



شناسایی راهکارها برای تحول در امور پرورشی و تربیتی در نظام آموزش رسمی عمومی مبتنی بر اسناد بالا دستی و مصاحبه با خبرگان

سید جلال موسوی خطیر^۱، حمید خسروی^۲

چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی و ارائه راهکارهای مؤثر برای رفع چالش‌ها و مسائل امور پرورشی و تربیتی در نظام آموزش رسمی عمومی کشور انجام شده است. پژوهش حاضر، رویکردی کیفی داشته و با استفاده از روش تحلیل مضمون پیش رفته است. برای گردآوری داده‌ها از دو منبع اصلی بهره گرفته شد: نخست، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۰ نفر از معاونان پرورشی و تربیتی مناطق و مدارس آموزش و پرورش کشور که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و این فرآیند تا سطح اشباع نظری ادامه پیدا کرد؛ دوم، تحلیل اسناد بالادستی شامل: سند برنامه درسی ملی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور (ابلاغی مقام معظم رهبری). در مرحله نخست، مصاحبه‌ها و اسناد مذکور مورد کدگذاری دقیق قرار گرفت و واحدهای معنا استخراج شد. سپس کدهای حاصل در قالب ۱۵۵ مضمون پایه سازمان‌دهی گردید. در گام بعد، با تحلیل ارتباطات میان مقوله‌ها و تلفیق یافته‌های دو منبع داده، مفاهیم کلی‌تر شناسایی و طبقه‌بندی شد. نهایتاً ۱۱ مضمون سازمان‌دهنده در قالب ۴ مضمون فراگیر (مفهوم کلی) تنظیم و ارائه گردید تا مبنای تحلیل‌های نهایی و استخراج راهکارهای پیشنهادی پژوهش قرار گیرد.

یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که چهار محور کلیدی به‌عنوان مفاهیم اصلی راهکارهای امور تربیتی در نظام آموزش رسمی عمومی کشور قابل شناسایی است. این محورها به شرح زیر می‌باشند: تحول ساختاری - نهادی در نظام تربیتی (با ۳ زیر محور)، تحول در نگرش، جذب و توانمند سازی منابع انسانی تربیتی (با ۳ زیر محور)، طراحی محتوای تربیتی یکپارچه و زمینه‌ساز (با ۲ زیر محور) و تقویت هم‌افزایی تربیتی از طریق مشارکت نظام‌مند با خانواده، نهادها و شبکه‌های اجتماعی (با ۳ زیر محور).

واژگان کلیدی:

راهکار، نظام تعلیم و تربیت، آموزش رسمی و عمومی، امور پرورشی و تربیتی، الگوی اسلامی ایرانی.

۳۶

دوره ۱۳، شماره ۴، پیاپی ۳۶
زمستان ۱۴۰۴

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:

۱۴۰۴-۰۲-۲۸

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۴-۱۳-۱۷

صص: ۱۴۷-۱۱۵

شابا چاپی: ۲۳۲۲-۵۵۹۹

رتبه علمی

ب

پژوهش‌های علمی
JOURNALS.MSRT.IR

۱. استادیار و عضو هیئت علمی دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، تهران، ایران.

۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی توسعه آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

(نویسنده مسئول) h.khosravi5970@yahoo.com



۱. مقدمه و بیان مساله

تحقق آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی ایران مانند احیای تمدن عظیم اسلامی، حضور سازنده، فعال و پیشرو در میان ملت‌ها و کسب آمادگی برای برقراری عدالت و معنویت در جهان در گرو تربیت انسان‌های عالم، متقی، آزاده و اخلاقی است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۷). حکومت‌ها بر اساس اهداف و آرمان‌های خود، ممکن است تعابیر مختلفی از تربیت را اتخاذ کنند، چرا که عمده هدف تربیت در حکومت‌ها، تربیت نیروهای کارآمد برای نظام حکومتی خویش است (فرمبینی فراهانی، ۱۳۹۰: ۲۳۳). به تعبیر رهبر معظم انقلاب اسلامی «مسأله‌ی فرهنگ و تعلیم و تربیت، مسأله‌ی اول در نظام ماست. در بلندمدت، هیچ‌چیز به‌اندازه‌ی تعلیم و تربیت اهمیت ندارد» (بیانات مقام معظم رهبری، ۱۳۶۸) و «مهم‌ترین موضوع تمدنی ما تعلیم و تربیت است» (بیانات مقام معظم رهبری، ۱۳۹۸). متأسفانه مدارس از منظر متخصصان تعلیم و تربیت هنوز نتوانسته‌اند در راستای اهداف متعالی خود حرکت کنند (ارشادی و نامی، ۱۳۹۸؛ دیبایی و همکاران، ۱۴۰۱؛ موسوی و همکاران، ۱۴۰۳؛ ملک محمدی و همکاران، ۱۴۰۳). آمار فزاینده آسیب‌های اجتماعی، بروندادهای تربیتی و رفتارهای شاخص جامعه دانش‌آموزی در مواضع اجتماعی، پدیده مهاجرت دانش‌آموزی و کمرنگ شدن مولفه‌های مهمی مانند هویت ملی و امید و اشتیاق به نقش‌آفرینی، نشانگرهای واقعی از وضع موجود است و برشی از واقعیت است که نشان می‌دهد مدارس از فعالیت‌های تربیتی دور مانده و صرفاً فعالیت‌های آموزشی در آنها پررنگ شده است (حاجی زاده، ۱۳۹۵؛ رحیمی و ریحانی، ۱۳۹۶؛ موسوی و همکاران، ۱۴۰۴). البته در طول سال‌های متمادی پس از انقلاب اسلامی، زحمات فراوانی برای پیشرفت نظام تعلیم و تربیت و رفع کاستی‌های آن انجام پذیرفت؛ اما با وجود تمام تلاش‌ها و زحمات، همچنان نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور که مهم‌ترین رکن تمدنی انقلاب اسلامی تلقی می‌شود در عرصه پرورش و تربیت دچار ضعف‌ها و اشکالات قابل توجهی بوده و فاصله زیادی با نظام تعلیم و تربیت تراز جمهوری اسلامی دارد (خباز مهرجردی، ۱۳۹۳).

آماده کردن مریبان تربیتی برای دستیابی به شایستگی‌های حرفه‌ای، با درکی از اکنون و داشتن چشم اندازی از آینده منطبق با سند تحول بنیادین و با همه تعاملات اجتماعی و تغییرات مداوم در سطح ملی و جهانی، نیاز به اتخاذ تدابیری جدی دارد و نیازهای معلمان در چنین شرایطی باید شناخته شود (رامشت، ۱۴۰۰). به اعتقاد محققان، مریبان تربیتی نیاز دارند که بدانند چگونه افراد یاد می‌گیرند، چگونه می‌توان به طور مؤثر پرورش داد، چگونه می‌توان جنبه‌های دانش‌آموز را با زبان، فرهنگ و زمینه اجتماعی برای یادگیری ترکیب کرد، چگونه می‌توان به فرد روح و جرأت بخشید و چگونه می‌توان راه‌هایی برای پرورش روح و جان یافت. آنها نیاز دارند آموزش و مهارت‌های ویژه‌ای برای ساخت و مدیریت فعالیت‌های مؤثر فعالیت‌های پرورشی بیابند، به خوبی ارتباط برقرار کنند، از تکنولوژی بهره‌برند، در فعالیت‌های یادگیری تأمل کنند و این فعالیت‌ها را به طور مداوم توسعه بخشند (دارلینگ هاموند و همکاران، ۲۰۰۵). فعالیت‌های پرورشی به‌عنوان یکی از



انواع برنامه‌های غیررسمی توجه متخصصان مختلف از قبیل «پوزنر»، «تابا» و «زایس» را نیز به خود جلب کرده است. فعالیت پرورشی به‌عنوان فعالیت‌های داوطلبانه خارج از کلاس که مکمل برنامه درسی رسمی است و به پیشرفت شخصی، حرفه‌ای و اجتماعی دانش‌آموزان کمک می‌کند، تعریف می‌شود (دیا‌ایسو و همکاران، ۲۰۱۹). این فعالیت‌ها، فعالیت‌هایی هستند که دانش‌آموزان در آنها شرکت می‌کنند تا استعدادهای فردی و بالقوه آنها آشکار شده و بر توانمندی‌هایشان افزوده شود (هسو و همکاران، ۲۰۱۹).

با توجه به تفاوت‌هایی که در میان دانش‌آموزان در ابعاد مختلف جسمی، عقلانی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، اخلاقی، دینی، عاطفی و سیاسی وجود دارد؛ فعالیت‌های پرورشی در مدارس می‌تواند این ابعاد را در نظر گرفته و همسو با آنها حرکت نماید (ملکی، ۱۳۹۵). با توجه به آثار و نتایج فعالیت‌های پرورشی از قبیل «بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان» (ابروزو و همکاران، ۲۰۱۶؛ وو، ۲۰۱۹، کارا، ۲۰۱۶)، «حضور منظم در مدرسه و انگیزه برای ادامه تحصیل در مدارج بالاتر» (شافر، ۲۰۱۹؛ ساهین، ۲۰۱۸؛ کارا، ۲۰۱۶) «تاثیر مثبت در رشد و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان» (وو، ۲۰۱۹؛ هسو و همکاران، ۲۰۱۹) «بهبود یادگیری دانش‌آموزان» (کارا، ۲۰۱۶؛ استینمن، ۲۰۱۹)، «رشد مهارت‌های اجتماعی» (وو، ۲۰۱۹؛ ویارئال، ۲۰۱۷؛ کارا، ۲۰۱۶) «رفع نارسایی‌های برنامه‌درسی» (کارا، ۲۰۱۶)، «توجه به استعدادها، نیازها و علایق متفاوت دانش‌آموزان» (هسو و همکاران، ۲۰۱۹؛ اسمورو و همکاران، ۲۰۲۱) «غنی‌سازی برنامه‌ها به منظور تعمیق یادگیری» (وو، ۲۰۱۹)، «کمک به پرورش توانایی‌های فردی دانش‌آموزان» (بوکلی، ۲۰۲۱؛ ویارئال، ۲۰۱۷)، «دگرگون ساختن محیط آموزشی و تبدیل آن به محیط پرنشاط و پویا» (یلدزیم و هنیفه، ۲۰۲۱؛ آلتان و همکاران، ۲۰۱۷)، «آماده کردن فراگیران برای ایفای مناسب نقش دانش‌آموزی» (هسو و همکاران، ۲۰۱۹؛ یلدریم و هنیفه، ۲۰۲۱) و «ایجاد انگیزش مثبت در دانش‌آموزان نسبت به مدرسه» (وو، ۲۰۱۹؛ اکار و گوندوز، ۲۰۱۷؛ سیدی، ۱۳۹۴)، این فعالیت‌ها در کنار جریان رسمی آموزش و پرورش جایگاه خویش را باز نموده‌اند. در اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش از جمله «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» هدف‌های کلان (۲) و (۵) توجه به پرورش و فعالیت‌های پرورشی مدارس به طور صریح و جدی مورد توجه قرار گرفته است. این در حالی است که در خصوص مؤلفه‌ها و مختصات عناصر این برنامه در میان

-
- ۱ Posner
 - ۲ Taba
 - ۳ Zeiss
 - ۴ Diaaiso & et al
 - ۵ Hsu et al
 - ۶ Abruzzo et al
 - ۷ Wu
 - ۸ Kara
 - ۹ Shaffer
 - ۱۰ Sahin
 - ۱۱ Steinmann
 - ۱۲ Villarreal
 - ۱۳ Asmoro et al
 - ۱۴ Yildirim & Hanife
 - ۱۵ Altan et al
 - ۱۶ Acar & Gündüz



متخصصان و صاحب نظران اتفاق نظر وجود ندارد. به عنوان مثال در خصوص «عنصر اهداف فعالیت‌های پرورشی»، ملکی (۱۳۸۵)، به اهداف جسمانی، عقلانی، اجتماعی-فرهنگی، اقتصادی، اخلاقی، دینی، عاطفی و سیاسی تأکید دارد و احمدی و باطنی (۱۳۸۴) معتقدند، اهداف فعالیت‌های پرورشی شامل اهداف فرهنگی، اخلاقی، تربیتی و مهارت آموزش‌های ویژه علمی، تخصصی و حرفه‌ای، نظامی، سیاسی، شناسایی استعدادها و توانایی مخاطبان و اهداف ترکیبی، ترکیبی از اهداف فوق است (صادقی و بهمن‌آبادی، ۱۳۹۷).

بررسی‌ها نشان می‌دهد که پژوهش‌های متعدد داخلی و خارجی به بررسی عوامل مرتبط با تحول تربیتی در نظام آموزشی پرداخته‌اند از جمله این عوامل می‌توان به «بافت‌های آموزشی» اشاره کرد. برای مثال آدلمن و تیلور (۲۰۱۸) و اکسلز و روزر (۲۰۲۱)، بر این باورند که ادراک از کیفیت محیط آموزشی و تربیتی تعیین‌کننده اصلی رفتار و فرآیند یادگیری است. به باور رایان و گروولنیک (۲۰۱۶)، هرچه معلمان دانش‌آموزان را در تصمیم‌سازی فرآیندهای پرورشی و تربیتی درگیرتر کنند، آنان الگوی انگیزش مثبت و سازگارانه تری بروز خواهند داد. لی و اسمیت (۲۰۲۰)، نیز در مطالعه‌ای که در مدارس کاتولیک انجام دادند دریافتند که وجود محیطی انسان‌دوستانه توأم با همکاری در فعالیت‌های فوق برنامه پرورشی با توجه به ایجاد آرامش برای یکدیگر منجر به افزایش انگیزه در دانش‌آموزان می‌گردد. در پژوهش‌های داخلی نیز پژوهشگرانی به آسیب‌شناسی امور پرورشی در مدارس پرداخته‌اند برای مثال: سرمدی و همکاران (۱۳۹۳) و فنونی (۱۴۰۱)، یادآور شدند کلاس‌های مرتبط با امور پرورشی اثرات قابل توجهی بر فعالیت‌های دانش‌آموزان دوره‌ها و پایه‌های مختلف تحصیلی در مدرسه ندارد. طولابی و جوانمردی (۱۴۰۱)، نشان دادند که حجم زیاد کتاب‌های درسی موجب کاهش میزان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های پرورشی شده است. پژوهشگران دیگری نیز مدعی شدند که دانش‌آموزان دوره‌ها و پایه‌های مختلف تحصیلی مشارکت اجتماعی چندانی در برنامه‌های پرورشی ندارند و میزان مشارکت آنان در انجام فعالیت‌های تربیتی متفاوت و بیشتر ضعیف است؛ همچنین شاخص‌های دینی و اعتقادی در بین بخشی از دانش‌آموزان بسیار کم‌رنگ، مولفه‌های هویتی و همچنین رواج برخی از آسیب‌های تربیتی و اجتماعی در بین دانش‌آموزان مقاطع مختلف محقق نمی‌شود که با نگاهی اجمالی به برون‌دادهای نظام تعلیم و تربیت و آمارهای مربوط به آسیب‌های تربیتی و اجتماعی در بین دانش‌آموزان می‌توان دریافت نظام تعلیم و تربیت رسمی تاکنون کارایی لازم را برای پاسخگویی به نیازهای تربیتی و پرورشی بخش قابل توجهی از دانش‌آموزان نداشته است (لطیفی، ۱۳۹۲؛ کریمی، ۱۳۸۳ و رجبی و عباسی، ۱۳۹۸)؛ عده کثیری از دانش‌آموزان حتی در یک فعالیت نیز مشارکت ندارند و این امر باعث رواج فرهنگ نخبه‌گزینی و نخبه‌پروری و عدم فراگیر شدن فعالیت‌های پرورشی شده است (ریحانی، ۱۳۹۶؛ خاکپور، ۱۳۹۱).

