

# ارزش‌های ابرازی تحصیل به مثابه عاملی برای افزایش سرمایه انسانی و توسعه ملی

نویسنده: حسین دهقان\*

کلید واژه: ارزش‌های اجتماعی، ارزش ابرازی تحصیل، ارزش ابرازی تحصیل، عملکرد تحصیلی، سرمایه انسانی، توسعه ملی، تحلیل جامعه‌شناختی

## چکیده

مبحث ارزش‌ها و ابعاد مختلف آن از دیرباز مورد توجه جامعه‌شناسان بوده است. یکی از این ابعاد، رابطه ارزش‌های اجتماعی با نظام آموزشی است، مقاله پیش‌رو، تلاش می‌کند در محدوده ذکر شده، رابطه ارزش‌های ابرازی را که دانش‌آموزان برای تحصیل قایل‌اند، بسا فرآیند یادگیری و عملکرد تحصیلی که خود عامل تولید سرمایه انسانی است، مورد بررسی قرار دهد. در عین حال، با تکیه بر پژوهشی میدانی،

---

\*- عضو هیأت رئیسه انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش ایران (dehghan@icenet.org)

سعی دارد به این پرسش پاسخ دهد که اگر آموزش و تحصیل برای فرد، واجد ارزش ابرازی (اظهاری) و هدف‌گونه باشد، آیا یادگیری عمق و ثبات بیشتری خواهد داشت و کسانی که این راهبرد را در آموزش پیشه کنند، می‌توانند عملکرد تحصیلی مناسبی داشته باشند و مولد و افزایش‌دهنده دانش باشند؟ در واقع، مفهوم‌سازی ارزش‌های ابرازی و ابرازی تحصیل، و نگاهی از این بعد به موضوع، در نوع خود بدیع بوده و در پی تبیین جامعه‌شناسانه از علل مؤثر بر عملکرد تحصیلی مطلوب و نتایج حاصل از آن است. پرواضح است که عملکرد تحصیلی مطلوب و یادگیری بهتر، مولد سرمایه انسانی کارآمد است و به نوبه خود، بر پدیده‌های کلان اجتماعی مانند توسعه ملی تأثیر می‌گذارد.

فرضیات پژوهش، روابط علی بین متغیر مستقل یعنی دو نوع ارزش تحصیلی ذکر شده را بر یادگیری و عملکرد تحصیلی، با مشارکت متغیرهای بینابینی مانند "ماهیت اهداف تحصیلی" مورد توجه قرار می‌دهد. به این ترتیب، فرض بر آن است که چگونگی ارزش تحصیلی فرد بر ماهیت اهداف تحصیلی او تأثیر دارد و هر دو، نگرش به تحصیل را متأثر می‌سازند. با تغییر نگرش و ماهیت اهداف تحصیلی، فرایند یادگیری و عملکرد تحصیلی نیز دچار تغییر خواهد شد. در این پژوهش، با استفاده از پرسش‌نامه‌ای که توسط پژوهشگر و با استفاده از روش‌های قابل دفاع تهیه شده بود، قریب ۶۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های پنج منطقه تهران که در سال سوم مشغول تحصیل بودند، مورد مصاحبه قرار گرفتند.

یافته‌های پژوهش حکایت از آن دارند که هر چه بعد ابرازی ارزش تحصیل در مقایسه با بعد ابرازی آن در افراد بیشتر باشد یا بیشتر تقویت شود، ماهیت اهداف تحصیلی آن‌ها به سمت اهداف وظیفه‌گرا میل می‌کند. در چنین شرایطی، نگرش به تحصیل در آن‌ها بهبود می‌یابد و راهبردهای یادگیری ایشان به یادگیری عمیق، با احساس خودتأثیری، همراه با پایداری در انگیزه و ارضای

درونی متمایل می‌شود. در این صورت، عملکرد واقعی تحصیل در آن‌ها افزایش می‌یابد و چنین دانش‌آموزانی فارغ از محیط رقابتی محض مدارس، به دنبال تولید دانش، اعمال خلاقیت و یادگیری مستمر خواهند رفت. بدین‌گونه، انگیزه یادگیری در آن‌ها دیرتر خاموش می‌شود و افراد طی فرایند تحصیل، به خصوصیات و قابلیت‌هایی دست می‌یابند که می‌تواند موجب تولید دانش و انباشت علم شود؛ به جای آن‌که تنها کسب مهارت‌های مقطعی مورد نظر باشد. جامعه‌ای که بتواند با توسل به نظام آموزشی، برنامه‌ریزی درسی و آموزشی کارآمد مبتنی بر آن، چنین فضایی را ایجاد کند و درصد بالاتری از دانش‌آموزان را واجد ارزش ابرازی برای تحصیل نماید، می‌تواند بر سرمایه انسانی کارآمد بیفزاید و مسیر نه چندان سهل توسعه خود بنیاد را به سهولت طی کند. این مقاله را جناب آقای حسین دهقان عضو هیأت رئیسه انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش ایران تهیه و در اختیار دفتر فصلنامه قرار داده‌اند که بدین وسیله از ایشان تقدیر و تشکر می‌شود.

دفتر فصلنامه

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه

بحث ارزش‌های اجتماعی و ارتباط آن با نظام آموزشی، در جامعه‌شناسی سابقه دیرپایی دارد. دیدگاه دورکیم در خصوص کارکردهای نظام آموزشی و به بیان دیگر، نهاد آموزش و پرورش در خصوص انتقال میراث موجود به نسل بعد، از آن جمله است. وی در ذیل مبحث آموزش اخلاقی، موضوع انتقال ارزش‌های دنیوی و قواعد رفتاری به افراد را جزء کارکردهای نظام‌های آموزش جدید مطرح می‌کند (گیدنز، ۶۳: ۱۳۶۳). ارزش‌هایی که ظهور و بروز استدلال عمل مورد نیاز برای تقسیم کار تفکیک شده را در پی دارد. همچنین، شاخص‌ترین فرد دیدگاه ساخت‌گرایان کارکردی، یعنی پارسنز، نیز در ادامه دیدگاه کارکرد گرایی با وضوح بیشتر در مورد تأثیر آموزش و پرورش بر انتقال ارزش‌هایی صحبت می‌کند که در نظام شخصیتی فرد جایگاه ویژه‌ای دارند و کنش‌های او را تحت تأثیر قرار می‌دهند. اما هدف این مقاله، بیان رابطه‌ای این‌گونه بین آموزش و پرورش و ارزش‌ها نیست.

هدف این مقاله که برخاسته از تأملی نظری و پژوهشی تجربی است، معطوف به جنبه دیگری از رابطه بین ارزش‌ها و نظام آموزشی است که الزاماً با نگاه پیش‌گفته، همسو نمی‌باشد؛ بلکه در قالب آن تأثیرپذیری فرایند یادگیری و عملکرد آموزشی از ارزش‌های فرد مورد توجه است. در رابطه‌ای این‌چنین که مقاله سعی به تصویر کشیدن آن را دارد، چنانچه آموزش و تحصیل برای فرد واجد ارزش ابرازی باشد - که ارزشی درونی، عاطفی و هدف‌گونه است - یادگیری عمق و ثبات بیشتری خواهد یافت و کسانی که این راهبرد را در آموزش پیشه می‌کنند، می‌توانند عملکرد تحصیلی مناسبی داشته و تولیدکننده دانش باشند و به این ترتیب، بر میراث علمی بشر مراتب دیگری بیفزایند؛ در حالی که ارزش ابزاری تحصیل، بیشتر بیرونی، عقلانی و وسیله‌گونه است و تأثیر مذکور را ندارد. ضرورت بحث نیز از همین زاویه خود را نشان می‌دهد.

ضرورت و اهمیت موضوع بدین گونه روشن می‌شود که عملکرد تحصیلی را به عنوان محصول فرایند آموزش و یادگیری که بهبود آن یکی از اهداف اصلی نظام‌های آموزشی نوین را تشکیل می‌دهد، در نظر آوریم. اگر عملکرد واقعی تحصیل دانش‌آموزان بهبود یابد و از عمق و کیفیت بایسته برخوردار شود، تولیدات علمی و مهارت‌های مورد نیاز جامعه گسترش می‌یابد. این تولیدات علمی، سرمایه‌ای قابل توجه در سطح ملی فراهم می‌کند که از آن با نام سرمایه انسانی یاد شود. همان‌گونه که در دهه‌های اخیر مطرح شده است یکی از ملزومات توسعه کشورها، بسط چنین سرمایه‌ای است؛ به عبارت دیگر، چنانچه بپذیریم که توسعه به عنوان تلاشی برنامه‌ریزی شده و هدفمند، توسط اعضای یک جامعه و برای آنان در جریان است، در این صورت رابطه انسان با توسعه واجد توجهی ویژه خواهد بود. از زاویه دید جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، مفهوم "سرمایه انسانی" مفهومی است که این نوع توجه را شامل می‌شود.

بی‌تردید، در جامعه‌ای که در آن صاحبان تخصص به جای مصرف‌کننده دانش، تولیدکننده آن باشند، حرکت جامعه به سوی توسعه خود بنیاد و پایدار، با سهولت بیشتر و تضمین بالاتری به فرجام خواهد رسید. در این میان، نظام آموزش و پرورش در شکل فراگیر امروزی، با تثبیت ارزش‌های ابرازی تحصیل در دانش‌آموزان، می‌تواند نقش بایسته‌ای در این راه ایفا کند. مقاله حاضر در پی توضیح چنین نقشی است.

## چهارچوب نظری و پیشینه

### ارزش‌های ابرازی و ابرازی تحصیل

مفهوم ارزش در علوم انسانی همانند بسیاری از مفاهیم موجود این علوم، در معانی مختلفی به کار رفته است؛ هر چند که این واژه ممکن است به اندازه

مفاهیم دیگر مورد مذاقه قرار نگرفته باشد؛ به طوری که در هنگام بررسی دقیق آن و به‌ویژه زمانی که قصد ارایه تعریفی جامع و مانع از ارزش مطرح شود، شاید منابع مورد استناد به وفور مفاهیم دیگر در دسترس نباشد. خاصه این‌که در حد اطلاع، مفاهیم ارزش‌های ابزاری و ابرازی تحصیل قبلاً توسط فرد دیگری مورد استفاده قرار نگرفته و در واقع، برای نخستین بار توسط محقق، مفهوم‌سازی شده است؛ بنابراین به نظر می‌رسد، اگر اندکی بیش از روال متعارف بر مفهوم ارزش تأمل شود، خالی از فایده نخواهد بود.

