology*, 20, 679-687. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9304-5>
- Chao Hong, S., & Alsakarneh, A. A. (2015). Talent management in the twenty-first century: Theory and practically. *International Journal of Applied Research*, 1(11), 1036-1043. <https://www.allresearchjournal.com>
- Miller, A. D., Murdock, T. B., & Grotewiel, M. M. (2017). Addressing academic dishonesty among the highest achievers. *Theory into Practice*, 56, 121-128. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1283574>
- Nazeri, R. (2016). *Relationships between self-concept, self-efficacy, classroom atmosphere and mathematics achievement of iranian high school students* [Doctoral dissertation, Universiti Teknologi Malaysia]. <http://dms.library.utm.my:8080/vital/access/manager/Repository/vital:105977>
- Schwean, V. L., Saklofske, D., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. D., & Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology*, 2(2), 30-37. <https://webarchive.nla.gov.au>
- Sivevska, D. (2010). Instigation and development of giftedness in school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3329-3333. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.510>

1. Chao Hong & Alsakarneh
2. Gagne
3. Freeman
4. Sivevska
5. Miller
6. Benson & Lunt
7. Grounded Theory
8. Strauss & Corbin
9. Schwean



Developing Transformational Educational Leadership in contemporary Global Schools: Proposing a Model

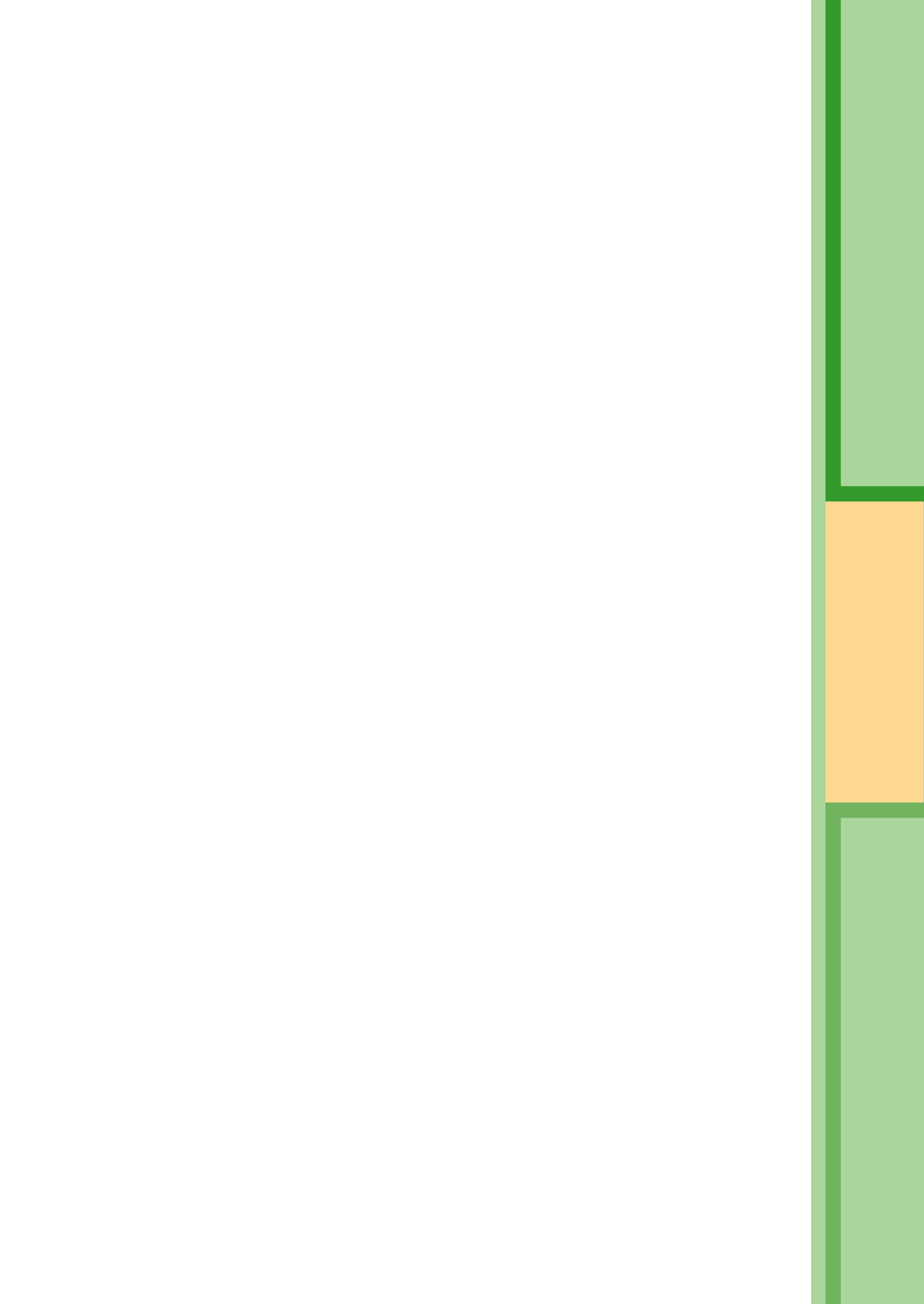
- Farhad Shafipour Motlagh (PhD), Associate professor, Department of Educational Administration, Mahallāt .C, Islamic Āzād University, Mahallāt, Iran. (Corresponding Author).
Email: f.shafiepour@iau.ir
- Heidar Toorāni (PhD), Professor of Educational Management and Faculty Member of the Institute for Education (Ministry of Education), Tehran, Iran.
Email: heidar_toorani@yahoo.com

Abstract

In today's world, educational leaders can no longer rely on traditional leadership styles; rather, they must adopt transformational leadership approaches. The present study aimed to develop a model for transformational leadership in contemporary global schools. The research employed a qualitative meta-synthesis approach. The research population consisted of all relevant published articles from 2010 to 2024, and purposive sampling continued until data saturation was achieved, resulting in the selection of 38 articles. Data were collected from reputable national and international academic databases. Data were analyzed using a method based on the categorization of open, organizing, and overarching concepts. Overall, findings indicated that the proposed model of transformational educational leadership consists of eight key dimensions: professionalization, organizational learning, utilization of modern technologies, dynamization of organizational knowledge, future orientation, acquiring an educational market, educational innovation, and experience sharing.

Keywords

Transformational Educational Leadership, Research Synthesis, Schools, Contemporary World, Model



توسعه رهبری آموزشی نوکیش در مدارس جهان امروز و ارائه الگو

■ فرهاد شفیق پورمطلق* ■ حیدر تورانی**

چکیده:

در جهان امروز، رهبران آموزشی نمی‌توانند به سبک گذشته رهبری کنند و لزوماً باید از رهبری نوکیش بهره‌مند شوند. هدف پژوهش حاضر، توسعه رهبری آموزشی نوکیش در مدارس جهان امروز و ارائه الگو بوده است. مطالعه به شیوه کیفی - سنتز پژوهی انجام شده است. محیط پژوهش شامل کلیه مقالات منتشرشده (۲۰۲۴-۲۰۱۰) و شیوه نمونه‌گیری هدفمند تا حد اشباع داده‌ها بوده و بدین ترتیب انتخاب نمونه‌ها تا ۳۸ مقاله تا حد کفایت داده‌ها ادامه یافت. از پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر داخلی و خارجی برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از شیوه دسته‌بندی مفاهیم باز، مفاهیم سازمان‌دهنده و مفاهیم فراگیر استفاده شد. به‌طور کلی، نتایج نشان داد که الگوی توسعه رهبری آموزشی نوکیش شامل ابعاد هشت‌گانه (حرفه‌ای‌شدن، یادگیری سازمانی، استفاده از فناوری‌های نوین، پویاسازی دانش سازمانی، آینده‌محوری، کسب بازار آموزشی، نوآوری آموزشی، به‌اشتراک‌گذاری تجربه) است.

رهبری آموزشی نوکیش، سنتز پژوهی، مدارس، جهان امروز، الگو

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۲/۱۸ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۳/۲/۱۸ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۵/۵

* (نویسنده مسئول) دانشیار گروه مدیریت آموزشی واحد محلات، دانشگاه آزاد اسلامی، محلات، ایران. E-mail: f.shafiepoor@iau.ir
 ** استاد مدیریت آموزشی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. E-mail: hamrahimian@gmail.com

مقدمه

مدیران مدارس امروز، بنا به پیچیده‌تر شدن جوامع و نیاز به کسب مزیت رقابت‌پذیری از یک‌سو و توسعه فناوری‌های نوین از سوی مهم‌تر، نیازمند اجرای سبک رهبری آموزشی متفاوت هستند که بتوانند پاسخ‌گوی ذی‌نفعان و جامعه باشند (کایلاگ^۱، ۲۰۲۴). چنان‌که بنا به نظر گوستافسون، مدارس برای شکوفاساختن سطوح بالای یادگیری دانش‌آموزان نیازمند خلاقیت و نوآوری هستند. در صورتی که مدیران نتوانند بر مشکلات مدیریتی خود فائق آیند، از یک‌سو از واحد سنجش عملکرد، ضعیف ارزیابی می‌شوند و از سوی مهم‌تر، موجب نارضایتی ذی‌نفعان در جامعه می‌شوند (گوستافسون^۲، ۲۰۱۶). عملکرد ضعیف آن‌ها باعث نارضایتی همکاران و معلمان در مدرسه هم می‌شود؛ بنابراین حل و برطرف‌سازی مشکلات نظام آموزشی به شیوه رهبری سنتی میسر نیست و این امر مستلزم بهره‌گیری از شیوه جدیدی از رهبری به نام «رهبری نوکیش»^۳ است (گوستافسون، ۲۰۲۱/۱۳۹۹). بنا به مطالعه الیمربات و موسا^۴ (۲۰۱۹)، هدف رهبری بهبود کیفیت مدرسه و ازسرگیری سیستم راهنمایی آموزشی و حرفه‌ای با هدف توسعه آن و تضمین فرصت‌های برابر برای دانش‌آموزان است.

مطالعه گوستافسون و هاگو^۵ (۲۰۲۰) نشان داد که مدارس مجازی نمودی از سبک رهبری امروزی است که مدیران آن برای غلبه بر چالش‌ها از راهبردهایی همچون پذیرفتن ایده‌های جدید، پذیرفتن ریسک‌های مثبت، انعطاف‌پذیرماندن، توانمندسازی کارکنان و برقراری ارتباط مؤثر استفاده می‌کنند. قواعد بهبود کیفیت رهبری در مدارس عبارت‌اند از: ۱. توافق به‌جای اقعاع؛ ۲. مهار مقاومت به‌جای ازبین‌بردن آن؛ ۳. تفریق موانع به‌جای تزریق منابع؛ ۴. پذیرش نارسایی در عملکرد و بازده؛ ۵. شکستن کارهای بزرگ؛ ۶. کنار گذاشتن روش‌های کهنه و ناکارآمد؛ ۷. پرهیز از انجام درست کار نادرست؛ ۸. تمرکز بر دانش‌آموزان به‌عنوان گیرنده اصلی خدمات مدرسه؛ ۹. هدف‌گذاری درست، واقعی و دسترس‌پذیر؛ ۱۰. بایسته کار کردن به‌جای سخت کار کردن؛ ۱۱. حل مشکل نه جابه‌جایی آن؛ ۱۲. مثبت‌اندیشی و عدم پیش‌داوری‌های نابجا و خودکام؛ ۱۳. تدریجی و پیوسته‌بودن کیفیت نه اتفاقی، آنی و گسسته‌بودن آن؛ ۱۴. محور قراردادن برنامه‌ریزی راهبردی در مدرسه به‌مثابه بستر نوآوری؛ ۱۵. دادن اختیار از سر اختیار، نه اجبار (تورانی و بهراد، ۱۴۰۱).

مطالعات آقازاده و تورانی (۱۳۹۱) و میرزایی و میرزایی (۱۳۹۵) نشان داده است که مشکلات پیش‌روی مدیران مدارس به شیوه‌های نوآورانه حل‌شدنی است و استفاده از سبک رهبری متمایز از سبک‌های گذشته چالش‌های نظام آموزشی و مدیران آن را بهبود می‌بخشد.

سازمان‌ها نیازمند توسعه نسل رهبری جدید هستند که از طریق تجربیات تحول‌آفرین برای نظام آموزشی فراهم می‌شود (کویرک^۶ و گوسافسون، ۲۰۱۸). بنا به مطالعه گرینلی و کارانکسا^۷ (۲۰۱۰) رهبری آموزشی پویا از استلزامات رهبری متمایز و متفاوت است. رهبری تحول‌آفرین نقش مهمی در ترویج و حمایت از نوآوری آموزشی در مدارس دارد. رهبران تحول‌آفرین معلمان و سایر ذی‌نفعان را

برای مشارکت در اجرای طرح‌های نوآوری آموزشی توانمند می‌کنند و محیط یادگیری حمایتی و مثبتی فراهم می‌کنند که باعث رشد و توسعه می‌شود (کایلاگ و همکاران، ۲۰۲۴). رهبری شایسته مستلزم به‌کارگیری راهبردهای مبتکرانه در عرصه سازمان است که با ابتکار خود موجب تسهیل بخشی مشارکت پرشور کارکنان می‌شود (گوستافسون و همکاران، ۲۰۰۸).