۱. Adelman & Taylor

۲. Eccles & Roeser

۳. Rayan & Grolnic

۴. Lee & Smith



سبحانی نژاد (۱۳۷۲) و آقا نبی (۱۳۷۴)، نیز عدم رابطه بین میزان مشارکت مدیر، معلمان و نیروهای آموزشی با مربیان پرورشی در انجام فعالیت‌های پرورشی از یکسو و عدم مشارکت دانش‌آموزان در این فعالیت‌ها را ازسوی دیگر مورد تأکید قرار داده‌اند و هر کدام به نحوی مبادرت به آسیب شناسی امور پرورشی پرداخته‌اند (ایران پور، ۱۳۹۶). نصرآیادی و نوروزی (۱۳۸۳)، نیز در پژوهش خود یادآور شدند تقویت پایه‌های اعتقادی در گرایش دختران و پسران به برنامه‌های امور تربیتی چندان مؤثر نیست و بین عملکرد دانش‌آموزان در برنامه‌های پرورشی با گرایش آنان به برنامه‌های امور تربیتی رابطه وجود دارد (ایران پور، ۱۳۹۶). نوری مادر (۱۴۰۱)، نیز یادآور شد محدودیت امکانات و هزینه‌ها در میزان مشارکت دانش‌آموزان دوره‌ها و رشته‌های مختلف در فعالیت‌های پرورشی مؤثر است.

در عرصه‌ای دیگر نیز پژوهشگران خارجی مانند: لامبورن و براون (۲۰۱۴)، مارش (۲۰۱۵)، فین (۲۰۱۲)، نشان داده‌اند که مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه پرورشی موجب افزایش وابستگی، تعامل و تعهد بیشتر دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و باعث ایجاد انگیزش و علاقه بیشتر آن‌ها نسبت به انجام فعالیت‌های علمی و درنهایت عملکرد علمی بهتر دانش‌آموزان می‌گردد.

طولابی و جوانمردی (۱۴۰۱)، یادآور شدند خصوصیات نیروهای پرورشی، نوع و محتوای برنامه‌ها و شیوه‌های اتخاذ شده در این فعالیت‌ها و همچنین مطلع ساختن دانش‌آموزان در دوره‌های مختلف ابتدایی، متوسطه و همین‌طور پایه‌های مختلف از اهداف دارد و در افزایش میزان مشارکت آن‌ها در این فعالیت‌ها مؤثر است. ریحانی (۱۳۹۶)، معتقد است که مشارکت دادن دانش‌آموزان در تدوین و برنامه‌ریزی فعالیت‌های پرورشی و واگذاری مسئولیت به آنان در افزایش شرکت آن‌ها در این فعالیت‌ها مؤثر است. بلخی و جبّاری (۱۳۹۹)، نیز معتقدند که میزان تخصص نیروهای پرورشی با میزان موفقیت فعالیت‌های پرورشی و برنامه‌های امور تربیتی رابطه دارد. آنها نتیجه گرفتند که میزان انگیزش شغلی نیروهای پرورشی با میزان موفقیت ایشان در این فعالیت‌ها و نیز میزان جذب دانش‌آموزان رابطه دارد.

با وجود تأکیدات فراوانی که بر اهمیت مساله تربیت و پرورش وجود داشت اما در عمل همواره از مقوله پرورش غفلت شده و تمرکز اصلی متولیان بر فرایندهای آموزشی قرار گرفته است؛ تا جایی که رهبر معظم انقلاب صراحتاً اعلام می‌نمایند که وزارت آموزش و پرورش در عرصه پرورشی «عقب» است» (بیانات مقام معظم رهبری، ۱۳۹۹)؛ یا در بیانات دیگری بیان می‌نمایند: «معاونت پرورشی نقص‌هایی دارد، هم در ساختار اداری، هم در نیروی انسانی پُرانگیزه و انقلابی، هم در منابع مالی» (بیانات مقام معظم رهبری، ۱۳۹۸). تحلیل وضعیت موجود با در نظر گرفتن عوامل محاط بر مساله؛ شدت تغییرات عصر فناوری و تغییرات الگوهای تربیتی و کندی دریافت سیستم تربیتی مدارس از فضای تربیتی که دانش‌آموزان خارج از مدرسه با آن مواجه هستند، باید صورت بگیرد که موید اهمیت دقیق شدن بر ابعاد مختلف وضعیت موجود و

۱. Lamborn & Brown

۲. Marsh

۳. Finn



ضرورت صورت‌بندی چالش‌های تربیتی است (دیباچی و همکاران، ۱۴۰۱). از این رو در این پژوهش نقطه‌ی تمرکز، بررسی وضع موجود و شناسایی چالش‌های حوزه تربیتی و امور پرورشی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی کشور است تا به فراخور چالش‌های احصاء شده و تناسب‌یابی آن با دامنه‌ی مأموریت شورای عالی انقلاب فرهنگی و شان سیاست‌گذاری کلان آن، سمت و سوی تحلیل یافته‌ها و جمع‌بندی گزارش، در جهت حصول به راهکارهای ارتقاء کمی و کیفی امور تربیتی مدارس قرار گیرد.

لذا با توجه به پیچیدگی روزافزون مسائل تربیتی در نظام آموزش رسمی عمومی کشور و نقش کلیدی فعالیت‌های پرورشی در تحقق اهداف بنیادین اسناد تحولی به‌ویژه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تقویت و به‌روزرسانی سیاست‌ها و برنامه‌های مرتبط با این حوزه ضرورتی انکارناپذیر تلقی می‌شود. اگرچه شناخت چالش‌ها و موانع موجود در اجرای فعالیت‌های پرورشی گامی مقدماتی در مسیر ارتقای این حوزه به شمار می‌آید، اما آنچه در سطح سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی عملیاتی اهمیت مضاعف می‌یابد، ارائه راهکارهایی نظام‌مند، واقع‌بینانه و مبتنی بر اقتضائات میدانی برای رفع مسائل و ارتقای اثربخشی امور پرورشی در مدارس کشور است. در این راستا، پژوهش حاضر بر آن است تا با بهره‌گیری از تجربیات و دیدگاه‌های کارشناسی معاونان پرورشی در سطوح ستادی و میدانی، مجموعه‌ای از راهکارهای کاربردی، بومی و زمینه‌مند را استخراج، تحلیل و اولویت‌بندی نماید؛ راهکارهایی که بتوانند در بهبود کیفیت برنامه‌های پرورشی، ارتقای نقش مدرسه در تربیت دانش‌آموزان و بازتعریف جایگاه تربیتی نظام آموزش رسمی مؤثر واقع شوند. بر این اساس، سؤال محوری پژوهش به شرح زیر صورت‌بندی می‌شود: چه راهکارهای مؤثری را می‌توان برای رفع چالش‌ها و مسائل امور پرورشی و تربیتی در نظام آموزش رسمی عمومی کشور ارائه کرد؟

۲. مبانی نظری و پیشینه پژوهش

افلاطون تربیت حقیقی را روی گردانیدن از پندار و روی کردن به فهم و شناسایی تعریف می‌کند؛ تا با فهم و شناسایی، فرد به هنرهای بنیادی اخلاقی (دانایی، دادگری، جرأت و خویشتنداری) دست یابد. از نظر افلاطون هدف عمده تربیت، کشف استعدادها و برجسته و آماده ساختن افراد برای زمام‌داری در جامعه آرمانی، یعنی جامعه‌ای مبتنی بر عدالت و حکمت است (کاردان، ۱۳۹۰). ژان‌آموس کمینوس^۱ بنیانگذار آموزش و پرورش نو، با مشخص کردن هدف تربیت که آن را آماده کردن انسان برای زندگانی این جهان و آن جهان می‌داند، تربیت را ابزاری برای تحقق این هدف، فراهم کردن زمین‌های لازم و آماده سازی افراد برای به فعلیت رساندن سه قوه «عقل، قدرت و قداست» می‌داند (نقیب‌زاده، ۱۳۸۷). روسو^۲ تربیت را «شکوفه کردن هستی آدمی و ویژگی‌های طبیعی انسان به معنی آموختن زندگانی انسانی و آماده ساختن کودک برای روبرو شدن با مشکلات گوناگون و حل مشکلات پیش‌بینی نشده است» (کاردان، ۱۳۹۰: ۱۴۱). کانت^۳ با

۱ John Amos Comenius

۲ Rousseau

۳ Kant



اینکه بر تربیت تأکید دارد، تربیت را «تأثیر فرد تربیت یافته بر متربی می داند». در نظام تربیتی وی، تربیت امری دوسویه است که در یک طرف مربی قرار دارد که خود فردی رشدیافته است و در طرف دیگر متربی قرار دارد که فعال است (ماهرزاده، ۱۳۸۹: ۴۹). امیل دورکیم^۱ جامعه شناس مشهور، «تربیت را عملی تلقی می کند که نسل های بزرگسال بر روی نسل هایی که هنوز برای زندگانی اجتماعی پخته نیستند، انجام می دهند» (همان منبع، ۱۴۱).

پژوهش ها نشان می دهند که در محیط های آموزشی پویای امروزی، مدارس در جهت تحول به عنوان یک استراتژی متمایز شدیداً تلاش می کنند؛ پژوهشگرانی مانند آراجو و همکاران (۲۰۱۹)؛ معتقدند که مدارس بدون کیفیت و توکل زنده نمی مانند؛ فلذا منصفانه است که بگوئیم کیفیت در حال حاضر، یک واقعیت زندگی در هر موسسه ای برای ماندگاری است و کیفیت دیگر یک گزینه نیست و به یک استراتژی ضروری برای مدارس مبدل شده است (جرجور و پاتل،^۲ ۲۰۰۰). از طرف دیگر فشارهای رقابتی دیگری که موسسات آموزشی با آن مواجه است مانند تغییرات سریع فناوری، رشد دانش که منجر به اختراعات جدید شد، دور شدن از آموزش سنتی کلاسی و منطبق شدن با روش های جدید تدریس با استفاده از آموزش به کمک فناوری و افزایش علاقه مفهوم کیفیت، تحول و تعالی برای حفظ رضایت ذی نفعان باعث تغییراتی در مدارس شده است (المورشیدی،^۳ ۲۰۱۷)، لذا به نظر می رسد در کشور ما نیز مسئولین امور پرورشی و تربیتی می بایست کیفیت را به عنوان بخشی از فعالیت های روزانه خود در مجموعه فعالیت های خود در نظر بگیرند و آن را در فرآیندهای ورودی و خروجی خود لحاظ کنند تا نیازهای ذینفعان خود را به بهترین نحو ممکن برآورده سازند. زیرا زمانی ما می توانیم ادعای رسیدن به کیفیت را داشته باشیم که در آن نتایج فراتر از نتایج مطلوب تعیین شده توسط ذینفعان اصلی مشخص شده باشد؛ به عبارت دیگر، محصول یا خدمات تولید شده باید متناسب با هدف بوده باشد و انتظارات ذینفعان را برآورده کرده باشد.

در ادامه مدل های منتخب «مدل هالیباس»^۴ (۲۰۲۰)، مدل لاتر و اشمیت^۵ (۲۰۱۷)، مدل کورتین^۶ (۲۰۱۶)، مدل

ساندر^۷ (۲۰۱۶) و مدل پتل و پیترودا^۸ (۲۰۲۱) جهت تحلیل مورد بررسی قرار می گیرند.

مدل پتل و پیترودا (۲۰۲۱): در این مدل باید تمام عناصر و فرآیندهای مختلف مورد نیاز را برای هدایت، رهبری

و راهنمایی موسسه در جهت برآورده کردن و فراتر رفتن از نیازها، رضایت و انتظارات از طریق ارائه محصولات یا خدمات

۱ Durkheim

۲ Djerdjour and Patel

۳ Almurshidee

۴ Halibas

۵ Latter & Schmidt

۶ Curtain

یک دانشگاه دولتی در استرالیا است که در منطقه بتلی و پرت (استرالای غربی) قرار دارد. این دانشگاه بزرگترین دانشگاه استرالای غربی است که بیش از ۵۸۰۰۰ دانشجو دارد. طبق رتبه بندی QS این دانشگاه جز ۳۰۰ دانشگاه برتر جهان قرار دارد (منبع: ویکی پدیا).

۷ Sander

۸ Patel & Pietrodà



با کیفیت، ترکیب نماید. هدف جلوگیری از به حداقل رساندن عدم انطباق و نارضایتی با استفاده از یک فرآیند و رویکرد سیستماتیک است. هدف ایجاد، توسعه و حفظ روابط با ذی نفعان از طریق درک نیازها، خواسته‌ها و انتظارات آنها و همسو کردن آنها با سیستم آموزش مانند فرآیند، منابع و فناوری در طول چرخه حیات خدمت است.

مدل ساندر (۲۰۱۶): ساندر معتقد است: انتخاب هر مدل به عهده هر مؤسسه خواهد بود که می تواند سیستم

مدیریت کیفیت درونی خود را طراحی کند. در طراحی یک سیستم، مؤسسات آموزشی باید از ساختار و کارکرد مورد نیاز خود برای طراحی مؤثر آگاه باشند و این باید مبتنی بر یک سیستم ورودی و خروجی باشد. لذا این نیاز در حال تبدیل شدن به یک ضرورت برای ماندگاری هر نهاد است، بنابراین یک سیستم اثرگذار باید به خوبی طراحی شود تا تمام عوامل یا نیروهای محرکی که ممکن است با مؤسسات مواجه شوند را در خود جای دهد.

مدل کورتین (۲۰۱۶): این مدل توسط دانشگاه کورتین برای بهبود فرآیندها و دستیابی به کیفیت از طریق چهار

مرحله صورت می پذیرد. این مدل در سال ۱۹۲۰ (برنامه ریزی - انجام - بررسی مجدد - عمل) شناخته شد و اولین بار توسط بنیانگذار آن استوارت^۲ ایجاد شد. از دهه ۱۹۵۰، این مفهوم توسط دمینگ رایج شد و نام آن را به «برنامه ریزی - انجام - مطالعه - عمل»^۳ تغییر داد. این مفهوم به آموزش نیز راه یافته و نام آن به مدل راهبرد، توسعه بخشی، بررسی مجدد و بهسازی تغییر یافته است که نشان دهنده این موارد می باشد: ۱- راهبرد - تفکر و برنامه ریزی، ۲- توسعه - اجرا و انجام، ۳- نتایج - نظارت و ارزیابی، ۴- بهبود - یادگیری و متناسب کردن. این مفهوم توسط کمیته اعتبار سنجی مرکزی توضیح داده شده است و بر هدفی که یک مؤسسه می خواهد به دست آورد و اینکه چگونه برای دستیابی به این اهداف، همسو با اهداف درونی و بیرونی، پیشنهادهای را ارائه می کند مبتنی است. توسعه بخشی بر چگونگی دنبال کردن این برنامه‌ها بر عمل متمرکز است، نتایج به شواهدی می پردازد که آیا رویکرد و استقرار آنها در دستیابی به خروجی‌های مورد نظر مؤثر هستند یا خیر؟ و بر چگونگی بازنگری مؤسسات بر رویکردها و راهبردها به منظور ایجاد بهبودهایی که منجر به نتایج بهتر می شود، متمرکز است.