توماس فوردهالت، ارزش را به عنوان مفهومی بین رشته‌ای دارای معنایی متعدد می‌داند. وی تعبیر جامعه‌شناختی آن را این‌گونه مطرح می‌کند: "در جامعه‌شناسی، هر پدیده که میزانی از مطلوبیت را برای اعضای گروه معین داشته باشد (مثبت یا منفی اما در عمل، بُعد مثبت آن مد نظر است) ارزش نامیده می‌شود." ارزش در تئوری کنش، مفهومی مطلوب است که جهت‌گیری عمومی کنش را ایجاد می‌کند نه یک مورد خاص را (Hoult, 1977: 344-344). هیل<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) ضمن ارایه تعریف مورد نظر خود از ارزش‌ها، آن‌ها را ترجیحاتی می‌داند که افراد را به عقاید و اهداف ویژه وصل می‌کنند (Hill, 1994). لمین<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) و همکارانش نیز ارزش‌ها را ناشی از عقاید می‌دانند و معتقدند که ارزش‌ها ایده‌هایی<sup>۳</sup> هستند درباره آن‌چه برخی افراد یا گروه‌ها آن‌ها را در زندگی مهم تلقی می‌کنند؛ لذا نقش ارزش‌ها را در تصمیم‌سازی افراد بسیار بارز می‌دانند (Lemin et al., 1994). اما آنچه از مفهوم ارزش در این‌جا مورد نظر است، به اختصار می‌توان چنین بیان کرد: ارزش‌ها پدیده‌هایی هستند که از طرف اکثریت اعضای یک جامعه، خوب، مطلوب و مَرخَج ارزیابی

1- Hill

2- Lemin. M.

3- Ideas

شده‌اند و عموماً با نوعی تمایل فرد به آن‌ها همراه‌اند؛ به گونه‌ای که به عنوان یکی از ملاک‌های انتخاب برای کنش‌گر مطرح می‌باشند.

ارزش به عنوان یک مفهوم، به صورت منطقی همراه با مصادیق عینیت پیدا می‌کند و لذا مصادیق مختلفی را می‌توان برای ارزش‌ها متصور شد؛ بنابراین، ارزش‌ها از بعد مصادیق، انواع مختلفی مانند ارزش‌های فرهنگی، ارزش‌های اخلاقی، ارزش‌های هنجاری و ارزش‌های تحصیلی (به گونه‌ای که در این مقاله مفهوم‌سازی شده است) را شامل می‌شوند. منظور از ارزش‌های تحصیلی این است که مشخص شود، تحصیل در بین افراد تا چه اندازه به عنوان یک پدیده با ارزش و مطلوب مطرح است.

ارزش‌ها را می‌توان از نظر دلیل ترجیح و ارزیابی مثبت از آن‌ها در افراد به دو دسته کلی نیز تقسیم کرد؛ مانند ارزش‌های بیشتر عاطفی و ارزش‌های بیشتر عقلانی. در واقع، در این تقسیم‌بندی، دلایل افراد در انتخاب ارزش‌ها مورد نظر است؛ به طوری که در ارزش‌های عقلانی، بیشتر دلیل پذیرش ارزش از طرف فرد، نوعی عقلانیت و حساب‌گری مبتنی بر سود و زیان است؛ در حالی که در ارزش‌های عاطفی با عنایت به منشأ عاطفی و احساسی آن‌ها، نوعی عواطف و احساسات مثبت از طرف فرد است که موجب پذیرش ارزش می‌شود و غالباً ارزش‌هایی که دلیل عاطفی بیشتری دارند، برای کنش‌گر، دوست‌داشتنی‌تر و گرم‌ترند. البته در عمل شاید نتوانیم این دو نوع ارزش را به طور کامل از هم تفکیک کنیم و عموماً زمانی که یک پدیده به عنوان ارزش برای یک فرد محسوب می‌شود، ممکن است مبنای مشترک عقلانی و عاطفی داشته باشد ولی میزان دخالت هر کدام از این دو مبنا یا وزن هر یک از آن دو، در ارزش‌های مختلف، متفاوت است. نباید فراموش کرد که ارزش‌ها هیچ‌گاه خالی از عواطف نیستند و تنها، میزان عواطف در ارزش‌های مختلف و نزد افراد مختلف، متفاوت است.

یک کنش‌گر در انتخاب یک پدیده به عنوان ارزش، از یک قاعدهٔ دوجهی پیروی کند؛ اول آن‌که یک پدیده از آن جهت برای وی واجد ارزش است که نوعی هدف محسوب می‌شود؛ یعنی، کنش‌گر از آن جهت آن را مطلوب ارزیابی می‌کند که پدیدهٔ مذکور برای وی در جایگاه هدف قرار دارد؛ یعنی، هدفی که قصد دارد به آن برسد. وجه دوم قضیه، زمانی است که ارزش مطرح شده برای وی نقش وسیله را دارد و کنش‌گر می‌خواهد با توسل به آن، به اهداف دیگری برسد؛ در این صورت، ارزش می‌تواند هدف‌گرا یا وسیله‌گرا باشد.

ارزش‌ها از نظر منشأ انتخاب برای کنش‌گر نیز قابل دسته‌بندی هستند که در این صورت دو وجه انتخاب آن‌ها می‌تواند درونی یا بیرونی باشد؛ بدین ترتیب که ارزش‌های درونی بیشتر منشأ درونی دارند و منشأ میل به آن‌ها، خود فرد است؛ در حالی که ارزش‌های بیرونی، بیشتر از خارج به فرد عرضه یا تحمیل شده‌اند. در این معنا، تقسیم‌بندی حاضر همپوشی معنایی زیادی با ارزش‌های عقلانی / عاطفی دارد؛ به نوعی که ارزش‌های درونی، بیشتر وجه عاطفی و ارزش‌های بیرونی، بیشتر وجه عقلانی دارند.

در یک جمع‌بندی مختصر و کلی، می‌توان مجموعهٔ تقسیم‌بندی‌های دو وجهی فوق را در یک مجموعهٔ تلفیقی جدید وارد کرد؛ بر این اساس، مراد از ارزش ابزاری، آن نوع ارزشی است که جنبه‌های وسیله‌گرایی، بیرونی و عقلانی در آن بیشتر باشد؛ در حالی که ارزش ابرازی (اظهاری) ارزش است که جنبه‌های هدف‌گرایی، درونی و عاطفی در آن قوت بیشتری دارد (برای کسب اطلاع بیشتر ر. ک. چلبی، ۱۳۷۵؛ ۶۵-۵۴ و Schwartz and

Guilt, 2000. گو این‌که در عمل، هنگامی که یک پدیده مانند تحصیلات به عنوان ارزش برای فرد مطرح است، می‌تواند وزن‌های متفاوتی از هر جنبه را نیز در خود داشته باشد؛ مثلاً این‌که تحصیلات می‌تواند برای فرد وجه ابزاری



یا ابرازی یا هر دو وجه را داشته باشد. در نوع آخر، میزان و سهم هر یک از ارزش‌های ابرازی یا ابرازی، تعیین‌کننده نوع رفتار و گزینش‌های فرد خواهد بود. تلفیق یاد شده را می‌توان در جدول زیر خلاصه کرد.

ارزش	دلیل انتخاب	منشأ انتخاب	راهبرد انتخاب
ابرازی	عاطفی	درونی	هدف‌گونه
ابزاری	عقلانی	بیرونی	وسيله‌گونه

البته در مفهوم‌سازی حاضر و کار فعلی، مقصود از ارزش ابرازی، تکیه بیشتر بر عاطفی بودن و هدف‌گونگی آن و مراد از ارزش ابزاری، عقلانی بودن انتخاب و وسیله‌گونه بودن آن برای کنش‌گر مورد نظر است. چرا که درونی و بیرونی بودن ارزش‌ها تا حدود زیادی در دو بعد دیگر مستتر است؛ یعنی، ارزش‌های عاطفی و هدف‌گونه عموماً درونی و ارزش‌های عقلانی و وسیله‌گونه عموماً بیرونی‌اند. پس از این مفهوم‌سازی، تلاش در این است که نظریه‌ها و پیشینه موضوع نیز به اختصار مرور شود و به این وسیله، چگونگی تأثیر ارزش‌های ابرازی و ابزاری بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و متغیرهای واسطه‌ای بین آنها مورد توجه بیشتری قرار گیرد.

ارزش‌ها عموماً در متون جامعه‌شناختی با واژه اجتماعی همراه‌اند و این امر مبتنی بر نگاهی جمع‌گرایانه به ارزش است که بر اساس آن، افراد جامعه عموماً به ارزش‌های ویژه‌ای تمایل دارند؛ به عبارت دیگر، در انتخاب یک ارزش، نوعی همگرایی بین افراد یک جامعه دیده می‌شود. پس، وقتی همگرایی در بین افراد یک جامعه در خصوص یک ارزش مشاهده می‌شود، آن ارزش حالتی جمعی پیدا می‌کند و لذا علل و عواقب آن نیز رنگ جمعی به خود می‌گیرد (Hoult, 1977: 343-344). برخی عقیده دارند که ارزش‌های اجتماعی بیشتر بازتاب گرایش‌های افرادند اما تحقیقات در این حوزه ایس‌ن ادعا را تأیید

نمی‌کنند. در مجموع، بسیاری از پژوهشگران معتقدند که ارزش‌های اجتماعی جزئی از مؤلفه‌های شخصیت‌اند؛ البته آن بخشی از مؤلفه‌های شخصیتی افراد که در طول زمان کم و بیش ثابت‌اند و جزئی از شخصیت بنیادی آن‌ها محسوب می‌شوند (Komorita and Parks, 1999: 101).

در حوزه تأثیر ارزش‌ها بر آموزش و پرورش، یکی از اولین پژوهش‌های انجام شده، مطالعه میدل‌تاون<sup>۱</sup> است که در فاصله سال‌های ۱۹۲۵-۱۹۲۴ توسط لیند<sup>۲</sup> و لیند انجام شد. لیندها طی آن مطالعه در شهر میدل‌تاون-یک شهر صنعتی در شرق میانه آمریکا- با حدود ۳۸۰۰۰ نفر جمعیت، در پی پاسخ‌گویی به این سؤال که "چرا فرزندان طبقه کارگر غالباً ترک تحصیل می‌کنند"، دریافتند که این امر دو دلیل دارد: یک دلیل مستقیم این است که کودکان طبقه پایین جامعه، مدرسه را به این خاطر ترک می‌کنند که کمک اقتصادی آنان مورد نیاز خانواده است. دلیل دوم که غیرمستقیم ولی قوی‌تر است، بیان می‌کند که مدرسه در تسخیر ارزش‌های طبقه متوسط از نظر لباس، رفتار و چگونگی رفتار است. این ارزش‌ها، آرزوهای تحصیلی کودکان طبقه پایین جامعه را سرکوب می‌کنند (کریمی، ۱۳۷۳). گفتنی است همین آرزوها در درازمدت می‌تواند تعیین‌کننده میزان انگیزه برای تحصیل و کوشش در این راه باشد؛ برای مثال، در همین ارتباط کال<sup>۳</sup> (۱۹۵۳) طی پژوهش خود دریافت، والدینی که از پایگاه طبقاتی خود ناراضی‌اند، فرزندان خود را از همان سنین اولیه طوری تربیت می‌کنند که مدرسه را جلدی بگیرند و از تحصیلات، به عنوان وسیله‌ای برای بالا رفتن به سوی طبقات بالاتر استفاده کنند. در این میان تنها دانش‌آموزانی که این‌گونه ارزش‌ها را درونی کرده بودند، تمایل کافی برای

1- Middletown.

2- Lynd.

3- Kahl.