رهبری کار مدیران مدرسه از نظر احساسی درخور توجه است و ماهیت شدید کار آن‌ها پیامدهای مستقیمی بر سلامت و رفاه مدیران و روابط شخصی آن‌ها دارد (مک کی^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). رهبری نوکیش مدرسه بر پایه سه باور اصلی است که هیچ‌یک از این باورها، به تنهایی کافی نیستند؛ اما وقتی با هم استفاده می‌شوند، به نیرویی قدرتمند برای هدایت تغییرات در مدارس تبدیل می‌شوند. این سه باور اصلی عبارت‌اند از: ۱. رهبران مدارس رهبرانی آموزشی و تربیتی هستند که باید نقش یادگیرنده نیز داشته باشند؛ ۲. جهان به‌طور فزاینده‌ای در حال ارتباطات و تغییرات است و آموزش باید در برابر این تغییرات پاسخ‌گو باشد تا مدارس نیز با این تغییرات هماهنگ باشند؛ ۳. آماده کردن همه دانش‌آموزان برای آینده، مسئولیت ماست. این امر مستلزم وجود رهبران مدارس دارای تعامل مداوم است که الگوی ویژگی‌های رهبری نوکیش باشند. در رهبری نوکیش، همگرایی و نوآوری برترین روش است و هنر رهبری نوکیش در ادغام این دو مسیر همگرایی و نوآوری در خلق مسیری منتهی به آینده‌ای امیدبخش برای دانش‌آموزان است. اصلاح مدارس نوآور نیازمند چیزی بیش از قوانین نانوشته است. این کار مستلزم تعهدی محکم برای ارتباطات و چشم‌اندازی روشن از آموزشی جمعی است (چنگ^۲ و همکاران، ۲۰۱۷). نوآوری و فناوری اهداف نهایی نیستند، بلکه از آن‌ها برای شکوفاکردن خلاقیت و راه‌حل‌های جدید در روش خود استفاده می‌شود. نوآوری معمولاً وقتی اتفاق می‌افتد که به‌هیچ‌وجه انتظارش را نداریم. رهبری نوکیش این امکان را فراهم می‌سازد که مدیریت مدرسه با تفکر و چشم‌اندازی جسورانه انجام شود. این امکان را فراهم می‌کند که برای پرورش هرچه بیشتر و بهتر دانش‌آموزان در مدرسه ظرفیت‌سازی شود. در این میان، برخی واژه‌ها دارند که فناوری جایگزین معلم شود؛ بنابراین باید نقطه تمرکز این ترس را تغییر داد (گوستافسون، ۲۰۲۱/۱۳۹۹).

برای اجرای رهبری کارآمد، رهبران مدرسه باید از بینش آموزشی لازم برای حمایت از یادگیری در عصر دیجیتال و فضای فناورانه برخوردار شوند و اصولی مانند همکاری، مالکیت، اتصال دیجیتال و یادگیری تجربی را به کار گیرند (پیتسو و آیسینگوما^۳، ۲۰۱۴). رهبری نوکیش تجاربی را درباره مسائل از قبیل مدارس پیشرو در عصر تغییر، رهبری به‌منظور افزایش مشارکت میان مدرسه و جامعه، رهبری به‌منظور یادگیری سازمانی و بهبود نتایج تحصیلی دانش‌آموزان فراهم ساخته است. مدارس برای حرفه‌ای‌شدن نیازمند بهره‌گیری رهبری نوکیش هستند (گوستافسون، ۲۰۲۱/۱۳۹۹). با این اوصاف، مسئله اصلی پژوهش حاضر عبارت است از اینکه الگوی توسعه رهبری آموزشی نوکیش بر چه ابعادی استوار است؟

● رهبری نوکیش

رهبری نوکیش، رهبری آموزشی برای عصر دیجیتال است. رهبری نوکیش دانش‌آموزمحور، مشارکتی و جمعی است و بهترین چیزی را که می‌شناسیم را با بهترین چیزهای آینده ادغام می‌کند. متمایزترین ویژگی رهبری نوکیش، بی‌اعتنایی آشکار به غیرممکن‌ها در پی انجام مسئولیت‌های خود برای آماده کردن همه دانش‌آموزان برای آینده است. رهبری نوکیش رویکردی برای رهبری مدرسه بر پایه سه باور اصلی است. هیچ کدام از این باورها به تنهایی کافی نیستند؛ اما وقتی با هم استفاده می‌شوند، به نیرویی قدرتمند برای هدایت تغییرات در مدارس تبدیل می‌شوند. این سه باور به شرح ذیل هستند:

۱. رهبران مدارس رهبران آموزشی‌ای هستند که باید نقش یادگیرنده نیز داشته باشند؛
۲. جهان به‌طور فزاینده‌ای در حال ارتباطات است و آموزش باید در برابر این تغییرات پاسخ‌گو باشد تا مدارس نیز با این تغییرات هماهنگ باشند؛
۳. آماده کردن همه دانش‌آموزان برای آینده، مسئولیت ماست. این امر مستلزم وجود رهبران آموزشی دارای تعامل مداوم است که الگوی ویژگی‌های رهبری نوکیش باشند (گوستافسون، ۱۳۹۹/۲۰۲۱).

یکی از ابعاد رهبری نوکیش، حرفه‌ای شدن است (گوستافسون، ۱۳۹۹/۲۰۲۱). حرفه‌ای شدن رهبری بدین معناست که همواره بنا به نیازهای آموزشی و ارتقای آن درصدد بهبود دانش سازمانی است؛ چنان‌که بتواند با به‌روزرسانی اطلاعات، مشکلات آموزشی و سازمانی را به نحو بهینه‌ای برطرف سازد. رهبری آموزشی نوکیش راهبردهای متفاوت‌تری از سایر سبک‌های آموزشی جست‌وجو می‌کند و این موجب می‌شود که بر اساس منابع در دسترس و محدودیت‌ها، توازن میان عناصر سازمانی را برقرار کند؛ چنان‌که الگوی جدیدی برای پیشبرد اهداف سازمانی به‌دست گیرد.

بنا بر مطالعه علی محمدی و همکاران (۱۳۹۸) توانمندسازی منابع انسانی کلید توسعه و پیشرفت سازمان‌های آموزشی در مواجهه با تغییرات جهانی است. رهبران آموزشی مهم‌ترین عامل تغییر در آموزش و پرورش دانسته شده است. بنا بر مطالعات کانوکران^{۱۱} و همکاران (۲۰۱۴)، سیربای و آرمسترانگ^{۱۲} (۲۰۱۶)، بارنت^{۱۳} و همکاران (۲۰۱۷)، یانگ^{۱۴} (۲۰۲۰)، کاظمی‌نسب و همکاران (۲۰۲۱)، ین^{۱۵} و همکاران (۲۰۲۱ الف)، براکمان^{۱۶} و همکاران (۲۰۲۳)، اصغرنژاد و همکاران (۱۳۹۹) حرفه‌ای شدن مدیران با اعتماد معلمان و توسعه نظام همکارانه در نظام آموزشی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بنا بر مطالعات قنبری و محمدی (۱۳۹۵)، طرهانی و همکاران (۱۳۹۸)، اصغرنژاد و همکاران (۱۳۹۹) و الزامی و همکاران (۱۴۰۰) حرفه‌ای شدن رهبران آموزشی با توانمندسازی آن‌ها در رابطه است و این در حالی است که برای آن‌ها کارگاه‌های دانش‌افزایی برگزار شود. بنا بر مطالعه موهانن^{۱۷} و همکاران (۲۰۲۲) رهبری آموزشی اثربخش مستلزم حرفه‌ای شدن است که این امر به توسعه شایستگی‌های دیجیتالی در

آن‌ها وابسته است. بدین ترتیب می‌توانند به معلمان در فرایندهای یاددهی - یادگیری به‌گونه‌ای مؤثر کمک کنند و بستری فراهم سازند که به بهبود شیوه‌های تدریس معلمان برای دانش‌آموزان منجر شود؛ چنان‌که به‌گونه‌ای برای آن‌ها تدریس می‌کنند که باعث بهبود درک و فهم آن‌ها از محتوای درسی می‌شود (کندی^{۱۸}، ۲۰۱۶). رهبری نوکیش بر یادگیری سازمانی مبتنی است (گوستافسون، ۱۳۹۹/۲۰۲۱). یادگیری سازمانی توسعه دانش یا بینش‌های جدید است که به‌طور بالقوه می‌تواند رفتار را تحت تأثیر قرار دهد و این در حالی است که به عقیده برخی، فرایند فهمیدن و کسب بینش‌های جدید در هسته مرکزی یادگیری سازمانی قرار دارد. یادگیری سازمانی فراهم کردن شرایطی در سازمان است که تک‌تک افراد آن شرایط و تغییرات به‌وجودآمده را می‌پذیرند و از آن به‌مثابه فرایندی دائمی استقبال می‌کنند. مطالعه فتحی اهوازی (۱۳۹۵) نشان می‌دهد سازمان‌ها در محیط متلاطم و طوفانی تغییر برای تحقق بخشیدن به رسالت‌های خویش، ناچار به تحول و همگون‌سازی ساختار و فرایندهای خود با نیازهای محیطی هستند تا عملکرد سازمان را افزایش دهند و اهداف آن را محقق سازند. از این‌رو، مادامی که مدیریت بر اساس یادگیری سازمانی حاکم باشد، عملکرد کارکنان بهبود می‌یابد که این نیز به استقرار مدیریت دانش در سازمان وابسته است. نتایج پژوهش سهرابی و محمدی (۱۳۹۶) نشان داد که فرهنگ یادگیری سازمانی در فراهم کردن بستر مناسب برای توانمندسازی کارکنان از طریق انتقال دانش ضمنی نقش بسزایی دارد؛ از این‌رو پیشنهاد می‌شود همواره سازمان‌ها به دنبال دستیابی به فرهنگ و جوی مطلوب و حمایت‌کننده از یادگیری باشند.

بنا بر نظر گوستافسون (به نقل از گوستافسون، ۱۳۹۹/۲۰۲۱) بهره‌گیری از رهبری نوکیش توانایی مدیران را برای ایجاد سازمان یادگیرنده در مدرسه افزایش می‌دهد. سوق دادن مدارس و مدیریت آن به سمت تغییر، نیازمند توجه به ده ویژگی اصلی است که عبارت‌اند از: ۱. دقت آموزشی؛ ۲. نوآوری؛ ۳. تأثیر و نفوذ؛ ۴. تعامل و ارتباط مداوم؛ ۵. ریسک‌پذیری؛ ۶. شفافیت؛ ۷. دانش‌آموزمحور؛ ۸. شجاعت اخلاقی؛ ۹. یادگیرنده توانمند؛ ۱۰. ظرفیت‌سازی.

بنا به مطالعات (بایانچی^{۱۹} و همکاران، ۲۰۲۲)، الهی و همکاران (۱۳۹۸)، آنتونس و پینهاریو^{۲۰} (۲۰۲۰) و کورداب^{۲۱} و همکاران (۲۰۲۰)، یادگیری سازمانی هنگامی رخ می‌دهد که اعضای سازمان به‌منزله عوامل یادگیری عمل کرده و در مقابل تغییرات محیط داخلی و خارجی سازمان، از طریق تشخیص و اصلاح خطاها و ثبت نتایج حاصل از این فرایند، تحت تصورات شخصی و الگوهای سازمانی واکنش نشان می‌دهند.

یکی از ابعاد رهبری نوکیش، استفاده از فناوری‌های نوین است (گوستافسون، ۱۳۹۹/۲۰۲۱). بنا بر مطالعه صبوری کزج و شیرعلی‌پور (۱۴۰۰)، رهبری نوکیش در مقام رهبری حرفه‌ای، نیازمند بهره‌گیری از فناوری‌های نوین است که نظام آموزشی را در خصوص موضوعات یادگیری فعال کند. استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس این امکان را می‌دهد که معلمان بتوانند بدون صرف هزینه برای خرید

مواد آزمایشگاهی و اجرای آزمایش‌های هزینه‌بر، از فناوری‌هایی که مشتمل بر نرم‌افزارها و برنامه‌های شبیه‌سازی شده هستند (تقوایی یزدی و رادمرخی، ۱۴۰۱)، در راستای برنامه‌های درسی عملی و علوم تجربی بهره‌مند شوند. بنا بر مطالعات کرمی (۱۳۹۸)، الیمرايت و موسا (۲۰۱۹) و ابراهیم^{۲۲} و همکاران (۲۰۱۳) رهبری آینده با استفاده از فناوری‌های نوین و هوش مصنوعی به مدیریت فعالیت‌های نظام آموزشی اقدام می‌کند و از این‌روست که فرصت‌های متعددی برای بهبود فرایندهای یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان فراهم می‌شود. نتایج پژوهش بارخدا و عزت‌پور (۱۴۰۱) نشان داد که مهم‌ترین چالش‌های رهبران آموزشی درباره فناوری‌ها و آموزش الکترونیکی در نُه مؤلفه اصلی شامل ضعف نظارت صحیح بر فرایند آموزش و یادگیری، کاهش کیفیت آموزش و یادگیری، فقدان تعامل اجتماعی مطلوب، چالش‌ها و مشکلات والدین، چالش‌های تولید محتوا، ناتوانی و ناآگاهی معلمان در برخورد با فناوری، مشکلات جسمی و روحی دانش‌آموزان، چالش‌ها و تنش‌های اجتماعی، و ضعف وجود زیرساخت‌های مطلوب خلاصه می‌شوند. با شناسایی این چالش‌ها و ارائه راهکارهای مناسب، زمینه موفقیت هرچه بیشتر این مدارس فراهم می‌شود.