مدل لاتر و اشمیت (۲۰۱۷): در مرحله اول این مدل، فرآیند توسعه داده می شود، مسئولیت‌ها اختصاص داده می

شود، کارکنان آموزش می بینند و فرآیند اجرا می شود. علاوه بر این، شاخص‌های عملکرد در مرحله سوم این مدل کنترل می شوند؛ نتایج مراحل فرآیند تجزیه و تحلیل می شود، ممیزی‌ها انجام می شود و بازبینی‌ها صورت می پذیرد. اجرای باز بینی‌ها و همچنین توسعه ابزارهای کنترلی مکمل برای کیفیت بخشی و تحول در مرحله چهار صورت می گیرد. در این مرحله بهبود مستمری در سیستم مدیریت کیفیت اعمال و مدیریت دانش اجرا می شود.

۱- Plan-Do-Check-Act
۲ Estovart
۳ Plan-Do-Study-Act (PDSA)



در این پژوهش مبتنی بر مبانی نظری و ادبیات تحقیق تلاش شده است راهکارها برای تحول در امور پرورشی و تربیتی در نظام آموزش رسمی عمومی با نگاه سیستمی و نظام‌مند شناسایی و تدوین شوند.

پژوهش‌های متعددی در حوزه امور پرورشی و تربیتی انجام شده است که در ادامه به بررسی مهم‌ترین آنها از نظر ارتباط با موضوع پژوهش پرداخته می‌شود:

فنونی (۱۴۰۱)، در پژوهش خود با عنوان «آسیب شناسی امور پرورشی» به این نتیجه رسید که «آسیب‌های موجود مریبان پرورشی برخاسته از ساختار، شیوه اجرا و انگیزش مادی و معنوی مریبان است. میان مقطع تدریس آزمودنی‌ها با دیدگاهشان درباره ساختار، روش اجرای برنامه‌ها و انگیزش معنوی رابطه معنادار وجود دارد». بانی ایبانه (۱۳۹۵)، در پژوهش خود با عنوان «آسیب شناسی فعالیت‌های تربیتی در آموزش و پرورش» آسیب‌های فعالیت‌های تربیتی را عدم تناسب فعالیت‌ها با مؤلفه‌های فرهنگی، نمایشی بودن فعالیت‌ها، عمومی نبودن و نخبه‌گرا بودن در فعالیت‌ها، عدم اعتقاد قلبی مجریان به فعالیت‌های تربیتی، عدم تخصیص منابع مالی کافی، به‌روز نبودن و تکراری بودن برنامه‌ها، عدم هماهنگی خانواده‌ها با اهداف تربیتی، عدم قبول مسئولیت تربیت توسط فعالان آموزشی مدارس و توجه بیش‌ازحد به آمار و ارقام در فعالیت‌های تربیتی می‌داند. دیبایی و همکاران (۱۴۰۱)، نیز در پژوهش خود با عنوان «آسیب شناسی فعالیت‌های پرورشی سازمان آموزش و پرورش شهر قم در دوره متوسطه اول بر اساس عناصر نه گانه کلاین و ارائه راهکاری برای بهبود آن» به این نتیجه می‌رسند که عمده‌ترین آسیب‌های موجود در فعالیت‌های پرورشی مؤلفه‌های «اهداف، مواد آموزشی، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، زمان اختصاص یافته، زمان یادگیری، گروه‌بندی دانش‌آموزان، راهبردهای اجرا و زمان می‌باشد». اباذری و محمدی (۱۳۹۲)، نیز در پژوهش خود با عنوان «مدرسه: از تشکیل امور تربیتی تا جداسازی» به این نتیجه رسیدند که «پس از انقلاب با تشکیل امور تربیتی در مدارس افتراقی میان «آموزش» و «پرورش» شکل گرفت. از یک‌سو امور تربیتی ایجاد شد که مذهب و تربیت مذهبی مالک اعتبار آن بود و نظام نیز از آن حمایت می‌کرد، از سوی دیگر آموزش «دانش» گسترش یافت که همزاد آموزش و پرورش مدرن بود». رحیمی (۱۳۹۹)، نیز در پژوهش خود به با عنوان «نگاهی به آسیب‌های اجتماعی از بعد پرورشی تربیتی دانش‌آموزان» این نتیجه می‌رسد که بررسی نقش تربیتی آموزش مهارت‌های اجتماعی در کاهش آسیب‌های اجتماعی و رفتارهای پرخطر در مدارس ضروری است. مزیدی و همکاران (۱۳۹۲)، نیز در پژوهش خود با عنوان «آسیب‌شناسی فعالیت‌های پرورشی»، آسیب‌های موجود را برخاسته از ساختار، شیوه اجرا و انگیزش مادی و معنوی مریبان می‌داند. رجبی و عباسی (۱۳۹۸)، نیز در پژوهش خود با عنوان «اثربخشی آموزش‌های تربیتی قبل از ازدواج به شیوه برنامه آموزش ارتباط بر کاهش انتظارات ایده آل گرانه جوانان مجرد» به این نتیجه می‌رسند که عملکرد پرورشی در دهه نخست انقلاب به‌طور نسبی مناسب بوده است؛ اما در دهه دوم چندان دفاع‌شدنی نیست؛ زیرا متناسب با وضع، متحول نشده و از مقتضیات زمان فاصله گرفته است.



جعفری علم‌آبادی (۱۳۷۸)، در پژوهش خود با عنوان «بررسی عملکرد مربیان پرورشی از دید دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه تهران» به این نتیجه می‌رسد که عملکرد مربیان پرورشی را از دید دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه بررسی کرده، موفقیت مربیان پرورشی و اعضای ستادهای تربیتی مدارس را متوسط ارزیابی کرده‌اند که این امر روشن می‌کند که باید در جهت ارتقای کیفی فعالیت‌های پرورشی بیشتر کوشید. مرسلی و همکاران (۱۴۰۱)، نیز در پژوهش خود که با عنوان «ارائه مدلی برای ارتقای صلاحیت‌های شغلی معاونین پرورشی زن بر مبنای تعالی مدیریت» (EFQM) صورت پذیرفت نشان دادند که به ترتیب نگرش، سپس مهارت و در نهایت دانش در بین معاونین پرورشی نسبت به محورهای تعالی مدیریت مدرسه نقش تعیین‌کننده دارد. ریحانی (۱۳۹۶)، در پژوهش خود با عنوان «چالش‌های اخلاقی مربیان پرورشی در فضای مجازی و راه کارهای برون رفت از آن» به این نتیجه رسیدند که توجه به تفاوت‌های فردی و نیازهای مادی و معنوی در روند فعالیت؛ جریان و فعالیتی مستمر، مداوم و امیدبخش بودن تربیت؛ برقراری رابطه تعاملی، باز و شفاف با دانش‌آموزان تا مرحله بیان صادقانه مسائل و مشکلات آنان؛ توجه کردن به نظرات و پیشنهادات و افکار دانش‌آموزان و پرهیز از تبعیض، تحقیر، توهین و پرخاشگری نسبت به آنان؛ آموزش خانواده‌ها و برقراری ارتباط مستمر با آنان؛ هماهنگی و همکاری با مشاوران مدرسه و بعضاً معرفی دانش‌آموزان به مراکز مشاوره؛ و ارتقای جایگاه و منزلت مربیان امور تربیتی بسته به فعالیت و تلاش خالصانه و فداکارانه آنان در امر تربیت دانش‌آموزان در محیط مدرسه و خارج از مدرسه را در جهت بهبود عملکرد مربیان پرورشی اثرگذار می‌داند. میرزایی و همکاران (۱۳۹۸)، در پژوهش خود با عنوان «بررسی تحلیلی مبانی ارزش شناختی تعلیم و تربیت اسلامی از منظر استاد مطهری به منظور تدوین الگوی مدرسه ی مطلوب» به این نتیجه می‌رسند که یکی از ارکان اصلی در جهت رسیدن به مدرسه مطلوب، مربی پرورشی می‌باشد. خاکپور (۱۳۹۳)، نیز در پژوهش خود با عنوان «بررسی عوامل مرتبط با تمایل مربیان پرورشی به انتقال به حوزه ی آموزشی در مدارس متوسطه و راهنمایی استان همدان» به این نتایج رسید که «۴۵ درصد از مربیان پرورشی تمایل به انتقال به حوزه آموزشی دارند و در صورتی که امکان انتخاب مجدد شغل وجود داشته باشد، فقط حدود ۴۰ درصد دوباره همین شغل را انتخاب می‌کنند. همچنین بین وابستگی شغلی، تعهد سازمانی، ویژگی‌های شغل پرورشی (توان انگیزشی شغل پرورشی)، میزان امکانات پرورشی مدرسه، رضایت شغلی، سن و سابقه خدمت با میزان گرایش مربیان به انتقال به حوزه آموزشی (تدریس) رابطه منفی وجود دارد و ویژگی‌های شغل (توان انگیزشی شغل) مهم‌ترین پیش‌بینی کننده از میزان گرایش مربیان پرورشی به انتقال به حوزه آموزشی (تدریس) است». لطیفی (۱۳۹۹)، نیز در پایان نامه خود با عنوان «بررسی آرای مربیان پرورشی استان سمنان در ارتباط با عوامل انگیزشی شغلی» به این نتیجه می‌رسد که دلایل عدم تمایل به تغییر شغل مربیان را در زیاد بودن شرح وظایف، روشن نبودن آینده رشته امور تربیتی، محدود بودن امکانات، عدم دریافت حق الزحمه در قبال فعالیت‌های پرورشی می‌داند. پژوهش‌های مرتبط با امور پرورشی نشان می‌دهند که چالش‌هایی همچون عدم تناسب فعالیت‌ها با مؤلفه‌های فرهنگی، کمبود منابع مالی و ضعف هماهنگی با اهداف تربیتی خانواده‌ها وجود دارد. همچنین، نقش مربیان پرورشی در



مدارس نیاز به ارتقا دارد. پژوهش‌ها بر لزوم توجه به نگرش‌ها، مهارت‌ها و آموزش‌های ضمن خدمت مربیان و بهبود فرآیند جذب و نگهداشت نیروی انسانی تأکید دارند. نوآوری پژوهش حاضر در تحلیل هم‌زمان اسناد بالادستی مانند سند برنامه درسی ملی، سند تحول بنیادین و سیاست‌های کلی مقام معظم رهبری و همچنین استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با معاونان پرورشی برای شناسایی راهکارهای مؤثر است که این روش ترکیبی موجب افزایش دقت و اعتبار نتایج شده است.

۳. روش و جامعه آماری پژوهش

در بخش کیفی، روش‌های آماری عمدتاً توصیفی بوده و برای بررسی پاسخ‌ها به سؤالات مصاحبه، از روش تحلیل مضمون استفاده شد؛ تجزیه و تحلیل پاسخ‌های حاصل از مصاحبه نیمه‌ساختمند از طریق مقوله‌بندی انجام گرفت. تحلیل مقوله اطلاعات حاصل از مصاحبه در چهار مرحله «قرائت آزاد و مرور متن نوشتاری داده‌ها؛ انتخاب مراحل تحلیل؛ تدوین مقوله‌ها و شمارش مقوله‌ها» صورت گرفت (مایرینگ، به نقل از میرزایی، ۱۴۰۱: ۱۱۲۶). بدین منظور، در گام اول مبادرت به انتخاب و پیاده‌سازی متن و مدیریت داده‌های مصاحبه انجام شد، در گام دوم غوطه‌وری در متن مصاحبه‌ها صورت پذیرفت، در گام سوم واحد تحلیل تعیین شد، در گام بعد داده‌های مصاحبه مقوله‌بندی شدند، در گام بعدی مقوله‌ها و مفهوم‌ها از منظر زبانی و بافتی تشریح شدند، در مرحله بعد کدها تعیین و مبادرت به طراحی دفترچه کدگذاری نمودیم، در ادامه داده‌های پیاده شده کدگذاری و ساختاربندی شدند و در مرحله آخر (گام هشتم) مبادرت به تفسیر و انطباق داده‌ها با پرسش‌های پژوهش نمودیم. در این پژوهش جامعه آماری ما کلیه مربیان پرورشی و تربیتی فعال در نظام تعلیم و تربیت می‌باشد.

برای مصاحبه نیز از ۲۰ نفر از معاونان پرورشی در سطوح مختلف میدانی و ستادی با موضوع ارائه راهکارها در حوزه پرورشی مصاحبه اخذ گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها در ارتباط با سؤال پژوهش، ۲۰ مصاحبه با معاونین پرورشی مدارس، معاونین پرورشی ادارات و معاونین در سطح وزارت به صورت نمونه‌گیری هدفمند صورت گرفت. در لایه اول جهت جامعیت اطلاعات ماخوذ از مصاحبه‌ها، ملاک‌هایی برای انتخاب افراد مصاحبه شونده در نظر گرفته شد که شامل: از میان افرادی بودند که فی الحال در حوزه پرورش و تربیت مسئولیت دارند، تجربه سمت‌های مختلفی همچون مدیریت، معلمی و معاونت داشتند، از اقصی نقاط کشور باشند، توزیع قابل قبولی بین نقاط برخوردار و کم برخوردار داشته باشند و ترکیبی از نفرات میدانی و ستادی باشند. مشخصات مصاحبه شونده‌ها در جدول شماره یک ارائه شده است.