ورود به دانشگاه داشتند (کریمی، ۱۳۷۳)؛ به عبارت دیگر، برای آن‌ها تحصیل به عنوان یک ارزش مطرح بود، که می‌توانست به مثابه ابزاری برای تحرک طبقاتی عمل کند و لذا نوع نگرش به تحصیل و انگیزه پیشرفت افراد را تحت تأثیر قرار می‌داد (ر. ک. Wills, 1997, Breen, 1977, Karabel & Halsey, 1977, 283). بدین ترتیب مشخص می‌شود که نمایل و نگرش مثبت به عنوان یک متغیر واسطه‌ای می‌تواند از ارزش‌های تحصیلی متأثر شود و بر یادگیری و عملکرد تحصیلی مؤثر باشد.

همان‌طور که تا کنون مطرح شد، ارزش‌ها معمولاً نگرش‌های خاص خود را شکل می‌دهند و سپس، به رفتار منجر می‌شوند (ر. ک. اوپنهایم، ۱۳۶۹)؛ بنابراین، پس از ارزش‌های تحصیلی، متغیر دیگری نیز وجود دارد که می‌تواند به عنوان متغیر واسطه‌ای عمل کند و در انتقال تأثیر ارزش‌های ابزاری و ابرازی تحصیل و عملکرد آموزشی نقش قابل توجهی داشته باشد؛ این متغیر، در واقع همان نگرش تحصیلی است. بر اساس این تعبیر، نوع نگرش فرد نسبت به تحصیل، متضمن نوع تمایلات وی است اما بعضی از دانشمندان معتقدند در این میان، متغیر دیگری نیز به نام ماهیت اهداف تحصیلی، نقش ویژه‌ای ایفا می‌کند. دیاگرام زیر روابط بین متغیرهای مذکور را با وضوح بیشتری به تصویر می‌کشد. در ادامه، سایر متغیرهای موجود در دیاگرام - یعنی ماهیت اهداف آموزشی و نگرش تحصیلی - نیز مورد بررسی قرار خواهند گرفت.

یادگیری و عملکرد تحصیلی → نگرش تحصیلی → ماهیت اهداف تحصیلی → ارزش تحصیلی

## ماهیت اهداف آموزشی

همان‌گونه که گفته شد، ارزش‌ها ممکن است بر اهداف ماهیتی تحصیل مؤثر باشند، اما این اهداف کدام‌اند و چگونه عمل می‌کنند؟ اهدافی که افراد در طول زندگی برای خود تعریف کرده و تعقیب می‌کنند، از نظر ماهیتی می‌توانند متفاوت باشند، تفاوت در ماهیت اهداف، به شکلی مؤثر بر فعالیت و رفتار فرد تأثیر می‌گذارد. از جمله این رفتارها و فعالیت‌ها می‌توان به نگرش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اشاره کرد. نگرش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان یک رفتار می‌تواند از اهداف آموزشی متأثر شود. به ویژه، چگونگی شکل‌گیری اهداف آموزشی از نظر ماهیتی، در درجه اول به عنوان یک محرک، نگرش را متأثر می‌سازد و در مرحله بعد، بر عملکرد آموزشی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد.

تئوری هدف<sup>۱</sup>، چارچوب نظری مناسب را برای تحلیل روابط مذکور فراهم می‌کند. این نظریه، همان‌طور که از عنوان آن بر می‌آید، به نقش هدف و معنای یک اقدام یا موقعیت در مشخص نمودن انگیزه مربوط می‌شود (هدف از انجام دادن کاری یا یک مرحله عملی) و بر این فرض استوار است که اهداف، عامل اولیه در مشخص کردن سطح انگیزه افراد محسوب می‌شوند. این در حالی است که تعدادی از اهداف و مقاصد، در هر سنی با تحصیل ارتباط دارند. در این‌جا ابتدا دو نوع هدف، از نظر ماهیت مورد بررسی قرار می‌گیرند. ما به این اهداف با عنوان اهداف متمرکز بر وظیفه<sup>۲</sup> اشاره می‌کنیم که در آن‌ها دانش‌آموزان، بنابر وظیفه‌شناسی و یادگیری به دلایل درونی، تمایل به یادگیری دارند و اهداف متمرکز بر نمایش توانایی<sup>۳</sup> که در آن‌ها، دانش‌آموزان به نشان

1- Goal Theory.

2- Task- focused Goals.

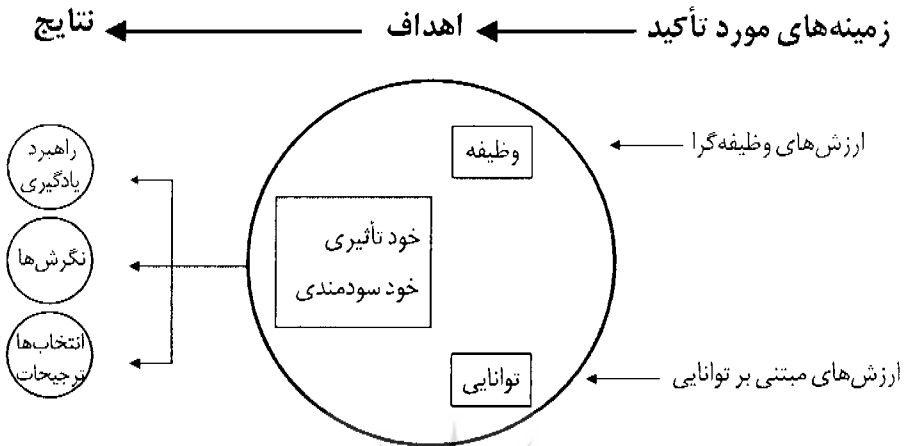
3- Ability- focused Goals.

دادن توانایی‌های خود یا نمایش مظاهرانه آن‌ها برای دیگران علاقه‌مندند (Andernan & Mcahr, 1994: 295).

بسیاری از تحقیقات و بررسی‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که دانش‌آموزان دارای اهداف وظیفه‌گرا، در فرایند ادراکی عمیق مانند تفکر در مورد این‌که مواد آموخته شده چگونه با دانش قبلی مرتبط‌اند و همچنین تلاش برای فهم ارتباط پیچیده، همت گماشته‌اند. در مقابل، دانش‌آموزانی که اهداف نمایش توانایی را پذیرفته‌اند، به استفاده از راهبردهای سطح به سطح مانند حفظ روزانه و سؤال فوری از معلم در هنگام برخورد با تکالیف درسی مشکل، تمایل دارند. دانش‌آموزانی که واجد اهداف متمرکز بر وظیفه‌اند، از راهبردهای جستجوی کمک استفاده می‌کنند تا به سطوح بالای خلاقیت برسند و اطلاعات بیشتری کسب کنند. مطالعات مذکور، نقش اهداف متمرکز بر وظیفه و در مقابل آن، اهداف متمرکز بر نمایش توانایی را در سلامتی فکری و پیامدهای آن مورد بررسی قرار می‌دهند (پیشین).

به طور خلاصه، باید افزود که تئوری هدف، مجموعه‌ای از فرضیه‌های به هم پیوسته را شامل می‌شود. در مرحله اول ارتباط علی بین ادراکات ویژه و ماهیت و کیفیت سرمایه‌گذاری در یک مرحله از عمل را تعریف می‌کنند. یک نمونه از این مدل، در نمودار بعدی نشان داده شده است. در تئوری هدف، تأکید ویژه بر محیطی که تعیین‌کننده اعتقادات و باورهای فردی است از یک سو و تغییرات محسوس در کنش و تأثیرات با حفظ اعتقادات هدف‌گرا از سوی دیگر، دارای همبستگی است و در قالب آن مشخص می‌شود اهدافی که دانش‌آموزان می‌پذیرند، به روش‌ها (راهبردهای شناختی) و همچنین نگرش‌ها، گزینش‌ها و موفقیت مرتبط‌اند.

## نمونه‌ای از مدل تحلیلی مبتنی بر نظریه هدف



میدجلی و همکارانش، طی پژوهشی دریافتند که تأکید بر یکی از اهداف مبتنی بر وظیفه یا توانایی، با گرایش‌های فردی دانش‌آموزان همبستگی دارد و دانش‌آموزانی که اهداف مبتنی بر وظیفه را می‌پذیرند احتمالاً نسبت به دانش‌آموزانی که اهداف مبتنی بر توانایی را می‌پذیرند، احساس تأثیر (خود سودمندی) بیشتری دارند.

بر اساس این نظریه، کیفیت اهداف افراد بر زمینه‌های ارزشی و اعتقادات آن‌ها بنا شده است؛ به طوری که ارزش‌ها و باورها می‌توانند نوع و ماهیت اهداف افراد را مشخص کنند و بدین وسیله بر نگرش و رفتار آن‌ها تأثیر بگذارند (Slavin, 1991: 330).

به این ترتیب، ملاحظه می‌شود که ماهیت یا چگونگی و کم و کیف اهداف تعریف شده به وسیله دانش‌آموز ممکن است بر نوع و کیفیت یادگیری مؤثر باشد؛ به عبارت دیگر، ماهیت اهداف تحصیلی می‌تواند عملکرد تحصیلی

دانش‌آموز را متأثر سازد. به نظر می‌رسد با توجه به آرایش مورد نظر متغیرهای بینابینی این تحقیق که در دیاگرام قبلی آمد، این دسته از نظریات فضای تحلیلی مناسبی را مهیا می‌کنند. طی آن توضیح داده می‌شود که ماهیت اهداف آموزشی به عنوان متغیر بینابینی، از ارزش‌های افراد متأثر می‌شود و بر نگرش، یادگیری و عملکرد تحصیلی اثر می‌گذارد. با توجه به آنچه گذشت، اکنون می‌توان به عنوان یکی از مفروضات پژوهش، اهداف ماهیتی تحصیل را در قالب یکی از متغیرهای بینابینی مطرح کرد.

### نگرش تحصیلی

در این پژوهش، نگرش<sup>۱</sup> تحصیلی به عنوان آخرین حلقه از متغیرهای بینابینی، از یک سو از ارزش‌های ابرازی و ابرازی تحصیل و همچنین ماهیت اهداف آموزشی متأثر می‌شود و از سوی دیگر، بر عملکرد تحصیلی مؤثر است. بر پایه این تعبیر، نگرش مثبت به تحصیل در قالب یک تقویت‌کننده رفتار، بر میزان به تحصیل می‌افزاید و عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشد.

با مراجعه به ادبیات نگرش و رابطه آن با رفتار در می‌یابیم که اصطلاح نگرش با تعاریف و از دیدگاه‌های متعدد توصیف شده است؛ مثلاً یک دیدگاه شناختی قابل ذکر دیدگاه راجیج<sup>۲</sup> است. او نگرش را به صورت "سازمان نسبتاً بادوامی از باورها حول یک شیء یا موقعیت که فرد را آماده پاسخ‌گویی به برخی شیوه‌های ترجیحی می‌کند" تعریف کرده است. دیگر محققان از قبیل فیشباین<sup>۳</sup>، آجزن<sup>۴</sup> (۱۹۷۵) و لت<sup>۵</sup> (۱۹۷۷) با ارایه تعاریفی همانند "مقداری

1- Attitude.

2- Rokeach.

3- Fishbein.

4- Ajzen.

5- Lett.