بنا بر مطالعه کرمی (۱۳۹۸)، مهم‌ترین مسئله‌ای که رهبران آموزشی باید به آن توجه کنند نکات زیر است: ۱. فراهم کردن آموزش‌های ضمن خدمت اثربخش برای معلمان و کارکنان؛ ۲. دانش‌افزایی فناوری برای معلمان؛ ۳. ارزیابی دانش فناوری معلمان به‌منظور بهبود آن‌ها؛ ۴. تلاش برای پذیرش فناوری توسط معلمان.

یکی از ابعاد رهبری نوکیش به‌اشتراک‌گذاری تجربه است. نتایج پژوهش ملازهی و کریمی (۱۳۹۷) نشان داد که مدیران آموزش و پرورش باید با ارزش‌گذاری بر اهمیت به‌اشتراک‌گذاری دانش، آموزش و استفاده از ظرفیت معلمان با تجربه و در اختیار نهادن زیرساخت‌های فناوری، به معلمان در به‌اشتراک‌گذاری دانش خود از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات کمک کنند. بنا بر مطالعه ین و همکاران (۲۰۲۱ الف)، توسعه رهبری برای پرورش مهارت‌های تدریس و مدیریت در میان مدیران لازم است. این امر از طریق به‌اشتراک‌گذاری تجربه برای توانمندسازی رهبران آموزشی و ارتقای سطح نظام آموزشی انجام می‌شود. مطالعه الهی و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد، رهبران آموزشی با توجه به آینده پیش رو باید با تأثیرگذاری در انگیزه کارکنان و اشتراک‌گذاری دانش شامل تعاملات اجتماعی، هنجارهای ذهنی، کاربرد فناوری رسانه اجتماعی، دانش کارآمد، فعالیت‌های متفاوتی را در گستره نظام آموزشی و مدیریت برنامه‌های درسی انجام دهند. مطالعه زین‌آبادی (۲۰۲۰) نشان داد، یکی از جنبه‌های رایج فرهنگ حرفه‌ای این است که رهبران آموزشی بستری فراهم سازند که دانش و تجربیات خود را به اشتراک گذارند. مدیران می‌توانند با نشان دادن اشتراک دانش در نقش رهبری خود، به طور چشمگیری در کاهش این ضعف کمک کنند. برای مدیران ایرانی بسیار مهم است که این نقش را بازی کنند؛ زیرا در معلمان به دلیل شرایط خاص، ضعف‌هایی وجود دارد.

یکی از ابعاد رهبری نوکیش، پویاسازی دانش سازمانی است. بنا بر مطالعه ترقی و گل محمدزاده (۱۳۹۰)، روح حاکم بر مسئله آموزش و استمرار آن در مدارس جدید نیازمند رهبری است که در پی پویایی سازمانی و بالندگی آن است. بنا بر مطالعه کاظمی و مهram (۱۳۹۰) رهبران آموزشی برای تحول مدارس با تکیه بر نظام ارزشی باید پویا باشند.

یکی از ابعاد رهبری نوکیش، آینده‌محوری است. بنا بر مطالعه چپو و چای^{۲۳} (۲۰۲۰) یکی از نظریه‌هایی که می‌توان از آن برای برطرف‌سازی مشکلات معلمان در آینده بهره جست، نظریه خودتعیینی است که بر اساس چهار رویکرد محتوا، محصول، فرایند و عمل استوار است. این مطالعه نشان داد طراحی برنامه درسی مدارس آینده با رویکرد هوش مصنوعی باید هر چهار شکل از رویکرد خودتعیینگری (محتوا، محصول، فرایند و عمل) را شامل شود؛ چنان‌که تجارب یادگیری دانش‌آموز را تنظیم کنند. یکی از ابعاد رهبری نوکیش، راه‌اندازی کسب بازار آموزشی است. بنا بر مطالعات کرابی^{۲۴} (۲۰۲۱)، جونز^{۲۵} (۲۰۲۱)، و کوهن^{۲۶} (۲۰۲۲) باید با بازنگری سیاست‌مدار و بهبود آن به‌منزله یک نهاد حرفه‌ای تلاش کنند تا فعالیت‌های تجاری مدرسه را از طریق حرفه‌ای‌شدن معلمان توسعه دهند.

بنا بر مطالعه دابسون^{۲۷} و همکاران (۲۰۲۰) تغییر سیاست‌های مدیریت مدرسه به حکمرانی مدرسه‌ای منجر شده که مبتنی بر رویکرد کسب‌وکار است؛ از این رو حکمرانی مدرسه به سمت طراحی و مدیریت برنامه‌های درسی منطبق با جامعه و ذی‌نفعان آن باید حرکت کند. حکمرانی بهتر و شیوه‌های تجاری مالی قوی‌تر در مدارس می‌تواند به نتایج آموزشی بهتر منجر شود (آرمسترانگ و آنیسکو^{۲۸}، ۲۰۱۸). برنامه‌های آموزشی کارآمد نشئت‌گرفته از مهارت‌های حکمرانی کسب‌وکار مدرسه است. بنا بر مطالعه پوترتون^{۲۹} (۲۰۱۹)، نسل جدید رهبران در پی ورود به بازارهای آموزشی هستند و بدین شیوه، منابع مالی خود را تأمین می‌کنند. بنا بر مطالعه کورنمان^{۳۰} و همکاران (۲۰۱۸) از جمله استلزامات کسب بازار آموزشی بازنگری مدیریت مدرسه است؛ به این منظور باید به مواردی از قبیل شناسایی درآمد متوسط به‌ازای هر دانش‌آموز و متوسط هزینه‌های جاری برای هر دانش‌آموز بر اساس منطقه جغرافیایی اقدام شود.

یکی از ابعاد رهبری نوکیش، نوآوری آموزشی است. نوآوری در آموزش شامل فرایندهای آموزش از طریق خلاقیت و نوآوری است. منظور از فرایندهای آموزش خلاقیت هرگونه آموزشی است که سعی در ایجاد تفکر و عملکرد خلاقانه در نظام آموزشی و دانش‌آموزان دارد. درحالی‌که آموزش نوآورانه به اجرای شیوه‌های نوآوری در آموزش اشاره دارد تا یادگیری را برای دانش‌آموزان جالب‌تر و مؤثرتر کند (ناگراهو^{۳۱} و همکاران، ۲۰۲۴)، نوآوری در آموزش به معنای احیا، بازسازی و ایجاد تغییرات است که سبب تحول در نظام آموزشی موجود و بهینه‌سازی و ارتقای کیفی آموزش در مدرسه می‌شود (آنتونس و پینهاریو، ۲۰۲۰). این تغییرات ناظر بر محتوای آموزش، روش‌های تدریس و بهره‌گیری از فناوری‌های جدید است (کایلاگ و همکاران، ۲۰۲۴ ب). بنا بر مطالعات شیخ شعاعی و رضائیان (۱۳۸۹) و فتحی اهواری (۱۳۹۵)، رهبران آموزشی نوکیش در پی نوآوری آموزشی در نظام یاددهی - یادگیری هستند.

جدول ۱. مقالات مطالعه‌شده توسعه رهبری آموزشی نوکیش در مدارس جهان امروز

شماره	عنوان	پژوهشگر / سال انتشار	روش
۱	• آینده‌پژوهی در رهبری آموزشی	• تقوایی بزدی و رادمیخی (۱۴۰۱)	کیفی - تحلیلی
۲	• هدایت و رهبری در سازمان‌های آینده	• فتحانی و فتحانی (۱۴۰۰)	کیفی - تحلیلی
۳	• ابعاد و مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی: رویکردی پدیدارشناسانه	• الزامی و همکاران (۱۴۰۰)	کیفی - پدیدارشناسانه
۴	• تبیین مؤلفه‌های تربیت حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی و تحلیل جایگاه آن در کتاب‌های درسی مربوط به شایستگی‌های غیرفنی دوره دوم متوسطه فنی و حرفه‌ای و کار دانش	• اصغرزاد و همکاران (۱۳۹۹)	کیفی - تحلیل محتوا
۵	• وضعیت‌یابی مؤلفه‌های انگیزه کارکنان و به‌اشتراک‌گذاری دانش قبل و بعد از پیاده‌سازی مدیریت دانش	• الهی و همکاران (۱۳۹۸)	کیفی
۶	• طراحی الگوی تربیت مدیران مدارس	• طرهانی و همکاران (۱۳۹۸)	تربیتی (کیفی و کمی)
۷	• ارائه الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس دوره متوسطه: یک پژوهش کیفی	• فنبیری و محمدی (۱۳۹۵)	کیفی - سیستماتیک
۸	• یادگیری سازمانی و عملکرد کارکنان و نوآوری	• فتحی اهوازی (۱۳۹۵)	مروری
۹	• مشکلات و چالش‌های مدیریت اجرایی در مدارس روستایی و چندپایه	• میرزایی و میرزایی (۱۳۹۵)	آمیخته (کیفی و کمی)
۱۰	• آموزش پویا، ارتقاء کیفیت، بقاء و استمرار	• ترقی و گل محمدزاده (۱۳۹۰)	کیفی - تحلیلی
۱۱	• تأثیر ایفای نقش رهبری مدیران آموزشی بر تحول نظام ارزشی با تأکید بر رویکرد تک‌نگاشت روایی	• کاظمی و مهram (۱۳۹۰)	کیفی - مطالعه موردی
۱۲	• بررسی نقش چارچوب علوم یادگیری در شکل‌گیری استراتژی‌های رهبری آموزشی	• کیلاگ (۲۰۲۴)	مرور سیستماتیک
۱۳	• نوآوری‌های آموزشی برای برابری جنسیتی: استفاده از فناوری و رویکردهای جدید	• ناگراهو و همکاران (۲۰۲۴)	کیفی - مروری
۱۴	• رهبری تحول‌آفرین و نوآوری آموزشی	• کیلاگ و همکاران (۲۰۲۴)	کیفی پدیدارشناسی
۱۵	• رهبران آموزشی ترجیحی: شخصیت و مهارت	• کیلاگ و همکاران (۲۰۲۴)	کیفی - پدیدارشناسی
۱۶	• ارتقای مهارت‌های مدیریت بحران و حل‌خلاقانه در رهبری آموزشی	• مونا و همکاران (۲۰۲۴)	تحلیلی
۱۷	• ادغام زمینه و رهبری آموزشی: تقویت توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس	• براکمان و همکاران (۲۰۲۳)	کیفی - تحلیلی
۱۸	• فراتر از مدیریت: پرورش رهبری در مؤسسات آموزشی	• آندرین ^۳ و همکاران (۲۰۲۳)	کیفی - مرور سیستماتیک

جدول ۱. (ادامه)

شماره	عنوان	پژوهشگر / سال انتشار	روش
۱۹	● دیدگاه حرفه‌ای معلمان کلاس اول که سطوح مختلف استرس مرتبط با کار را تجربه می‌کنند.	موهانن و همکاران (۲۰۲۲)	کیفی
۲۰	● اصلاحات مدرسه با الهام از تجارت در عصر مالی شدن: تجارت معمولی نیست	کوهن (۲۰۲۲)	مروری - تحلیلی
۲۱	● کالای آموزشی چیست؟ نظریه‌پردازی آموزش به‌مثابه رشد مجدد	جونز (۲۰۲۱)	تحلیلی مبتنی بر ادبیات
۲۲	● تعیین موقعیت شاغلان کسب‌وکار مدرسه در سیستم مدارس انگلیسی	کرایبی (۲۰۲۱)	کیفی - مروری
۲۳	● عوامل مؤثر بر شایستگی‌های رهبری مدارس هوشمند مدیران دبیرستان در ویتنام	بن و همکاران (۲۰۲۱ ب)	ترکیبی (کیفی و کمی)
۲۴	● فرایند توسعه شایستگی‌های رهبری برای مدیران دبیرستان - بینش از مورد ویتنامی	توان ^{۳۴} و همکاران (۲۰۲۱)	کیفی و کمی
۲۵	● بررسی نقش تسهیلگر مدیران در رشد حرفه‌ای	کاطلی نسب و همکاران (۲۰۲۱)	کیفی - تحلیل محتوا
۲۶	● استانداردهای حرفه‌ای برای رهبری آموزشی	یانگ (۲۰۲۰)	کیفی
۲۷	● ارتباط مدیریت دانش، یادگیری سازمانی و حافظه	آنتونس و پینهایرو (۲۰۲۰)	کیفی - مروری سیستماتیک
۲۸	● عبور از مرز در نهادهای حاکم مدرسه: دیدگاه‌های جامعه تجاری	دابسون و همکاران (۲۰۲۰)	کیفی - تحلیلی
۲۹	● شکستن دیوارهای ضعف اشتراک دانش در بین معلمان ایرانی: بررسی نقش رهبری کمتر در نظر گرفته‌شده مدیران	زین‌آبادی (۲۰۲۰)	کیفی
۳۰	● تجربیات رهبران در بازار آموزش بالغ آریزونا	پوترتون (۲۰۱۹)؛	کیفی
۳۱	● سیستم راهنمایی مدارس هوشمند و راهنمایی حرفه‌ای از طریق اینترنت اشیاء	الیمراوت و موسا (۲۰۱۹)	کیفی - تحلیلی
۳۲	● حمایت از مدرسه به مدرسه در یک سیستم آموزشی رقابتی: دیدگاه‌هایی از درون	آرمسترانگ و آنیسکو (۲۰۱۸)	کیفی
۳۳	● درآمدها و مصارف نواحی مدارس ابتدایی و متوسطه دولتی: سال تحصیلی ۱۵-۲۰۱۴ (سال مالی ۲۰۱۵)	کورنمان و همکاران (۲۰۱۸)	کیفی - مروری
۳۴	● ادراک دستیاران از فرصت‌های آموزشی معنادار و توسعه حرفه‌ای	بارنت و همکاران (۲۰۱۷)	کیفی
۳۵	● حمایت از توسعه و رشد حرفه‌ای رهبران آموزشی فضای میانی از طریق راهنمایی	سیربای و آرمسترانگ (۲۰۱۶)	کیفی از نوع مروری