جدول ۱. مشخصات مصاحبه شونده ها

ردیف	سمت	حیطه مسئولیت	نوع مصاحبه	کد مصاحبه
۱	معاون پرورشی مدرسه، استان تهران	مدرسه	حضور	۱م
۲	معاون پرورشی دبیرستان، استان لرستان	مدرسه	مجازی	۲م
۳	معاون پرورشی اداره منطقه ۱۵ استان تهران	اداره منطقه	حضور	۳م
۴	معاون پرورشی شهرستان ملارد	شهرستان	حضور	۴م
۵	معاون پرورشی شهرستان دشتستان استان بوشهر	شهرستان	مجازی	۵م
۶	معاون پرورشی شهرستان های استان تهران	اداره شهرستان	حضور	۶م
۷	معاون پرورشی شهرستان دشتی استان بوشهر	اداره شهرستان	مجازی	۷م
۸	معاون پرورشی مدرسه، شهرستان بهارستان	مدرسه	حضور	۸م
۹	معاون پرورشی ناحیه ۲ بهارستان	اداره ناحیه	حضور	۹م
۱۰	معاون پرورشی مدرسه، استان تهران	مدرسه	حضور	۱۰م
۱۱	معاون پرورشی مدرسه ابتدایی، قائمشهر استان مازندران	مدرسه	مجازی	۱۱م
۱۲	معاون شهرستان تنکابن	اداره شهرستان	مجازی	۱۲م
۱۳	معاون پرورشی مدارس شهری	مدرسه	حضور	۱۳م
۱۴	معاون پرورشی مدارس، استان تهران	مدرسه	حضور	۱۴م
۱۵	معاون پرورشی مدرسه، شهرستان ملارد	مدرسه	حضور	۱۵م
۱۶	معاون پرورشی مدرسه، استان همدان	مدرسه	مجازی	۱۶م
۱۷	معاون اسبق پرورشی وزیر آموزش و پرورش	ملی	حضور	۱۷م
۱۸	رئیس سازمان بسیج دانش آموزی	ملی	حضور	۱۸م
۱۹	مدیر مدرسه شهر تهران	مدرسه	حضور	۱۹م
۲۰	معاون اسبق مشارکت های مردمی وزیر آموزش و پرورش	ملی	حضور	۲۰م

در ادامه در بخش تحلیل اسناد بالادستی هم مبتنی بر روش تحقیق تحلیل مضمون، اسناد بالادستی سه گانه مورد بررسی قرار گرفت و مفاهیم پایه استخراج شد. مفاهیم پایه استخراج شده مبتنی بر مصاحبه ها و اسناد بالادستی مورد تحلیل



قرار گرفت و مضامین سازماندهنده و فراگیر تدوین شده است. مشخصات اسناد مورد بررسی در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. مشخصات اسناد بالادستی مورد استفاده در پژوهش

ردیف	نام سند	سال تصویب	نهاده مصوب	کد سند
۱	برنامه زیر نظام برنامه درسی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران	۱۳۹۹	شورای عالی آموزش و پرورش	سند ۱
۲	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	۱۳۹۰	شورای عالی انقلاب فرهنگی	سند ۲
۳	سیاست های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش	۱۳۹۲	مجمع تشخیص مصلحت نظام	سند ۳

روایی و پایایی در بخش کیفی: روایی ادر این تحقیق ضمن توجه به ممیزی های پژوهش، از چهار معیار قابل قبول بودن، انتقال پذیری، قابلیت اطمینان و تأیید پذیری برای ارزیابی روایی داده های کیفی استفاده شد. برای اطمینان از قابل قبول بودن داده ها، نمونه گیری با حداکثر تنوع از ذی نفعان صورت گرفت. علاوه بر این، کدهای تهیه شده از مصاحبه ها در اختیار شرکت کنندگان قرار گرفت و بعد از اعمال اصلاحات مورد نظر به تأیید آنها رسید. برای اطمینان از قابلیت انتقال، سعی گردید که مراحل اجرای پژوهش، محیط و زمینه اجرا، به طور کامل برای خوانندگان شرح داده شود. برای تأمین معیار قابلیت اطمینان نیز فرایند انجام مطالعه در اختیار استادان و صاحب نظران با سابقه در زمینه پژوهش های کیفی قرار گرفت. آنها پس از بازنگری فرایند مطالعه، نتایج بخش کیفی را مورد تأیید قرار دادند. در این مطالعه سه معیار قبلی بررسی روایی پژوهش های کیفی تأمین شد. در این تحقیق برای اینکه پژوهش پایا و تکرار پذیر باشد، ضمن توجه به یکسان مطرح کردن سؤالات برای مصاحبه شوندگان مختلف، از روش مستند سازی استفاده شد و تمامی مصاحبه ها (در صورت تمایل شرکت کنندگان) ضبط شدند.

۴. یافته ها

نتایج تجزیه و تحلیل داده های مصاحبه ها و اسناد بالا دستی حاکی از آن است که بحث بر سر راهکارهای تحول بخشی در امور پرورشی و تربیتی در نظام آموزش رسمی در سطوح و ساحت های گوناگون قابل بررسی و تقویت است. یافته های پژوهش حاکی از آن است که راهکارهای تحول بخشی را می توان در سطوح چهارگانه دسته بندی نمود که هر کدام از آنها در بردارنده مجموعه ای از راهکارهای فرعی تر خواهند بود که در جدول ۳ جزئیات کدگذاری آن آورده می شود.

validity
Reliability



جدول ۳. جزئیات تعداد مضامین سازمان‌دهنده؛ مضامین پایه؛ مصاحبه شونده و اسناد

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	مصاحبه شونده	بررسی اسناد
تحول ساختاری- نهادهای در نظام تربیتی	تقویت نهادی امور پرورشی و بازآرایی نقش آن در ساختار مدرسه	۱۲	۱۳	۲
	ساماندهی ساختاری و استانداردسازی فرآیندهای تربیتی در نظام مدرسه‌ای	۱۱	۱۵	۳
	بازتعریف کارکرد تربیتی مدرسه و مسئولیت‌پذیری تربیتی عوامل انسانی آن	۹	۱۰	۱
تحول در نگرش، جذب و توانمند سازی منابع انسانی تربیتی	ارتقای شایستگی‌ها و توانمندسازی حرفه‌ای منابع انسانی تربیتی	۱۰	۱۳	۳
	تأمین و جذب نیروی انسانی متخصص در نظام تربیتی	۹	۱۵	۳
	تحول نگرشی و فرهنگی در نگاه به منابع انسانی تربیتی و جایگاه آنان	۹	۹	۲
طراحی محتوای تربیتی یکپارچه و زمینه‌ساز	اصلاح و توسعه محتوای تربیتی	۱۰	۱۱	۲
	پرهیز از نگاه شکلی و شعاری به تربیت	۸	۱۱	۳
تقویت هم‌افزایی تربیتی از طریق مشارکت نظام‌مند با خانواده، نهادها و شبکه‌های اجتماعی	بهره‌گیری از ظرفیت نهادها، نهادهای ساز مشارکت بین‌سازمانی	۸	۱۴	۲
	تقویت نقش خانواده به‌عنوان شریک تربیتی در تعامل مدرسه با محیط	۷	۱۰	۳
	ساخت و تقویت شبکه‌های تربیتی میان کنشگران تربیتی درون و بیرون مدرسه	۸	۹	۱

۴-۱. راهکارهای تحول ساختاری-نهادهای در نظام تربیتی

در این دسته ۳۲ مضمون پایه و ۳ مضمون سازمان‌دهنده احصاء شدند. در جدول شماره ۴ کدهای منبع تحول

ساختاری-نهادهای در نظام تربیتی ارائه شده است.

جدول شماره ۴. راهکار تحول ساختاری-نهادهای در نظام تربیتی

مصاحبه شونده	مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	مضمون فراگیر
م ۱- ۱۴م- م ۱۸م-	ارتقای جایگاه و کارآمدی امور پرورشی در نظام مدرسه‌ای؛ احیای نقش مؤثر امور تربیتی و مشارکت معلمان پرورشی در تصمیم‌سازی‌ها؛ تحول در ساختار و		



تحول ساختاری- نهادی در نظام تربیتی	تقویت نهادی امور پرورشی و بازآرایی نقش آن در ساختار مدرسه	تقویت جایگاه معاونت پرورشی به عنوان رکن مدیریتی مدرسه؛ توانمندسازی حرفه‌ای و ارتقای کیفیت عملکرد نیروهای پرورشی؛ توسعه تربیت‌پذیری و سلامت روانی-جسمی دانش‌آموزان در بستر برنامه‌های پرورشی؛ ایجاد و تقویت فضاهای تربیتی متناسب با نیازهای رشد و پرورش دانش‌آموزان؛ احداث و نهادینه‌سازی واحدهای پرورشی در کنار واحدهای آموزشی مدارس؛ ساماندهی فعالیت‌های پرورشی با بهره‌گیری از مربیان تربیتی توانمند و تخصص‌گرا؛ استقرار نظام ارزیابی عملکرد تربیتی مدارس بر اساس شاخص‌های علمی و معتبر؛ ایجاد محیط‌های پرورشی نشاط‌آفرین با هدف رشد اجتماعی و هویت‌سازی فرهنگی؛ گسترش فرصت‌های تربیتی غیررسمی از طریق اردوها، فعالیت‌های هنری و اجتماعی؛ تقویت مشارکت اثربخش تشکلهای دانش‌آموزی در طراحی و اجرای فرآیندهای تربیتی	۶م-۱م- ۱۳م-۹م- ۱۸م- ۱۴م-۳م- ۱۴م- ۱۸م-۱۷م- سند۲؛ سند۳
	ساماندهی ساختاری و استانداردهای فرآیندهای تربیتی در نظام مدرسه‌ای	بازمهندسی ساختارها و فرآیندهای اجرایی تربیتی در مدرسه؛ تمرکزگرایی هدفمند و انسجام‌بخشی به فعالیت‌های پرورشی در سطح مدرسه؛ استانداردسازی تعاملات، فعالیت‌ها و رویه‌های تربیتی در چارچوب مدرسه؛ تشکیل کارگروه‌های تخصصی برای تدوین محتوای تربیتی ساختاریافته؛ طراحی و تدوین برنامه درسی ملی جامع با رویکرد تربیتی به‌مثابه نقشه راه کلان؛ بازتعریف حوزه‌های تربیت و یادگیری در چارچوب نظام مدرسه‌ای هدفمند؛ طراحی و اجرای برنامه‌های تربیتی مبتنی بر اصول و استانداردهای ملی؛ نهادینه‌سازی رویکرد فرهنگی و تربیتی در سیاست‌گذاری‌های آموزشی و درسی؛ طراحی و توسعه زیرساخت مجتمع‌های آموزشی-تربیتی با کارکرد ساختاری پیوسته؛ مدیریت یکپارچه مجتمع‌های آموزشی-تربیتی برای تحقق تربیت مستمر و هدفمند دانش‌آموزان؛ استقرار نظام راهنمایی و مشاوره تربیتی با رویکرد اسلامی مبتنی بر نیازهای مدرسه.	۱م-۳م- ۴م-۵م- ۶م-۷م- ۸م- ۹م- ۱۸م- ۱۴م- ۹م- ۱۴م- ۱۳م-۹م- ۶م- سند۱؛ سند۲؛ سند۳
	بازتعریف نقش تربیتی مدرسه به‌مثابه کانون تحول فرهنگی و اجتماعی؛ تبیین نقش راهبردی مدیر مدرسه	۶م-۸م-	



<p>بازتعریف کارکرد تربیتی مدرسه و مسئولیت پذیری تربیتی عوامل انسانی آن^۱</p>	۸م - ۶م -	در راهبری فرایندهای تربیتی و خلق موقعیت‌های
	۱م -	پرورشی؛ تقویت مسئولیت‌پذیری تربیتی معلمان در
	۱۰م -	تعامل آموزشی و نقش‌آفرینی تربیتی آنان؛ گسترش
	۱۲م -	نقش تربیتی برای کلیه عوامل انسانی مدرسه از جمله
	۱۴م -	معاونان، مربیان و کارکنان؛ نهادینه‌سازی هماهنگی و
	۶م - ۱۳م	همسوسازی عوامل آموزشی با اهداف و مأموریت‌های
	سند ۱	تربیتی؛ توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای کادر مدرسه برای
		ایفای نقش‌های چندگانه تربیتی؛ تقویت مدرسه به‌عنوان
		نهاد تربیت‌محور و زمینه‌ساز تحقق حیات طیبه
		دانش‌آموزان؛ استقرار الگوهای راهبری تربیتی در
	مدیریت مدرسه مبتنی بر اصول اسلامی-ایرانی؛ ایجاد	
	سازوکارهای مشارکت فعالانه مدرسه در تحقق	
	سیاست‌های کلان تربیتی نظام آموزشی.	

۴-۲. راهکارهای تحول در نگرش، جذب و توانمندسازی منابع انسانی تربیتی

در این دسته ۲۸ مضمون پایه و ۳ مضمون سازمان دهنده احصاء شدند. در جدول شماره ۵ کدهای منبع توانمندسازی

منابع انسانی و توسعه حرفه‌ای ارائه شده است.

جدول شماره ۵. راهکارهای توانمندسازی منابع انسانی و توسعه حرفه‌ای

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	مصاحبه شونده
<p>ارتقای شایستگی‌ها و توانمندسازی حرفه‌ای منابع انسانی تربیتی</p>		توسعه و توانمندسازی منابع انسانی در حوزه تربیتی با	۱م -
		رویکرد حرفه‌ای‌گرایانه؛ ارتقای اثربخشی دوره‌های	۴م - ۷م -
		آموزشی ضمن خدمت برای ارتقاء مهارت‌های تربیتی؛	۸م -
		تقویت و ارتقای دانش و مهارت‌های حرفه‌ای نیروهای	۱۸م -
		پرورشی در مدارس؛ توانمندسازی مدیران مدارس از	۶م - ۹م -
		طریق برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و آموزشی؛ آموزش	۱۷م -
		معلمان با استفاده از روش‌های نوین و رویکردهای	۳م -
		تربیتی مبتنی بر نیازهای روز؛ افزایش شایستگی‌های	۱۳م -
		تربیتی و فرهنگی معلمان به‌منظور ارتقای فرایند تربیت	۱۶م
		در مدرسه؛ توسعه مهارت‌های علمی و تربیتی معلمان	

۱. این مضمون به بازتعریف نقش نهاد مدرسه به عنوان یک نهاد تربیت‌محور می‌پردازد. یعنی از مدرسه صرفاً آموزش‌محور به نهادی با مأموریت تربیتی تغییر جهت می‌دهد، که خود یک دگرگونی نهادی است، همچنین این مضمون به اصلاح و تعریف مجدد مأموریت و کارکردهای تربیتی مدرسه و اجزای آن می‌پردازد، که مستقیماً با مضمون فراگیر «تحول کارکردی در ساختار نهاد تربیتی» در ارتباط است.