عاطفه مثبت یا منفی که شخص نسبت به یک موضوع اجتماعی خاص یا طبقه‌ای از موضوع‌های اجتماعی خاص ابراز می‌کند، بر بعد عاطفی نگرش‌ها تأکید کرده‌اند.

سومین دیدگاه مربوط به با گوزی<sup>۱</sup> و برن کرانت<sup>۲</sup> است. آن‌ها، پس از این‌که داده‌هایشان با یک الگوی دو عاملی (یعنی شناختی و عاطفی) از نگرش‌ها تأیید شد، تلویحاً مطرح کردند که هر دو عامل برای سنجش نگرش‌ها باید مورد ارزیابی قرار گیرد. دیدگاه چهارم (مک میلن، اوستروم<sup>۳</sup>) این است که نگرش‌ها شامل عناصر شناختی، عاطفی و رفتاری هستند (کریمی، ۱۳۷۳). در تمامی این تعاریف، فصول مشترکی همانند بعد عاطفی و نوعی آمادگی برای عمل و رفتار می‌توان یافت. از آن‌جا که، در همه تعابیر ذکر شده، نگرش به عنوان حلقه پایانی مرتبط با رفتار در نظر گرفته شده، در این پژوهش نیز به همین سیاق عمل شده است؛ یعنی، چنانچه در کنار تأثیر مثبت متغیرهای دیگر، نگرش مثبت نسبت به تحصیل نیز در دانش‌آموز ایجاد شود احتمال بهبود عملکرد تحصیلی افزایش خواهد یافت. بنابراین تعبیر، نگرش همپوشی زیادی با انگیزه دارد؛ گو این‌که حتی با شکل‌گیری نگرش مثبت به تحصیل، هنوز هم نمی‌توان از بهبود قطعی عملکرد تحصیلی سخن گفت؛ چرا که عوامل و شرایط دیگر نیز وجود دارد که ممکن است مانع بروز رفتار مثبت در این مورد شود.

### عملکرد تحصیلی و سرمایه انسانی

عملکرد تحصیلی که مهم‌ترین عامل سرمایه انسانی است، به عنوان متغیر وابسته پژوهش در نظر گرفته شده است. جیمز کلمن، جامعه‌شناس معاصر آمریکایی، در ذیل مبحث سرمایه اجتماعی می‌کوشد آن را با سرمایه‌های دیگر،

1- Bagozzi.

2- Burnkrant.

3- Ostrom.



از جمله سرمایه انسانی، مقایسه کند. به نظر او، همان‌طور که سرمایه فیزیکی، با ایجاد تغییرات در مواد برای شکل دادن به ابزارهایی که تولید را تسهیل می‌کنند به وجود می‌آید، سرمایه انسانی هم با تغییر دادن افراد برای افزایش مهارت‌ها و توانایی‌های آن‌ها پدید می‌آید؛ به گونه‌ای که انسان‌ها قادر می‌شوند به شیوه‌های جدید رفتار کنند (کلمن، ۱۳۷۷: ۴۶۴).

سرمایه انسانی را می‌توان در کنار انواع سرمایه‌های مؤثر در فرایند توسعه - مانند سرمایه طبیعی و سرمایه مادی که محصول تلاش انسان و تغییرات اعمال شده بر منابع طبیعی است - قرار داد. بنابر این دیدگاه، سرمایه طبیعی مجموع دارایی‌های طبیعی و امثال آن و سرمایه مادی شامل کلیه مصنوعات است که توسط انسان و با توسل به تغییر مواد اولیه طبیعی حاصل می‌شود. در کنار این سرمایه‌ها، سرمایه انسانی قرار دارد که عمدتاً در برگزیده دانش، مهارت، تجربه و ابتکار انسان‌هاست (ر. ک. Wotherspoon, 1998:20، گریفین، مک کنلی، ۱۳۷۵: فصل اول) که توسط آموزش و پرورش و به واسطه رابطه تنگاتنگ سرمایه انسانی با منابع تعیین‌کننده آن، به ویژه نهاد آموزش و پرورش، بیشتر روشن می‌شود اما آیا رابطه انسان با توسعه و به ویژه تأثیر آموزش و پرورش بر انسان و توسعه، فقط محدوده به سرمایه انسانی است؟ در پاسخ باید گفت که چنین نیست؛ زیرا آموزش و پرورش تنها از طریق پرورش قابلیت‌های تخصصی انسان‌ها، بر توسعه تأثیر نمی‌گذارد و این تأثیر، ابعاد وسیع‌تری دارد. ناگفته پیداست که عمده‌ترین کارکرد نظام آموزشی، انتقال دانش و مهارت لازم به نسل جدید است و همین کارکرد نظام آموزشی از طریق یادگیری و عملکرد تحصیلی موجب تقویت سرمایه انسانی و در نهایت، توسعه ملی می‌شود اما هر یادگیری و عملکرد، الزاماً تأثیری بایسته بر سرمایه انسانی ندارد. طبق فرضیه این پژوهش، آن نوع عملکرد تحصیلی که از ارزش‌های ابرازی

تحصیل ناشی می‌شود، می‌تواند به تولید دانش و افزایش سرمایه انسانی مؤثر منجر گردد.

### روش پژوهش

روش پیمایش به علت تناسب با پژوهش‌های جامعه‌شناختی و تداول کاربرد آن در اغلب رشته‌های علوم رفتاری، به عنوان روش مرجح و قابل اعتماد در تحقیقاتی از این دست، کاربرد فراوان دارد. در این پژوهش نیز از روش پیمایش استفاده شده است و متغیرهای عمده آن با توسل به تکنیک‌هایی که شرح آن‌ها در ادامه می‌آید، مورد سنجش قرار گرفته‌اند.

### فرضیه‌ها و متغیرها

طبق روال موجود در پژوهش‌های پیمایشی، فرضیه‌های پژوهش از مباحث نظری و پیشینه تحقیق و البته با جمع‌بندی و بازنگری منطقی تنظیم و به شرح زیر در قالب فرضیات دو متغیره صورت‌بندی شده‌اند.

- بین انواع ارزش تحصیلی و انواع ماهیت اهداف تحصیلی، رابطه وجود دارد.

- انواع ماهیت اهداف تحصیلی می‌توانند بر نگرش تحصیلی مؤثر باشند.

- نگرش تحصیلی با یادگیری و عملکرد تحصیلی ارتباط دارد.

- ارزش ابرازی تحصیل بر عملکرد تحصیلی، تأثیر مثبت دارد.

- ارزش ابزاری تحصیل بر عملکرد تحصیلی، تأثیر منفی دارد.

بدین ترتیب، متغیرهای ارزش ابرازی تحصیل، اهداف تحصیلی متمرکز بر وظیفه، اهداف تحصیلی متمرکز بر نمایش توانایی، نگرش تحصیلی و عملکرد تحصیلی به عنوان متغیرهای پژوهش در نظر گرفته شدند که تعاریف و مفهوم‌سازی از آن‌ها در قسمت مباحث نظری به صورت مبسوط مطرح شده است. از بین متغیرهای مذکور، دو متغیر نخستین به عنوان متغیرهای مستقل و

عملکرد تحصیلی به عنوان متغیر وابسته و سایر متغیرها نیز به مثابه متغیرهای بینابینی در نظر گرفته شده‌اند.

### چگونگی سنجش ارزش و نگرش تحصیلی

با توجه به مفهوم‌سازی نظری از دو متغیر ارزش و نگرش تحصیلی، اولی در دو بعد "ارزش ابرازی" و "ارزش ابرازی" تحصیل در نظر گرفته شده و دومی در ابعاد "میزان تمایل"، "تصمیم" و "آمادگی برای پیشرفت" تعریف شده است. با تعیین ابعاد مختلف هر متغیر و معرف‌های آن‌ها، مقدمات تهیه گویه‌ها و پرسش‌هایی برای سنجش معرف‌های پایانی فراهم شد.

در این تحقیق، گویه‌های مختلف به سبک طیف لیکرت تهیه شد و از میان آنها، چهارده گویه برای سنجش هر یک از متغیرهای مذکور در نظر گرفته شد (برای کسب اطلاع بیشتر ر. ک. رفیع‌پور، ۲۰۲۲: ۱۳۶۰-۲۳۹). جدول زیر، معرف‌های دو نوع ارزش ابرازی و ابرازی تحصیل را در خود جای داده است. این ابعاد و معرف‌ها نشان‌گر تعریف عملیاتی متغیر و چگونگی رابطه آن با گویه و پرسش‌هاست؛ چرا که در مرحله بعد، هر یک از معرف‌ها به گویه‌ها و پرسش‌های مناسب تبدیل شده‌اند.

متغیر	ابعاد	معرف‌ها
ارزش تحصیلی	ابراز	لذت بردن از نمره بالا به جای فهمیدن
		تکیه بر کتب درسی برای رسیدن به نمره بالا
		درس خواندن فقط برای امتحان
		تحصیل به عنوان وسیله‌ای برای کسب مدرک
		مطلوبیت درس به عنوان وسیله رسیدن به زندگی راحت
		مطلوبیت تحصیل به عنوان وسیله رسیدن به اهداف مادی

متغیر	ابعاد	معرف‌ها
	تربیتی	ادامه تحصیل به دلایل غیرمادی تمایل به فهم دروس به جای حفظ کردن تمایل به رشته‌های تحصیلی مورد علاقه به جای رشته‌های پول‌ساز درس خواندن برای یادگیری به جای کسب مدرک ادامه تحصیل به علست علایق درونی لذت بردن از فهمیدن دروس به جای کسب نمره بالا

برای متغیر نگرش تحصیلی نیز، به همین سبک و سیاق عمل شد؛ بدین صورت که در سه بعد ۱- میزان تمایل مثبت، ۲- قصد و تصمیم برای تحصیل و پرداختن به درس، ۳- آمادگی برای پیشرفت تحصیلی و تلاش برای آن تنظیم شد و حدود چهارده معرف و گویه نیز برای آن‌ها تدوین گردید.

### چگونگی سنجش ماهیت اهداف آموزشی

ماهیت اهداف آموزشی از جمله متغیرهای بینابینی است که از آن‌ها با عنوان اهداف مبتنی بر نمایش توانایی و اهداف مبتنی بر وظیفه‌گرایی یاد شد. آندرمن و مایر با مراجعه به ادبیات وسیع موضوع، ضمن تفکیک ابعاد یاد شده برای متغیر ماهیت اهداف آموزشی، معرف‌هایی را نیز برای هر یک از ابعاد وظیفه‌گرایی و نمایش توانایی در قالب یک جدول ارائه می‌کنند (ر. ک. ۱۹۹۴ و Andrman & Mehr).