جدول ۱. (ادامه)

شماره	عنوان	پژوهشگر / سال انتشار	روش
۳۶	• تیم‌های مدیریت مدرسه چگونه کار گروهی را تجربه می‌کنند: مطالعه موردی در مدارس ناحیه کامونگه، اوگاندا	پیتسو و ایسینگوما (۲۰۱۴)	آمیخته (کیفی و کمی)
۳۷	• اقدام مشترک توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس	کانوکران و همکاران (۲۰۱۴)	کیفی و کمی
۳۸	• مدیران هوشمند و مدارس هوشمند	ابراهیم و همکاران (۲۰۱۳)	کیفی - تحلیلی

سؤالات پژوهش

- ابعاد و مؤلفه‌های توسعه رهبری آموزشی نوکیش در مدارس کدام‌اند؟
- الگوی توسعه رهبری آموزشی نوکیش در مدارس چگونه است؟

روش پژوهش

مطالعه حاضر از حیث هدف، کاربردی و از لحاظ شیوه پژوهش، کیفی - سنتز پژوهی بوده است. هدف سنتز پژوهی این است که پژوهش‌های تجربی را به منظور خلق تعمیم‌ها ترکیب کند. محیط پژوهش شامل کلیه مقالات منتشر شده (۲۰۲۴-۲۰۱۰) و شیوه نمونه‌گیری هدفمند تا حد اشباع داده‌ها بوده است که بدین ترتیب، انتخاب نمونه‌ها تا ۳۸ مقاله تا حد کفایت داده‌ها ادامه یافت. ۳۸ درصد از مقالات ایرانی و ۶۲ درصد از مقالات خارجی و همچنین ۱۱ درصد از مقالات دارای یک نویسنده و ۴۹ درصد از مقالات دارای دو نویسنده بودند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها کلیه مقالات و مستندات علمی منتشر شده درباره رهبری آموزشی نوکیش در مدارس بوده است. بدین ترتیب، با استفاده از مقالات منتشر شده و اسناد در دسترس، محتوای آن‌ها مطالعه و بررسی شد و مقوله‌های مندرج در متون آن‌ها استخراج شدند. معیارهای ورود مقالات عبارت بودند از: ۱. سال انتشار (۲۰۲۴-۲۰۱۰)؛ ۲. کلیدواژه‌های مرتبط با عنوان این پژوهش (رهبری آموزشی پویا، رهبری نوکیش، رهبری آموزشی نوآور، رهبری آموزشی فناور، رهبری آموزشی آینده‌محور، رهبری آموزشی حرفه‌ای)؛ ۳. نمایه معتبر علمی در پایگاه‌های معتبر داخلی و خارجی. گردآوری اطلاعات با مراجعه به پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر علمی داخلی (ایراندک^{۳۵}، سیویلیکا^{۳۶}، مگ‌ایران^{۳۷}، نورمگز^{۳۸}، اس‌آی‌دی^{۳۹}، آی‌اس‌سی^{۴۰}، ...) و خارجی (الزویر^{۴۱}، امرالد^{۴۲}، پروکوئست^{۴۳}، ساینس‌دایرکت^{۴۴}، گوگل اسکالر^{۴۵}، سیج پایلیکیشن^{۴۶} و...) انجام شد. شیوه تحلیل داده‌ها با استفاده از روش کدگذاری سه‌مرحله‌ای (مفاهیم باز، مقوله محوری و مقوله هسته‌ای) صورت پذیرفت. ابتدا مفاهیم کلیدی مستقیماً از متون مطالعه استخراج شدند. سپس، این مفاهیم بر اساس شباهت‌ها و تفاوت‌ها دسته‌بندی شده و مقوله‌های اصلی تدوین شدند. در نهایت، مقوله هسته‌ای، که نمایانگر مفهوم مرکزی بود، شکل گرفت. برای تأمین روایی، از نظرات متخصصان استفاده شد و اعتباریابی نیز با روش بازخوانی مفاهیم و بررسی اطمینان‌پذیری انجام پذیرفت.

یافته‌ها

◆ سؤال اول پژوهش: ابعاد و مؤلفه‌های توسعه رهبری آموزشی نوکیش در مدارس کدام‌اند؟

جدول ۲. ابعاد و مؤلفه‌های توسعه رهبری آموزشی نوکیش در مدارس

منبع	مقوله‌های اصلی	زیرمقوله‌ها	مفاهیم
کانوکران و همکاران (۲۰۱۴)؛ سیربای و آرمسترانگ (۲۰۱۶)؛ بارت و همکاران (۲۰۱۷)؛ یانگ (۲۰۲۰)؛ کاظمی نسب و همکاران (۲۰۲۱)؛ بین (الف ۲۰۲۱)؛ براکمان و همکاران (۲۰۲۳)؛ قنبری و محمدی (۱۳۹۵)؛ طرهانی و همکاران (۱۳۹۸)؛ اصغرزاد و همکاران (۱۳۹۹)؛ الزامی و همکاران (۱۴۰۰)	حرفه‌ای شدن	بازنگری سیاست‌گذاری رهبری	● بازنگری سیاست‌گذاری گزینش رهبران آموزشی، بازنگری آموزش رهبران آموزشی، بازنگری ارتقای رهبران آموزشی، بازنگری وظایف رهبران آموزشی، بازنگری ارزیابی عملکرد رهبران آموزشی، توسعه دانش حرفه‌ای، توسعه نگرش حرفه‌ای، توسعه توانش حرفه‌ای، توسعه سازگاری اجتماعی، توسعه مهارت‌های اجتماعی، توسعه مهارت‌های سازمانی، توسعه مهارت‌های ارتباطی، توسعه مهارت‌های فن‌آورانه، توسعه شایستگی‌های فردی، توسعه شایستگی‌های فنی، توسعه شایستگی‌های اجتماعی، توسعه شایستگی‌های آموزشی، توسعه شایستگی‌های برنامه‌ریزی، توسعه شایستگی‌های کیفیت‌بخشی، توسعه درک چالش‌ها، توسعه ادراک رهبری، توسعه سیستمی، توسعه ادراک بهره‌گیری از پیشران‌ها، توسعه ادراک فرصت‌ها، توسعه ادراک محدودیت‌ها، توسعه ادراک تهدیدها، توسعه ادراک منابع، توسعه ادراک موانع، توسعه ادراک حوزه امکانات.
		توسعه شایستگی‌های رهبری	
		توسعه ادراک رهبری	
الهی و همکاران (۱۳۹۸)؛ آنتونس و پینهاریو (۲۰۲۰)؛ کیلاگ و همکاران (۲۰۲۴)	یادگیری سازمانی	یادگیری فرایندها	● تلاش مدیران برای شناسایی چشم‌انداز مدارس و تأیید آن توسط همه، حمایت و پشتیبانی همه مدیران مدارس برای به رسمیت شناختن چشم‌انداز مشخص شده، به اشتراک گذاشتن تجربیات توسط مدیران برای رسیدن به چشم‌انداز مشترک برای مدارس، طرح سؤالات توسط مدیران برای بهبود و ارتقای کیفیت آموزش مدارس، مدیریت مدارس بر اساس طرح مسئله و حل آن توسط مدیران به‌طور مشترک، سازمان‌دهی مدیریت مدارس در بخش‌های مختلف به کمک مدیران، فراهم کردن فرصت‌هایی از سوی نظام آموزش و پرورش برای یادگیری مدیران مدارس از یکدیگر، به اشتراک‌گذاری راه‌حل‌ها بین مدیران برای برطرف کردن مشکلات مدارس، تعیین نقش مدیران مدارس در به اشتراک‌گذاری تجربیات، تلاش گروهی مدیران برای شناسایی مشکلات، تبادل نظر مدیران برای تقویت مهارت رهبری آموزشی، تبادل نظر مدیران برای تقویت مهارت برنامه‌ریزی آموزشی، تبادل نظر مدیران برای تقویت مهارت نظارت آموزشی، تبادل نظر مدیران برای تقویت مهارت تصمیم‌گیری‌های آموزشی، توانمندسازی مدیران مدارس برای همکاری در به اشتراک‌گذاری تجربیات، ارتقا و افزایش دانش مدیران مدارس برای نحوه استفاده از تجربیات به اشتراک گذاشته‌شده، توانمندسازی مدیران مدارس برای طرح ایده‌های نو و کاربردی، بهبود آرمان‌های فردی مدیران، ایجاد هدف مشترک در مدیریت مدارس برای مدیران، برطرف‌سازی سوگیری مدیریت مدیران مدارس، ایجاد بینش مشترک، فراهم‌سازی مدل ذهنی، یادگیری گروهی، تفکر نظام‌مند، تسلط فردی، تغییر ذهنی کارکنان، بررسی مسائل مبتنی بر دانش سازمانی، مطالعه راه‌حل‌ها مبتنی بر دانش سازمانی، گزینش راهبردها بر اساس دانش سازمانی، ارائه نقشه سازمانی مبتنی بر دانش، برنامه‌ریزی راهبردی بر اساس دانش.
		یادگیری شیوه‌های نوین	
		مدل‌های مدیریتی	
		بهبود بینش مشترک	
		پرورش تفکر سازمانی	
		اقدام بر اساس دانش	

جدول ۲. (ادامه)

منبع	مقوله‌های اصلی	زیرمقوله‌ها	مفاهیم
الیمربات و موسا (۲۰۱۹)؛ ابراهیم و همکاران (۲۰۱۳)	استفاده از فناوری‌های نوین	برنامه‌ریزی هوشمند	<ul style="list-style-type: none"> وظایف الکترونیکی به‌منظور ارزشیابی از دانش‌آموزان، وظایف الکترونیکی برحسب سطح تربیتی، وظایف الکترونیکی برحسب سطوح آموزشی، برنامه‌ریزی هوشمند، بهره‌گیری از واقعیت مجازی برای تسهیل بخشی یادگیری، وبسایت آموزش مجازی، بهره‌گیری از نرم‌افزارهای چندرسانه‌ای، استفاده از وایت‌برد هوشمند، استفاده از پلتفرم‌های تولید محتوا، کار با سامانه مدیریت یادگیری، استفاده از سرورهای امن و پرسرعت، به‌کارگیری نرم‌افزار اسکای‌روم، ذخیره‌سازی فایل‌ها، حضور و غیاب الکترونیکی، آموزش آنلاین و آفلاین، نرم‌افزار محتوای آموزشی، خدمات الکترونیکی.
		بسته‌های یادگیری الکترونیکی	
		آموزش آنلاین	
		آموزش آفلاین	
ترقی و گل محمدزاده (۱۳۹۰)؛ کاظمی و مهram (۱۳۹۰)؛ آندین و همکاران (۲۰۲۳)	پویاسازی دانش سازمانی	پویاسازی دانش فردی	<ul style="list-style-type: none"> پویاسازی دانش فردی، پویاسازی دانش جمعی، پویاسازی دانش پنهان، پویاسازی دانش آشکار، پویاسازی دانش رویه‌ای، پویاسازی دانش زمینه‌ای، پویاسازی دانش راهبردی، پویاسازی دانش فنی.
		پویاسازی دانش جمعی	
تقوایی یزدی و رادریخی (۱۴۰۱)؛ فتحانی و فتحانی (۱۴۰۰)؛ کیلاک (۲۰۲۴)	آینده‌محوری	رهبری افق دورمدت	<ul style="list-style-type: none"> رهبر استراتژیک، رهبری فراکنشی، رهبر کنشگر، رهبر پویا، رهبر پیش‌بین، رهبر تحول‌گرا، رهبر پیشرفت‌گرا، رهبر پیشرو، رهبر فراحال، رهبر آینده‌بین، رهبر آینده‌پژوه، رهبر توسعه‌دهنده، رهبر فراموقعیتی، رهبر نوپدید، رهبر نوساز، رهبر آینده‌نگر، رهبری هوشمندانه، رهبری فرصت‌ساز، رهبر بصیر.
		رهبری پیشرفت‌گرا	
		رهبری آینده بین	
کورنمان و همکاران (۲۰۱۸)؛ پوترتون (۲۰۱۹)؛ کرایبی (۲۰۲۱)؛ دابسون و همکاران (۲۰۲۰)؛ آرمسترانگ و آنیسکو (۲۰۱۸)؛ جونز (۲۰۲۱)؛ کوهن (۲۰۲۲)	کسب بازار آموزشی	مدیریت کسب‌وکار	<ul style="list-style-type: none"> بازنگری سیاست‌های مدرسه‌داری، راه‌اندازی کسب‌وکارهای آموزشی، تولید محصولات آموزشی، مدیریت کسب‌وکار، مشارکت با نهادها، تنوع‌سازی منابع مالی، فرصت‌های کسب‌وکار، منابع کسب‌وکارها، محدودیت‌های کسب‌وکار، الزامات مدیریت کسب‌وکار، راهبردهای کسب‌وکارهای آموزشی.
		برنامه‌ریزی راهبردی	