تحول در نگرش، جذب و توانمندسازی منابع انسانی تربیتی ^۱	برای ایجاد محیط آموزشی مؤثرتر؛ استقرار نظام ارزیابی مستمر و جامع برای ارزیابی عملکرد معلمان در ابعاد تربیتی و آموزشی؛ تقویت و گسترش آموزش‌های ضمن خدمت فرهنگیان برای بهبود عملکرد تربیتی آن‌ها؛ توانمندسازی معلمان برای ایفای نقش محوری در فرآیندهای تربیتی و ایجاد تغییرات مثبت در دانش‌آموزان؛ تقویت شایستگی‌های اعتقادی، اخلاقی و حرفه‌ای مدیران و معلمان برای پیشبرد اهداف تربیتی و فرهنگی مدارس	۱۷م - ۱۸م سند ۱؛ سند ۲؛ سند ۳
	بهبود سازوکارهای جذب و نگهداشت نیروی انسانی کارآمد و متخصص در نظام تربیتی؛ بررسی و ارزیابی توانمندی‌های متقاضیان قبل از ورود به امور پرورشی به منظور تضمین کیفیت نیروها؛ استفاده از آزمون‌های تخصصی و حرفه‌ای در فرآیند جذب نیروی تربیتی برای ارتقاء کیفیت گزینش؛ اولویت‌دهی به ویژگی‌های ذاتی، اخلاقی و تربیتی در گزینش نیروهای پرورشی برای تأمین نیروی انسانی متخصص؛ اصلاح فرآیند گزینش و پالایش نیروهای فعلی با هدف ارتقاء کارآمدی و بهبود سطح تخصصی منابع انسانی در نظام تربیتی؛ بهسازی منابع انسانی آموزش و پرورش با تأکید بر توسعه توانمندی‌ها و شایستگی‌های تخصصی نیروهای تربیتی؛ تأمین و تربیت نیروی انسانی متخصص برای امور تربیتی و پرورشی به منظور دستیابی به اهداف تربیت کیفی؛ تربیت معلمان توانمند در ابعاد علمی، حرفه‌ای و تربیتی برای پیشبرد فرآیندهای تربیتی در مدارس؛ ارتقاء سطح معنوی، اخلاقی و شایستگی‌های تربیتی معلمان و دانش‌آموزان به منظور ایجاد محیطی رشددهنده و اثرگذار	۹م - ۱۳م - ۱۴م - ۱۰م ۱۶م - ۵م - ۱۷م - ۸م ۱۳م - ۴م ۱۷م - ۱م - ۳م ۱۰م - ۳م سند ۲ و ۳

۱. ترکیب این سه مضمون، هم بعد مهارتی-کارکردی، هم بعد ساختاری-تأمینی و هم بعد نگرشی-فرهنگی منابع انسانی تربیتی را در بر می‌گیرد و مضمون فراگیر را از جهات مختلف پوشش می‌دهد.



تحول نگرشی و فرهنگی در نگاه به منابع انسانی تربیتی و جایگاه آنان در مدرسه	اصلاح نگرش و فرهنگ‌سازی تربیتی در سطح مدرسه	۱۷م -
	به‌منظور ارتقاء جایگاه منابع انسانی تربیتی؛ صیانت از	۱۹م - ۱۴م
	سند تحول بنیادین و بهره‌برداری از آن به‌عنوان نقشه‌راه	۱۷م -
	تحول در نگاه به منابع انسانی تربیتی؛ محوریت دانشگاه	۱۲م - ۶م -
	فرهنگیان در فرآیند تحول نگرشی و فرهنگی در نظام	۱۷م - ۸م -
	تربیتی کشور؛ افزایش توجه به جایگاه معلم و پیشگیری	۱۸م -
	از پایین آمدن شأن و منزلت او در جامعه و مدرسه؛	سند ۱،
	پرهیز از خلط تربیت با سایر مفاهیم و توجه به معنای	سند ۲
	درست و تخصصی آن در فرآیندهای تربیتی مدرسه؛	
	تحول در نگاه و رویکردهای تربیتی به‌منظور توجه به ابعاد انسانی و علمی در تربیت دانش‌آموزان؛ محوریت تربیت نسبت به آموزش و تأکید بر ابعاد اجتماعی، اخلاقی و معنوی دانش‌آموزان در فرآیندهای تربیتی؛ تحول در نظام آموزش و پرورش مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به‌منظور تحقق اهداف بلند تربیتی؛ تربیت عقلانی و رشد بینش دینی، سیاسی و اجتماعی در معلمان و دانش‌آموزان به‌عنوان ابزاری برای تحقق تربیت جامع و انسان‌ساز	

۳-۴. راهکارهای طراحی محتوای تربیتی یکپارچه و زمینه‌ساز

در این دسته ۱۸ مضمون پایه و ۲ مضمون سازمان دهنده احصاء شدند. در جدول شماره ۶ کدهای منبع طراحی

محتوای تربیتی یکپارچه و زمینه‌ساز ارائه شده است.

جدول شماره ۶. راهکارهای طراحی محتوای تربیتی یکپارچه و زمینه‌ساز

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	مصاحبه شونده
		تأسیس کمیته تخصصی برای طراحی محتوای تربیتی	۱۱م -
		یکپارچه و منسجم؛ اصلاح محتوای کتب درسی به‌منظور	۱۳م -
		یکپارچگی بیشتر با اهداف تربیتی و ارتقای هم‌گرایی مفاهیم	۱۶م -
		درسی؛ بازنویسی کتب درسی بر اساس رویکردهای نوین	۱۲م -
		تربیتی و آموزشی؛ حذف محتوای غیرمفید و نامناسب از	۱۸م -
		برنامه‌های درسی به‌منظور بهینه‌سازی و هم‌راستایی بیشتر با	۱۱م -
	اصلاح و توسعه	اهداف تربیتی؛ طراحی محتوای تربیتی مبتنی بر آموزه‌های دینی، اخلاقی و فرهنگی به‌منظور ارتقای سلامت معنوی و	۱۳م - ۱۰م



طراحی محتوای تربیتی یکپارچه و زمینه‌ساز	محتوای تربیتی	رشد اخلاقی دانش‌آموزان؛ تقویت هویت ملی و دینی در برنامه‌های درسی و تربیتی برای ارتقای روحیه مسئولیت‌پذیری اجتماعی و فردی؛ گنجاندن مبانی توحیدی و اسلامی در برنامه‌های درسی و تربیتی به‌منظور هم‌راستاسازی اهداف تربیتی با اصول دینی و اخلاقی؛ تقویت جنبه‌های تربیتی و اخلاقی برنامه‌های درسی به‌منظور ارتقای نگرش اخلاقی و اجتماعی در دانش‌آموزان؛ تقویت سبک زندگی اسلامی-ایرانی در برنامه‌های تربیتی به‌منظور هم‌راستاسازی برنامه‌ها با ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی کشور؛ تبیین نقش علم و فناوری در ارتقای حیات طیبه و تربیت دانش‌آموزان به‌منظور استفاده از تکنولوژی در فرآیندهای تربیتی و آموزشی	۸م-۱م- ۳م سند ۱؛ ۳
	پرهیز از نگاه شکلی و شعاری به تربیت	پرهیز از اقدامات شعاری و تمرکز بر اثربخشی واقعی تربیت؛ اجتناب از توسعه زود هنگام و تأکید بر کیفیت فعالیت‌های تربیتی؛ رفع مشکل نبود ساعت پرورشی و گنجاندن آن به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از برنامه‌های درسی؛ ممانعت از محدود شدن تربیت به کلاس‌های درسی و غفلت از سایر فضاها؛ خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی توسط معلم به‌طور فعال و هدفمند؛ ایجاد فرصت‌های تربیتی متنوع و جامع در مدارس؛ رشد استعداد های فرهنگی و هنری و تقویت نشاط دانش‌آموزان؛ طبقه‌بندی موضوعات تربیتی و اخلاقی متناسب با مراحل رشد دانش‌آموزان	۱۰م-۹م- ۱م-۱۰م- ۱۳م-۱۹م- -۶م-۳م- ۸م-۹م- ۱۲م- سند ۱؛ سند ۲، سند ۳

۴-۴. راهکارهای تقویت هم‌افزایی تربیتی از طریق مشارکت نظام‌مند با خانواده، نهادها و شبکه‌های اجتماعی

در این دسته ۲۴ مضمون پایه و ۲ مضمون سازمان دهنده احصاء شدند. در جدول شماره ۶ کدهای منبع تعامل

چندسطحی با ذینفعان و نهادهای اجتماعی ارائه شده است.

جدول شماره ۷. راهکارهای تعامل چندسطحی با ذینفعان و نهادهای اجتماعی

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	مصاحبه شونده
	بهره‌گیری از ظرفیت نهادهای، نهادینه‌سازی مشارکت بین‌سازمانی	تقویت و بهره‌برداری مؤثر از ظرفیت‌های درون‌سازمانی و برون‌سازمانی در فرآیند تربیتی؛ توسعه مشارکت و همکاری با نهادهای مذهبی، فرهنگی، ورزشی در فرآیندهای تربیتی؛ گفتمان‌سازی تربیتی و تعریف نقش هر نهاد در فرآیند مشارکت بین‌سازمانی؛ تعاملات مؤثر	۱م-۲م-۵م-۶م- ۷م-۸م-۱۵م- ۱۰م-۱۴م- ۷م-۱۸م-۱۷م-۱۶م- ۱۸م- سند ۱؛ سند ۳



<p>تقویت هم‌افزایی تربیتی از طریق مشارکت نظام‌مند با خانواده، نهادها و شبکه‌های اجتماعی^۱</p>	<p>بین‌سازمانی و ایجاد خدمات متقابل در جهت تقویت فرآیند تربیتی؛ مشارکت و همکاری مستمر ذینفعان در برنامه‌ریزی و اجرای فرآیندهای تربیتی؛ مشارکت فعال خانواده و نهادهای مذهبی در تقویت تربیت دینی و هویت فرهنگی دانش‌آموزان؛ استفاده مؤثر از رسانه ملی در تقویت فرهنگ تربیتی و ارتقای برنامه‌های پرورشی؛ استفاده از مناسبت‌های ملی و مذهبی به‌منظور تقویت هویت دینی، ملی و اجتماعی در برنامه‌های تربیتی</p>	
	<p>تقویت نقش خانواده در فرآیند تربیت دانش‌آموزان؛ طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و توانمندسازی برای والدین جهت تقویت نقش تربیتی آنها؛ بهره‌گیری از ظرفیت‌های والدین در تأمین امکانات و پشتیبانی از فعالیت‌های تربیتی؛ تقویت تعامل و همکاری سازنده بین مدرسه و خانواده در جهت ارتقای فرآیند تربیتی؛ افزایش مشارکت والدین در فرآیندهای آموزشی و تربیتی مدرسه؛ ایجاد روابط مستمر و مؤثر بین مدرسه، خانواده و جامعه در راستای تحقق اهداف تربیتی؛ تقویت و گسترش مشارکت خانواده‌ها در برنامه‌های تربیتی و فرهنگی مدارس</p>	<p>۹م - ۱۹م - ۱۳م - ۱۴م - ۱م - ۱۹م - ۱۱م - ۱۲م - ۸م - ۱۴م - سند ۱؛ سند ۲، سند ۳</p>
	<p>تقویت نقش خانواده به‌عنوان شریک تربیتی در تعامل مدرسه با محیط</p>	
<p>ساخت و تقویت شبکه‌های تربیتی میان کنشگران تربیتی درون و بیرون مدرسه</p>	<p>توسعه تعاملات ساختاری و تبادل نظام‌مند تجربیات تربیتی بین مدارس برای ارتقای عملکرد تربیتی جمعی؛ ایجاد و گسترش شبکه‌های ارتباطی هدفمند میان معاونان پرورشی، کارشناسان تربیتی و نهادهای پشتیبان درون و بیرون‌سازمانی؛ بهره‌گیری سازمان‌یافته از ظرفیت نیروهای باتجربه و بازنشسته در توسعه شبکه‌های یادگیری تربیتی؛ نهادینه‌سازی نقش فعال یادگیرنده در شبکه تربیتی مدرسه و تقویت مسئولیت‌پذیری او در فرآیند رشد</p>	<p>۹م - ۱۲م - ۱۳م - ۱۷م - ۸م - ۱۰م - ۱۴م - ۱۸م - ۶م - سند ۱</p>
	<p>ساخت و تقویت شبکه‌های تربیتی میان کنشگران تربیتی درون و بیرون مدرسه</p>	

۱. این مضمون فراگیر به‌طور جامع هر سه مضمون سازمان‌دهنده را پوشش می‌دهد. این مضمون تأکید دارد بر همکاری هدفمند و مستمر بین خانواده‌ها، نهادهای مختلف و شبکه‌های تربیتی، که به تقویت و هم‌افزایی منابع و ظرفیت‌های اجتماعی و نهادی در فرآیند تربیت و آموزش منجر می‌شود.



		<p>جمعی؛ طراحی و ارائه نظام‌مند مفاهیم آموزشی و تربیتی در چارچوب شبکه‌ای از معلمان، مشاوران و والدین برای ارتقای انسجام تربیتی؛ ارتقای جایگاه معلم به‌عنوان گره‌گاه اصلی شبکه تربیتی و الگوی ارتباطی در فرآیند هدایت دانش‌آموز؛ تقویت مرجعیت و نقش راهبری معلم در شبکه تعاملات تربیتی مدرسه و جامعه؛ جهت‌دهی شبکه تربیتی به‌سوی رشد متوازن عقلانی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی دانش‌آموزان در چارچوب اهداف کلان تربیت</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، شناسایی و ارائه راهکارهای مؤثر جهت رفع چالش‌ها و مسائل امور پرورشی و تربیتی در نظام آموزش رسمی عمومی کشور بود. به این منظور، پژوهش به صورت کیفی انجام شد. در این پژوهش، با توجه به گستره و عمق مسأله مورد نظر، نیازمند داده‌های فراوانی بودیم که از ذی‌نفعان مختلف این اطلاعات جمع‌آوری شده است. در این لایه از ۲۰ نفر از معاونان پرورشی در سطوح مختلف میدانی و ستادی، با موضوع شناسایی و ارائه راهکارهای مؤثر جهت رفع چالش‌ها و مسائل امور پرورشی و تربیتی مصاحبه اخذ گردید، در ادامه متن مصاحبه‌ها پیاده و مقوله‌بندی شدند. علاوه بر مصاحبه‌ها، اسناد بالا دستی مانند سند برنامه درسی ملی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور (ابلاغی مقام معظم رهبری) نیز مورد استفاده قرار گرفتند و تحلیل‌های مضمونی بر اساس این اسناد انجام شد.

بعد از اینکه هر کدام از مصاحبه‌ها در قالب متن پیاده‌سازی شدند، مبادرت به کدبندی عبارت‌های مصاحبه، دسته‌بندی مفاهیم جزئی، دسته‌بندی مقولات و در آخر مفهوم‌بندی کلی شدند. این تفکیک‌بندی در ۴ مضمون کلی «تحول ساختاری- نهادی در نظام تربیتی (با ۳ زیر محور)، تحول در نگرش، جذب و توانمندسازی منابع انسانی تربیتی (با ۳ زیر محور)، طراحی محتوای تربیتی یکپارچه و زمینه‌ساز (با ۲ زیر محور) و تقویت هم‌افزایی تربیتی از طریق مشارکت نظام‌مند با خانواده، نهادها و شبکه‌های اجتماعی (با ۳ زیر محور)» تنظیم و تفکیک‌بندی شد که در ادامه به تشریح هر کدام پرداخته می‌شود.

۵-۱. راهکار تحول ساختاری- نهادی در نظام تربیتی

الف: تقویت نهادی امور پرورشی و بازآرایی نقش آن در ساختار مدرسه: یکی از محورهای کلیدی تحول در نظام آموزش رسمی عمومی کشور، بازتعریف جایگاه و نقش نهاد امور پرورشی در ساختار مدرسه و ارتقای کارآمدی آن است.



یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که احیای نقش مؤثر امور تربیتی و مشارکت فعال معلمان و مربیان پرورشی در تصمیم‌سازی‌های مدرسه‌ای، از الزامات تحول ساختاری در نظام پرورشی مدارس به شمار می‌رود. تحول در ساختار و تقویت جایگاه معاونت پرورشی به‌عنوان یکی از ارکان مدیریتی مدرسه، از جمله مطالبات مشترک اسناد بالادستی و خبرگان تربیتی است که هدف آن ارتقای انسجام، اثربخشی و پاسخ‌گویی نهاد پرورشی در مدرسه می‌باشد.