## جدول ابعاد و معرف‌های ماهیت اهداف آموزشی

به تفکیک اهداف مبتنی بر وظیفه‌گرایی و اهداف مبتنی بر نمایش توانایی

نمایش توانایی	وظیفه‌گرایی	
نمرات بالا، عملکرد تحصیلی بالا در مقایسه با دیگران، موفقیت نسبی در تست‌های سنجش، موفقیت در همه زمینه‌ها و اجتناب از شکست در همه زمینه‌ها	بسهود، پیشرفت، ابتکار، استاد شدن و خلاقیت	تعریف موفقیت به عنوان:
ایجاد سلسله مراتب در عملکرد تحصیلی	رشد پتانسیل فردی، یادگیری عمق	بنیان‌های کاری مبتنی است بر:
نمایش مقام فردی	مفهوم درونی و شخصی فعالیت	دلایل تلاش مبتنی است بر:
هنجارها، مقایسه‌های اجتماعی	معیار مطلق، اسناد و شواهد پیشرفت	معیار ارزیابی عبارت است از:
ناکامی و شهادی بر فقدان توانایی و ارزشمندی	بخشی از فرایند رشد و کسب اطلاعات	ارزیابی اشتباهات به عنوان:
برگرفته از دیگری و تثبیت شده	رشد و توسعه در خلال تلاش	ارزیابی توانایی به عنوان:

صفات و معرف‌های دو بعد یاد شده، با وجود احتمال همپوشی اندک، به طور عمده در دو سوی متفاوت یک طیف واقع می‌شوند؛ به گونه‌ای که یک دانش‌آموز عمدتاً یکی از دو راهبرد مذکور را برای یادگیری اختیار می‌کند. بدین ترتیب، مناسب‌ترین شیوه برای سنجش آن، طیف برش قطبین تشخیص داده شد. طیف برش قطبین یا تفاوت معنا در سال ۱۹۵۷ توسط اسکود و همکارانش به صورت قطب‌های متضاد از واژه‌ها مانند صفات فعال/ غیرفعال، مطرح گردید که در قالب آن، صفات دو قطبی یاد شده را به پاسخ‌گو نشان می‌دادند و از وی می‌خواستند که با در نظر گرفتن یک محرک یا موضوع مانند "مادر"، نسبت آن را به صفات بر روی یک درجه ۷ قسمتی بیان کند. که ظاهراً

با تداعی معانی بین محرک و صفات، جواب پاسخ‌گویان شکل می‌گرفت (ر. ک. رفیع‌پور، ۱۳۶۰: ۲۹۴ - ۲۸۶ و Baker, 1988: 379).

همان‌گونه که گفته شد، در این تحقیق برای سنجش ماهیت اهداف آموزشی از طیف برش قطبین استفاده شده ولی نه به صورت اصلی آن، بلکه تغییراتی به این شرح در آن اعمال شد: اولاً، به جای درجات هفت قسمتی از درجات پنج قسمتی بین دو قطب استفاده شد و ثانیاً به جای استفاده از صفات متضاد، گویه‌هایی در دو طرف طیف نوشته شد که پاسخگو را به طور مستقیم در موقعیت مورد نظر برای سنجش معرف‌های متغیر ماهیت اهداف آموزشی قرار می‌داد (ر. ک. رفیع‌پور، ۱۳۷۲: ۴۵ و Baker, 1988: 38). بدین ترتیب، با تدوین همه پرسش‌ها و گویه‌ها، پرسش‌نامه نهایی ساخته و آماده پرسش‌گری شد و پس از تست اولیه، برای جمع‌آوری اطلاعات مورد استفاده قرار گرفت.

از بین روش‌های مختلف، تست روایی مانند روایی مبتنی بر آزمون مجدد یا روایی حاصل از دو نیم کردن ابزار و روش استحکام درونی، سومین نوع آن، یعنی روش استحکام درونی که مهم‌ترین ضریب سنجش آن نیز ضریب کرونباخ است، با شرایط شاخص و طیف‌های موجود در این تحقیق همخوانی بیشتری داشت. ضریب مذکور مبتنی بر این فرض عمل می‌کند که مجموع سؤال‌های یک شاخص یا گویه‌های یک طیف، در واقع مفهوم مشترکی را می‌سنجد و تنها برخی از آن‌ها ممکن است با مجموع همخوانی نداشته باشد؛ لذا همسویی و همخوانی مجموع سؤال‌ها، استحکام درونی بیشتری به وجود می‌آورد و به این ترتیب، مقدار ضریب به سوی بالاتر میل می‌کند (Guy-Edgley- Arafat- Allen, 1987: 170-171). جدول زیر که در برگزیده ضرایب آلفای کرونباخ برای متغیرهای نگرش تحصیلی، ارزش ابزاری و ابرازی تحصیل و همچنین ماهیت اهداف آموزش است، ضرایب بالا و به عبارت دیگر، استحکام و روایی مناسب طیف‌ها را نشان می‌دهد.

## جدول ضرایب آلفا کروناخ

ردیف	نام طیف یا شاخص	ضریب آلفا	ضریب استاندارد آلفا
۱	نگرش تحصیلی	۰/۷۵۱۵	۰/۷۵۹۷
۲	ارزش ابرازی تحصیل	۰/۷۲۵۷	۰/۷۲۸۷
۳	ارزش ابرازی تحصیل	۰/۷۵۵۹	۰/۷۵۵۹
۴	اهداف مبتنی بر وظیفه	۰/۶۳۱۸	۰/۶۲۶۸
۵	اهداف مبتنی بر نمایش توانایی	۰/۵۶۵۳	۰/۵۵۱۱

## جامعه آماری و نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش، شامل دانش‌آموزان دختر سال سوم دبیرستان‌های شهر تهران در سال تحصیلی ۸۰-۷۹ است. از بین جامعه آماری، تعداد ۶۰۰ دانش‌آموز با استفاده از روش تپایشف<sup>۱</sup> (Mendenhall, 1986:56) و نمونه‌گیری چند مرحله‌ای، در پنج منطقه آموزشی مشخص شدند. دانش‌آوزان مذکور از ۳۰ دبیرستان عادی و غیرانتفاعی به صورت تصادفی انتخاب شدند. همچنین، برای آزمون روابط بین متغیرها با توجه به چگونگی فرضیات و مدل علی اولیه، به صورت عمده از تحلیل مسیر<sup>۲</sup> استفاده شد.

## یافته‌ها

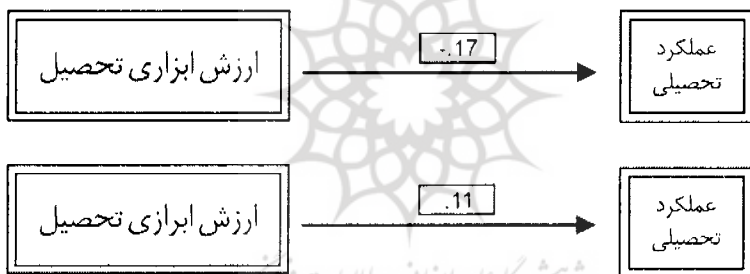
همان‌گونه که گفته شد، در این پژوهش، ارزش پدیده‌ای در نظر گرفته شد که از طرف اعضای یک گروه به عنوان خوب یا مطلوب و مرجح ارزیابی شده و عموماً با نوعی تمایل فرد همراه است؛ به طوری که به عنوان یکی از ملاک‌های انتخاب برای کنش‌گر مطرح می‌باشد. همچنین ارزش تحصیلی به ابرازی و

1- Tebeysheff.

2- Path Analysis.

ابرازی (اظهاری) تقسیم گردید؛ به عبارت دیگر، تحصیل ممکن است به عنوان وسیله برای گروهی واجد ارزش باشد یا این که به عنوان هدف، همراه علایق درونی، ارزشمند محسوب شود. در این جا نیز سعی می شود محاسبات آماری در قالب تحلیل مسیر برای هر دو نوع ارزش تحصیلی ارائه گردد. مدل های تحلیل مسیری که در ادامه می آیند، در پی آزمون فرضیه کلی تحقیق اند. در فرضیه کلی، بین انواع ارزش های ابزاری و ابرازی با یادگیری و عملکرد تحصیلی رابطه ای علی پیش بینی شده بود؛ بدین صورت که ارزش های ابزاری موجب یادگیری بیشتر، افزایش و ثبات در انگیزه و عملکرد بهتر خواهند شد؛ در حالی که ارزش های ابزاری به صورت عکس، عمل خواهند کرد.

مدل های تحلیل مسیر برای تحصیل به عنوان ارزش ابزاری و ابرازی



بنابر آنچه گفته شد، آن نوع ارزشی که جنبه های وسیله گونگی، معطوف به عوامل بیرون از فرد و عقلانیت و حساب گری داشته باشد، ارزش ابزاری نام دارد. در یکی از مدل های علی بالا، رابطه این نوع ارزش در بعد تحصیلی با متغیر عملکرد تحصیلی رسم شده است. در مدل نخست، دیده می شود که تحصیل به عنوان یک ارزش ابزاری و نزد افراد، با شدت ۱۷ صدم منفی موجب کاهش عملکرد تحصیلی می شود یا به عبارت دیگر، موفقیت تحصیلی را کاهش می دهد. به عنوان جمع بندی از نقش متغیر ارزش ابزاری تحصیل، می توان گفت که نگاه به تحصیل تنها به عنوان یک وسیله ارزشمند که جاذبه



درونی چندانی ندارد، نه تنها موجب بهبود عملکرد تحصیلی نمی‌شود بلکه به نزول آن نیز منجر خواهد شد؛ ضریب ۱۷٪ منفی مؤید همین واقعیت است.

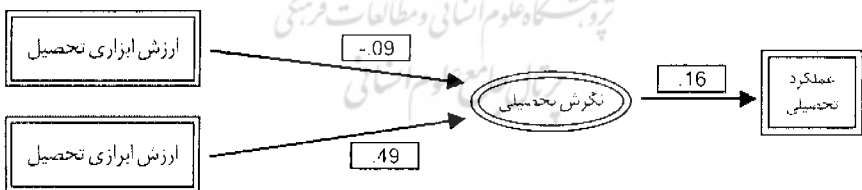
در مقابل، دومین بعد از ارزش تحصیلی، آن نوع ارزشی است که بیشتر معطوف به هدف است و ریشه‌ای درونی و عاطفی دارد و به عبارت دیگر، با نوعی دوست داشتن و جاذبه درونی همراه است. به نظر می‌رسد، تحصیل و یادگیری برای دسته‌ای از افراد واجد چنین ارزشی است؛ یعنی آن‌ها از آن جهت به تحصیل می‌پردازند که آن را از بعد ابرازی و مقصودی یا هدف‌گونه، دارای مطلوبیت می‌دانند. همان‌گونه که در دومین مدل علی فوق دیده می‌شود، ارزش ابرازی تحصیل با شدت ۱۱٪ بر عملکرد تحصیلی تأثیر مثبت دارد؛ به بیان دیگر، اگر به میزان یک واحد به ارزشمندی ابرازی تحصیل در نزد دانش‌آموزان افزوده شود، عملکرد تحصیلی آن‌ها حدود یازده صدم واحد بهبود می‌یابد. مطابق آنچه در مبحث نظری مطرح شد، چنانچه بهبود عملکرد تحصیلی را تقریباً معادل افزایش سرمایه انسانی بدانیم، در این صورت ارزش‌های ابرازی تحصیل، موجب افزایش سرمایه انسانی و تسهیل فرایند توسعه ملی خواهند شد؛ در حالی که ارزش‌های ابرازی تحصیل نه تنها چنین تأثیر مثبتی ندارند بلکه به صورت منفی، عملکرد تحصیلی را کاهش می‌دهند. به این ترتیب، به نظر می‌رسد که فرضیه کلی پژوهش در حد ضرایب مذکور مورد تأیید قرار گرفته است و شواهد تجربی آن را تصدیق می‌کنند.