جدول ۲. (ادامه)

مفاهیم	زیرمقوله‌ها	مقوله‌های اصلی	منبع
<ul style="list-style-type: none"> • فناوری‌های نوین، تفکر آموزشی نوآور، ارائه مدل نوآوری آموزشی، خلاقیت آموزشی، نوآوری در خدمات آموزشی، نوآوری در خلق ارزش‌های سازمانی، نوآوری در تبلور دانش، نوآوری در سازماندهی آموزش، نوآوری در شیوه‌های یاددهی-یادگیری. 	تفکر آموزشی نوآور	نوآوری آموزشی	فتحی اهوازی (۱۳۹۵)؛ میرزایی و میرزایی (۱۳۹۵)
	خدمات آموزشی نوآور		
<ul style="list-style-type: none"> • فضای همکاری مدیران مدارس با یکدیگر، شناسایی ظرفیت‌های مدیران مدارس برای همکاری با یکدیگر، شناسایی وظایف همکاری مدیران مدارس برای همکاری با یکدیگر، شناسایی چارچوب همکاری مدیران مدارس با یکدیگر، برطرف کردن سوء تفاهم‌های سازمانی بین مدیران مدارس، توسعه روحیه پذیرش همکاران در مدیران مدارس، توسعه ارتباطات فرارسمی و حرفه‌ای بین مدیران مدارس با یکدیگر، توسعه روحیه سرمشق و الگوگیری از افراد باتجربه در بین مدیران مدارس، برطرف کردن حس حسادت بین مدیران مدارس، توسعه احساس همدلی بین مدیران مدارس با یکدیگر، تشریک مساعی مدیران مدارس با یکدیگر برای رسیدن به دیدگاه‌های مشترک، اجتماعی‌سازی مدیران مدارس برای برقراری ارتباط با همکاران، تشویق روحیه جمعی و تیمی، فراهم‌سازی رویه‌هایی برای بازیابی تجربیات مورد لزوم، نهادینه‌کردن بهره‌گیری از تجربیات مدیران برای بهینه‌سازی مدیریت، توسعه فرهنگ پیشرفت حرفه‌ای جمعی. 	به‌اشتراک‌گذاری بینش	به‌اشتراک‌گذاری تجربه	زین‌آبادی (۲۰۲۰)؛ کیلاک و همکاران (۲۰۲۴)؛ مونا و همکاران (۲۰۲۴)
	به‌اشتراک‌گذاری نگرش		
	به‌اشتراک‌گذاری توانش		

بر اساس یافته‌های جدول ۲، توسعه رهبری آموزشی نوکیش در مدارس جهان امروز مشتمل بر ۸ مقوله اصلی (حرفه‌ای شدن، یادگیری سازمانی، استفاده از فناوری‌های نوین، پویاسازی دانش سازمانی، آینده‌محوری، کسب بازار آموزشی، نوآوری آموزشی، به‌اشتراک‌گذاری تجربه) و ۲۵ زیرمقوله (بازنگری سیاست‌گذاری رهبری، توسعه شایستگی‌های رهبری، توسعه ادراک رهبری، یادگیری فرایندها، یادگیری شیوه‌های نوین، یادگیری مدل‌های مدیریتی، بهبود بینش مشترک، پرورش تفکر سازمانی، اقدام بر اساس دانش، برنامه‌ریزی هوشمند، بسته‌های یادگیری الکترونیکی، آموزش آنلاین، آموزش آفلاین، پویاسازی دانش فردی، پویاسازی دانش جمعی، رهبری افق دورمدت، رهبری پیشرفت‌گرا، رهبری آینده‌بین، مدیریت کسب‌وکار، برنامه‌ریزی راهبردی، تفکر آموزشی نوآور، خدمات آموزشی نوآور، به‌اشتراک‌گذاری بینش، به‌اشتراک‌گذاری نگرش، به‌اشتراک‌گذاری توانش) بوده است.

در این بخش، به مرور یافته‌های اصلی این پژوهش می‌پردازیم: یکی از ابعاد کلیدی رهبری نوکیش، حرفه‌ای شدن است. منظور از حرفه‌ای شدن رهبر آموزشی این است که با ارتقای دانش رهبری و توانمندسازی خود، مشکلات پیش‌رو را به بهترین نحو برطرف کند (وو، ۲۰۲۰). طبق مطالعات علی‌محمدی و همکاران (۱۳۹۸)، سیربای و آرمسترانگ (۲۰۱۶)، بارت و همکاران (۲۰۱۷)، یانگ (۲۰۲۰)، ین (الف ۲۰۲۱)، براکمان و همکاران (۲۰۲۳) و اصغرزاد و همکاران (۱۳۹۹)، رهبران آموزشی باید نقش عاملیت را در راستای تحقق اهداف مترتب بر تغییر و انجام اصلاحات ایفا کرده و در مسیر رشد و ارتقای نظام آموزشی برنامه‌ریزی کنند. با حرفه‌ای شدن، رهبران آموزشی اعتماد همکاران و اعضای نظام آموزشی را جلب می‌کنند.

در این راستا، یادگیری سازمانی به‌منزله بعدی مهم در رهبری نوکیش مطرح می‌شود. یادگیری سازمانی به توانمندسازی مدیران و کارکنان منجر می‌شود و رهبران آموزشی را قادر می‌سازد که منعطف‌تر باشند و به پیشرفت‌هایی در انجام فعالیت‌های یاددهی - یادگیری دست یابند که البته به چشم‌انداز یادگیری سازمانی است. پیاده‌سازی یادگیری سازمانی از سوی رهبران آموزشی، فرایندی است که طی آن سازمان با گذشت زمان و از طریق کسب تجربه و استفاده از آن تجربه برای ایجاد دانش، خود را بهبود می‌بخشد و افزایش می‌دهد. همچنین به تغییراتی در سازمان منجر می‌شود که شایستگی‌ها و قابلیت‌های کارکنان را برای انجام فعالیت‌های سازمانی به‌طور مؤثر توسعه می‌دهد.

بنا بر مطالعه فتاحی اهواری (۱۳۹۵)، رهبران آموزشی در جهان امروز، که مملو از تغییر و تحولات است، نیازمند ارتقای سطح دانش سازمانی و بهبود عملکردند. در چنین حالتی است که بستری برای رشد و توسعه سازمانی فراهم می‌شود. نتایج پژوهش سهرابی و محمدی (۱۳۹۶) نشان داد که توانایی مدیران با یادگیری سازمانی در مدرسه افزایش می‌یابد. بنا بر مطالعات بایانچی و همکاران (۲۰۲۲)، الهی و همکاران (۱۳۹۸)، کاستانیدا و ایگناسیو^{۴۷} (۲۰۱۵) و اوبیسو^{۴۸} و همکاران (۲۰۲۰) یادگیری سازمانی هنگامی تحقق می‌یابد که اعضای سازمان به‌منزله عوامل یادگیری عمل کنند و در مقابل تغییرات محیط داخلی و خارجی سازمان با استفاده از الگوهای کارآمد واکنش نشان دهند.

استفاده از فناوری‌های نوین، به‌منزله بعدی دیگر از رهبری نوکیش، اهمیت می‌یابد. این نوع رهبری آموزشی برای عصر دیجیتال و شرایط نامطمئن کنونی بسیار

مناسب است؛ زیرا رهبری نوکیش دانش‌آموزمحور مشارکتی و جمعی است و بهترین راه‌حل‌ها را با آینده ادغام می‌کند.

ویژگی بارز رهبری نوکیش بی‌اعتنایی آشکار به غیرممکن‌ها در راستای آماده‌سازی همه دانش‌آموزان برای آینده است. بر اساس مطالعه صبور کزج و شیرعلی پور (۱۴۰۰) رهبری نوکیش به‌منزله یک رهبری حرفه‌ای، نیاز مبرمی به بهره‌گیری از فناوری‌های نوین دارد تا بتواند نظام آموزشی را درباره موضوعات یادگیری فعال‌تر کند. فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس، این امکان را فراهم می‌کند که از طریق بسترسازی برای تولید محتوا، تدریس و فعالیت‌های یادگیری، مسائلی که در فضای فیزیکی کلاس امکان‌پذیر نیستند، عملی شوند.

علاوه بر این، به‌اشتراک‌گذاری تجربه یکی از مؤلفه‌های اساسی رهبری نوکیش به‌شمار می‌رود. به‌اشتراک‌گذاری تجربه راهبردی مؤثر برای تبادل نظر مدیران و معلمان برای فهم مسائل آموزشی و جست‌وجوی راه‌حلی برای بهبود آن‌هاست. مطالعات زین‌آبادی (۲۰۲۰) و کیلاگ و همکاران (۲۰۲۴) نشان داد که مدیران باید با ارزش‌گذاری بر اهمیت به‌اشتراک‌گذاری دانش، آموزش و استفاده از ظرفیت‌های معلمان با تجربه و در اختیار نهادن زیرساخت‌های فناوری، به معلمان در به‌اشتراک‌گذاری دانش خود از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات کمک کنند. بنا بر مطالعه ین و همکاران (الف ۲۰۲۱)، ارتقای نظام‌های یاددهی - یادگیری از طریق به‌اشتراک‌گذاری تجربه برای توانمندسازی رهبران آموزشی میسر است.

همچنین، پویاسازی دانش سازمانی بعدی حیاتی در رهبری نوکیش است. پویایی دانش رهبران آموزشی درباره فعالیت‌های آموزشی و یادگیری موجب نوآوری و تحول می‌شود و این امر به بهبود کیفیت مدیریت برنامه‌های درسی و فرایندهای آموزشی کمک می‌کند. بنا به مطالعه ترقی و گل محمدزاده (۱۳۹۰)، روح حاکم بر مسئله آموزش و استمرار آن در مدارس جدید نیازمند رهبری است که در پی پویایی سازمانی و بالندگی آن است. بنا به مطالعه کاظمی و مهرازم (۱۳۹۰)، رهبران آموزشی برای تحول مدارس با تکیه بر نظام ارزشی باید از پویایی برخوردار باشند.

یکی دیگر از ابعاد کلیدی رهبری نوکیش، آینده‌محوری است. رهبران آینده‌محور ضمن پاسخ‌گویی به نیازهای فعلی دانش‌آموزان و تسهیل بخشی فعالیت‌های یاددهی - یادگیری، به نیازهای آینده پیش‌رو توجه دارند و برنامه‌های آموزشی جانبی و تکمیلی را بر اساس آماده‌سازی و تربیت دانش‌آموزان برای آینده طراحی می‌کنند. بنا بر مطالعه چپو و چای (۲۰۲۰)، یکی از نظریه‌هایی که می‌توان از آن برای

برطرف‌سازی مشکلات معلمان در آینده بهره جست، نظریه خودتعیینی است که بر اساس چهار رویکرد (محتوا، محصول، فرایند و عمل) استوار است. بنا بر این مطالعه، طراحی برنامه درسی مدارس آینده با رویکرد هوش مصنوعی باید هر چهار شکل از رویکرد خودتعیینگری (محتوا، محصول، فرایند و عمل) را شامل شود؛ چنان‌که تجارب یادگیری دانش‌آموز را تنظیم کنند.

افزون‌براین، راه‌اندازی کسب‌وکار آموزشی یکی از ابعاد کلیدی رهبری نوکیش است. در جهان امروز، رهبران نظام‌های آموزشی باید تلاش کنند که در عرصه کسب‌وکارهای آموزشی وارد شوند و ضمن خودگردانی مالی، محصولات و کالاهای آموزشی، از قبیل محتوای تولیدشده را بر اساس نیازهای ذی‌نفعان و دانش‌آموزان، فراهم سازند. بنا بر مطالعات کورنمان و همکاران (۲۰۱۸)، آرمسترانگ و آنیسکو (۲۰۱۸)، کرایبی (۲۰۲۱)، جونز (۲۰۲۱)، کوهن (۲۰۲۲) و دابسون و همکاران (۲۰۲۰)، برای فراهم‌سازی بازار آموزشی، تغییر سیاست‌های مدیریت مدرسه با رویکرد کسب‌وکارهای آموزشی لازم و ضروری به نظر می‌رسد. رهبری نوکیش، با بازنگری رویه‌های مدرسه‌داری، فرصت‌هایی برای تأمین منابع مالی و درآمدی مهیا می‌سازد.