توانمندسازی حرفه‌ای نیروهای پرورشی، ارتقای کیفیت عملکرد آنان و بهره‌گیری از مربیان تخصص‌گرا در برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های تربیتی، گام مهمی در مسیر کارآمدسازی این نهاد است. همچنین نهادینه‌سازی واحدهای پرورشی در کنار واحدهای آموزشی، استقرار نظام ارزیابی عملکرد تربیتی مدارس مبتنی بر شاخص‌های علمی و معتبر، و ایجاد محیط‌های تربیتی نشاط‌آفرین در خدمت رشد اجتماعی، فرهنگی و هویتی دانش‌آموزان، دیگر راهبردهای پیشنهادی برای تقویت این نهاد محسوب می‌شود، سیاست‌گذاری در سطح کلان، استانداردها و منابع این تحولات را تعیین می‌کند و مدارس در سطح اجرا، این استانداردها را متناسب با بافت محلی خود عملیاتی می‌سازند.

افزون بر این، گسترش فضاهای پرورشی متناسب با نیازهای رشدی دانش‌آموزان و توسعه فرصت‌های تربیت غیررسمی از طریق اردوها، فعالیت‌های هنری و اجتماعی، زمینه‌ساز ارتقای تربیت‌پذیری و سلامت روانی-جسمی دانش‌آموزان خواهد بود. در این مسیر، مشارکت اثربخش تشکلهای دانش‌آموزی در فرآیندهای تربیتی نیز به‌منابه نیرویی مکمل در ساختار مدرسه مطرح است که می‌تواند پیوند بین نظام رسمی و غیررسمال تربیت را تقویت کند، این امر مستلزم تخصیص بودجه و تدوین برنامه‌های کلان در سطح ملی و هماهنگی‌های منطقه‌ای است، در حالی که برنامه‌ریزی جزئی و اجرای آن در سطح مدارس انجام می‌پذیرد.

ب: ساماندهی ساختاری و استانداردهای فرآیندهای تربیتی در نظام مدرسه‌ای: تحقق تحول بنیادین در نظام تربیتی مدرسه‌ای مستلزم بازمهندسی ساختارها و فرآیندهای اجرایی تربیتی است؛ فرآیندهایی که تاکنون اغلب به صورت پراکنده، جزیره‌ای و فاقد انسجام ساختاری عمل کرده‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تمرکزگرایی هدفمند در سطوح مدیریتی مدرسه و انسجام‌بخشی به فعالیت‌های پرورشی از طریق تعریف نقش‌ها، وظایف و فرآیندهای مشخص، راهکاری اساسی برای ارتقای اثربخشی تربیت در مدرسه به شمار می‌رود.

استانداردسازی تعاملات، فعالیت‌ها و رویه‌های تربیتی در قالب الگوهای علمی و بومی‌شده و طراحی برنامه‌های تربیتی منطبق با اصول و استانداردهای ملی، از دیگر الزامات راهبردی در این حوزه است. تشکیل کارگروه‌های تخصصی برای تدوین محتوای تربیتی ساختاریافته و بازتعریف حوزه‌های تربیت و یادگیری در چارچوب مدرسه‌ای هدفمند، از جمله اقداماتی هستند که می‌توانند به طراحی یک برنامه درسی ملی جامع با رویکرد تربیتی و کاربردی منجر شوند؛ برنامه‌ای که همچون نقشه راه کلان، مسیر حرکت نظام تعلیم و تربیت رسمی را هدایت نماید. تدوین برنامه درسی ملی یک وظیفه کاملاً سیاستی و در سطح عالی است. از سوی دیگر، نهادینه‌سازی رویکرد فرهنگی و تربیتی در سیاست‌گذاری‌های



آموزشی و درسی، زمینه‌ساز تقویت هویت مدرسه به‌عنوان کانون تربیت در جامعه است. طراحی و توسعه زیرساخت‌های مجتمع‌های آموزشی-تربیتی با کارکرد ساختاری پیوسته و مدیریت یکپارچه این مجتمع‌ها، بستری مناسب برای تحقق تربیت مستمر، چندساحتی و هدفمند دانش‌آموزان فراهم می‌آورد. این امر نیازمند یک اراده و برنامه‌ریزی کلان در سطح سیاست‌گذاری است که اجرای آزمایشی و سپس سراسری آن به سطح مناطق و مدیریت‌های محلی سپرده می‌شود.

ج: بازتعریف کارکرد تربیتی مدرسه و مسئولیت‌پذیری تربیتی عوامل انسانی آن: یکی از ارکان اساسی در تحقق اهداف کلان تربیت، بازتعریف نقش مدرسه به‌مثابه نهادی تربیت‌محور و کانون تحول فرهنگی و اجتماعی است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که مدرسه باید از کارکرد صرفاً آموزشی فاصله گرفته و به نهادی تبدیل شود که تمامی فعالیت‌های آن در خدمت تحقق مأموریت‌های تربیتی و پرورشی قرار گیرد. این تغییر نگرش باید در سطح سیاست‌گذاری کلان نهادینه شود، اما تجلی عینی آن در عملکرد روزمره مدارس و کلاس‌های درس نمود می‌یابد.

در این چارچوب، مدیر مدرسه نقش راهبردی در راهبری فرآیندهای تربیتی، خلق موقعیت‌های پرورشی معنادار، و هدایت همه‌جانبه مدرسه به‌سوی حیات طیبه ایفا می‌کند. نقش تربیتی معلمان نیز در تعامل آموزشی آنان بازتعریف می‌شود؛ به‌گونه‌ای که مسئولیت‌پذیری تربیتی معلمان به عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از مأموریت حرفه‌ای‌شان مورد تأکید قرار می‌گیرد. علاوه بر معلمان، گسترش نقش تربیتی به کلیه عوامل انسانی مدرسه از جمله معاونان، مربیان و کارکنان اداری، ضرورتی است که از هماهنگی ساختاری میان کارکردهای آموزشی و پرورشی حمایت می‌کند. این بند به وضوح بر عهده‌گیران نقش در سطح اجرا (مدیر، معلم، کارکنان) تأکید دارد.

تحقق این تحول نیازمند نهادینه‌سازی هماهنگی و هم‌سوسازی میان کلیه عوامل آموزشی با اهداف و مأموریت‌های تربیتی و نیز توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای آنان برای ایفای نقش‌های چندگانه تربیتی است. استقرار الگوهای راهبری تربیتی در مدیریت مدرسه با الهام از اصول اسلامی-ایرانی، الگویی بومی و اثربخش برای هدایت این مسیر فراهم می‌سازد. در نهایت، ایجاد سازوکارهایی برای مشارکت فعال مدرسه در تحقق سیاست‌های کلان تربیتی نظام آموزشی، شرط لازم برای پویایی مستمر، هم‌راستایی نهادی و تحقق تربیت جامع در مدرسه است. توسعه شایستگی‌ها و استقرار الگوها نیازمند پشتیبانی سیاستی و برنامه‌ریزی شده از سطح ستاد است، در حالی که نهادینه‌سازی این هماهنگی و مشارکت، در گرو اقدام عملی و تعامل مستقیم عوامل در سطح مدرسه می‌باشد.

۲-۵. راهکار تحول در نگرش، جذب و توانمندسازی منابع انسانی تربیتی

الف: ارتقای شایستگی‌ها و توانمندسازی حرفه‌ای منابع انسانی تربیتی: تحقق اهداف متعالی تربیت در نظام آموزش رسمی، مستلزم برخورداری منابع انسانی از شایستگی‌ها و توانمندی‌های متناسب با تحولات تربیتی است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که توسعه و توانمندسازی منابع انسانی در حوزه تربیتی باید با رویکردی حرفه‌ای‌گرایانه، مستمر و هدفمند دنبال شود؛ رویکردی که از سطح دوره‌های آموزشی عمومی فراتر رفته و به‌سوی آموزش‌های کاربردی،



مهارت‌محور و مبتنی بر نیازهای واقعی مدرسه حرکت می‌کند. طراحی این رویکرد کلان، یک وظیفه سیاستی در سطح وزارتخانه است، اما شناسایی نیازهای واقعی مدرسه و اجرای آموزش‌های کاربردی در سطح مناطق و توسط خود مدارس انجام می‌شود.

در این راستا، ارتقای اثربخشی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت، به‌ویژه برای نیروهای پرورشی، نقش کلیدی در به‌روزرسانی دانش و ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای آنان ایفا می‌کند. همچنین توانمندسازی مدیران مدارس از طریق برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و آموزشی، ضرورتی انکارناپذیر برای ایفای نقش هدایت‌گر آنان در فرآیندهای تربیتی است. سیاست‌گذاری، موظف به تأمین منابع و استانداردهای محتوای این دوره‌هاست، در حالی که سطح اجرا (مدیران و معلمان) مخاطبان و مجریان این برنامه‌ها هستند.

یافته‌ها حاکی از آن است که آموزش معلمان باید با استفاده از روش‌های نوین و رویکردهای تربیتی نوظهور، به افزایش شایستگی‌های تربیتی و فرهنگی آن‌ها بینجامد تا بتوانند نقش فعال‌تری در پیشبرد اهداف تربیتی ایفا کنند. توسعه مهارت‌های علمی و تربیتی معلمان برای ایجاد محیط‌های آموزشی مؤثرتر و معنادار، از دیگر محورهای کلیدی در مسیر توانمندسازی منابع انسانی تربیتی است. از سوی دیگر، استقرار یک نظام ارزیابی جامع و مستمر برای سنجش عملکرد معلمان در ابعاد تربیتی و آموزشی، بستری برای اصلاح و بهبود عملکرد فراهم می‌آورد. طراحی نظام ارزیابی جامع یک اقدام کلان سیاستی است، اما اجرای عملیات ارزیابی و استفاده از نتایج آن برای بهبود، در سطح مدرسه و منطقه محقق می‌شود.

ب: *تأمین و جذب نیروی انسانی متخصص در نظام تربیتی*: یکی از الزامات اساسی برای تحقق تربیت کیفی و پایدار در نظام آموزش رسمی، تأمین و جذب نیروی انسانی متخصص و متعهد در حوزه تربیتی است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بهبود و بازنگری در سازوکارهای جذب و نگهداشت نیروی انسانی کارآمد، شرط لازم برای ارتقای کیفیت فعالیت‌های تربیتی در مدارس است. این مهم نیازمند طراحی نظامی هدفمند برای بررسی و ارزیابی توانمندی‌های متقاضیان ورود به عرصه امور پرورشی، پیش از پذیرش رسمی آنان است. در این راستا، استفاده از آزمون‌های تخصصی و حرفه‌ای در فرآیند جذب نیروهای تربیتی، زمینه‌ساز ارتقای کیفیت گزینش و افزایش دقت در شناسایی افراد شایسته و متناسب با مأموریت‌های تربیتی خواهد بود. اولویت دادن به ویژگی‌های ذاتی، اخلاقی و تربیتی در فرآیند جذب، به‌ویژه در کنار صلاحیت‌های علمی، تضمین‌کننده ورود نیروهایی است که با روح تربیت اسلامی-ایرانی هماهنگ باشند. این موارد، معیارها و ابزارهایی هستند که در سطح سیاست‌گذاری تعریف و ابلاغ می‌شوند.

یافته‌ها همچنین بر لزوم اصلاح فرآیند گزینش و پالایش نیروهای فعلی تأکید دارند؛ فرآیندی که باید با هدف ارتقاء کارآمدی، بهبود سطح تخصصی و ارتقای انگیزه‌های حرفه‌ای در منابع انسانی تربیتی دنبال شود. از دیگر نکات کلیدی، توجه ویژه به تأمین و تربیت هدفمند نیروی انسانی برای ایفای نقش‌های پرورشی در مدارس است؛ معلمانی توانمند که



هم در ابعاد علمی و حرفه‌ای و هم در ابعاد تربیتی و اخلاقی، صلاحیت‌های لازم برای پیشبرد فرآیندهای تربیتی را دارا باشند. تربیت چنین نیروهایی بر عهده نهادهای سیاست‌گذار و تربیت‌کننده (مانند دانشگاه فرهنگیان) در سطح کلان است. ج: تحول‌نگرشی و فرهنگی در نگاه به منابع انسانی تربیتی و جایگاه آنان در مدرسه: برای تحقق اهداف کلان تربیتی در نظام آموزش رسمی کشور، تحول در نگرش و فرهنگ حاکم بر جایگاه منابع انسانی تربیتی در مدرسه، ضرورتی بنیادی و گریزناپذیر است. یافته‌های پژوهش بر این نکته تأکید دارند که اصلاح نگرش و فرهنگ‌سازی تربیتی در سطح مدرسه، پیش‌زمینه‌ای ضروری برای ارتقای جایگاه حرفه‌ای، علمی و اجتماعی نیروهای تربیتی محسوب می‌شود. این تحول‌نگرشی، نه تنها در میان مدیران و معلمان بلکه در سطح سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و خانواده‌ها نیز باید اتفاق بیفتد. این بند به وضوح سطوح مختلف (سیاست‌گذاران و مجریان) را به عنوان هدف این تحول‌نگرشی معرفی می‌کند.

صیانت از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و بهره‌گیری از آن به‌مثابه نقشه‌راه تحولی، می‌تواند زمینه‌ساز بازتعریف جایگاه منابع انسانی تربیتی بر مبنای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی باشد. در این میان، دانشگاه فرهنگیان نقش محوری در شکل‌دهی به این تحول‌نگرشی و فرهنگی دارد؛ چراکه این دانشگاه بستر اصلی تربیت حرفه‌ای معلمان و منابع انسانی تربیتی کشور است. افزایش توجه به جایگاه و شأن معلم و پیشگیری از فروکاستن منزلت اجتماعی او، یکی از ارکان بازسازی فرهنگی نظام مدرسه‌ای است. این امر مستلزم پرهیز از تقلیل تربیت به مفاهیم اداری، شعاری یا صرفاً آموزشی و تأکید بر معنا و جایگاه واقعی آن در فرآیندهای مدرسه‌ای است، این امر نیازمند یک کمپین فرهنگ‌سازی ملی (سطح سیاستی) و همزمان، بازتاب عملی آن در رفتار و نگرش عوامل داخل مدرسه (سطح اجرا) می‌باشد.

۳-۵. راهکار طراحی محتوای تربیتی یکپارچه و زمینه‌ساز

الف: اصلاح و توسعه محتوای تربیتی: اصلاح و توسعه محتوای تربیتی به‌عنوان یکی از محورهای کلیدی تحول بنیادین در نظام آموزشی، مستلزم بازنگری ساختاری و محتوایی در برنامه‌های درسی و فرآیندهای آموزشی-تربیتی مدارس است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که طراحی محتوای تربیتی یکپارچه و منسجم، نیازمند تأسیس کمیته‌های تخصصی در حوزه برنامه‌ریزی درسی است تا از طریق تلفیق دقیق مفاهیم تربیتی با رویکردهای نوین آموزشی، زمینه تحقق اهداف متعالی تربیتی فراهم گردد. اصلاح و بازنویسی کتب درسی با تأکید بر هم‌راستایی با اهداف تربیتی، یکی از الزامات مهم در این حوزه به‌شمار می‌رود. در این راستا، حذف محتواهای غیرمفید و غیرهمسو با مأموریت تربیتی نظام آموزشی و جایگزینی آن‌ها با محتواهای معنادار و هدفمند، می‌تواند منجر به هم‌گرایی بیشتر مفاهیم درسی و تربیتی شود. این بازنویسی یک وظیفه سیاستی-تخصصی در سطح ستاد است.

چنین اصلاحاتی باید بر مبنای آموزه‌های دینی، اخلاقی و فرهنگی صورت گیرد تا به ارتقای سلامت معنوی، رشد اخلاقی و تقویت مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی دانش‌آموزان بینجامد. تقویت مؤلفه‌های هویت ملی و دینی در محتوای درسی و تربیتی، نقش بسزایی در تثبیت بنیان‌های فرهنگی جامعه و انتقال ارزش‌های اجتماعی به نسل آینده دارد. از این رو،



گنجاندن مبانی توحیدی و اصول اسلامی در برنامه‌های درسی، رویکردی راهبردی برای هم‌راستاسازی اهداف آموزشی با غایت تربیتی نظام تعلیم و تربیت است. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهند که توجه به جنبه‌های اخلاقی و اجتماعی در محتوای درسی، موجب ارتقای نگرش‌های اخلاقی دانش‌آموزان و تقویت سبک زندگی اسلامی-ایرانی در بستر مدرسه می‌شود. در مجموع، اصلاح و توسعه محتوای تربیتی نیازمند یک رویکرد نظام‌مند، ارزش‌محور و مبتنی بر نیازهای واقعی جامعه و دانش‌آموزان است تا بتواند به تربیت جامع، متوازن و انسان‌ساز منتهی شود. تعریف رویکرد نظام‌مند در سطح سیاست است، اما تشخیص نیازهای واقعی در سطح مدارس و مناطق انجام می‌پذیرد.

ب: پرهیز از نگاه شکلی و شعاری به تربیت: یکی از چالش‌های اساسی نظام تربیتی، غلبه نگاه شکلی و شعاری بر فرآیندهای پرورشی مدارس است؛ نگاهی که به جای عمق‌بخشی و اثرگذاری، به ظواهر و نمادهای کم‌مایه و تکراری بسنده می‌کند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که گذار از این رویکرد، مستلزم تمرکز بر اثربخشی واقعی فعالیت‌های تربیتی و پرهیز از اقدامات نمایشی، کم‌عمق و زودگذر است. این گذار نیازمند یک تغییر نگرش هم در سطح سیاست‌گذاران (در تعریف شاخص‌های موفقیت) و هم در سطح مجریان (در نحوه اجرای برنامه‌ها) است.

نظام تعلیم و تربیت باید به جای توسعه شتاب‌زده و سطحی برنامه‌های تربیتی، بر کیفیت و اثربخشی آن‌ها تأکید ورزد. در این راستا، رفع خلأهایی مانند نبود ساعت رسمی برای فعالیت‌های پرورشی و گنجاندن آن به‌عنوان جزء جدایی‌ناپذیر از برنامه درسی رسمی مدارس، گامی مهم برای نهادینه‌سازی تربیت در مدرسه است. همچنین نباید تربیت صرفاً به فضای کلاس‌های درسی محدود شود؛ بلکه باید تمامی عرصه‌های مدرسه از حیاط، نمازخانه، کتابخانه تا روابط انسانی به‌عنوان میدان‌های فعال تربیتی در نظر گرفته شوند. در مجموع، تحول در نگرش به تربیت و پرهیز از اقدامات شعاری، مستلزم بازنگری جدی در سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و نحوه اجرای فعالیت‌های تربیتی در مدرسه است؛ امری که بدون رویکردی علمی، هدفمند و زمینه‌مند محقق نخواهد شد، این جمله به خوبی هر دو سطح را به طور هم‌زمان خطاب قرار داده است: سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی (سطح کلان) و نحوه اجرا (سطح مدرسه).

۵-۴. راهکار تقویت هم‌افزایی تربیتی از طریق مشارکت نظام‌مند با خانواده، نهادها و شبکه‌های اجتماعی

الف: بهره‌گیری از ظرفیت نهادها، نهادینه‌سازی مشارکت بین‌سازمانی: یکی از الزامات تحقق تربیت مؤثر و جامع، بهره‌برداری هوشمندانه و سازمان‌یافته از ظرفیت‌های متنوع نهادهای درون‌سازمانی و برون‌سازمانی است. یافته‌ها نشان می‌دهند که برای ارتقای کیفیت فرآیندهای تربیتی در مدرسه، باید نگاهی فراتر از ساختارهای درونی آموزش و پرورش داشت و زمینه همکاری و تعامل با نهادهای فرهنگی، مذهبی، اجتماعی، رسانه‌ای و ورزشی را به صورت هدفمند و نهادمند فراهم ساخت، ایجاد این چارچوب همکاری، یک مسئولیت کلان در سطح سیاست‌گذاری وزارتخانه است.

توسعه همکاری با نهادهای اثرگذار همچون مساجد، بسیج، مراکز فرهنگی و هنری، رسانه ملی، شهرداری‌ها و دیگر نهادهای اجتماعی، می‌تواند موجب تنوع‌بخشی به فعالیت‌های تربیتی و تقویت پیوند دانش‌آموزان با ارزش‌های دینی، ملی



و اجتماعی گردد. گفتمان‌سازی پیرامون مشارکت بین‌سازمانی و تعریف روشن نقش و مسئولیت هر نهاد در فرآیند تربیت، شرط لازم برای نهادینه‌سازی این مشارکت‌هاست. از دیگر مؤلفه‌های کلیدی، ایجاد تعاملات مؤثر و دوسویه بین دستگاه‌ها به‌گونه‌ای است که ارائه خدمات متقابل به‌منظور حمایت از اهداف تربیتی مدارس امکان‌پذیر شود. این تعامل باید فراتر از همکاری‌های مقطعی و نمایشی باشد و در قالب سازوکارهای مستمر، تعریف‌شده و دارای نتایج قابل سنجش طراحی گردد، طراحی این سازوکارهای مستمر بر عهده سطح سیاست‌گذاری است.

نقش‌آفرینی خانواده و نهادهای مذهبی در تقویت تربیت دینی و هویت فرهنگی دانش‌آموزان، از دیگر الزامات مشارکت بین‌سازمانی اثربخش است. استفاده بهینه از رسانه ملی و دیگر ابزارهای ارتباط جمعی برای فرهنگ‌سازی تربیتی، نیز نقش بسزایی در ارتقای نگرش جامعه نسبت به تربیت ایفا می‌کند. در نهایت، بهره‌گیری از مناسبت‌های ملی و مذهبی برای ارتقای هویت دینی، ملی و اجتماعی دانش‌آموزان، بستر مناسبی برای پیوند میان برنامه‌های رسمی مدرسه و فرهنگ عمومی جامعه فراهم می‌سازد. تحقق این مشارکت ساختارمند، نیازمند سیاست‌گذاری یکپارچه و عزم جدی در مدیریت تربیتی کشور است.

ب: تقویت نقش خانواده به‌عنوان شریک تربیتی در تعامل مدرسه با محیط: یکی از ارکان اساسی در تربیت دانش‌آموزان، تقویت و ارتقای نقش خانواده به‌عنوان شریک اصلی مدرسه در فرآیند تربیتی است. یافته‌ها نشان می‌دهند که تعامل مستمر و سازنده بین خانواده و مدرسه می‌تواند نقش بسزایی در ارتقای کیفیت تربیت و آموزش دانش‌آموزان ایفا کند. برای این منظور، لازم است که برنامه‌های آموزشی و توانمندسازی ویژه برای والدین طراحی و اجرا گردد تا آن‌ها بتوانند به‌طور مؤثرتر در تربیت فرزندان خود مشارکت کنند و نقش تربیتی خود را به‌خوبی ایفا نمایند، طراحی این برنامه‌ها در سطح ستاد و منطقه انجام می‌شود، اما اجرای آن بر عهده مدرسه است.

بهره‌گیری از ظرفیت‌های والدین در تأمین امکانات و پشتیبانی از فعالیت‌های تربیتی مدرسه، همچنین می‌تواند موجب تقویت همکاری و هم‌افزایی بین مدرسه و خانواده گردد. ایجاد بسترهای مناسب برای افزایش مشارکت والدین در فرآیندهای آموزشی و تربیتی، به‌ویژه در تصمیم‌سازی‌ها و تدوین برنامه‌های تربیتی مدرسه، یکی دیگر از الزامات این تعامل است. نکته مهم در این راستا، ایجاد روابط مستمر و مؤثر بین مدرسه، خانواده و جامعه است که به‌عنوان یک شبکه حمایتی گسترده، به تحقق اهداف تربیتی کمک کند، ایجاد این روابط نیز در حوزه عمل مدیران و معاونان مدارس قرار دارد.

ج: ساخت و تقویت شبکه‌های تربیتی میان کنشگران تربیتی درون و بیرون مدرسه: یکی از مؤلفه‌های کلیدی در ارتقای کیفیت تربیتی مدارس، ایجاد و تقویت شبکه‌های ارتباطی هدفمند میان کنشگران تربیتی درون و بیرون مدرسه است. یکی از راه‌های تقویت این شبکه‌ها، ایجاد و گسترش ارتباطات هدفمند بین معاونان پرورشی، کارشناسان تربیتی و نهادهای پشتیبان درون و بیرون‌سازمانی است. نهادینه‌سازی نقش فعال یادگیرنده در شبکه تربیتی مدرسه و تقویت مسئولیت‌پذیری او در فرآیند رشد جمعی یکی دیگر از ارکان این شبکه‌ها است، این نهادینه‌سازی در گرو اقدامات فرهنگی و آموزشی در



سطح مدرسه و کلاس درس است. در نهایت، معلمان باید به‌عنوان گره‌گاه اصلی این شبکه‌ها شناخته شوند، به‌ویژه در فرآیند هدایت و راهبری تربیتی دانش‌آموزان، این تأکید بر نقش معلم، بر اهمیت سطح اجرا و عمل در کلاس درس صحنه می‌گذارد.

۶. پیشنهادها

با توجه به یافته‌های این پژوهش، چندین پیشنهاد به‌منظور ارتقای امور تربیتی در نظام آموزش رسمی و عمومی کشور ارائه می‌شود:

بر اساس نتایج تحلیل مصاحبه‌ها، پیشنهاد می‌شود که نظام برنامه‌های درسی با رویکردی مبتنی بر شکوفایی استعدادهای فطری، تقویت هویت ملی و دینی و اصول توحیدی بازنگری شوند. بر این اساس راهکارهای عملیاتی این پیشنهاد عبارت است از: تشکیل کارگروهی متشکل از متخصصان علوم تربیتی، روانشناسان، فیلسوفان تعلیم و تربیت و دین‌پژوهان برای تدوین چارچوب نظری برنامه درسی تربیتی مبتنی بر مفاهیم فطرت، هویت ملی-دینی و توحیدی؛ بازنویسی و ادغام مضامین تربیتی (مانند ایثار، صداقت، مسئولیت‌پذیری) در محتوای دروس پایه مانند فارسی، مطالعات اجتماعی و علوم تجربی؛ طراحی و تدوین راهنمای اجرای برنامه درسی تربیتی برای معلمان تمام دروس، حاوی فعالیت‌های عملی، قصه‌گویی، پروژه‌های گروهی و ارزشیابی کیفی مبتنی بر شواهد رفتاری و اجرای آزمایشی برنامه بازنگری شده در ۵۰ مدرسه منتخب (در ۵ منطقه مختلف کشور) و ارزیابی تأثیر آن بر نگرش و رفتار دانش‌آموزان با استفاده از پرسشنامه‌های استاندارد و مشاهده ساختاریافته.

مبتنی بر نتایج مصاحبه، پیشنهاد می‌شود که مدارس به‌عنوان کانون‌های تربیتی، نقش خود را در تقویت همکاری با خانواده‌ها و ارتقای مرجعیت معلم در هدایت تربیتی ایفا کنند. استفاده از ظرفیت والدین و نهادهای مذهبی، فرهنگی و ورزشی در تأمین امکانات و همچنین طراحی فرایند تربیت باید تقویت شود. بر این اساس راهکارهای عملیاتی این پیشنهاد عبارت است از: الزام هر مدرسه به تدوین سند مشارکت تربیتی مدرسه و خانواده در ابتدای هر سال تحصیلی، با تعیین حقوق و تکالیف طرفین و برنامه‌های مشترک (مانند اردوهای خانوادگی، جشنواره‌های فرهنگی)؛ تشکیل شورای تربیتی مدرسه با حضور مدیر، معاون پرورشی، نماینده انجمن اولیا و مربیان، نماینده دانش‌آموزی و یک روحانی یا چهره فرهنگی محله؛ انعقاد حداقل ۲ تفاهم‌نامه همکاری در هر سال تحصیلی بین مدرسه و نهادهای محلی (مانند پایگاه بسیج، کتابخانه عمومی، خانه ورزش) برای استفاده از امکانات و ظرفیت‌های آنها و راه‌اندازی یک سامانه پیامکی یا اپلیکیشن اختصاصی برای اطلاع‌رسانی سریع برنامه‌های تربیتی، گزارش پیشرفت اخلاقی-رفتاری دانش‌آموز و دریافت بازخورد از والدین.

همچنین مبتنی بر یافته‌های تحقیق، لازم است که توانمندسازی معلمان و مدیران مدارس از طریق آموزش‌های ضمن خدمت و ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای و معنوی در دستور کار مسئولان وزارت آموزش و پرورش قرار گیرد.



همچنین، فرآیند جذب و ارزیابی توانمندی‌های متقاضیان امور تربیتی باید به‌طور مستمر اصلاح و به‌روز شود. راهکارهای عملیاتی این پیشنهاد: اجرای یک مطالعه نیازسنجی سالانه برای شناسایی شکاف مهارتی معلمان و مدیران در حوزه تربیت؛ گنجاندن مصاحبه تخصصی تربیتی و آزمون صلاحیت اخلاقی-رفتاری به عنوان دو مرحله اجباری و حذف‌کننده در فرآیند جذب معلمان جدید، به ویژه مربیان پرورش و طراحی و اجرای فرم ارزیابی عملکرد سالانه برای مربیان پرورشی و معلمان.

همچنین، بهینه‌سازی ساختار اجرایی حوزه پرورشی در سطح ستادی و صفی و هم‌منظور تقویت و ایجاد واحدهای پرورشی مجزا از واحدهای آموزشی و تخصیص منابع کافی برای تقویت زیرساخت‌ها ضروری است. راهکارهای عملیاتی این پیشنهاد: اختصاص یک ردیف بودجه مستقل و غیرقابل انتقال به نام برنامه‌های عملیاتی تربیتی به مدارس، که بر اساس فرمول سرانه دانش‌آموزی و شاخص‌های محرومیت و استانداردسازی فضا و تجهیزات: ابلاغ آیین‌نامه حداقل استانداردهای فضای پرورشی مدارس (مانند وجود سالن چندمنظوره، اتاق فعالیت‌های گروهی و کتابخانه تربیتی) و تخصیص اعتبار برای تجهیز این فضاها در مدارس فاقد استاندارد.

مبتنی بر یافته‌ها، استقرار نظام ارزیابی جامع و پایش مداوم برنامه‌های تربیتی، همراه با نظارت کیفی بر عملکرد تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان، به‌منظور صیانت از سند تحول بنیادین و ارتقای کیفیت برنامه‌ها، امری ضروری است. راهکارهای عملیاتی این پیشنهاد: طراحی و راه‌اندازی سامانه ملی پایش برنامه‌های تربیتی (همتا) برای ثبت و رصد کلیه فعالیت‌های تربیتی مدارس، گزارش‌های عملکرد مربیان و نتایج ارزیابی‌ها؛ تدوین کارنامه تربیتی دانش‌آموز شامل ارزیابی معلمان از شایستگی‌های اخلاقی (مانند مسئولیت‌پذیری، نوع دوستی، صداقت) و سوابق مشارکت در فعالیت‌های گروهی و فوق‌برنامه و اجرای دوسالانه یک ارزشیابی کشوری از کیفیت برنامه‌های تربیتی با نمونه‌گیری از دانش‌آموزان، والدین و معلمان و انتشار عمومی گزارش آن.



منابع

- آقازاده، احمد و آرمنند، محمد (۱۳۹۵). *تاریخ آموزش و پرورش ایران با تأکید بر تحولات تربیتی دوره معاصر*. تهران: انتشارات سمت. چاپ سوم.
- ایران پور، ماه منیر؛ مزیدی، محمد و خوشبخت، فریبا (۱۳۹۶). ادراک دانش آموزان دبیرستانی شهر شیراز نسبت به فعالیت های پرورشی مدارس و بررسی رابطه آن با متغیرهای زمینه ای، *نشریه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، دوره ۲، شماره ۱ (۱۳۹۶).
- ایمن ارشادی، افسانه و نامی، کلثوم (۱۳۹۸). ارزیابی فعالیت های پرورشی مدارس ابتدایی مبتنی بر سند تحول بنیادین، *جامعه شناسی آموزش و پرورش*، دوره ۵، شماره ۲، صفحات ۱۴۶ تا ۱۵۵.
- بلخی، محمد و جباری، حسن (۱۳۹۹). بررسی نقش فرمانده مربی تربیتی در افزایش روحیه دانشجویان، *دوفصلنامه علمی تربیت پاسدار انقلاب اسلامی دانشکده تربیت جهادی دانشگاه افسری و تربیت پاسداری امام حسین*، سال دهم، شماره ۲۱، ص ۱۵۷-۱۳۵.
- پاک سرشت، محمدجعفر و دیگران (۱۴۰۲). *درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی*، تهران: انتشارات: سمت. چاپ ۱۵.
- جعفریان، علی اصغر (۱۳۹۷). در مسیر توسعه و آموزش (نگاهی به نیم قرن تلاش عبدالحسین نفیسی)، تهران: انتشارات افست.
- حاجی زاده، فاطمه (۱۳۹۵). تبیین جایگاه و نقش فعالیت های پرورشی مدارس ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا (س).
- حائری شیرازی، محی الدین (۱۴۰۱). *کتاب تربیت دینی کودک*، تهران: انتشارات معارف، چاپ اول، ۱۴۰۱.
- خاکپور، عباس (۱۳۹۱). بررسی عوامل مرتبط با تمایل مربیان پرورشی به انتقال به حوزه ی آموزشی در مدارس متوسطه و راهنمایی استان همدان. *مجله ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، پاییز و زمستان ۱۳۹۱، دوره ششم، سال ۱۹.
- خباز مهرجردی، محمود (۱۳۹۳). تحلیل کارکردی معاونت پرورشی در نظام آموزش و پرورش از دیدگاه نخبگان تعلیم و تربیت. *دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی واحد علمی: مرکز مطالعات راهبردی شورای عالی انقلاب*.
- دیبایی، محسن؛ سجاسی و رحیمی، داود (۱۴۰۱). آسیب شناسی فعالیت های پرورشی سازمان آموزش و پرورش شهر قم در دوره متوسطه اول بر اساس عناصر نه گانه کلاین و ارائه راهکاری برای بهبود آن. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، سال سی ام، تابستان ۱۴۰۱.
- رامشت شهرام (۱۴۰۰). *بررسی تطبیقی فلسفه تعلیم و تربیت رسمی کشورهای جمهوری اسلامی ایران، آمریکا، فرانسه و ترکیه*، پایان نامه جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد، دانشگاه شاهد. شهریور ۱۴۰۰.
- ربیعی، ملیحه (۱۳۹۹). *بررسی تطبیقی اهداف و روش های تربیت اجتماعی دوره آموزش ابتدایی در نظام آموزش و پرورش ایران و ژاپن به منظور ارائه راهکارهای مناسب*، رساله دکتری رشته علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، شهریور ۱۳۹۹.
- رجبی، غلامرضا و عباسی، قدرت الله (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش های تربیتی قبل از ازدواج به شیوه برنامه آموزش ارتباط بر کاهش انتظارات ایده آل گرانه جوانان مجرد، *فصلنامه روانپزشکی و روانشناسی ایران*، دوره ۲۵، زمستان ۱۳۹۸، شماره ۴.
- رحیمی، کاظم (۱۳۹۹). *نگاهی به آسیب های اجتماعی از بعد پرورشی تربیتی دانش آموزان*. فصلنامه تحقیقات جدید در علوم انسانی، دوره: ۳، شماره: ۲۹.
- ریحانی، بهنام (۱۳۹۶). چالش های اخلاقی مربیان پرورشی در فضای مجازی و راه کارهای برون رفت از آن، *اولین کنفرانس بین المللی ظرفیت شناسی و تاثیرگذاری فضای مجازی در ارتقای آموزش های دینی*، سال ۱۳۹۶.
- سرمدی، حسن و عسکری، اکبر (۱۳۹۳). *شناسایی و اولویت بندی عوامل مؤثر بر انگیزش شغلی مدیران مدارس ابتدایی استان همدان*. *مجله علوم تربیتی دانشگاه اهواز*، دوره ششم، سال ۲۱، شماره ۱، ص ۱۱۵-۱۳۴.
- سیدی، سید مسعود (۱۳۹۴). *بررسی تاثیر فعالیت های فوق برنامه بر پیشرفت تحصیلی و نگرش به مدرسه دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم پایه دوم تجربی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.



۱۹. شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران.
 ۲۰. طولابی، زینب و جوانمردی، مهسا (۱۴۰۱). رویکردی ترکیبی به عوامل توانمندساز معاونان و مربیان پرورشی، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۳۷، شماره ۱۵۲.
 ۲۱. علم الهدی، جمیله (۱۳۹۸). نظریه اسلامی رشد انسان، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی، چاپ اول.
 ۲۲. علم الهدی، جمیله (۱۳۹۳). نظریه اسلامی تعلیم و تربیت (مبانی آموزش رسمی)، انتشارات دانشگاه امام صادق (ع)، چاپ سوم.
 ۲۳. عزیززاده موسوی، ابراهیم (۱۳۸۴). بررسی مقایسه ای تأثیر فضاهای پرورشی بر رشد اخلاقی دانش آموزان. پژوهش های تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، شماره دوم، بهار ۸۴، صفحات ۱ تا ۱۵.
 ۲۴. فنونی، زهرا (۱۴۰۱). آسیب شناسی امور پرورشی، مجله مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، دوره ۵، شماره ۴۵.
 ۲۵. کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۳). آموزش به مثابه پرورش، (به بهانه طرح تلفیقی) به ضمیمه ی مقدمه ای بر اصلاحات و نوآوری در آموزش و پرورش، تهران، انتشارات: پژوهشکده تعلیم و تربیت، چاپ سوم.
 ۲۶. لطیفی، علی (۱۳۹۲). بررسی آرای مربیان پرورشی استان سمنان در ارتباط با عوامل انگیزشی شغلی، پایان نامه کارشناسی ارشد، برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه سمنان.
 ۲۷. مرتضوی، جلیل (۱۳۸۱). بررسی آرای دانش آموزان دوره راهنمایی درباره نحوه برگزاری مسابقات قرآن، پایان نامه دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی عمومی، مرکز آموزش عالی فرهنگیان شهید رجایی شیراز.
 ۲۸. مرسلی، ژیلا و یاری، جهانگیر (۱۴۰۱). ارائه مدلی برای ارتقای صلاحیت های شغلی معاونین پرورشی زن بر مبنای تعالی مدیریت (EFQM). فصلنامه زن و مطالعات خانواده، دوره: ۱۵، شماره: ۵۸.
 ۲۹. مزیدی، محمد؛ ایران پور، ماه منیر و خوشبخت، فریبا (۱۳۹۱). آسیب شناسی فعالیت های پرورشی و امور تربیتی از دیدگاه مربیان پرورشی مقاطع مختلف تحصیلی شهر شیراز. پژوهش های تربیتی، سال پنجم، شماره اول، پیاپی ۹، بهار و تابستان ۱۳۹۲، صفحات ۱۲۸ تا ۱۴۹.
 ۳۰. معروفی، یحیی، یوسف زاده، محمدرضا، قبادی، محترم، و افشار، عبدالله. (۱۳۹۲). بررسی سطح توانمندی شغلی مربیان پرورشی دوره ابتدایی و راهکارهای توسعه آن. پژوهش های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)، شماره ۲۰ (دوره جدید) (۳)، صفحات ۱۶۳ تا ۱۷۸.
 ۳۱. ملک محمدی، حمیدرضا، حسینی، منیره سادات و موسوی خطیر، سید جلال. (۱۴۰۳). واکاوی سیاست تأثیر سابقه تحصیلی درکنکور سراسری: مبتنی بر تئوری داده بنیاد. فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ. (۶۸)، صفحات ۱۳۹ الی ۱۷۱.
 ۳۲. ملکی، حسن (۱۳۹۵). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل)، تهران، انتشارات: منادی تربیت.
 ۳۳. موسوی خطیر، سید جلال، علم الهدی، جمیله و حسینی، سیدمقداد. (۱۴۰۴). شناسایی راهکارها و دلالت های سیاستی ناظر بر ارتقای دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، (۲)، صفحات ۱۲۹ الی ۱۴۷.
 ۳۴. موسوی خطیر، سید جلال، عقیلی، سید رمضان و حسینی، سیدمقداد. (۱۴۰۳). کیفیت بخشی به دانشگاه فرهنگیان: شناسایی موانع و چالش ها. نظریه و عمل در تربیت معلمان. (۱۷)، صفحات ۲۴۵ الی ۲۶۴.
 ۳۵. نوری مادر، رضوان (۱۴۰۱). سنجش تاثیر مربیان پرورشی بر مهارت های زندگی و تربیت شهروندی از دیدگاه دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان دزفول در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰، دومین کنفرانس بین المللی یافته های نوین در مدیریت، روانشناسی و حسابداری
۱. Abruzzo, K. J., Lenis, C., Romero, Y. V., Maser, K. J., & Morote, E. S. (2016). Does Participation in Extracurricular Activities Impact Student Achievement?. *Journal for Leadership and Instruction, 15*(1), ۲۱-۲۶.
 ۲. Acar, Z., & Gündüz, N. (2017). Participation Motivation for Extracurricular Activities: Study on Primary School Students. *Universal journal of educational research, 5*(5), 901-910.



۳. Adelman, H. S., & Taylor, L. (2018). Addressing barriers to learning: Beyond school-linked service and fullservice schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(3), 408–421.
۴. Altan, B. A., & Altintas, H. O. (2017). Professional Identities of Vocational High School Students and Extracurricular Activities. *Journal of education and training studies*, 5(7), 46-52.
۵. Buckley, C., Wang, C. Y., Chatfield, M. D., Bletchly, C., Harris, P., & Whiley, D. (2022). The impact of COVID-19 epidemic phase and changes in mean viral loads: implications for SARS-CoV-2 testing strategies. *Diagnostic Microbiology and Infectious Disease*, 102(3), 115598.
۶. Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2021). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241
۷. Finn, J. D. (2012). School engagement and students at risk. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U. S. Department of Education. Available at www.nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=93470.
۸. Gentry, M., Gable, R. K., & Rizza, M. G. (2002). Students' perceptions of classroom activities: Are there grade-level and gender differences? *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 539-544.
۹. Hsu, H. Y., Lee, K., Bentley, J., & Acosta, S. (2019). Investigating the Role of School-Based Extracurricular Activity Participation in Adolescents' Learning Outcomes: A Propensity Score Method. *Journal of Education and Learning*, 8(4), 8-17.
۱۰. Kara, Ö. T. (2016). Views of Turkish Teachers on Extracurricular Activities at Secondary Schools. *Acta didactica napocensia*, 9(4), 1-14.
۱۱. Lamborn, S. D., Brown, B. B., Mounts, N. S., & Steinberg, L. (2014). Putting school in perspective: The influence of family, peers, extracurricular participation, and part-time work on academic engagement. New York: Teachers College Press.
۱۲. LaRocque, L. M. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Educational Psychology in Practices*, 24(4), 289-305.
۱۳. Lee, V. E., & Smith, J. B. (2020). Effects of school restructuring on the achievement and engagement of middle-grade students. *Sociology of Education*, 66(3), 164-187.
۱۴. Marsh, H. W. (2015). Extracurricular Activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 553-562.
۱۵. Nghia, T. L. H. (2017). Developing generic skills for students via extra-curricular activities in Vietnamese universities: Practices and influential factors. *Journal of Teaching and Learning for Graduate employability*, 8(1), 22-39.
۱۶. Okolie, U. C., & Omamuyovwi, A. I. (2020). Developing the human resources effectiveness through training and development. *Annals of Spiru Haret University, Economic Series*, 20(3), 81-95.
۱۷. Posner, B. Z. (2020). Another look at the impact of personal and organizational values congruency. *Journal of Business Ethics*, 97, 535-541.
۱۸. Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (2016). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of children's perception. *Journal of Personality and Social Psychology*. 50, 550-558.
۱۹. Sahin, M. O., Sen, V., Irer, B., & Yildiz, G. (2020). Can negative ureteroscopy be predicted in ureteral stone treatment?. *Canadian Urological Association Journal*, 14(5), E209.
۲۰. Shaffer, M. L. (2019). Impacting student motivation: Reasons for not eliminating extracurricular activities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(7), 8-14.
۲۱. Steinmann, I., Strietholt, R., & Caro, D. (2019). Participation in extracurricular activities and student achievement: Evidence from German all-day schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(2), 155-176.



۲۲. Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, ۸۵(۲), ۲۷۹-۲۹۱.
۲۳. Villarreal, V. (2017). Differences in Extracurricular Activity Participation Intensity among Middle School Students: Implications for Hispanic Youths. *Journal of At-Risk Issues*, 20(1), 17-26.
۲۴. Wu, M. (2019). School Culture and Its Effect on Extracurricular Participation in Hong Kong. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 15(8), n8.
۲۵. Yıldırım Taştı, Ö., & Akar, H. (2021). Promoting climate-friendly actions of high school students: A case from turkey.