با وجود آن‌که فرضیه کلی در حدود یاد شده تأیید گردیده است، اما پیش‌بینی اولیه آن بود که رابطه بین متغیر مستقل و وابسته در آزمون تجربی، خود را با شدت بالاتری نشان دهد؛ در حالی که ضرایب مسیر گویای شدت بالای روابط نیست. احتمالاً دلیل این امر، معطوف به یگونی سنجش عملکرد تحصیلی است؛ چرا که عملکرد تحصیلی در این پژوهش با استفاده از میانگین معدل‌های سالیانه دانش‌آموزان طی سه سال گذشته سنجیده شده است

و این متغیر، یادگیری عمیق و پایدار را به صورت کامل نمی‌سنجد. به نظر می‌رسد با توجه به عدم امکان سنجش دقیق‌تر از عملکرد و یادگیری در این پژوهش، رابطه ارزش‌های ابزاری و ابزاری با متغیر واسطه‌ای نگرش تحصیلی تا حدودی بتواند مشکل قبلی را پوشش دهد. همان‌طور که در فرضیات پیش‌بینی شده بود، نوع نگرش به تحصیل و آموزش که تا حدود بیشتری علایق عمیق‌تر به فراگیری و آموزش را منعکس می‌کند، به عنوان متغیر واسطه‌ای می‌تواند ایفای نقش کند و از انواع ارزش‌های تحصیلی تأثیر پذیرد و بر عملکرد مؤثر باشد.

### مدل تحلیل مسیر برای نگرش تحصیلی به عنوان متغیر بینابینی

در فرضیه پژوهش، نوع نگرش به تحصیل به عنوان یک متغیر بینابینی در نظر گرفته شد. بدین گونه که احتمالاً متغیرهایی مانند ارزش‌های ابزاری و ابزاری بر نوع نگرش فرد تأثیری متفاوت دارند و این تأثیر در نهایت، به عملکرد تحصیلی منتقل می‌شود. مدل تحلیل مسیر زیر نتیجه آزمون تجربی، این فرضیه را نشان می‌دهد.

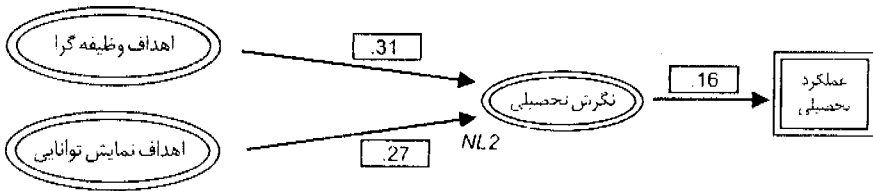


ضرایب مسیر گویای این واقعیت است که ارزش ابزاری با شدت ۰۰۹ صدم موجب شکل‌گیری مثبت به تحصیل می‌شود و در مقابل، ارزش ابزاری به میزان ۰۰۹ صدم، نگرش مثبت به تحصیل را کاهش می‌دهد؛ به عبارت دیگر، وقتی به میزان یک واحد بر ابزاری بودن ارزش تحصیل در نزد دانش‌آموزان افزوده می‌شود، حدود ۰۰۹ صدم واحد از نگرش مثبت آن‌ها به تحصیل کاسته می‌شود؛ چرا که اصولاً ارزیابی فایده تحصیل فقط به عنوان یک ابزار، نه تنها به

شکل‌گیری علایق و نگرش مثبت نسبت به آموزش در افراد منجر نمی‌شود، بلکه به عنوان پلی که باید از آن گذشت و به اهداف دیگر رسید، تا حدودی نیز دست و پاگیر و آزاردهنده خواهد بود. در حالی که دانش‌آموزان واجد ارزش ابرازی، نگرش مثبت بالاتری نسبت به تحصیل دارند؛ ضرایب مسیر ۴۹ صدم گوبای همین واقعیت است. همان‌گونه که در مفهوم‌سازی از ارزش‌های ابرازی تحصیل بیان شده، دانش‌آموزانی که ارزشی این‌گونه برای تحصیل قائل‌اند با زمینه‌های عاطفی بیشتر و علایق درونی‌تر، تحصیل را به صورت هدفی مطلوب برگزیده‌اند. این زمینه‌های ابراز برای ارزش تحصیلی، موجب شکل‌گیری نگرش مثبت و بادوام‌تری نسبت به تحصیل می‌شود و در نهایت، یادگیری را تسهیل می‌کند و عملکرد را بهبود می‌بخشد. شواهد تجربی حاصل از این پژوهش نیز مؤید همین امر است. فرجام چنین فرایندی، افزایش سرمایه انسانی و تولید علم در جامعه خواهد بود.

### مدل تحلیل مسیر برای متغیر ماهیت اهداف تحصیلی

ماهیت اهداف تحصیلی نیز از جمله متغیرهای واسطه‌ای است که در پژوهش حاضر به دو بعد اهداف وظیفه‌گرا و اهداف مبتنی بر نمایش توانایی تقسیم شده است. بنیان نظری و مفروضات مبتنی بر آن، گویای این احتمال بود که دو نوع متمایز از ماهیت اهداف تحصیلی دانش‌آموزان، ضمن آن‌که از انواع ارزش‌های ابرازی و ابرازی متأثر است، هم‌زمان، بر نگرش تحصیلی و عملکرد تأثیر می‌گذارد. طبق مباحث مطرح شده، تفاوت در نوع هدف تحصیلی افراد، احتمالاً میزان و چگونگی علایق و انگیزه‌های مبتنی بر اهداف را تعیین می‌کند. مدلی که در پی می‌آید، فرضیه پژوهش را در همین زمینه، مورد آزمون قرار می‌دهد.



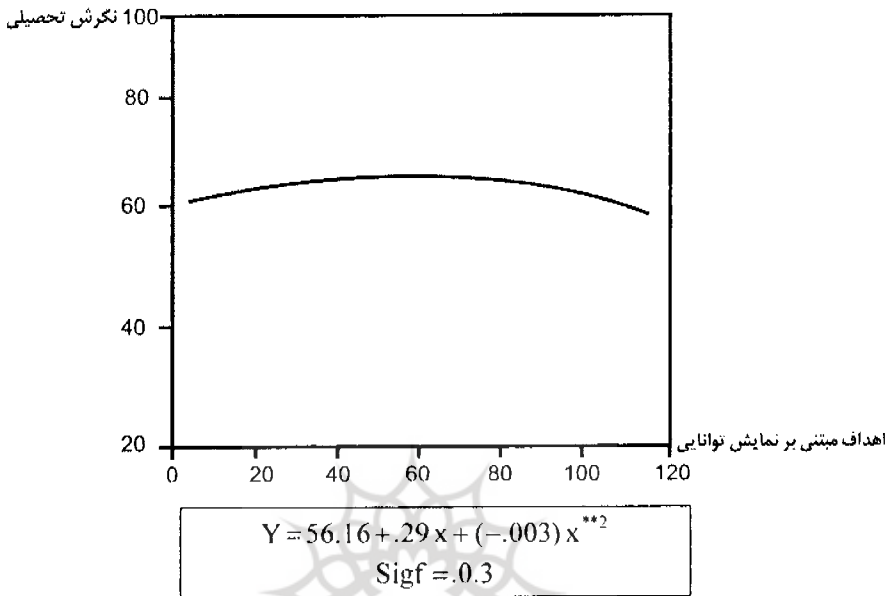
برای مسیری که با (NL2) مشخص شده، روابط دو متغیر به صورت غیرخطی نیز محاسبه شده است.

ضرایب مسیر مدل فوق، نشان‌گر تأثیر ۲۷ صدم اهداف مبتنی بر نمایش توانایی بر نگرش تحصیلی و شدت تأثیر افزون‌تر - یعنی ۳۱ صدم - برای اهداف وظیفه‌گرا است. مدل تحلیل مسیر و ضرایب آن حاکی از تأثیر مثبت هر دو بعد اهداف ماهیتی بر نگرش تحصیلی است و در مجموع، مطابق انتظارات اولیه بوده و فرضیه‌ها را تأیید می‌کند اما چنین به نظر می‌رسد که اهداف مبتنی بر نمایش توانایی نباید تا این حد بر نگرش تأثیر مثبت داشته باشند؛ چرا که با تعریف ارائه شده از اهداف مبتنی بر نمایش توانایی، قاعدتاً آن‌ها می‌بایست بر نگرش تأثیر منفی بگذارند یا حداقل میزان تأثیر مثبت کمتری گزارش می‌شد.

برای روشن شدن این ابهام، به نظر می‌رسد که ممکن است الگوی روابط بین دو متغیر اساساً خطی نباشد؛ در حالی که ضرایب مسیر، شدت تأثیر را در یک الگوی خطی به نمایش می‌گذارد. به همین منظور، معادلات غیرخطی نیز برای رابطه بین اهداف مبتنی بر نمایش توانایی به عنوان متغیر مستقل و نگرش تحصیلی به عنوان متغیر وابسته محاسبه گردید.

## (NL2)

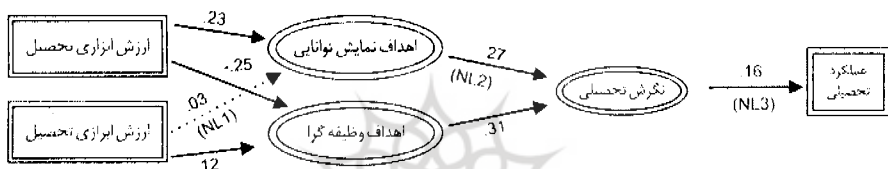
دیاگرام معادله درجه دوم برای "اهداف مبتنی بر نمایش توانایی" با "انگیزه تحصیلی"



حاصل کار در دیاگرام بالا نشان داده شده است. معادله درجه دوم<sup>۱</sup> محاسبه شده نمایان‌گر آن است که اهداف مبتنی بر نمایش توانایی به صورت منحنی وارونه اما با شیب ملایم، بر نگرش تحصیلی افراد مؤثر است. منحنی رسم شده در دیاگرام بالا نه تنها تأثیر مثبت قابل ملاحظه‌ای را نشان نمی‌دهد بلکه پس از اندکی افزایش در میزان اهداف مبتنی بر نمایش توانایی، به تدریج شیب خط به صورت ملایم به طرف پایین میل می‌کند. این امر به معنای تأثیر منفی اندک متغیر مستقل بر نگرش تحصیلی است؛ یعنی، با افزایش بیشتر اهداف مبتنی بر نمایش توانایی در فرد، نه تنها نگرش تحصیلی افزایش نمی‌یابد بلکه تا حدودی نیز رو به کاهش می‌گذارد. رابطه مذکور با مباحث نظری و پیشینه قرابت بیشتری دارد و فرضیات را تأیید می‌کند.