یکی دیگر از ابعاد مهم رهبری نوکیش، نوآوری آموزشی است. بر اساس مطالعات شیخ شعاعی و رضائیان (۱۳۸۹) و فتحی اهوازی (۱۳۹۵)، رهبری نوکیش همواره در پی نوآوری آموزشی است. نوآوری راهبردی است که از طریق آن، سعی می‌شود کیفیت نظام یادگیری برای دانش‌آموزان به‌گونه‌ای ارتقا یابد که اهداف یادگیری درونی‌سازی شود؛ چنان‌که کارایی درونی و بیرونی نظام آموزشی برای ذی‌نفعان رضایت‌بخش باشد (ناگراهو و همکاران، ۲۰۲۴). نوآوری آموزشی به معنای احیا، بازسازی و ایجاد تغییرات است که سبب تحول در نظام آموزشی می‌شود. این تغییرات ناظر بر محتوای آموزش، روش‌های تدریس و بهره‌گیری از فناوری‌های جدید است (کایلاگ و همکاران، ۲۰۲۴).

پیشنهاد‌های برگرفته از یافته‌ها به قرار زیرند:

۱. دانش‌افزایی لازم برای حرفه‌ای شدن در مدرسه‌داری صورت پذیرد؛
۲. تسهیلاتی فراهم شود که فرصت‌های به‌اشتراک‌گذاری تجربه برای ارتقای مدیریت فرایندهای بهبود نظام یادگیری گسترش یابد؛
۳. شرایط انگیزشی برای بهره‌گیری از فناوری‌های نوین توسط رهبران آموزشی مهیا شود.

۴. از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی و آموزش‌های ضمن خدمت، نحوه برنامه‌ریزی‌های آینده‌محور برای مدیران آموزش داده شود؛
۵. با تفویض اختیارات به مدیران، امکان فعالیت‌های مدارس و مدیران آن‌ها در راستای کسب و کارهای آموزشی فراهم شود؛
۶. با برگزاری جشنواره نوآوری رهبران، از رهبران آموزشی که در راستای مدیریت مدرسه از نوآوری برخوردار بودند، قدردانی شود؛
۷. کارگاه‌های آموزشی برای آشناسازی مدیران مدارس با فناوری‌های نوین و هوش مصنوعی برگزار شود.

منابع REFERENCES

- آقازاده، محرم، و تورانی، حیدر. (۱۳۹۱). چالش‌های مدیریت مدرسه محور در ایران و جهان (قسمت دوم). رشد مدیریت مدرسه، ۱۱ (۲)، ۳۲-۳۹.
https://www.roshdmag.ir/Roshdmag_content/media/article/6523.pdf
- اصغرنژاد، کریم، رنجدوست، شهرام، و عظیمی، محمد. (۱۳۹۹). تبیین مؤلفه‌های تربیت حرفه‌ای مبتنی بر شایستگی و تحلیل جایگاه آن در کتاب‌های درسی مربوط به شایستگی‌های غیرفنی دوره دوم متوسطه فنی و حرفه‌ای و کار دانش. نوآوری‌های آموزشی، ۱۹ (۲)، ۳۱-۴۶.
<https://doi.org/10.22034/jei.2020.107723>
- الزاهمی، عصمت، عباسپور، هیاس، خورسندی طاسکوه، علی، پورکریمی، جواد، و رحیمیان، حمید. (۱۴۰۰). ابعاد و مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس ابتدایی: رویکردی پدیدارشناسانه. رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۵ (۴)، ۱-۲۴.
https://journals.iau.ir/article_685627.html
- الهی، شعبان، سوران، اعظم، و رجبزاده، علی. (۱۳۹۸). وضعیت‌یابی مؤلفه‌های انگیزه کارکنان و به اشتراک‌گذاری دانش قبل و بعد از پیاده‌سازی مدیریت دانش. مطالعات مدیریت کسب‌وکار هوشمند، ۷ (۲۸)، ۳۳-۶۶.
<https://doi.org/10.22054/ims.2019.10229>
- بارخدا، سیدجمال، و عزت‌پور، سیمیا. (۱۴۰۱). بازنمایی روایت مدیران مدارس از چالش‌های آموزش الکترونیکی در دوران پاندمی ویروس کرونا. فصلنامه علمی مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، ۱۱ (۴)، ۱۳-۴۷.
<http://journalicaa.ir/article-1-433-fa.html>
- ترقی، علیرضا، و گل محمدزاده، اشرف. (۱۳۹۰، ۲۵ اردیبهشت). آموزش پویا، ارتقاء کیفیت، بقاء و استمرار [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. دومین سمینار سالیانه آموزشی - تخصصی آسانسور و پله‌برقی سراسری ایران، تهران.
<https://civilica.com/doc/120188>
- تقوایی یزدی، مریم، و رادمرخی، سمانه. (۱۴۰۱، ۱۷ آذر). آینده‌پژوهی در رهبری آموزشی [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. یازدهمین کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، اجتماعی و سبک زندگی، لهستان.
<https://civilica.com/doc/1584430>
- تورانی، حیدر، و بهراد، بهنام. (۱۴۰۱). راهنمای عمل رهبران مدارس. انتشارات مدرسه.
- سهرابی، طهمورث، و محمدی، مرتضی. (۱۳۹۶). بررسی نقش فرهنگ یادگیری سازمانی در توانمندسازی کارکنان با مطالعه نقش میانجی انتقال دانش ضمنی. چشم‌انداز مدیریت دولتی، ۸ (۴)، ۱۵۵-۱۷۴.
<https://dor.ic.ac.ir/dor/20.1001.1.22516069.1396.8.4.7.1>
- شیخ شاعی، مؤده، و رضائیان، ابوالفضل. (۱۳۸۹، ۲۹ آذر). تأثیر مدیریت دانش بر یادگیری سازمانی و تبدیل سازمان به سازمان یادگیرنده [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. اولین همایش هوش سازمانی و هوش کسب‌وکار، تهران، ایران.
<https://civilica.com/doc/99680>
- صبری کزج، پرویز، و شیرعلی‌پور، حسین. (۱۴۰۰). شبکه‌های اجتماعی و بهبود عملکرد مدارس. رشد آموزش علوم اجتماعی، ۲۴ (۴)، ۳۷-۴۰.
- طهرانی، عباس، عبدالهی، بیژن، زین‌آبادی، حسن رضا، و عباسیان، حسین. (۱۳۹۸). طراحی الگوی تربیت مدیران مدارس. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۵ (۴)، ۱۱۱-۱۳۴.
<https://doi.org/10.22051/jontoe.2019.21190.2273>
- علی محمدی، غلامعلی، جباری، نگین، و نیازآذری، کیومرث. (۱۳۹۸). توانمندسازی حرفه‌ای کارکنان آموزشی در چشم‌انداز آینده و ارائه مدل. نوآوری‌های آموزشی، ۱۸ (۴)، ۷-۳۲.
<https://doi.org/10.22034/jei.2019.88531>
- فتحانی، محمدحسین، و فتحانی، مهسا. (۱۴۰۰، ۸ بهمن). هدایت و رهبری در سازمان‌های آینده [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. دومین کنفرانس مدیریت و صنعت، تفلیس، گرجستان.
<https://sid.ir/paper/901677/fa#downloadbottom>
- فتحی اهوازی، محبوبه. (۱۳۹۵، ۱۲ خرداد). یادگیری سازمانی و عملکرد کارکنان و نوآوری [مقاله ارائه‌شده در کنفرانس]. کنفرانس بین‌المللی نخبگان مدیریت، تهران، ایران.
<https://civilica.com/doc/528968>
- قنبری، سیروس، و محمدی، بهرام. (۱۳۹۵). ارائه الگوی توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس دوره متوسطه: یک پژوهش کیفی. مدیریت مدرسه، ۱۴۳-۱۴۴ (۲)، ۱۴۳-۱۴۴.
<https://www.sid.ir/paper/260522/fa>
- کاظمی، صدیقه، و مهران، بهروز. (۱۳۹۰). تأثیر ایفای نقش رهبری مدیران آموزشی بر تحول نظام ارزشی با تأکید بر رویکرد تک‌نگاشت روایی. پژوهش‌نامه مدیریت تحول، ۳ (۵)، ۱۲۵-۱۴۷.
<https://doi.org/10.22067/pmt.v3i5.10866>
- کریمی، مرتضی. (۱۳۹۸). نقش مدیران آموزشگاهی در مواجهه با مسائل و مشکلات پیش روی مدارس هوشمند [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد]. ایراندک.
<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/c3ef7ea872216ae1de9a0c3a122df241>

- گوستافسون، برد. (۱۳۹۹). رهبری نوکیش، ساختن مدارس نوآور برای دانش‌آموزان عصر دیجیتال (ترجمه حیدر تورانی، مهرو اشجع مهدوی و سیما اتحادی). مؤسسه مدارس یادگیرنده مرات. (اثر اصلی در سال ۲۰۲۱ چاپ شده است).
- ملازهی، اسماء، و کریمی، فاطمه. (۱۳۹۷). شناسایی و اعتبارسنجی عوامل مؤثر بر اشتراک دانش معلمان از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT). *فصلنامه علوم و فنون مدیریت اطلاعات*، ۴(۴)، ۱۳۱-۱۰۳. https://stim.qom.ac.ir/article_1290.html
- میرزایی، عبدالله، و میرزائی، طاهره. (۱۳۹۵، ۱۶ خرداد). مشکلات و چالش‌های مدیریت اجرایی در مدارس روستایی و چندپایه [مقاله ارائه شده در کنفرانس]. سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی، باتومی، گرجستان. <https://civilica.com/doc/549390>
- Andrin, G., Kilag, O. K., Groenewald, E., Unabia, R., Cordova Jr, N., & Nacario, K. M. (2023). Beyond management: Cultivating leadership in educational institutions. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education*, 1(6), 365-375. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10408512>
- Antunes, H. D. J. G., & Pinheiro, P. G. (2020). Linking knowledge management, organizational learning and memory. *Journal of Innovation & Knowledge*, 5(2), 140-149. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2019.04.002>
- Armstrong, P. W., & Ainscow, M. (2018). School-to-school support within a competitive education system: Views from the inside. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 614-633. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1499534>
- Barnett, B. G., Shoho, A. R., & Okilwa, N. S. (2017). Assistant principals' perceptions of meaningful mentoring and professional development opportunities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(4), 285-301. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2017-0013>
- Bianchi, G., Testa, F., Boiral, O., & Iraldo, F. (2022). Organizational learning for environmental sustainability: Internalizing lifecycle management. *Organization & Environment*, 35(1), 103-129. <https://doi.org/10.1177/1086026621998744>
- Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. *Professional Development in Education*, 49(1), 4-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747105>
- Castañeda, Z., & Ignacio, D. (2015). Knowledge sharing: The role of psychological variables in leaders and collaborators. *Suma Psicológica*, 22(1), 63-69. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-43812015000100008&script=sci_arttext
- Cheng, E. C., Wu, S. W., & Hu, J. (2017). Knowledge management implementation in the school context: Case studies on knowledge leadership, storytelling, and taxonomy. *Educational Research for Policy and Practice*, 16(2), 177-188. <https://doi.org/10.1007/s10671-016-9200-0>
- Chiu, T. K., & Chai, C. S. (2020). Sustainable curriculum planning for artificial intelligence education: A self-determination theory perspective. *Sustainability*, 12(14), Article 5568. <https://doi.org/10.3390/su12145568>
- Cohen, M. I. (2022). Business-inspired school reform in the era of financialization: Not business as usual. *Educational Policy*, 36(3), 624-652. <https://doi.org/10.1177/0895904820904736>
- Cornman, S. Q., Zhou, L., Howell, M. R., & Young, J. (2018). *Revenues and expenditures for public elementary and secondary education: School year 2014-15 (Fiscal Year 2015): First look (NCES 2018-301)*. U.S. Department of Education and National Center for Education Statistics. <http://nces.ed.gov/pubsearch>
- Creaby, F. (2021). Positioning school business practitioners in the English school system. *Management in Education*, 35(2), 83-93. <https://doi.org/10.1177/0892020621994301>
- Dobson, T., Rose, A., Parton, G., & Hart, M. (2020). Boundary crossing in school governing bodies: Perspectives from the business community. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(3), 532-548. <https://doi.org/10.1177/1741143218814005>
- El Mrabet, H., & Moussa, A. A. (2019). Smart school guidance and vocational guidance system through the Internet of Things. In B. Abouelmajd, M. Ben Ahmed, B. Anouar Abdelhakim, & H. El Ghazi (Eds.), *NISS '19: Proceedings of the 2nd International Conference on Networking, Information Systems & Security* (pp. 1-5). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3320326.3320404>

- Greenlee, B. J., & Karanxha, Z. (2010). A study of group dynamics in educational leadership cohort and non-cohort groups. *Journal of Research on Leadership Education*, 5(11), 357-382.
<https://doi.org/10.1177/194277511000501101b>
- Gustafson, B. R. (2016). *Renegade leadership: Creating innovative schools for digital-age students*. Corwin Press.
- Gustafson, C., Longland, M., & Hydro, B. C. (2008). Engaging employees in conservation leadership. In *Proceedings of the 2008 ACEEE Summer Study on Energy Efficiency in Buildings* (pp. 134-147). The American Council for an Energy-Efficient Economy.
https://www.aceee.org/files/proceedings/2008/data/papers/7_532.pdf
- Gustafson, D. C., & Haque, M. D. (2020). Uncovering the challenges and leadership practices of virtual school principals. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 23(4), 1-13.
https://ojdla.com/assets/pdf/gustafson_haque234.pdf
- Ibrahim, M. S., Razak, A. Z. A., & Kenyathulla, H. B. (2013). Smart principals and smart schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 826-836. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.404>
- Jones, A. H. (2021). What is an educational good? Theorising education as degrowth. *Journal of Philosophy of Education*, 55(1), 5-24. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12494>
- Kanokorn, S., Pongtorn, P., & Ngang, T. K. (2014). Collaborative action professional development of school principals. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 77-81.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.171>
- Kazeminasab, F., Mehralizadeh, Y., & Farhadirad, H. (2021). Investigating the role of facilitating principals in the professional development of high school teachers. *School Administration*, 9(4), 93-107.
<https://doi.org/10.34785/j010.2021.032>
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Kilag, O. K. (2024). Examining the role of the learning sciences framework in shaping educational leadership strategies. *International Multidisciplinary Journal of Research for Innovation, Sustainability, and Excellence (IMJRISSE)*, 1(1), 1-6. <https://risejournals.org/index.php/imjrise/article/view/1>
- Kilag, O. K., Malbas, M., Nengasca, M. K., Longakit, L. J., Celin, L., Pasigui, R., & Valenzona, M. A. V. (2024). Transformational leadership and educational innovation. *International Multidisciplinary Journal of Research for Innovation, Sustainability, and Excellence (IMJRISSE)*, 1(1), 110-114.
<https://risejournals.org/index.php/imjrise/article/view/12>
- Kordab, M., Raudeliūnienė, J., & Meidutė-Kavaliauskienė, I. (2020). Mediating role of knowledge management in the relationship between organizational learning and sustainable organizational performance. *Sustainability*, 12(23), Article 10061. <https://doi.org/10.3390/su122310061>
- McKay, A., MacDonald, K., & Longmuir, F. (2024). The emotional intensity of educational leadership: A scoping review. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2042856>
- Muhonen, H., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. K. (2022). Professional vision of Grade 1 teachers experiencing different levels of work-related stress. *Teaching and Teacher Education*, 110, Article 103585.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103585>
- Munna, A. S., Nwagbara, U., & Alhassan, Y. (Eds.). (2024). *Promoting crisis management and creative problem-solving skills in educational leadership*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8332-9.ch008>
- Nugroho, D. A., Rahman, A., Marzuki, M., Afriani, R., & Aniat, A. (2024). Educational innovations for gender equality: Uses of technology and new approaches. *International Journal of Society Reviews*, 2(2), 487-494. <https://injoser.joln.org/index.php/123/article/view/81/101>
- Obeso, M., Hernández-Linares, R., López-Fernández, M. C., & Serrano-Bedia, A. M. (2020). Knowledge management processes and organizational performance: The mediating role of organizational learning. *Journal of Knowledge Management*, 24(8), 1859-1880. <https://doi.org/10.1108/JKM-10-2019-0553>
- Pitsoe, V. J., & Isingoma, P. (2014). How do school management teams experience teamwork: A case study in the schools in the Kamwenge district, Uganda. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(3), 138-145.

- <https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/2127>
- Potterton, A. U. (2019). Leaders' experiences in Arizona's mature education market. *Journal of Educational Administration*, 57(1), 21-35. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0043>
- Quirk, S. L., & "Gus" Gustafson, J. (2018). Developing the next generation of global leaders: Proposing an iterative framework for student global leadership development. In J. S. Osland, M. E. Mendenhall, & M. Li (Eds.), *Advances in global leadership* (Vol. 11, pp. 215-256). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1535-12032018000011008>
- Searby, L. J., & Armstrong, D. (2016). Supporting the development and professional growth of middle space educational leaders through mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(3), 162-169. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2016-0054>
- Tuan, K. M., Ha, T. T. T., Quang, C. D., Yen, D. T. H., Huyen, N. P., & Thanh, N. C. (2024). *Understanding leadership for learning of school leaders in disadvantaged areas in the context of education reform in Vietnam*. Leadership and Policy in Schools. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2324031>
- Vu, H. M. (2020). Employee empowerment and empowering leadership: A literature review. *Technium: Romanian Journal of Applied Sciences and Technology*, 2(7), 20-28. <https://doi.org/10.47577/technium.v2i7.1653>
- Yen, D. T. H., Vu, T. T. H., & Nguyen, T. (2021a). Factors affecting smart school leadership competencies of high school principals in Vietnam. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(4), 1-17. <http://dx.doi.org/10.26803/ijlter.20.4.1>
- Yen, D. T. H., Huyen, N. P., Duong, N. T., & Hoang, N. H. (2021b). The process of developing leadership competencies for high school principals: Insights from Vietnamese case. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 21(2), 27-43. <https://doi.org/10.12738/jestp.2021.2.003>
- Young, M. D. (2020). Professional standards for educational leadership. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.722>
- Zeinabadi, H. (2020). Breaking down the walls of weak knowledge-sharing among Iranian teachers: Investigating a less-considered leadership role of principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 176-197. <https://doi.org/10.1177/1741143220968160>

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|------------------------|-------------------------|---|
| 1. Kilag | 18. Kennedy | 35. Irandoc |
| 2. Gustafson | 19. Bianchi | 36. Civilica |
| 3. Renegade leadership | 20. Antunes & Pinheiro | 37. Magiran |
| 4. El Mrabet & Moussa | 21. Kordab | 38. Noormags |
| 5. Gustafson & Haque | 22. Ibrahim | 39. SID (scientific information database) |
| 6. Quirk | 23. Chiu & Chai | 40. ISC (Islamic World Science Citation Center) |
| 7. Greenlee & Karanxha | 24. Creaby | 41. Elsevier |
| 8. McKay | 25. Jones | 42. Emerald |
| 9. Cheng | 26. Cohen | 43. ProQuest |
| 10. Pitsoe & Isingoma | 27. Dobson | 44. ScienceDirect |
| 11. Kanokorn | 28. Armstrong & Ainscow | 45. Google Scholar |
| 12. Searby & Armstrong | 29. Potterton | 46. Sage Publications |
| 13. Barnett | 30. Cormman | 47. Castañeda & Ignacio |
| 14. Young | 31. Nugroho | 48. Obeso |
| 15. Yen | 32. Munna | |
| 16. Brauckmann | 33. Andrin | |
| 17. Muhonen | 34. Tuan | |



Developing Transformational Educational Leadership in contemporary Global Schools: Proposing a Model

■ Farhad Shafiqpour Motlagh (PhD), Associate professor, Department of Educational Administration, Mahallāt .C, Islamic Āzād University, Mahallāt, Iran (Corresponding Author).

Email: f.shafiepoor@iau.ir

■ Heidar Toorāni (PhD), Professor of Educational Management and Faculty Member of the Institute for Education (Ministry of Education), Tehran, Iran

Email: heidar_toorani@yahoo.com

Abstract

In today's world, educational leaders can no longer rely on traditional leadership styles; rather, they must adopt transformational leadership approaches. The present study aimed to develop a model for transformational educational leadership in contemporary global schools. The research employed a qualitative meta-synthesis approach. The research population consisted of all relevant published articles from 2010 to 2024, and purposive sampling continued until data saturation was achieved, resulting in the selection of 38 articles. Data were collected from reputable national and international academic databases. Data were analyzed using a method based on the categorization of open, organizing, and overarching concepts. Overall, findings indicated that the proposed model of transformational educational leadership consists of eight key dimensions: professionalization, organizational learning, utilization of modern technologies, dynamization of organizational knowledge, future orientation, acquiring an educational market, educational innovation, and experience sharing.

Keywords

Transformational Educational Leadership, Research Synthesis, Schools, Contemporary World, Model

Strengths and Weaknesses of SAMPAD Schools from the Perspective of Alumni: A Grounded Theory Study

■ Hassan Zāreei Mahmoodābādi (PhD), Associate Professor, Department of psychology and educational sciences, Yazd University, Yazd, Iran.

Email: h.zareei@yazd.ac.ir

■ Athareh Entezāri Zārch, MA in General Psychology, Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran. (Corresponding Author).

Email: atharentezari@gmail.com

Abstract

Nurturing gifted students plays a critical role in the advancement of any society. In Iran, SAMPAD (National Organization for the Development of Exceptional Talents) schools have been established to serve this purpose. This qualitative research aimed to explore the strengths and weaknesses of SAMPAD schools from the perspective of their alumni. The study population included all alumni who graduated from SAMPAD schools in 2022. The research adopted a qualitative methodology using a grounded theory approach. A purposive sampling method was used, and data collection continued until theoretical saturation was achieved, resulting in a total of 20 participants. Data were collected through semi-structured interviews and they were analyzed using open, axial, and selective coding. The analysis yielded 618 statements, 70 concepts, 11 subcategories, and 3 core categories. The core categories included (1) a nurturing environment, (2) a psychologically and academically stressful environment, and (3) organizational inconsistencies. The first core category, "a nurturing environment," included subcategories such as "SAMPAD as a family," "holistic development", "fostering hope", "motivation and perseverance", and "gaining credibility through SAMPAD". The second core category, "a psychologically and academically stressful environment," encompassed "excessive pressure" and "unrealistic expectations fostered by SAMPAD." The third core category, i.e., "organizational inconsistencies," included "lack of coordination among SAMPAD schools", "ineffective entrance selection system", and "high tuition fees". Findings suggested that although SAMPAD schools offer a prestigious and growth-oriented environment for students and their families, they often overlook crucial psychological aspects such as academic stress and student mental health.

Keywords

Gifted Students, SAMPAD Schools, Alumni, Grounded Theory

A comparative study of the goals, content, and teaching methods of primary school science education in Iran and some selected countries

- Mohammadrezā Nili Ahmadābādi (PhD), Associate Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran (Corresponding Author).
Email: m.nili.a@edu.ui.ac.ir
- Farzāne Mirzāei, PhD Candidate in Curriculum Studies, University of Isfahan, Isfahan, Iran.
Email: f.mirzaee@edu.ui.ac.ir
- Negārsādāt Tabātabā, PhD Candidate in Curriculum Studies, University of Isfahan, Isfahan, Iran.
Email: negartabataba1375@gmail.com

Abstract

This qualitative research employed Bereday's comparative model to examine the standards and curricular frameworks of primary school science curricula in Iran and five selected countries, i.e., Singapore, South Korea, Japan, Qatar, and France. The selection of these countries was based on their performance in TIMSS international assessment in 2015 and 2019. Singapore, South Korea, and Japan ranked at the top of the results table, while Qatar (from Asia) and France (from Europe) were chosen as countries more comparable to Iran. These countries represent a range of educational systems—some being pioneers in curriculum development and long-term educational planning, and others on par with Iran. The findings revealed that while countries such as Singapore and Japan have practical and clear objectives, the expected goals in Iran's primary school science curriculum are more idealistic, with less emphasis on practical values for students' daily lives. Additionally, the results indicated that the content of the science course in Iran has not kept pace with advances in science and technology. Furthermore, the results demonstrated variations in teaching methods across different countries; while active and learner-centered methods are dominated in Singapore, Japan, and France, Iran predominantly adopts a teacher-centered approach with a focus on traditional methods.

Keywords

Science, Goals, Content, Teaching Methods, TIMSS

Presenting a management model of learning schools in public schools of Tehran

- Amirhosein Shokoufi Moghimān, PhD in Educational Management, Islamic Āzād University (Tehran West Branch), Tehran, Iran.
E-mail: shokoofi@gmail.com
- Parināz benisi (PhD), Associate Professor of Educational Management, Islamic Āzād University (Tehran West Branch), Tehran, Iran. (Corresponding Author).
E-mail: parinazbenisi2017@gmail.com
- Maryam Mosleh (PhD), Associate Professor of Mathematics, Islamic Āzād University, (Tehran West Branch), Tehran, Iran.
E-mail: maryamosleh79@yahoo.com

Abstract

Public Schools in Iran are far from the principles of the learning organization due to their structural and managerial characteristics influenced by the centralized management structure. Therefore, the purpose of this research was Proposing a management model of learning schools in public schools of Tehran. This study employed a mixed-methods approach. In the qualitative phase, a semi-structured interview was conducted with 22 experts from the Ministry of Education and schools in Tehran, selected through purposive sampling until theoretical saturation was achieved. In the quantitative phase, 351 questionnaires were distributed among public school principals in Tehran, using convenience sampling. Qualitative data were analyzed using grounded theory through MAXQDA software to explore the initial model. Quantitative data were analyzed using structural equation modeling via Smart PLS software to test the proposed model. In the qualitative phase, after conducting the interviews and coding, the causal, contextual, and intervention factors, strategies and consequences of the management of learning schools were determined. The results of the quantitative phase showed the significance of the measurement models and structural equations, which finally confirmed the management model of learning schools with 6 main dimensions, 17 subcategories and 221 indicators. The managers of the Ministry of Education and all schools' stakeholders can benefit from the implementation of learning school management, taking into account the causal and contextual factors and intervening conditions, while adopting strategies such as human resource empowerment, advancing knowledge and learning management, team and collaborative learning, learning communication network and self-assessing, responsible and accountable school.

Keywords

Learning, Learning Schools, Public Schools

Challenges of Nomadic Education in Khuzestān: Identification, Categorization, and Developing a Management model

- Me'rāj Jahāngiri, MA Student in Educational Administration, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamrān University of Ahvāz, Ahvāz, Iran.
- Hamid Farhādi Rād (PhD), Associate Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamrān University of Ahvāz, Ahvāz, Iran. (Corresponding Author).
Email: h.farhadirad@scu.ac.ir
- Ghodrato'llāh Khalife (PhD), Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamrān University of Ahvāz, Ahvāz, Iran.

Abstract

Providing education to nomadic communities – as one of the three main population groups in Iran – is a fundamental necessity. Primary school education among nomads in Khuzestān Province, a key region of nomadic settlement, faces several challenges that disrupt the educational process. The main objective of the current research was to identify and categorize the challenges of nomad education in Khuzestān province and proposing a model for managing them. Employing a sequential exploratory mixed-methods design, the qualitative phase utilized directed content analysis, while the quantitative phase applied a descriptive-survey approach. For the qualitative phase, the research population was divided into administrative and executive staff. Semi-structured, in-depth interviews were conducted with 16 experts 8– from each category - who were selected through purposive stratified sampling. The interviews yielded a comprehensive list of educational challenges in Khuzestān's nomadic schools. Using the Pidd model, these challenges were categorized into three types: puzzles, problems, and complexities. In the quantitative phase, a researcher-made questionnaire based on qualitative findings was distributed to 313 stratified randomly selected participants. The collected data were analyzed using SmartPLS version 3 to assess model's fitness. Findings revealed 44 identified challenges, varying in complexity – some easily solvable, while others require high-level decision-making beyond the education system. Ultimately, 20 strategies for managing these challenges were identified and analyzed.

Keywords

Nomadic Education, Nomadic Society, Puzzle, Problem, Complexity

An Analysis of Primary School Science Textbooks from the Perspective of Mental Health Literacy Components

■ Fātemezahrā Ahmadi (PhD), Assistant Professor, Department of Health and Physical Education, Organization for Educational Research and Planning, Tehran, Iran. (Corresponding Author).

E-mail: fatemehzahra.ahmadee@gmail.com

■ Hassan Hazarkhāni (PhD), Assistant Professor, Department of Chemistry, The Office for the Developing Primary and Secondary School Textbooks, Organization for educational research and planning, Tehran, Iran.

E-mail: hazarkhani@gmail.com

Abstract

The crises of the 21st century pose serious threats to individuals' mental health, particularly that of students, highlighting the urgent need for strategies to enhance their mental health literacy. The present study aimed to examine the extent to which primary school science textbooks address the components of mental health literacy. These textbooks were analyzed using a directed qualitative content analysis approach. The content of the textbooks was imported into MAXQDA software and coded both deductively and inductively, based on an instrument consisting of four components of mental health literacy, i.e., (1) promoting and maintaining mental health, (2) understanding common mental disorders, (3) reducing stigma of mental illness, and (4) seeking and offering support. The statistical population and sample were the same, with the unit of analysis being a single page. The findings indicated that out of a total of 672 pages, 249 pages included content related to mental health literacy components. Among the four components, "promoting and maintaining mental health" appeared most frequently, with 186 occurrences (74.70%). However, among its subcomponents, some of them, i.e., "avoiding alcohol and tobacco use" and "understanding changes in brain function" were entirely absent from all textbooks. The components "understanding common mental disorders" and "reducing stigma of mental illness" were also not addressed in any of the analyzed pages. Given the inherent connection between science education and health topics, primary school science textbooks have the potential to contribute significantly to students' mental health literacy. It is recommended that textbook writers collaborate with mental health professionals to integrate these components into educational materials.

Keywords

Mental Health Literacy, Primary school, Science Textbooks, Content

Proposing a Model of School Dynamism in 1st and 2nd Cycle Secondary Schools

- Mahdi Nāmdāri Pejīmān (PhD), Department of Educational Administration, Farhangīān University, Tehran, Iran. (Corresponding Author).
E-mail: m.namdari@cfu.ac.ir
- Mahyār Torkmān, MA in Educational Management, Faculty of Management, Khārazmi University, Tehran, Iran.
E-mail: mahyar.tk110@gmail.com

Abstract

The aim of this research was to investigate the effect of positive thinking, relational trust, motivation and goal setting on students' academic achievement. It was a quantitative research with correlational design. The statistical population included all 1st and 2nd cycle secondary school students of the 8th district of Tehran, all in all 12123 students. Using the cluster random sampling method and based on Cochran's formula, the sample size was estimated to be 375 students. However, to ensure sufficient questionnaire return rates, finally 423 students completed the questionnaires. Data were collected using the following instruments: positive thinking questionnaire of Ingram and Wisnicki (1988), academic goal orientation questionnaire of Bouffard (1998), self-report scale of intrinsic and extrinsic motivation of Harter (1980), relational trust questionnaire of Hoy (2004) and average scores of students. The results of the path analysis showed that the proposed model has a good fit according to goodness-of-fit indices. In terms of direct effects, goal setting influenced academic motivation, relational trust affected both academic motivation and positive thinking, positive thinking impacted goal setting and academic motivation, and academic motivation has an effect on the academic achievement. Also, regarding indirect effects, it can be said that 0.86 of the variance in academic motivation can be predicted through the three variables of positive thinking, goal setting and relational trust. Furthermore, 91% of the variance in the academic achievement can be predicted through the variables of academic motivation, positive thinking, goal setting and relational trust. Based on the results, it was found that intra-school factors play an important role in the dynamics of the school, and necessary planning should be done by the school to implement these variables.

Keywords

Dynamic School, Positive Thinking, Relational Trust, Motivation, Goal Setting, Academic Achievement

Identifying the Dimensions and Components Influential on Fostering Creativity and Innovation among Female 2nd Cycle Secondary School Students in Tehran

- Fereshhte Rahmati, PhD Candidate in Educational Management, Islāmīc Āzād University (North Tehran Branch), Tehran, Iran.
E-mail: fereshhterahmati5@gmail.com
- Mohammadhasan Pardākhthchi (PhD), Full Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University. (Corresponding Author).
E-mail: mhpardakhthchi@yahoo.com
- Ahmadrezā Sanjari (PhD), Assistant Professor of Industrial Management, Allāme Tabātabā'i University, Tehran, Iran.
E-mail: arsk33@gmail.com
- Narges Hasanmorādi (PhD), Associate Professor of Higher Education Management, Islāmīc Āzād University (Science and Research Branch), Tehran, Iran.
E-mail: n_hasanmoradi@iau-tmb.ac.ir

Abstract

This study aimed to identify the dimensions and components influential on fostering creativity and innovation among female 2nd cycle secondary school students in Tehran. In terms of purpose, the research was applied, and in terms of methodology, it employed an exploratory mixed-methods design. The sources of information included published academic articles and documents, as well as interviews with educational experts and scholars. In the qualitative phase, purposive and judgmental sampling methods were employed, semi-structured interviews were conducted with 23 participants, and the data were analyzed using grounded theory method with the assistance of MAXQDA software. To ensure the study's validity, member checking was used, while reliability was assessed using inter-rater agreement, yielding a coefficient of 87%. The research population for the qualitative phase of study included research documents and 23 educational experts and scholars selected through non-probability purposive judgmental sampling. In the quantitative phase of study, the research population consisted of 400 individuals, including principals, teachers, and alumni from female 2nd cycle secondary schools in Tehran, from which a sample size of 196 was determined according to Morgan's table and they were selected using cluster random sampling. Data collection tools in the qualitative phase included semi-structured interviews, while the quantitative phase utilized a researcher-made questionnaire. Interviews continued until theoretical saturation was achieved. The reliability of the interviews was confirmed through retesting, and the content validity of the quantitative questionnaire was verified by experts. Data analysis in the qualitative phase involved open, axial, and selective coding based on the classical grounded theory technique (Glaser's emergent approach), while confirmatory factor analysis was employed in the quantitative phase to validate the identified factors. Findings revealed the identification of 102 factors under ten subcategories, which were further organized into three main categories: individual factors, family factors, and factors related to the educational process. Individual factors included components such as interest, perseverance, and students' capabilities; family factors encompassed family culture and behavior; and factors related to the educational process included the educational environment, teaching methods, educational content, creativity and innovation training, and capabilities and competencies of teachers. In the quantitative phase, confirmatory factor analysis led to the elimination of 8 out of the 102 identified factors, while the remaining factors were confirmed. Therefore, it can be concluded that individual, family, and educational process-related factors are influential in fostering creativity and innovation among students. Given the higher frequency of codes and the number of subcategories associated with educational factors, controlling and improving the indicators of this factor can have significant impact on enhancing students' creativity and innovation.

Keywords

Teacher Competencies, Creativity and Innovation, Teaching Methods, Educational Content, Educational Environment

In this issue:

Identifying the Dimensions and Components Influential on Fostering Creativity and Innovation among Female 2nd Cycle Secondary School Students in Tehran

4

■ Fereshte Rahmati
■ Mohammadhasan Pardākhtchi
■ Ahmadrēzā Sanjari
■ Narges Hasanmorādi

Proposing a Model of School Dynamism in 1st and 2nd Cycle Secondary Schools

5

■ Mahdi Nāmdāri Pejīmān
■ Mahyār Torkmān

An Analysis of Primary School Science Textbooks from the Perspective of Mental Health Literacy Components

6

■ Fātemezahrā Ahmadi
■ Hassan Hazarkhāni

Challenges of Nomadic Education in Khuzestān: Identification, Categorization, and Developing a Management model

7

■ Me'rāj Jahāngiri
■ Hamid Farhādi Rād
■ Ghodratollah Khalife

Presenting a management model of learning schools in public schools of Tehran

8

■ Amirhosein Shokoufi Moghimān
■ Parināz benisi
■ Maryam Mosleh

A comparative study of the goals, content, and teaching methods of primary school science education in Iran and some selected countries

9

■ Mohammadrezā Nili Ahmadābādi
■ Farzāne Mirzāei
■ Negārsādāt Tabātabā

Strengths and Weaknesses of SAMPAD Schools from the Perspective of Alumni: A Grounded Theory Study

10

■ Hassan Zāreעי Mahmoodābādi
■ Athareh Entezāri Zārch

Developing Transformational Educational Leadership in contemporary Global Schools: Proposing a Model

11

■ Farhad Shafī'pour Motlagh
■ Heidar Toorāni

Refrees of this issue:

Lotfollah Abbasi Servak, Mahboobeh Arefi, Faezeh Fazeli, Mohammad Jafar Javadi, Shohreh Hosseinpour Toolazdehi, Afzal sadat Hosseini, Farideh Hamidi, Asghar Minaei, Mehdi Mohammadi, Azam Mollaeezehad, Hamid Rahimian, Maryam Shafiei Sarvestani, Mohammad Hossein Yarmohammadian, Hassan Reza Zeinabadi



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN



Organization for
Educational Research
and Planning

Quarterly Journal of Educational Innovations

94

Vol. 24

Summer, 2025

Pages, 218

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

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

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

P.O.Box: 1584634828

Tel@Fax: 88302022

E.mail: noavaryedu@gmail.com

Web: noavaryedu.oerp.ir

■ Publisher: **Organization for Educational Research & planning**

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

● Editor-in-Chief: **Rahmatollah Marzoghi** (Ph.D)

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

■ **Editorial Board:**

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

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

● **Dr. R. Kheirabadi:** Associate professor of OERP

● **Dr. S. R. Emadi:** Associate Professor of Shahid rajaei University

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

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

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

● **Dr. R. Marzoghi:** Professor of Shiraz University

● **Dr. A. Minaei:** Assistant Professor of Allameh Tabataba'i University

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

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

● **Dr. M. H. Yarmohammadian:** Professor of Isfahan University of Medical Sciences

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

● Secretarial Affairs: **M. Yaghmaeian**

● Persian Editor: **M. Moghaddasi, M. Rajabieh Fard, Z. Fallah**

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

● Art Director & Designer: **Sh. kharahghani**



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN



Organization for Educational
Research and Planning

Quarterly Journal of
**Educational
Innovations**

94

Vol. 24 ■

summer, 2025 ■

Pages, 218 ■