## مدل نهایی تحلیل مسیر با لحاظ کردن متغیرهای بینابینی

چنانچه بخواهیم برای آزمون نهایی روابطی که در بحث نظری بیان شد، همه متغیرهای تحقیق را در یک مدل وارد کنیم، روابط و ضرایب مسیر مبتنی بر آنها به صورت زیر قابل ترسیم است. در این مدل، مطابق استدلال نظری و آموزه‌های حاصل از پیشینه پژوهش، ارزش و عملکرد تحصیلی به عنوان متغیرهای مستقل و وابسته در نظر گرفته شده و اهداف ماهیتی تحصیل به همراه نگرش تحصیلی، متغیرهای بینابینی فرض شده‌اند.



برای مسیرهایی که با (NL) مشخص شده‌اند، علاوه بر ضرایب مسیر، معادلات غیرخطی نیز محاسبه شده است.

مدل بالا و ضرایب مسیر آن مبین تأیید فرضیات پژوهش، البته در حد ضرایب مذکور است؛ به طوری که ارزش ابزاری تحصیل با تأثیر ۲۳ صدم، موجب رشد اهداف مبتنی بر نمایش توانایی در دانش‌آموزان می‌شود و در مقابل، با شدت ۲۵ صدم منفی، کاهش اهداف وظیفه‌گرا را در پی دارد. به عبارت دیگر، برخی از دانش‌آموزان، درس خواندن و تحصیل را به عللی بیشتر عقلانی (در مقابل عاطفی) و ابزارگونه، ارزشمند می‌شمرند؛ این‌گونه ارزیابی از تحصیل موجب می‌شود که اهداف تحصیلی آنها نیز ماهیتاً بر نمایش توانایی‌ها، هنجارهای اجتماعی و فضاهای رقابتی استوار باشد. چنین افرادی کمتر دارای اهداف وظیفه‌گرا هستند. این ویژگی‌ها در نهایت، استراتژی‌های یادگیری، ترجیحات و نگرش‌های چنین دانش‌آموزانی را تحت

تأثیر قرار می‌دهد و فرجام فرایندی بدین‌سان، عمق کمتر یادگیری، پایداری و ثبات نازل‌تر در تحصیل و در مجموع، عدم رشد مناسب عملکرد واقعی تحصیل خواهد بود. ضرایب مسیر مدل مذکور در مجموع، فضای اثباتی مناسبی برای چنین استدلالی فراهم می‌کند. تنها ضریب مسیری که با شدت ۲۷ صدم مثبت با استدلال مذکور اندکی ناهمخوان می‌نمود، رابطه بین اهداف مبتنی بر نمایش توانایی بر نگرش تحصیلی بود. برای پی بردن به این ناهمخوانی و ابهام که می‌توانست موجبات عدم تأیید فرضیات اولیه را تا حدودی فراهم آورد، معادله غیرخطی بین دو متغیر نیز محاسبه شد. این محاسبه از آن جهت انجام گرفت که امکان خطای ضرایب مسیر در تعیین و گزارش رابطه بررسی شود؛ چرا که این ضرایب تنها در جست‌وجوی یک رابطه خطی بین متغیرها هستند و از بررسی روابط غیرخطی عاجزند؛ بنابراین، ممکن بود بنابر نتیجه پردازش، رابطه غیرخطی نه تنها تأثیر مثبت قابل ملاحظه‌ای را گزارش نکرد. بلکه، منحنی نمودار از تأثیر منفی اندک نیز خبر می‌داد؛ بدین‌سان، روابط پیش‌بینی شده در فرضیات اولیه با قوت بیشتری خودنمایی کرد و مشخص شد که نقش ابرازی و اهداف مبتنی بر توانایی، در مجموع برای نگرش تحصیلی کاهنده است نه افزایش‌دهنده.

آنچه در قسمت پایین مدل تحلیل مسیر نهایی قابل ملاحظه است، تأثیر ۱۲ صدم ارزش ابرازی تحصیل بر اهداف وظیفه‌گرا است. در ادامه این مسیر، اهداف وظیفه‌گرا نیز با شدت ۳۱ صدم بر نگرش تحصیلی مؤثر است؛ به عبارت دیگر، با افزایش هر واحد بر ارزش ابرازی تحصیل در نزد دانش‌آموزان، اهداف تحصیلی آن‌ها حدود ۱۲ صدم واحد به سوی وظیفه‌گرایی میل می‌کند و این شرایط، موجب افزایش ۳۱ صدم در نگرش مثبت به تحصیل خواهد شد. در پایان این فرایند، نگرش مثبت نیز موجب بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود. تا این‌جا، واقعیات و شواهد مورد سنجش، با مباحث نظری و فرضیات

انطباق زیسادی، دارد؛ چرا که استدلال اولیه بر آن بود که هر قدر فرد، تحصیل و یادگیری را به عنوان یک مقصود نهایی، با منشأ درونی و عاطفی ارزشمند تلقی کند، احتمالاً در اهداف تحصیلی نیز ماهیتی وظیفه‌گرا خواهد داشت؛ ماهیتی که او را در فرایند یادگیری بیشتر به سوی بهبود آموزش، اعمال ابتکار، کسب تبحر بیشتر و خلاقیت بالاتر سوق می‌دهد، به گونه‌ای که برای رشد قابلیت‌های فردی به یادگیری عمیق می‌پردازد و بیشتر برای ارضای نیازها و نیل به علایق درونی و شخصی تلاش می‌کند، این‌گونه دانش‌آموزان معمولاً برای سنجش میزان موفقیت، معیارها و شواهدی دارند که خود شخصاً آن‌ها را تعریف می‌کنند؛ کمتر خود را با دیگران مقایسه می‌کنند و به هنجارهای اجتماعی در این خصوص تن در می‌دهند. این افراد در جریان یادگیری، زمانی که دچار خطا یا اشتباه می‌شوند، آن را کمتر به ناکامی یا فقدان توانایی ارجاع می‌دهند و شکست را بخشی از فرایند رشد و کسب دانش تلقی می‌کنند که می‌تواند به طور طبیعی اتفاق بیفتد. آن‌ها توانایی خود را محصول رشد در خلال تلاش ارزیابی می‌کنند و در این مسیر، خود را به طور کامل وابسته به دیگران نمی‌دانند. چنین به نظر می‌رسد که تحت تأثیر مجموعه این ویژگی‌ها این دسته از فراگیرندگان با احساس خودسودمندی و خودتأثیری بیشتری با فرایند یادگیری درگیر می‌شوند و نگرش مثبت و بادوام‌تری نسبت به تحصیل در آن‌ها شکل می‌گیرد. شکل‌گیری این نگرش در پایان، عملکرد تحصیلی واقعی را بهبود می‌بخشد. به هر حال، ما در این پژوهش به دلایل مختلف موفق به سنجش دقیق عملکرد واقعی تحصیل و انواع راهبردهای یادگیری نشدیم اما در همین حدود سنجیده شده نیز، واقعیات با وضوح زیاد، چنین استدلالی را حمایت می‌کنند.

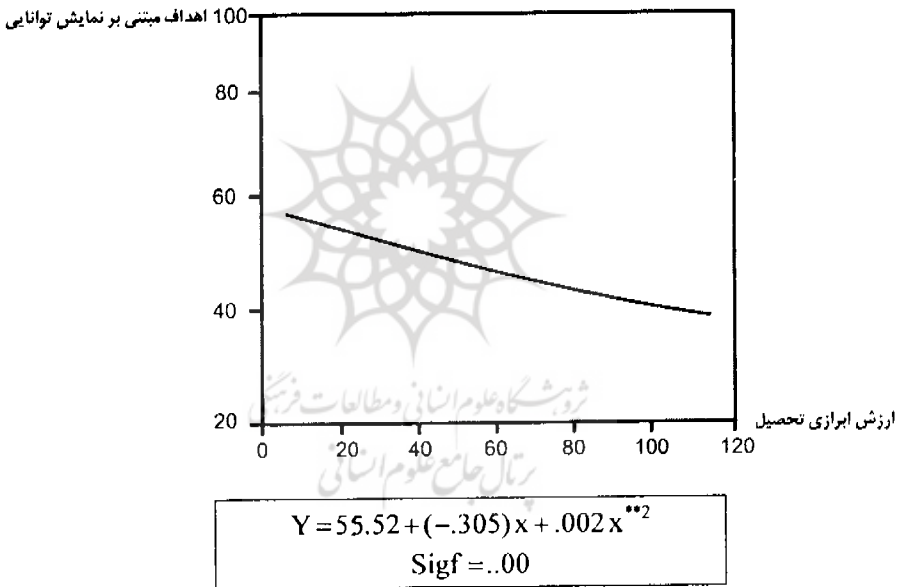
در سوی دیگر مدل تحلیل مسیر نهایی، رابطه بین ارزش ابرازی تحصیل با اهداف مبتنی بر نمایش توانایی قرار دارد. ضریب مسیر با شدت ۳ صدم تأثیر



قابل ملاحظه‌ای را نشان نمی‌دهد؛ حال آن‌که در ابتدا تصور می‌شد که بین دو متغیر مذکور رابطه منفی وجود داشته باشد؛ لذا برای جست‌وجوی روابط غیرخطی، معادله درجه دوم (NLI) بین ارزش ابرازی تحصیل و اهداف مبتنی بر نمایش توانایی محاسبه شد. نتیجه پردازش در دیاگرام بعدی منعکس است. همان‌گونه که خط منحنی نشان می‌دهد، در ابتدا با افزایش ارزش ابرازی تحصیل، اهداف مبتنی بر توانایی، با شیب بیشتر، رو به کاهش

(NLI)

دیاگرام معادله درجه دوم برای "ارزش ابرازی تحصیل" با "اهداف مبتنی بر نمایش توانایی"

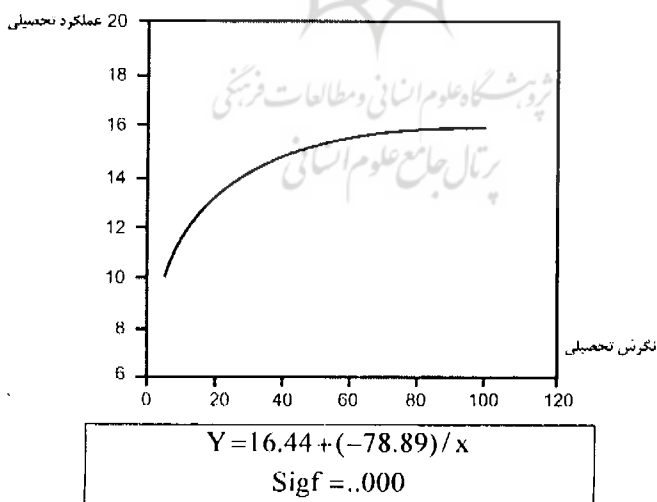


می‌گذارد و پس از اندکی، از شیب کاسته می‌شود و روند کاهنده با ملایمت ادامه می‌یابد. هر چند رابطه منفی چندان بالا نیست ولی نسبت به رابطه خطی که اصولاً ارتباط قابل ملاحظه‌ای را نشان نمی‌دهد، در خور توجه بیشتری است. با این توصیف، می‌توان مدعی شد که با افزایش ابرازی تحصیل در

دانش‌آموزان در حدهٔ ترسیم شده، هدف‌های تحصیلی آن‌ها از حالت نمایش توانایی خارج می‌شود و رنگ و بوی وظیفه‌گرایی به خود می‌گیرد.

در قسمت انتهایی مدل نهایی تحلیل مسیر، شاهد رابطهٔ بین نگرش با عملکرد تحصیلی هستیم. همان‌گونه که پیش‌بینی شده بود، نگرش مثبت به تحصیل در یک طرف از متغیرهای ارزش و اهداف تحصیلی - با توصیفی که گذشت - متأثر می‌شود و از سوی دیگر، بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد. شدت این تأثیر معادل ۱۶ صدم است؛ به بیان دیگر، در صورت بالا رفتن یک واحد نگرش مثبت به تحصیل، عملکرد تحصیلی به میزان ۱۶ صدم واحد بهبود می‌یابد. با توجه به این‌که منطقاً احساس می‌شد شدت رابطه باید بیشتر از این باشد، برای توضیح دقیق‌تر علت، رابطهٔ غیرخطی دو متغیر در قالب تابع معکوس مورد پردازش قرار گرفت.

دیاگرام تابع معکوس بین "نگرش تحصیلی" و "عملکرد تحصیلی"



همان‌گونه که خط منحنی به وضوح نشان می‌دهد، عملکرد تحصیلی در کسانی که نگرش مثبت به تحصیل در آن‌ها در حال شکل‌گیری است، با شدت بالاتری رو به بهبود می‌گذارد. اما این روند به صورت کاملاً خطی ادامه ندارد و هر چه نگرش بیشتر مثبت می‌شود، به همان اندازه، عملکرد تحصیلی رشد بالاتری نشان نمی‌دهد. عطف به مباحثی که تا کنون در این مقاله مطرح شده است؛ عامل دخیل در کاهش شیب منحنی بالا، چگونگی و فرایند ارزش‌یابی در نظام آموزشی کشور می‌باشد. چرا که ارزش‌یابی موجود، تنها بخشی از یادگیری و عملکرد را می‌سنجد نه همه ابعاد آن را. بدیهی است متغیر عملکرد در این پژوهش با استفاده از نمرات درسی و نظام ارزش‌یابی موجود شکل گرفته است و لذا نقص یاد شده را در خود دارد. به این ترتیب، احتمال این‌که با افزایش نگرش مثبت به تحصیل و گذر از مراحل اولیه، علایق پایدار برای یادگیری عمیق‌تر، همراه با تمرکز بر موضوعات، مفاهیم و دروسی که بیشتر ارضای درونی را به همراه دارند، در افراد ایجاد شود، بیشتر خواهد شد؛ در حالی که شیوه‌های ارزش‌یابی در نظام آموزشی فعلی نمی‌تواند چنین افزایشی را بسنجد. با این توصیف، میانگین نمرات تحصیلی دانش‌آموزانی که در قالب ارزش‌ابرازی و اهداف وظیفه‌گرا به دنبال یادگیری می‌روند، الزاماً بسیار بالا نخواهد بود؛ چرا که بسته به علایق درونی، ممکن است بر یک موضوع درسی بیشتر متمرکز شوند و موضوع دیگر نظر آن‌ها را چندان به خود جلب نکند. در هر حال، وظیفه نظام آموزشی است که چنین دانش‌آموزانی را شناسایی کند و زمینه‌های رشد خلاقیت و تولید دانش را برای آنان فراهم آورد؛ در حالی که ظواهر موجود، به ویژه در حوزه ارزش‌یابی، خلاف چنین شرایطی را نشان می‌دهد.

## جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

با رجوع به آنچه در این مقاله گذشت، می‌توان دریافت که با فراهم آوردن شرایط برای تبدیل تحصیل به ارزش ابرازی در نزد دانش‌آموزان، ماهیت اهداف تحصیلی آن‌ها به سمت اهداف وظیفه‌گرا میل می‌کند. در چنین شرایطی، نگرش به تحصیل در آن‌ها بهبود می‌یابد و راهبردهای یادگیری ایشان به سمت یادگیری عمیق، با احساس خود تأثیری، همراه با پایداری در انگیزه و رضای درونی متمایل می‌شود. به این ترتیب، عملکرد واقعی تحصیل در چنین دانش‌آموزانی افزایش می‌یابد و آن‌ها فارغ از محیط رقابتی محض مدارس، به دنبال تولید دانش، اعمال خلاقیت و یادگیری مستمر خواهند رفت. در عین حال، انگیزه یادگیری در آن‌ها دیرتر خاموش می‌شود و طی فرایند تحصیل، به خصوصیات و قابلیت‌هایی دست می‌یابند که می‌تواند موجب تولید دانش و انباشت علم شود؛ به جای آن‌که تنها کسب مهارت‌های مقطعی مورد نظر باشد. جامعه‌ای که بتواند با توسل به نظام آموزشی و برنامه‌ریزی درسی و آموزشی کارآمد مبتنی بر آن، چنین فضایی را ایجاد کند و درصد بالاتری از دانش‌آموزان را واجد ارزش ابرازی برای تحصیل نماید، می‌تواند بر سرمایه انسانی کارآمد بیفزاید و مسیر نه چندان سهل، توسعه خودبنیاد را به آسانی طی کند.

کارآمدی برنامه درسی و آموزشی قطعاً به دگرگونی‌های اساسی نیاز دارد که از جمله آن‌ها تغییر اساسی در نظام ارزش‌یابی و شیوه‌های آموزش است؛ به نوعی که آموزش از روش فردی و رقابتی فعلی خارج شود و به قول "فانتین" (۱۹۹۳) به سوی شیوه‌های مشارکتی حرکت کند. گزارش یونیسف با استناد به نتایج ۱۲۲ پژوهش مدعی است که تنشها یادگیری‌های اولیه مانند به خاطر سپردن اطلاعات و یادگیری مهارت‌های ساده، به روش یادگیری انفرادی

میسر است. همچنین، انجام دادن تمرینات کتب درسی و میزان و سرعت انجام دادن آن‌ها تا حدودی با روش رقابتی قابل فراگیری است؛ در حالی که مواردی مانند فهم مفاهیم پیچیده، حل مسأله خلاقیت و تفکر متفاوت، کاربرد انتقال اطلاعات، دوران‌دیشی و سعه نظر، پذیرش نظر دیگران و احترام گذاشتن به آن‌ها، نگرش مثبت به خود و دیگران و در مجموع، بسیاری از مهارت‌های شهروندی، تنها با روش یادگیری مشارکتی می‌توان آموزش داد (یونیسف، ۱۳۷۹: فصل‌های دهم و یاسازدهم)؛ روشی که در مدارس کشورمان، اثر چندانی از آن به چشم نمی‌خورد. با این توضیح، به نظر می‌رسد بازنگری در نظام آموزشی اولین قدم در این راه باشد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## فهرست منابع

- اوپنهایم: ان (۱۳۶۹)؛ طرح پرسشنامه و سنجش نگرش‌ها، ترجمه مرضیه کریم‌نیا، چاپ اول، آستان قدس رضوی.
- اسکیدمور ویلیام (۱۳۷۲) تفکر نظری در جامعه‌شناسی: مترجمان: علی محمد حاضری، سعید سبزیان، احمد رجب‌زاده. محمد مقدس؛ علی هاشمی گیلانی، چاپ اول، تهران: نشر سفیر.
- چلبی مسعود (۱۳۷۵)؛ جامعه‌شناسی نظم، چاپ اول، تهران، نشر نی.
- رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۷۲)؛ سنجش گرایش روستاییان نسبت به جهاد سازندگی، چاپ اول، تهران، مرکز تحقیقات مسائل روستایی، وزارت جهاد سازندگی، چاپ و توزیع از نشر ارغنون.
- رفیع‌پور: فرامرز (۱۳۶۰)؛ کندوکاوها و پنداشته‌ها، چاپ اول، تهران، شرکت سهامی انتشار.
- روشه، گی (۱۳۶۶)؛ تغییرات اجتماعی، ترجمه منصور و توقی، چاپ اول، تهران، نشر نی.
- زنگنه محمد (بی‌تا)؛ بررسی و مقایسه رابطه میان نگرش نسبت به رشته تحصیلی، شغل آینده و عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته‌های دبیری دانشگاه چمران و مراکز تربیت معلم، شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش خوزستان.
- کریمی، یوسف (۱۳۷۳)؛ روان‌شناسی اجتماعی آموزش و پرورش، چاپ اول، تهران، مؤسسه نشر و ویرایش با همکاری انتشارات فهیم.
- کلمن، جیمز، (۱۳۷۷)؛ بنیادهای نظریه اجتماعی، ترجمه منوچهر صبوری، تهران، نشر نی.
- گریفن، کیث و مک کنلی، تری (۱۳۷۵)؛ تحقق استراتژی توسعه انسانی، ترجمه غلامرضا خواجه‌پور، مؤسسه عالی پژوهش تأمین اجتماعی.

- گیدنز، آنتونی؛ (۱۳۶۳): دورکم، ترجمه یوسف ابادری، چاپ اول، تهران، خوارزمی.
- دیوئی، گزایه، (۱۳۷۴)، فرهنگ و توسعه، ترجمه فاطمه فراهانی و عبدالحمید زرین‌قلم، تهران، انتشارات علمی.
- یونیسف (۱۳۷۹)؛ گزارش یونیسف در سال ۱۹۹۳ با عنوان: آموزش و پرورش و تغییر در اروپای مرکزی و شرقی، ترجمه ناصرالدین حسن‌زاده، چاپ اول، تهران، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

- Anderman, Eric M. & Meahr, Martin L. (1994). Motivation and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research*, Vol. 64, No 2, PP.287-309.
- Baker, Therese L. (1988). *Doing Social Research*. Mc Grow- Hill Book Co., Singapore.
- Breen, R and Gold Thorpe, J (1997). Explaining Educational Differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9 (3): 275-305.
- Guy, Rebecca F & Edgley, Charles, E & Arafat, Ibtihaj & Allen, Donald E (1987). *Social Research Methods*. Allyn and Bacon Inc, Boston.
- Hill, B. (1994). *Teaching Secondary social Studies in a Multicultural Society*. Long man Cheshire; Melbourne.
- Hoult, Ford Thomas (1977). *Dictionary of Modern Sociology*, Little Field, Adams. New Jersey.
- Karabel, Jerome & Halsey, A. H. (1977) *Power And Ideology In Education*. Oxford University press. New York.
- Lemin M., Potts H. and Wells Ford P. (Eds) (1994). *Values Strategies for classroom Teachers*. How thorn Victoria: ACER.
- Mendenhall, William (1989). *Statistics for Management and Economics*. Pws-Kent, Massachusetts.
- Schwartz S.H. and Gulit S. (2000). Value Consensus and Importance. *Journal of Cross cultural psychology*. Vol. 31.
- Slavin, R. E. (1994). *Educational Psychology*. Allyn & Bacon, A division of Paramount Publishing Massachusetts.
- Willis, Paul (1997). *Learning to Labor: How working class kids get working class jobs*. Saxon House Publisher.
- Wotherspon Terry (1998). *The Sociology of Education in Canada*. Oxford University Press.



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی