



The Effect of Privatization of Schools on Social Behavior of Students¹

Safia Rokni

PhD student in Sociology of Economy and Development, Qochan Branch, Islamic Azad University, Qochan, Iran

Masoud Imanian²

Assistant Professor of Social Sciences, Qochan Branch, Islamic Azad University, Qochan, Iran

Hamed Bakshi

Member of Academic Jihad Faculty of Ferdowsi University of Mashhad, Associate Professor of Social Sciences, Qochan Branch, Islamic Azad University, Qochan, Iran

Received: 6 October 2023 Revised: 21 November 2023 Accepted: 28 November 2023

Abstract

This study aims to determine the impact of school privatization on social character of students attending public and private schools in Mashhad. For this purpose, a field survey was adopted and data were collected using Robert Cloninger's "nature and character" questionnaire (TCI-R), which focuses on cooperation and Self-Directedness dimensions of the Tridimensional Personality Inventory. The statistical population comprised secondary school students in Mashhad. Samples were randomly selected from both public and private schools. Data analysis was conducted using SPSS version 21. The mean social character score of students was 156.30 ± 18.89 . Further analysis revealed that the mean cooperation score was 104.33 ± 13.49 , and the mean self-direction score was 51.96 ± 6.83 . The results suggest that private schools are more effective than public schools in achieving educational goals and adapting to today's changing environment. Consequently, the research hypothesis on the difference in the mean social character between students from public and private schools is confirmed. Accordingly, it was found that private school students on average exhibited a higher social character than their counterparts in public schools. Additionally, t-test results showed a significant difference in the two dimensions of social character, with private schools outperforming public schools in both dimensions.

Key words: Social Character, Privatization, Students, Public Schools, Private Schools

1. This article was derived from PhD degree thesis in the Islamic Azad University-Qochan branch, entitled "Effect of privatization of schools on students' social character" under the guidance of the first author and Consultation of the second author.

2. Corresponding Author, Email: Imanian1720@gmail.com



Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)

تأثیر خصوصی سازی مدارس بر منش اجتماعی دانش‌آموزان^۱

صفیه رکنی (دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی اقتصاد و توسعه، واحد قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی، قوچان، ایران)

s.rokni61@gmail.com

مسعود ایمانیان (استادیار علوم اجتماعی، واحد قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی، قوچان، ایران، نویسنده مسئول)

Imanian1720@gmail.com

حامد بخشی (عضو هیئت علمی جهاد دانشگاهی دانشگاه فردوسی مشهد، دانشیار علوم اجتماعی، واحد قوچان،

دانشگاه آزاد اسلامی، قوچان، ایران)

haamed.bakhshi@gmail.com

چکیده

تحقیق حاضر با هدف تعیین تأثیر خصوصی سازی مدارس بر منش اجتماعی دانش‌آموزان مدارس دولتی و خصوصی شهر مشهد انجام گرفته است. این پژوهش به روش میدانی انجام شده و داده‌های آن با بخشی از پرسش‌نامه استاندارد «توانمندی‌های سرشت و منش» رابرت کلونینجر جمع‌آوری شده که مربوط به اندازه‌گیری بعد همکاری و خودراهبری از ابعاد سه‌گانه منش است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره دوم آموزش و پرورش شهر مشهد است. نمونه‌های پژوهش از میان دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیردولتی به صورت تصادفی احتمالی انتخاب شدند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۱ انجام شد. براساس داده‌ها، متوسط منش اجتماعی بین دانش‌آموزان برابر با $118/89 \pm 156/30$ محاسبه شد. با بررسی ابعاد منش اجتماعی در بین دانش‌آموزان مشخص شد که متوسط بعد همکاری بین دانش‌آموزان برابر با $104/33 \pm 13/49$ و متوسط

۱ این مقاله مستخرج از رساله با عنوان «تأثیر خصوصی سازی مدارس بر منش اجتماعی دانش‌آموزان» به راهنمایی نویسنده اول و مشاوره نویسنده دوم در دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان است.

خودراهبری بین دانش‌آموزان برابر با $۵۱/۹۶ \pm ۶/۸۳$ به دست آمده است. با توجه به داده‌های تحقیق می‌توان گفت مدارس غیردولتی در مقایسه با مدارس دولتی توانایی بیشتری برای رسیدن به اهداف آموزش و پرورش دارند و سازگاری آن‌ها با محیط‌های متغیر امروزی بیشتر است. به این ترتیب فرضیه تحقیق مبنی بر اینکه میانگین منش اجتماعی دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیردولتی متفاوت است تأیید شده و براساس داده‌ها مشخص شد دانش‌آموزان مدارس غیردولتی در مقایسه با دانش‌آموزان مدارس دولتی از میانگین منش اجتماعی بالاتری برخوردار هستند. همچنین تفاوت دو بعد از ابعاد منش اجتماعی نیز طبق آزمون t مذکور معنادار بوده است و مدارس غیردولتی در هر یک از این دو بعد از وضعیت نسبتاً بهتری برخوردار بودند.

واژگان کلیدی: منش اجتماعی، خصوصی‌سازی، دانش‌آموزان، مدارس دولتی، مدارس غیردولتی.

۱. مقدمه

عصر حاضر با تحولات شگفت، سریع و عظیمی در عرصه‌های اقتصادی و فرهنگی همراه است. همچنین گسترش وسیع تبادل اطلاعات، منجر به افزایش بی‌سابقه آگاهی شده است. در چنین شرایطی، یکی از مهم‌ترین عوامل و الزامات توسعه و پیشرفت هر کشوری در دنیای امروز، سرمایه انسانی توانمند است.

در این میان، «آموزش» علاوه بر اینکه حقوق اولیه هر انسانی به شمار می‌رود، به‌عنوان فرایند تربیت و توانمندسازی نیروی انسانی و تبدیل این سرمایه عظیم و مهم از منابع بالقوه به منابع بالفعل، نه تنها در توسعه اقتصادی، بلکه در ارتقای حیات اجتماعی جامعه نیز نقش اساسی دارد.

در عین حال، تغییر و پیچیدگی روش‌های آموزش با توجه به تحولاتی که از اواخر قرن بیستم در روند افزایش آگاهی و گسترش تبادل اطلاعات آغاز شد به‌همراه رشد روزافزون جمعیت، ارائه خدمات آموزشی را به‌صورت همگانی و رایگان، برای دولت‌ها سخت کرده و اندیشه‌های خصوصی‌سازی و خودگردانی، علاوه بر امور سیاسی، اجتماعی و مدیریتی به

آموزش هم بسط داده شده است. تقاضای فزاینده برای آموزش و ارتقای کیفیت و کارایی آن از یک سو و محدودیت شدید منابع مالی دولتی و سیر نزولی سهم آموزش و پرورش از درآمد ملی از سوی دیگر، منجر به نبود تعادل، میان ظرفیت امکانات آموزش و پرورش درمقابل انتظارات متعدد و متنوع جامعه شده است (هاشمیان و همکاران، ۱۳۹۴).

به عبارتی، فشار از جانب تقاضا برای آموزش بالا است و اگر دولت‌ها نتوانند آموزشی که والدین برای کودکان خود انتظار دارند فراهم کنند، والدین به دنبال ارائه دهندگان خصوصی خواهند رفت. از طرفی، برخی ویژگی‌های آموزش عرضه شده، عامل دیگری است که رشد خصوصی سازی را تحریک می‌کند. برای نمونه می‌توان به افت کیفیت و در برخی موارد کاهش بودجه موجود برای بخش دولتی اشاره کرد. بسیاری از والدین ممکن است احساس کنند مدرسه دولتی، در ارائه آموزش، آن گونه که نیاز است کارایی لازم را ندارد، به طوری که این نارضایتی را در بسیاری از کشورها می‌توان دید (هاشمیان و همکاران، ۱۳۹۴).

به سبب آنکه ارائه خدمات آموزشی به شهروندان، به ویژه در کشورهای کمتر توسعه یافته و در حال توسعه با منابع محدود، بسیار مشکل است، انواع مختلف برنامه‌های خصوصی سازی با هدف افزایش کارایی، برابری، ترویج انسجام اجتماعی و آزادی انتخاب، به عنوان یک راه حل بالقوه، برای غلبه بر این مشکلات، آزموده و به کار رفته‌اند (یلدریم^۱، ۲۰۱۴)؛ بنابراین، به نظر می‌رسد برای رفع مشکلات بیان شده، در برخی کشورها و از جمله ایران، سهمی از آموزش به بخش خصوصی واگذار شده است تا ضمن برآورده شدن نیاز جامعه، قسمتی از بار خدمات آموزشی از روی دوش دولت برداشته شود.

از نظر صاحب نظران حوزه برنامه ریزی آموزشی، افزایش تمرکززدایی و خصوصی سازی، به منزله یک راهبرد کارآمد، برای تضمین کیفیت و انعطاف پذیری نظام‌های آموزشی در یک اقتصاد جهانی شده به شمار می‌رود (مهرعلی زاده، ۱۳۷۳).

اما این واگذاری مثل هر فرایند دیگری، مزایا و معایبی داشته و با چالش‌ها و مشکلاتی مواجه شده است، همچنین پیامدهای این کار، اثراتی بر ساختار اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و حتی اقتصادی جامعه برجای می‌گذارد و مسائلی را نیز پدید آورده است که جای بررسی دارد. با توجه به تأثیرات فراوان و ماندگار نظام آموزشی بر حیات اجتماعی، اقتصادی و سیاسی جوامع، نوع ارائه این خدمات علاوه بر کمیت، به لحاظ کیفیت و نیز سطح و میزان دسترسی برابر، دارای اهمیت است. در همین راستا، براساس تحقیقات انجام شده، یکی از واقعیت‌های اجتماعی متأثر از نظام آموزشی «منش اجتماعی دانش‌آموزان» است که تأثیر مهم و مستقیم بر کیفیت زندگی افراد در آینده و به تبع آن، ساختار اجتماعی دارد. با توجه به مطالب بیان شده، درباره خصوصی‌سازی مدارس، هدف این پژوهش، پرداختن به تأثیرات مدارس خصوصی بر رشد و شکل‌گیری «منش اجتماعی» دانش‌آموزان، در مقایسه با مدارس دولتی است.

نقش مهم انتقال و نهادینه‌سازی فرهنگ از سوی مدارس که باعث شکل‌گیری منش اجتماعی یا به عبارتی «عادت‌واره‌ها» در دانش‌آموزان می‌شود، کاملاً پذیرفته شده است. از طرفی، این تأثیرات در مدارس خصوصی، به دلیل شرایط خاص این مدارس، که خود نوعی مصداق نابرابری اجتماعی هستند، ممکن است متفاوت با مدارس دولتی باشد. با توجه به ترویج خصوصی‌سازی مدارس، به علت تنگناهای مالی و نیاز جامعه و اهمیت منش اجتماعی در زندگی فردی و به تبع آن زندگی اجتماعی افراد، این تحقیق بر آن است تا تأثیر مدارس خصوصی را بر این متغیر ارزیابی کند. سؤال اصلی این است که آیا مدارس خصوصی دانش‌آموزانی با منش اجتماعی متفاوت در مقایسه با دانش‌آموزان مدارس دولتی تربیت می‌کنند؟ اگر چنین است این تفاوت‌ها در چه شاخص‌هایی هستند؟ و آیا خصوصی‌سازی مدارس، در مجموع در جهت تربیت دانش‌آموزانی با منش اجتماعی مطلوب، امری مثبت است یا منفی؟

با توجه به مطالب گفته شده ضروری به نظر می‌رسد ضمن تعریفی مستند از «منش اجتماعی»، تأثیر خصوصی سازی بر این متغیر سنجیده شود تا ضمن گشایش مسیری نو در این زمینه برای پژوهشگران علاقه‌مند به حوزه آموزش و پرورش، به تصمیم‌گیران، شامل نخبگان علمی و سیاسی، در جهت ترویج خصوصی سازی و خانواده‌ها در جهت انتخاب مدرسه مطلوب برای تحصیل فرزندان، کمک شود تا بتوانند بهتر و سازنده‌تر تصمیم بگیرند.

بر اساس منابع موجود و تحقیقات انجام شده و نظریه‌های جامعه‌شناسان برجسته در این زمینه، می‌توان به تعریفی از «منش اجتماعی»^۱ بر اساس آنچه مد نظر این پژوهش است، رسید. «منش» ترکیبی از ارزش‌ها، فضایل اخلاقی و ویژگی‌های شخصیتی است که بر عملکرد افراد اثرگذار باشد.

اهداف تحقیق، اندازه‌گیری منش اجتماعی دانش‌آموزان مدارس دولتی و خصوصی و بررسی تفاوت منش اجتماعی دانش‌آموزان مدارس دولتی و خصوصی است و سؤالات عبارتند از:

- چه تفاوتی بین منش اجتماعی دانش‌آموزان مدارس دولتی و خصوصی وجود دارد؟
- آیا ویژگی‌هایی مثل همکاری و خود راهبردی که از ابعاد منش اجتماعی هستند، در دانش‌آموزان مدارس خصوصی در مقایسه با مدارس دولتی رشد بیشتری دارند؟

۲. مبانی نظری تحقیق

۱.۲. چارچوب نظری

خصوصی سازی به معنای جذب منابع بیشتر برای آموزش، استفاده کارآمدتر از این منابع و انعطاف‌پذیری بیشتر در ارائه خدمات آموزشی و به‌طور کلی، انتقال فعالیت‌ها، دارایی‌ها و مسئولیت‌ها از مؤسسات و سازمان‌های دولتی به افراد و مؤسسات خصوصی است. همچنین، خصوصی سازی را می‌توان نوعی آزادسازی دانست که در آن عاملان، از مقررات دولت آزاد

می‌شوند یا نوعی بازسازی، که بازارهای جدیدی جایگزین خدمات دولتی یا سیستم‌های تخصیص دولتی می‌شوند (بلفیلد و لوین^۱، ۲۰۰۲).

فروم^۲ با این عبارت منش اجتماعی را تعریف می‌کند: «کل ویژگی‌های روانی فطری و اکتسابی که مشخصه فرد هستند و او را انسان منحصر به فردی می‌کنند». نقش منش اجتماعی این است که نیروهای اعضای جامعه را طوری شکل دهد که رفتار آن‌ها در اینکه از الگوی اجتماعی خاصی پیروی کنند یا نه، از تصمیم آگاهانه ناشی نشود، بلکه آن‌ها بخواهند چنان عمل کنند که باید عمل کنند و در عین حال، از اینکه مطابق مقتضیات فرهنگ جامعه عمل می‌کنند، خشنود باشند و این، به آن علت است که چرخ جامعه بگردد. در هر جامعه‌ای منش اجتماعی ممکن است به شکل‌های گوناگون خود را نشان دهد (نوردبی و همکاران، ۱۳۷۷).

فروم بر این باور بود که صفت‌های منش، زیربنای همه رفتارها و نیروهای قدرتمندی هستند که شخص با آن‌ها خود را به جهان ربط می‌دهد یا توجیه می‌کند. هر تیپ یا نوع منش، نشان‌دهنده نوع سازگاری و ارتباطی است که فرد با جامعه خود دارد. شخصیت هر فرد، مخلوطی از انواع منش‌ها است. البته ممکن است یک یا دو نوع آن‌ها از تسلط خاصی برخوردار باشند (شاملو، ۱۳۷۷).

پی یر بوردیو^۳ معتقد است منش، نتیجه یادگیری است که به صورت ناخودآگاه درآمده و به شکل استعداد در فرد جلوه می‌کند (دورتیه ژان، ۱۳۸۱).

منش یا عادت‌واره، به آمادگی‌هایی اشاره دارد که عامل انسانی طی فرایندهای یادگیری و جامعه‌پذیری در طول زندگی به دست می‌آورد. این آمادگی به فرد، توانایی واکنش به موقعیت‌های اجتماعی را با شیوه‌های معینی می‌دهد.

بوردیو معتقد است که خُلق و خو و منش افراد به موقعیت یا موقعیت‌هایی که در جامعه دارند، بستگی دارد؛ یعنی وابسته به میزان بهره‌مندی از «سرمایه» است. از نظر او، سرمایه، هرگونه

1. Belfield & Levin
2. Erich Fromm
3. Pierre Bourdieu

خاستگاه و سرچشمه در عرصه اجتماعی است که در توانایی فرد برای بهره‌مندی از منافع خاصی که در این عرصه به دست می‌آید، مؤثر واقع می‌شود.

به نظر بوردیو، هر میدان با نظام شانس‌ها و فرصت‌ها برای دسترسی به موقعیت‌های متفاوت و خُلق و خوهای (ذائقه) هر عامل مشخص می‌شود. هر میدان تولید فرهنگی، خُلق و خوهای معین، یعنی منش‌های شبیه به هم را پدید می‌آورد. تولیدکنندگان، این خُلق و خواها را می‌پذیرند [و درونی می‌کنند] تا به‌طور مؤثر، آنچه را که تولید و درنهایت مصرف می‌شود، شکل بدهند و بسازند. به عبارتی، میدان (موقعیت‌ها) و منش (خُلق و خواها) در پیوندی تنگاتنگ، عاملان را سازگار می‌کنند.

درواقع کنشگر از طریق منش به ادراک و داوری می‌پردازد و در جهان پیرامون خود عمل می‌کند. منش، شرایط اجتماعی، امکانات و محدودیت‌ها را در شخص درونی می‌کند و رفتار فرد در اجتماع را شکل می‌دهد؛ بنابراین، «ساخت‌دهنده» است و از سوی دیگر، میانجی بین تجربه‌های گذشته و محرک‌های کنونی است؛ بنابراین ساختمان نیز هست (استونز، ۱۳۷۹). به این ترتیب، بوردیو ساختارهای اجتماعی عینی را در تجربه ذهنی کنشگران تئوریزه می‌کند. به عقیده ریتزر^۱، منش فقط مجموعه‌ای از انگیزه‌های روانی نیست، بلکه محصول جامعه‌پذیری بلندمدت در شرایط اجتماعی خاص یا موقعیت معین است (ریتزر، ۱۳۷۷، ص. ۷۲۱)؛ به بیان دیگر، منش با موقعیت در رابطه است و کنشگر موافق با مقام و موقعیتی که در فضای اجتماعی دارد، تعلیمات خاصی می‌بیند. به عبارتی، این قالب‌ها بین افرادی که در معرض تجارب مشابه هستند، مشترک است؛ با این‌همه، هر فرد گونه منحصر به فردی از آن قالب مشترک را در اختیار داشته و برطبق آن عمل می‌کند (واکوانت، ۱۳۷۹، ص. ۳۳۴).

بوردیو در کتاب معروف خود^۲، تمایز در تبیین مسئله جامعه‌شناسی، یعنی کنش، چنین نتیجه‌گیری می‌کند که سرمایه، منش و میدان با یکدیگر تعامل داشته و از درون این تعامل کنش اجتماعی پدید می‌آید (شارع‌پور، ۱۳۸۴).

1. George Ritzer
2. Practical Reason

از طرفی دیوید رایزمن^۱، جامعه‌شناس و نویسنده آمریکایی در اثر قابل توجه خود، کتاب جمعیت تنها، به طور عمیقی به نظریه منش اجتماعی، که تأثیر زیادی بر جامعه‌شناسی داشته است، به اصطلاحات و مفاهیم مربوط به آن پرداخته است. این نظریه، ادعا می‌کند که به طور کلی، انسان‌ها را می‌توان در سه گروه دسته‌بندی کرد؛ او معتقد است مردم در گروه اول با جهت‌گیری سنتی به شیوه‌های نیاکان خود گرایش دارند؛ گروه دوم به ارزش‌های درونی و معیارهای داخلی خود جهت‌رهنمایی مراجعه می‌کنند و گروه سوم یا دگرراهبر به افراد اطراف وابسته هستند و به آن‌ها برای جهت دادن به اقدامات خود متکی هستند.

بر همین اساس، رایزمن می‌کوشد وسایل ارتباطی و شیوه‌های پخش نوین اطلاعات و دانش‌های بشری را عامل تعیین‌کننده در شکل‌گیری منش انسان معرفی کند. او معتقد است منش انسان در سه دوره تاریخی به سه شکل مختلف شکل می‌گیرد:

۱. دوران سنت‌راهبر: ارتباط چهره به چهره و رفتار بشر یکنواخت و قابل پیش‌بینی است و به او آرامش می‌دهد. در این مرحله سنت‌ها حاکم است.

۲. دوران درون‌راهبر: انسان با عقلانیت خود از آرامش خارج می‌شود و تلاش فردی برای پاسخگویی به نیازهای فردی در این دوره شکل می‌گیرد (فردگرایی)؛ اهمیت سنت کاهش می‌یابد و هماهنگی در رفتار کم می‌شود. نظام آموزش و پرورش و آموزش‌های خانوادگی در درون خانواده‌ها به شکل نظام‌مند به پرورش انسان‌های عقل‌محور کمک می‌کند و در پرتو این فرایند علوم پیشرفت می‌کنند.

۳. دوران دگرراهبر: برآمده از تمدن ارتباط جمعی و پیدایش ابزارسالاری است. در این مرحله، فرهنگ بلعیده شده که موجب از خود بیگانگی می‌شود.

آبراهام کاردینر^۲ از دیگر متفکران این حوزه است که در آثار و اندیشه‌های خود تحت تأثیر اندیشه فروید بوده است. وی با تأکید بر عوامل بیرونی و درونی غرایز به بررسی ارتباط فرهنگ

1. David Riesman
2. Abram Kardiner

و منش می‌پردازد. به نظر او «عادات و اشکال انضباط در هر جامعه‌ای متفاوت است و در دوران کودکی به دست می‌آید و در شکل‌گیری قوای ذهنی افراد نقش تعیین کننده دارد (جرالد، ۱۳۷۳). مارگارت مید^۱ از دیگر کسانی است که درباره منش اجتماعی تحقیق و بررسی کرده است. او از اصطلاح «منش قبیله‌ای» استفاده کرده است. همه این اصطلاحات تقریباً بیانگر این ایده هستند که در شرایط خاص یک شخص مانند شخص دیگر است. مشکل در مشخصات کافی این است که شباهت از کجا و تا چه حد و در چه شرایطی شکل می‌گیرد (فکوهی، ۱۳۸۱).

منش برای یک فرد عادی چیزی است که او را وادار کند تا از نظر عملی مطابق آنچه او لازم دارد عمل کند و همچنین به او رضایت دهد. در اینجا به منش اجتماعی براساس عملکرد آن، در روند زیست اجتماعی پرداخته می‌شود. یعنی انسان با انطباق خود با شرایط اجتماعی ویژگی‌هایی را در خود ایجاد می‌کند که باعث می‌شود تمایل به عمل را همان‌گونه که باید عمل کند، پیدا کند؛ بنابراین، اگر منش بیشتر مردم در یک جامعه معین، یعنی منش اجتماعی با وظایف عینی که فرد باید در این جامعه انجام دهد سازگار باشد، انرژی افراد به گونه‌ای شکل می‌گیرد که آن‌ها را برای عملکردهای مورد نیاز جامعه آماده کند.

از نظریه‌های بیان‌شده برای تبیین و تفسیر مفهوم «منش اجتماعی» استفاده شد؛ اما برای سنجش منش اجتماعی کافی نیستند؛ بنابراین، در این پژوهش برای اندازه‌گیری و سنجش میزان منش اجتماعی و مقایسه آن بین دانش‌آموزان مدارس دولتی و خصوصی از نظریه زیست‌شناختی شخصیت و منش رابرت کلونینجر^۲ استفاده شده است.

کلونینجر یکی از نظریه‌پردازان زیستی شخصیت است که با نگاه و تأکید بر پارامترهای زیست‌شناختی، چهارچوب نظری محکمی را در دو زمینه سرشت و منش پدید آورده و پرسش‌نامه سرشت و منش را طراحی کرده است (چلیپانلو و همکاران، ۱۳۹۷). براساس این دیدگاه، شخصیت از اجزای سرشت و منش تشکیل شده است. به عقیده کلونینجر (۱۹۹۴) منش

1. Margaret Mead

2. Robert Cloninger

تا حدودی متأثر از یادگیری اجتماعی - فرهنگی است و در طول زندگی رشد می‌کند (فرید حسینی و همکاران، ۱۳۸۶).

مفهوم سرشت، در دیدگاه کلونینجر به تفاوت‌های فردی در زمینه پاسخ‌های هیجانی اساسی اشاره دارد، از سوی دیگر، منش - که ممکن است رشد یافته یا رشد نیافته باشد - منعکس‌کننده اهداف زندگی، نظام ارزشی و هیجانات خودآگاه فرد است، ولی ابعاد منش، کمتر اثری است و بیشتر تحت تأثیر یادگیری اجتماعی قرار می‌گیرد (چلبیانلو و همکاران، ۱۳۹۷).

کلونینجر در مدل عصبی - زیستی خود سه بعد برای منش در نظر می‌گیرد. بعد «خودراهبری» بر پایه پنداشت از خویشتن، به‌عنوان یک فرد مستقل و دارای زیرمجموعه‌های وحدت، احترام، عزت، تأثیربخشی، رهبری و امید تعریف شده است. بعد «همکاری» بر پایه پنداشت از خویشتن به‌عنوان بخشی از جهان انسانی و جامعه قرار دارد که از آن حس اجتماعی، رحم و شفقت، وجدان و تمایل به انجام امور خیریه مشتق می‌شود. همچنین بعد «خود فرآروی» بر پایه مفهومی از خویشتن به‌عنوان بخشی از جهان و منابع آن مطرح شده است که با پندارهای حضور رازگونه، ایمان مذهبی، متانت و صبوری غیرمشروط همراه است (چلبیانلو و همکاران، ۱۳۹۷).

کلونینجر برخی ویژگی‌های بعد خودراهبردی منش را این‌گونه برشمرده است: خوداتکا، مسئولیت‌پذیر، دارای اعتماد به نفس، آگاه از نگرش دیگران، آماده برای مقابله با شرایط سخت، همیشه دارای راه حلی برای مسائل (تدبیر)، هدفمند همچنین او معتقد است منش فرد در بعد «همکاری» بر پایه پنداشت از خود به‌عنوان بخشی از جوامع بشری، دارای ویژگی‌هایی مانند همدلی و دلسوزی، حمایت‌گری، صبوری، صمیمیت، پذیرش اجتماعی، یاری‌رسانی، بی‌ریایی، باوجدانی، دارای گرایش به امور خیریه و ... است (صامت، ۲۰۰۳).

از آنجاکه پرسش نامه‌ها در شرایط آموزش غیرحضورى به علت شیوع کرونا، به صورت مجازى تکمیل شده‌اند، با توجه به تعریف بعد خودفرآورى که برای دریافت پاسخ نزدیک به واقعیت درباره این بعد منش، نیاز به توضیح بیشتر برای پاسخ‌دهندگان است و نیز به دلیل جلوگیری از طولانى شدن پرسش نامه و دریافت نتایج بهتر، از بررسی این بعد صرف نظر شد.

۲.۲. مرور پیشینه

درباره موضوع بحث شده، پژوهش‌های مختلفی انجام شده است که از جنبه‌های گوناگون به این مسئله ربط پیدا می‌کنند. قبل از مرور پیشینه، این تحقیقات در جدول‌های (۱) و (۲) دسته‌بندی شده‌اند.

جدول ۱. پیشینه پژوهش (تحقیقات داخلی)

موضوع و هدف تحقیق	عنوان تحقیق	نام محققان	تاریخ
گروهی از تحقیقات به بررسی تأثیر آموزش‌های مدارس بر منش و مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. براساس نتایج این گروه، آموزش در مدارس بر رفتارهای اجتماعی دانش‌آموزان موثر است. این پژوهش‌ها حول شاخص‌های مختلفی از منش، از جمله سازگاری اجتماعی، خودآگاهی، عزت نفس، گسترش روابط، اعتماد و ... انجام شده است.	بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر رشتخوار	رحمان پور و همکاران	۱۳۹۴
	روانشناسی یادگیری	مرادی و همکاران	۱۳۹۴
گروهی از پژوهش‌ها به مقایسه تأثیر مدارس دولتی، تیزهوشان و غیردولتی بر بعضی از شاخص‌های بیان شده مثل تفکر انتقادی پرداخته‌اند و دریافته‌اند که رشد تفکر انتقادی در این مدارس تفاوت معناداری دارد.	بررسی تأثیر جو اجتماعی مدارس متوسطه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان	کرامتی و همکاران	۱۳۸۷
	بررسی مقایسه‌ای تفکر انتقادی دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان، دولتی و غیردولتی	خندانى و همکاران	۱۳۹۶
	دموکراسی آموزشی در مدارس و تأثیر آن بر رشد مهارت تفکر انتقادی و اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول	قلناش و طاهری	۱۳۹۳

موضوع و هدف تحقیق	عنوان تحقیق	نام محققان	تاریخ
	تفکر انتقادی، انگیزش تحصیلی و مهارت‌های کارآفرینی دانش‌آموزان هنرستان‌های دولتی و غیردولتی	تقی‌زاده و بابایی	۱۳۹۶
گروه دیگری از این پژوهش‌ها به ابعاد و تأثیرات خصوصی‌سازی بر رشد مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان و تأثیر منش اجتماعی بر موفقیت فردی و عملکرد شایسته کودکان در آینده پرداخته‌اند.	مقایسه مهارت‌های شهروندی دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیردولتی در ناحیه ۱ شهر شیراز	قلناش و قانونی	۱۳۹۵
	مقایسه ابعاد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی مدارس غیردولتی بدون کیف و دولتی شهر اصفهان	سبزواری و همکاران	۱۳۹۴

جدول ۲. پیشنهاد پژوهش (تحقیقات خارجی)

موضوع و هدف تحقیق	عنوان تحقیق	نام محققان	تاریخ
در تحقیقات خارجی که در این زمینه انجام گرفته، با تأیید اهمیت منش و نیز نقش مؤثر مدارس در آموزش منش و مهارت‌های زندگی، تمرکز بیشتری بر روش‌ها و شرایط و عوامل تأثیرگذار در آموزش منش در مدارس شده است. همچنین بر تأثیر آموزش‌های غیررسمی، علاوه بر آموزش‌های رسمی بر شکل‌گیری منش تأکید شده است.	تفاوت در نقاط قوت منش گزارش شده در دوران نوجوانی	میچ و همکاران	۲۰۱۹
	تأثیر خصوصی‌سازی در دسترسی دختران به آموزش عمومی و با کیفیت عمومی در مالاوی، موزامبیک، لیبیا، تانزانیا و نپال	ایورسن و آلبرتو	۲۰۱۷
	منش آموزشی و رفتار اجتماعی دانش‌آموزان	کامارادین	۲۰۱۲
	دانش‌آموزان و منش رفتاری: مطالعات جامعه‌شناختی در مورد آموزش منش در دانشکده آموزش و پرورش معلمان شهر ماکاسار	سولوسی و همکاران	۲۰۱۴

موضوع و هدف تحقیق	عنوان تحقیق	نام محققان	تاریخ
	اثرات حاصل شده از رقابتی کردن نظام آموزشی بین مدارس دولتی و خصوصی در کلاس نهم در کشور سوئد	بویمارک و لیندال	۲۰۰۸
در تحقیقات خارجی، همچنین تأثیر منش در زندگی و مهارت‌هایی مثل کارآفرینی و نیز فرآیندهای اجتماعی مثل دموکراسی تأیید شد است.	" آموزش منش: حاشیه یا اصل؟	شوارتز و همکاران	۲۰۰۶
در برخی از پژوهش‌ها، خصوصی سازی و تأثیرات آن بر آموزش مهارت‌های زندگی و منش بررسی شده است. در مجموع این پژوهش‌ها نشان داده‌اند، خصوصی سازی ضمن ایجاد فرصت‌های نابرابر در آموزش، مزایایی نیز در این زمینه دارد.	آموزش اجتماعی، عاطفی، اخلاقی و تحصیلی: ایجاد جو برای یادگیری، مشارکت در دموکراسی و بهزیستی	کوهن	۲۰۰۶
	دیگر آثار خصوصی سازی آموزش در شیلی	تورچ	۲۰۰۵

همان‌طور که مشاهده شد تحقیقات متنوعی در ارتباط با موضوع پژوهش انجام شده است که به برخی از آن‌ها پرداخته می‌شود:

کرامتی و همکاران در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر جو اجتماعی مدارس متوسطه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان» که بر روی ۴۰۰ نفر از فراگیران ۱۵ تا ۱۸ ساله در ده دبیرستان دولتی دخترانه در پنج منطقه آموزشی تهران (مناطق ۱، ۹، ۱۳، ۱۱ و ۱۶) انجام شده است، دریافته‌اند که مدرسه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. مهارت‌های اجتماعی مد نظر در این پژوهش، مهارت‌های مسئولیت‌پذیری، همدلی، همکاری و ابراز وجود، دارای همبستگی درونی است و رشد و تقویت یکی، دیگری را تحت تأثیر قرار می‌دهد. تجزیه و تحلیل اطلاعات در این تحقیق نشان داد جو اجتماعی مدرسه نه تنها مهارت‌های مد نظر را در این پژوهش، تحت تأثیر قرار می‌دهد، بلکه بر ترکیب خطی آن‌ها و درحقیقت، واریانس مشترک هریک از آن‌ها با سه مهارت دیگر تأثیر دارد؛ به عبارت دیگر،

جو اجتماعی مدرسه بر شش متغیر واسطه‌ای دیگر تأثیر می‌گذارد و این متغیرها به تقویت یا تقویت نشدن مهارت‌های مسئولیت‌پذیری، همدلی، همکاری و ابراز وجود در فراگیران منجر می‌شود (طالب زاده نوبریان و همکاران، ۱۳۸۷).

در مقاله‌ای با عنوان «بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر رشتخوار» پژوهشگران بیان کرده‌اند از آنجاکه بخش اعظمی از اوقات دانش‌آموزان در جامعه سپری می‌شود، آموزش یادگیری مهارت‌های زندگی تا حد زیادی می‌تواند زمینه جامعه‌پذیری را فراهم کرده و تا حدود زیادی میزان اعتماد به نفس را در آن‌ها افزایش داده و موجبات پیشرفت تحصیلی آنان را فراهم کند (رحمان‌پور و همکاران، ۱۳۹۴).

پژوهشی دیگری با عنوان «بررسی مقایسه‌ای تفکر انتقادی دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان، دولتی و غیردولتی» با هدف بررسی مقایسه‌ای تفکر انتقادی دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان، دولتی و غیردولتی ناحیه یک تبریز صورت گرفته است. یافته‌ها نشان دادند که بین تفکر انتقادی دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان با مدارس دولتی ناحیه یک تبریز و بین تفکر انتقادی دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان با مدارس غیردولتی ناحیه یک تبریز و بین تفکر انتقادی دانش‌آموزان مدارس دولتی با مدارس غیردولتی ناحیه یک تبریز تفاوت وجود دارد (خاندانی و همکاران، ۱۳۹۶).

گروه دیگری از محققان در مقاله‌ای با عنوان «دموکراسی آموزشی در مدارس و تأثیر آن بر رشد مهارت تفکر انتقادی و اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول» به بررسی و مقایسه مؤلفه‌های دموکراسی آموزشی در مدارس غیرانتفاعی و دولتی و تأثیر آن بر مهارت تفکر انتقادی و اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول پرداخته‌اند. نتایج نشان داد که بین مدارس غیرانتفاعی و دولتی دوره راهنمایی، از لحاظ میزان برخورداری از مؤلفه‌های دموکراسی آموزشی تفاوت معنادار وجود دارد و مدارس غیرانتفاعی از وضعیت بهتری برخوردار هستند؛ همچنین بین نمره تفکر انتقادی و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی و دولتی تفاوت

معنادار است. در کل در هر دو مورد، نمرات دانش آموزان مدارس غیرانتفاعی بهتر است (قلتاش و طاهری، ۱۳۹۳).

در پژوهشی دیگر با عنوان «تفکر انتقادی، انگیزش تحصیلی و مهارت‌های کارآفرینی دانش آموزان هنرستان‌های دولتی و غیردولتی» به این موضوع پرداخته‌اند. نتایج نشان داد که تفکر انتقادی، انگیزش تحصیلی و مهارت‌های کارآفرینی دانش آموزان هنرستان‌های دولتی به‌طور معناداری پایین‌تر از دانش آموزان غیردولتی است (تقی زاده و بابایی، ۱۳۹۶).

در مقاله دیگری با عنوان «مقایسه مهارت‌های شهروندی دانش آموزان مدارس دولتی و غیر دولتی» مهارت‌های شهروندی دانش آموزان مدارس دولتی و غیردولتی ناحیه یک شهر شیراز با یکدیگر مقایسه شده‌اند و نتایج نشان داد بین مهارت شهروندی در مدارس دولتی و مدارس غیردولتی تفاوت وجود دارد (قلتاش و قانونی، ۱۳۹۵).

پژوهشگران در مقاله‌ای با عنوان «مقایسه ابعاد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان ابتدایی مدارس غیردولتی بدون کیف و دولتی شهر اصفهان» ابعاد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان مدارس غیرانتفاعی بدون کیف و مدارس دولتی را مقایسه کرده‌اند. نتایج پژوهش نشان داد که بین مهارت اجتماعی دانش آموزان مدارس بدون کیف و دولتی تفاوت معناداری وجود دارد. میان این دو گروه در دو بعد ابراز وجود و کنترل خود، تفاوت معناداری وجود دارد. در ابعاد همکاری و همدلی تفاوت معناداری مشاهده نشده است (سبزواری و همکاران، ۱۳۹۴).

مرادی و همکاران در مقاله‌ای با عنوان «روانشناسی یادگیری» بر نقش آموزش در شکل‌گیری منش تأکید کردند. نویسندگان نظام تعلیم و تربیت را مجموعه اقداماتی می‌دانند که گروه اجتماعی به کار می‌گیرد تا کودک با برخی موقعیت‌ها روبه‌رو شود و به کمک یادگیری، منش او شکل بگیرد (مرادی و همکاران، ۱۳۹۴).

میچ^۱ و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان «تفاوت در نقاط قوت منش گزارش شده در دوران نوجوانی» دریافته‌اند، اگرچه به‌طور معمول یک ویژگی منشی، پایدار در نظر گرفته

1. Mitch

می‌شود، اما ممکن است در معرض تغییرات زمانی قرار گیرد. یافته‌ها درک ظریفی از تفاوت‌های رشد منش نوجوان در یک مطالعه در مقیاسی بزرگ را فراهم می‌کند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که رشد و پیشرفت نقاط قوت منش در نوجوانی بسیار مهم بوده و باید بیشتر بررسی شود تا بتوان پیشنهادهایی برای تحقیقات و مداخلات آینده ارائه داد.

ایورسن^۱ و آلبرتو^۲ (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان «تأثیر خصوصی سازی در دسترسی دختران به آموزش عمومی و با کیفیت عمومی در مالاوی، موزامبیک، لیبیا، تانزانیا و نپال» نشان دادند که چگونه حق آموزش در این کشورها با کیفیت پایین آموزش‌های عمومی ضعیف می‌شود. کیفیت پایین مدارس دولتی باعث می‌شود والدین هزینه‌های آموزش خصوصی را بپردازند. کامارادین^۳ (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان «منش آموزشی و رفتار اجتماعی دانش‌آموزان» دریافت که در یک محیط آموزشی، برنامه آموزش منش، هم به صورت رسمی و هم غیررسمی انجام شده است و باید طراحی برنامه درسی به عنوان اقدام زود هنگام برای پیشبرد یک برنامه رشد منشی برای یادگیرنده مستقل، به وجود آید.

سولاوسی^۴ و همکاران در اندونزی پژوهشی با عنوان «دانش‌آموزان و منش رفتاری: مطالعات جامعه‌شناختی در مورد آموزش منش در دانشکده آموزش و پرورش معلمان شهر ماکاسار» انجام داده‌اند. نتایج این پژوهش نشان داد که ساختن منش یک ملت، مدت زمان زیادی طول می‌کشد و باید به طور مستمر انجام شود. یکی از کوشش‌ها برای تحقق آموزش منش، کار بر روی دانش‌آموزان دوره ابتدایی، متوسطه و آموزش عالی است، به طوری که از آموزش ویژه‌ای برخوردار باشند تا رسالت اصلی شکل‌گیری منش و منش نجیب را به همراه داشته باشد (سولاوسی، ۲۰۱۴).

1. Iversen
2. Alberto
3. Kamaruddin
4. Suiawesi

بویمارک و لیندال^۱ (۲۰۰۸) در تحقیقی اثرات حاصل شده از رقابتی کردن نظام آموزشی بین مدارس دولتی و خصوصی را در کلاس نهم در کشور سوئد بررسی کردند. خصوصی سازی آموزش در سوئد سبب شد تا وضعیت حضور انحصاری مدارس دولتی شکسته شده و با نسبتی متفاوت میان مناطق مختلف شهری، مدرسه های خصوصی در طی زمان پدید آیند. محققان، دست به تخمین دستاورد آموزشی این افزایش ثبت نام در مدارس خصوصی در بازه زمانی کوتاه، متوسط و بلندمدت در میان همه دانش آموزان زده و دریافتند که افزایش سهم مدارس خصوصی با شیب ملایمی، دستاوردهای آموزشی دانش آموزان را در بازه زمانی کوتاه مدت (نظیر معدل سال نهم و ورود به دانشگاه برای طی مراتب آموزش عالی) افزایش می دهد؛ اما در این افزایش سهم مدارس خصوصی به قدری کوچک است که نمی تواند تأثیر مثبت پایداری بر عملکرد دانش آموزان بگذارد (بویمارک و لیندال، ۲۰۰۸).

در پژوهشی شوارتز^۲ و همکاران (۲۰۰۶) با عنوان «آموزش منش: حاشیه یا اصل؟» محققان به دنبال اثبات تأثیر عملکرد برنامه های آموزشی بوده اند. این مطالعات به آموزش منش از دو منظر مختلف نزدیک می شوند. در اولین مطالعه (لیکونا و دیویدسون^۳، ۲۰۰۵) به بررسی ابتکارات آموزش منش در بیست و چهار دبیرستان برتر پرداخته اند. مطالعه دوم پژوهشی را که بر روی سی و سه برنامه آموزش منش خاص برای بررسی شواهد تجربی از آنچه در آموزش منش استفاده کرده اند، بررسی کرده است. این دو مطالعه نشان می دهد که آموزش منش مؤثر، نه تنها باعث بهبود اوضاع مدرسه و رفتار دانش آموزان می شود، بلکه همچنین می تواند به پیشرفت تحصیلی منجر شود. از ویژگی های آموزش مؤثر منش می توان به پیشرفت حرفه ای و تعامل همسالان اشاره کرد.

کوهن^۴ (۲۰۰۶) در پژوهشی با موضوع آموزش اجتماعی، عاطفی، اخلاقی و تحصیلی: ایجاد جو برای یادگیری، مشارکت در دموکراسی و بهزیستی» استدلال می کند نیاز است که اهداف

1. Boymark & Lindahl
2. Dachnowicz
3. Licona & Davidson
4. Cohen

آموزشی دوباره چارچوب‌بندی شوند تا نه تنها یادگیری آکادمیک، بلکه مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و اخلاقی نیز اولویت‌بندی شوند. او ادعا می‌کند که آموزش‌های اجتماعی، عاطفی، اخلاقی و دانشگاهی یک حق انسانی است که همه دانش‌آموزان آن حق را دارند و استدلال می‌کند که نادیده گرفتن این امر به معنای یک بی‌عدالتی اجتماعی است.

تورچ^۱ (۲۰۰۵) در تحقیق دیگری آثار خصوصی‌سازی آموزش در شیلی را که ذیل روند گذار اقتصاد این کشور به نظام مبتنی بر بازار و رقابت رخ داده، بررسی کرد. این مطالعه نتایج سایر مطالعات بین‌المللی را تأیید می‌کند که نابرابری مداومی از نظر فرصت‌های آموزشی میان گروه‌های مختلف اجتماعی وجود دارد. این تحقیق همچنین نشان داد که میزان نابرابری در آموزش متوسطه بالاتر است.

۳. روش تحقیق

این تحقیق را می‌توان در زمره تحقیقات کاربردی و از نوع مقایسه‌ای به شمار آورد. در تحقیق حاضر، آثار و پیامدهای بخش خصوصی‌سازی آموزش و پرورش بررسی شده است. به این منظور فهرستی از موارد محتمل تهیه شده و برای سنجش، به صورت پرسش‌نامه در اختیار مسئولان اجرایی، پژوهشگران و خبرگان قرار گرفته است. برای گردآوری داده‌ها در این تحقیق از پرسش‌نامه استاندارد «کلونینجر» استفاده شده است. محققان روایی و اعتبار این پرسش‌نامه را در جامعه ایران تأیید کرده‌اند.

با توجه به موضوع تحقیق، جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم آموزش و پرورش در شهر مشهد هستند. جمعیت این دانش‌آموزان ۱۰۴۵۶۰ نفر است که معادل ۲۰/۶۷٪ کل جمعیت دانش‌آموزی مشهد است. برای تعیین حجم نمونه با توجه به آمار موجود از جدول تعیین حجم نمونه «کرجسی و مورگان» و نیز «کوهن» استفاده شده است (تقی‌زاده و تاری، ۱۳۸۸). با توجه به آمار بیان‌شده که مربوط به سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ است، براساس جدول مورگان حجم نمونه از کل جامعه آماری یعنی دانش‌آموزان متوسطه دوم نواحی هفت‌گانه مشهد

برابر با ۳۸۴ نفر است. این رقم به طور مساوی میان این دو نوع مدرسه تقسیم می شود. سپس حجم نمونه در هر بخش دولتی و غیردولتی به تناسب درصد تشکیل دهنده دانش آموزان این دو بخش، در سه ناحیه مدنظر تقسیم می شود.

جدول ۳. تعداد مدارس دولتی و غیردولتی

کل دانش آموزان ناحیه	دانش آموزان پایه یازدهم		دانش آموزان پایه دهم		کل دانش آموزان مقطع متوسطه دوم				نوع جنسیت
	غیردولتی		دولتی		غیردولتی		دولتی		
	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	
۹۶۵۳۴	۴۰	۱۷	۲۵۰۸	۲۵۱۱	۱۳۵	۴۵	۷۷۸۰	۷۵۳۸	ناحیه ۱
۶۷۱۳۳	۱۸۹	۵۴	۱۸۴۶	۲۰۲۱	۵۸۰	۱۶۱	۵۵۴۸	۶۱۳۱	ناحیه ۲
۳۰۵۸۱	۴۱۶	۴۰۶	۱۰۶۹	۱۰۸۸	۱۱۶۱	۱۲۰۶	۳۴۲۰	۳۱۸۴	ناحیه ۳
۸۴۵۵۹	۶۴۰	۹۴۶	۲۲۶۳	۲۴۰۳	۲۰۰۷	۲۶۵۶	۶۸۴۸	۷۲۵۴	ناحیه ۴
۷۰۸۴۲	۴۰	۶۹	۱۹۶۹	۲۰۰۵	۱۶۲	۲۲۷	۶۱۵۱	۵۹۴۵	ناحیه ۵
۶۸۹۸۶	۱۰۴۳	۴۹۵	۲۳۷۰	۲۰۸۵	۲۸۴۴	۱۴۱۲	۷۲۷۰	۶۳۶۳	ناحیه ۶
۸۷۱۳۸	۳۸۹	۳۱۶	۲۵۵۳	۲۹۴۱	۱۰۸۶	۹۵۵	۷۷۸۵	۸۷۰۶	ناحیه ۷
۵۰۵۷۷۳	۲۷۵۷	۲۳۰۳	۱۴۵۷۸	۱۵۰۵۴	۷۹۷۵	۶۶۶۲	۴۴۸۰۲	۴۵۱۲۱	مجموع

روش نمونه گیری در این تحقیق مختلط است، یعنی در گام اول از روش نمونه گیری طبقه ای استفاده شده است. در این مرحله نواحی هفتگانه آموزش و پرورش مشهد، براساس آمار و اطلاعات، محدوده جغرافیایی و نیز تعداد مدارس غیردولتی، به سه دسته برخوردار، نیمه برخوردار و غیربرخوردار تقسیم شده اند. سپس از هر طبقه یک ناحیه به عنوان نمونه ای جامع شرایط برگزیده شده است. همزمان مدارس به دو طبقه دولتی و غیردولتی و هر طبقه به دو زیرطبقه دخترانه و پسرانه، تقسیم شده است. در نظر گرفتن جنسیت در نمونه گیری، به علت ایجاد امکان بررسی رابطه جنسیت و متغیر وابسته است. سپس از میان این طبقات، به صورت

خوشه‌ای از دو گروه مدارس دولتی و غیردولتی، مدارس واجد شرایط ازسوی محقق انتخاب می‌شوند. انتخاب دانش‌آموزان در سطح مدارس، به صورت رندم و تصادفی از بین محصلان پایه یازدهم که بیشترین سال‌های تحصیل را در نظام تعلیم و تربیت گذرانده‌اند، انجام می‌شود. بدیهی است این گروه بیشترین تأثیر ممکن را از ساختار فرهنگی و تربیتی مدارس گرفته‌اند و به همین دلیل، مناسب‌ترین گروه برای پاسخگویی به پرسش‌نامه هستند.

لازم به ذکر است از انتخاب دانش‌آموزان پایه دوازدهم، به علت مشغله ذهنی شرکت در آزمون کنکور و تأثیر احتمالی آن بر دقت نکردن در پاسخ به سؤالات، صرف نظر شد. متغیر مستقل در این تحقیق «خصوصی‌سازی آموزش و پرورش» و متغیر وابسته «منش اجتماعی دانش‌آموزان» است.

عادت‌واره یا منش، مجموعه‌ای از قابلیت‌هاست که فرد در طول زندگی خود، آن‌ها را درونی و به طبیعت ثانویه خویش تبدیل می‌کند، به نحوی که بدون آنکه لزوماً آگاه باشد، براساس آن‌ها عمل می‌کند. منش به معنای درونی کردن ساختارهای بیرونی و بازتولید آن‌هاست؛ به عبارت دیگر، منش، ذهنیت اجتماعی شده و درونی شده است. بوردیو با طرح این مفهوم درصدد است که میان عین و ذهن ارتباط برقرار کند و نشان دهد که منش هدایتگر رفتار فرد در فضای اجتماعی است. منش، نتیجه یادگیری است که به صورت ناخودآگاه درآمده و به شکل استعداد در فرد جلوه می‌کند (بوردیو، ۱۳۸۱).

۳.۱. تعریف عملی منش اجتماعی

برای تعریف عملیاتی منش، از نظریه زیستی منش رابرت کلونینجر استفاده شده است. طبق این نظریه، منش شامل دریافته‌های منطقی درباره خود، دیگران و دنیا است و بیشتر ویژگی‌هایی را شامل می‌شود که تحت تأثیر عوامل محیطی در ساختار شخصیتی فرد پدید آمده است. این ابعاد با پرسش‌نامه TCI که خود فرد آن را تکمیل می‌کند، درک می‌شود (ملایری، ۱۳۸۷).

روایی و اعتبار پرسش‌نامه کلونینجر در چند تحقیق دردسترس، بررسی و تأیید شده است. از جمله کاویانی و همکاران در تحقیقی که در یک نمونه ۱۲۱۲ نفر زن و مرد از جمعیت تهران

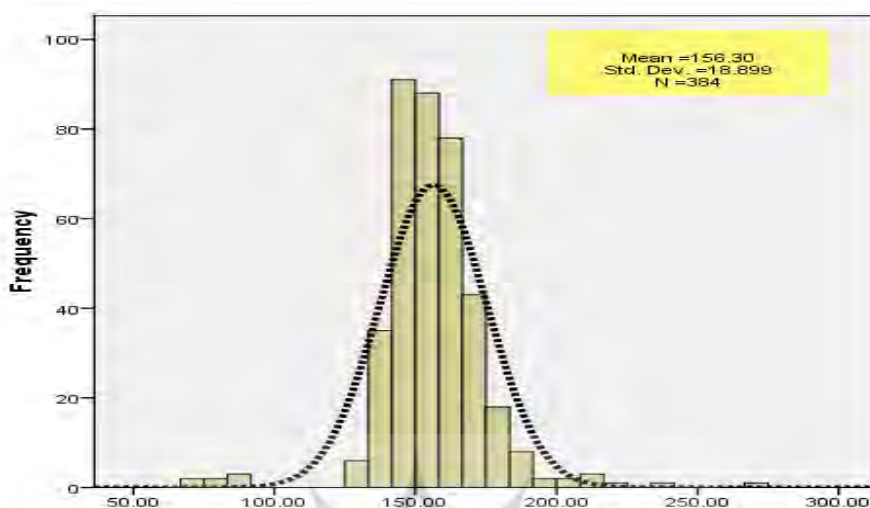
انجام داده‌اند، میزان پایایی این پرسش‌نامه را با روش بازآزمایی به مقدار ۰/۸۴ به دست آورده‌اند و روایی آن نیز با روش تحلیل عاملی تأییدی به میزان ۰/۷۸ محاسبه شده است (کاوایی و پورناصح، ۱۳۸۴). همچنین میزان پایایی پرسش‌نامه براساس ابعاد نوجویی، آسیب‌پذیر نبودن، پاداش وابستگی، پشتکار، همکاری و خودراهبری به ترتیب با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶، ۰/۸۸، ۰/۷۳، ۰/۷۹، ۰/۸۶، ۰/۹ و ۰/۸۶ در پژوهش کردمیرزا نیکوزاده و همکاران (۱۳۸۸) به دست آمد که نشان‌دهنده اعتبار بالای پرسش‌نامه است. همچنین روایی خرده مقیاس‌ها عبارت هستند از: نوجویی (۰/۷۵)، آسیب‌پذیر نبودن (۰/۷۲)، پاداش-وابستگی (۰/۸۷)، پشتکار (۰/۹)، همکاری (۰/۷۶)، خودراهبردی (۰/۶۶) و خودفراروی (۰/۸۶) (گردمیرزانیکوزاده و همکاران، ۱۳۸۸). همچنین دادفر و همکاران در پژوهشی دیگر که برای این پرسش‌نامه در میان ۲۲۰ دانشجو انجام داده‌اند به این نتیجه رسیده‌اند که این پرسش‌نامه دارای روایی و اعتبار قابل قبولی است (دادفر، بهرامی، دادفر، & یونسی، ۱۳۸۹).

۴. یافته‌های پژوهش

جدول ۴. اطلاعات فردی دانش‌آموزان

متغیر	گزینه‌ها	تعداد	درصد	درصد معتبر
جنسیت دانش‌آموزان	پسر	۱۸۹	۴۹/۲۲	۴۹/۲۲
	دختر	۱۹۵	۵۰/۷۸	۵۰/۷۸

براساس اطلاعات شکل (۱) ملاحظه می‌شود که متوسط منش اجتماعی در بین دانش‌آموزان برابر با $18/89 \pm 156/30$ محاسبه شده که حداقل میزان منش اجتماعی ۶۸ و حداکثر ۲۷۴ است. ضریب کجی (چولگی) $SK=0/135$ است که بیانگر مثبت بودن توزیع داده‌ها است، به طوری که در ۲۵٪ پاسخگویان میزان منش اجتماعی کمتر از ۱۴۸، ۲۵٪ بین ۱۴۸ تا ۱۵۵/۵، ۲۵٪ بین ۱۵۵/۵ تا ۱۶۴/۷ و ۲۵٪ بیشتر از ۱۶۴/۷ بوده است.



شکل ۱. توزیع پراکندگی میزان منش اجتماعی دانش‌آموزان

بر اساس اطلاعات جدول (۵) ملاحظه می‌شود که متوسط همکاری بین دانش‌آموزان برابر با $13 \pm 49 / 104 / 33$ محاسبه شده که حداقل میزان همکاری ۴۷ و حداکثر ۱۹۴ است. ضریب کجی (چولگی) $SK = 0 / 584$ است که بیانگر مثبت بودن توزیع داده‌ها است، به طوری که در ۲۵٪ پاسخگویان میزان همکاری کمتر از ۹۸، ۲۵٪ بین ۹۸ تا ۱۰۴، ۲۵٪ بین ۱۰۴ تا ۱۱۰ و بیشتر از ۱۱۰ بوده است. همچنین متوسط خودراهبری در بین دانش‌آموزان برابر با $51 / 96 \pm 6 / 83$ محاسبه شده که حداقل میزان خودراهبری ۲۱ و حداکثر ۸۰ است. ضریب کجی (چولگی) $SK = -0 / 209$ است که بیانگر منفی بودن توزیع داده‌ها است، به طوری که در ۲۵٪ پاسخگویان میزان خودراهبری کمتر از ۴۸، ۲۵٪ بین ۴۸ تا ۵۱، ۲۵٪ بین ۵۱ تا ۵۶ و بیشتر از ۵۶ بوده است.

جدول ۵. توزیع پراکندگی میزان همکاری و خودراهبری دانش آموزان

تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب کجی	ضریب کشیدگی	حداقل	حداکثر	انحراف چارک‌ها		
							چارک اول	چارک دوم	چارک سوم
همکاری	۱۰۴/۳۳	۱۳/۴۹	۰/۵۸۴	۹/۵۷	۴۷	۱۹۴	۹۸	۱۰۴	۱۱۰
خودراهبری	۵۱/۹۶	۶/۸۳۸	-۰/۲۰۹	۳/۶۷۷	۲۱	۸۰	۴۸	۵۱	۵۶

به منظور انتخاب آزمون آماری مناسب برای تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد که در نهایت ملاحظه شد که سطح معناداری آزمون بیان شده درباره متغیرهای مطالعه شده کمتر از ۰/۰۵ به دست آمده که در این حالت بهتر است از آزمون‌های ناپارامتریک استفاده کرد؛ اما طبق نظریه استیونس (۲۰۰۲) هرگاه در پژوهش، حجم نمونه بالا باشد، بالا بودن حجم نمونه، مشکل غیرنرمال بودن ویژگی مورد تحقیق را حل کرده است. استیونس معتقد است که براساس قضیه حد مرکزی حتی جامعه‌هایی که دارای توزیع نرمال نیستند در شرایطی که نمونه‌هایی با حجم بالا از آنها انتخاب شود، توزیع نمونه‌گیری آنها توزیع نرمال می‌شود. در نتیجه آزمون‌های پارامتری استفاده شده برای متغیرهای مدنظر در این تحقیق مناسب هستند.

۴.۱. آزمون فرضیه‌های تحقیق

میانگین منش اجتماعی دانش آموزان مدارس دولتی و غیردولتی متفاوت است. براساس آزمون تفاوت میانگین مستقل t-test و مطابق جدول (۶) ملاحظه می‌شود میانگین منش اجتماعی بین دانش آموزان مدارس دولتی برابر با ۱۵۳/۰۶ و مدارس غیردولتی ۱۵۹/۵۳ است که طبق آزمون t، میزان منش اجتماعی بین دانش آموزان مدارس دولتی و غیردولتی متفاوت بوده و سطح معناداری آزمون کمتر از ۰/۰۵ گزارش شده است؛ بنابراین فرض H_0 رد و فرض تحقیق تأیید می‌شود؛ در نتیجه منش اجتماعی در مدارس غیردولتی بالاتر از مدارس دولتی است.

جدول ۶. مقایسه میزان منش اجتماعی دانش آموزان مدارس دولتی و غیردولتی

نوع مدرسه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای معیار	T مقدار	درجه آزادی	سطح معناداری
دولتی	۱۹۲	۱۵۳/۰۶	۱۸/۹۳	۱/۳۶۶	۳/۴	۳۸۲	۰/۰۰۱
غیردولتی	۱۹۲	۱۵۹/۵۳	۱۸/۳۴	۱/۳۲۴			

میانگین همکاری و خودراهبری دانش آموزان مدارس دولتی و غیردولتی متفاوت است. براساس آزمون تفاوت میانگین مستقل t-test و مطابق با جدول (۷) ملاحظه می شود که میانگین همکاری در بین دانش آموزان مدارس دولتی برابر با ۱۰۲/۵۰ و مدارس غیردولتی ۱۰۶/۱۷ است. طبق آزمون t، میزان همکاری در بین دانش آموزان مدارس دولتی و غیردولتی متفاوت بوده و سطح معناداری آزمون کمتر از ۰/۰۵ گزارش شده است. بنابراین فرض H_0 رد و فرض تحقیق تأیید می شود؛ در نتیجه همکاری در مدارس غیردولتی بالاتر از مدارس دولتی است. همچنین، میانگین خودراهبری در بین دانش آموزان مدارس دولتی برابر با ۵۰/۵۶ و مدارس غیردولتی ۵۳/۳۶ است که طبق آزمون t، میزان خودراهبری در بین دانش آموزان مدارس دولتی و غیردولتی متفاوت بوده و سطح معناداری آزمون کمتر از ۰/۰۵ گزارش شده است. بنابراین فرض H_0 رد و فرض تحقیق تأیید می شود. در نتیجه خودراهبری در مدارس غیردولتی بالاتر از مدارس دولتی است.

جدول ۷. مقایسه میزان منش اجتماعی دانش آموزان مدارس دولتی و غیردولتی

نوع مدرسه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای معیار	T مقدار	درجه آزادی	سطح معناداری
دولتی	۱۹۲	۱۰۲/۵۰	۱۳/۰۶	۰/۹۴۲	۲/۶۸	۳۸۲	۰/۰۰۸
	غیردولتی	۱۹۲	۱۰۶/۱۷	۱۳/۷۰			
دولتی	۱۹۲	۵۰/۵۶	۷/۰۶	۰/۵۰۹	۴/۰۹	۳۸۲	۰/۰۰۰
	غیردولتی	۱۹۲	۵۳/۳۶	۶/۳۱			

۵. نتیجه‌گیری و پیشنهادها

میانگین منش اجتماعی دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیردولتی براساس آزمون تفاوت میانگین مستقل تی متفاوت بوده است و دانش‌آموزان مدارس غیردولتی از منش اجتماعی بالایی برخوردار هستند. همچنین دو بعد از ابعاد منش اجتماعی نیز طبق آزمون مذکور معنادار بوده است. براساس آزمون تفاوت میانگین مستقل t -test و مطابق با جدول (۷)، میانگین همکاری در بین دانش‌آموزان مدارس دولتی برابر با $۱۰۲/۵۰$ و مدارس غیردولتی $۱۰۶/۱۷$ است که بر طبق آزمون t ، میزان همکاری در بین دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیردولتی متفاوت بوده و سطح معناداری آزمون کمتر از $۰/۰۵$ گزارش شده است. بنابراین فرض H_0 رد و فرض تحقیق تأیید می‌شود؛ در نتیجه همکاری در مدارس غیردولتی بالاتر از مدارس دولتی است. همچنین، میانگین خودراهبردی بین دانش‌آموزان مدارس دولتی برابر با $۵۰/۵۶$ و مدارس غیردولتی $۵۳/۳۶$ است که طبق آزمون t ، میزان خودراهبردی بین دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیردولتی متفاوت بوده و سطح معناداری آزمون کمتر از $۰/۰۵$ گزارش شده است. بنابراین فرض H_0 رد و فرض تحقیق تأیید می‌شود؛ در نتیجه خودراهبردی در مدارس غیردولتی بالاتر از مدارس دولتی است. این یافته‌ها نتایج تحقیقات گذشته را مبنی بر تفاوت معنادار شاخص‌های منش اجتماعی در مدارس دولتی و غیردولتی، تأیید می‌کند. همان‌طور که در مرور پیشینه مشاهده شد برخی از تحقیقات به‌طور مشخص رشد بعضی شاخص‌های منش اجتماعی را در مدارس غیردولتی بیشتر دانسته‌اند؛ بنابراین، یافته‌های این پژوهش با نتایج تحقیقات بیان‌شده همخوانی دارد. همچنین با توجه به یکسان بودن برنامه آموزش رسمی در مدارس مطالعه‌شده و تفاوت زیاد فضای اجتماعی و برنامه درسی پنهان میان مدارس دولتی و غیردولتی، می‌توان نتایج تحقیقات گذشته را که فضای اجتماعی مدارس یا به‌عبارتی برنامه درسی پنهان را بر رشد منش اجتماعی دانش‌آموزان موثر دانسته‌اند، تأیید کرد.

برای تبیین این یافته، یکی از مهم‌ترین مشکلات که به عقیده صاحب‌نظران تعلیم و تربیت بر حوزه آموزش و پرورش رسمی حکم‌فرماست، توجه نکردن به نیازهای دانش‌آموزان از جمله

نیازهای پرورشی و آموزشی و نامناسب بودن خدمات آن با توجه به تغییر و تحولات محیطی و روند تغییرات سایر حوزه‌های جامعه (فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و ...) است.

براساس آمار جدول (۳) در نواحی برخوردار مشهد (۱ و ۴ و ۶) حدود سی درصد دانش‌آموزان در مدارس غیردولتی تحصیل می‌کنند. از طرفی این نواحی به لحاظ کیفیت آموزش در میان نواحی مشهد حرف اول را می‌زنند. تجمع این موارد در کنار آمار رتبه‌های برتر کنکور که بیشتر آن‌ها فارغ التحصیلان مدارس غیردولتی هستند و نیز اقبال خانواده‌ها به شرط داشتن توان اقتصادی برای ثبت نام فرزندان خود در بخش خصوصی، بیانگر این نکته است که مدارس غیردولتی در مقایسه با مدارس دولتی تا حدی توانسته‌اند به نیازهای متنوع فراگیران پاسخ مناسب دهند و به تغییر و تحولات محیطی هشیارتر باشند و واکنش مناسبی به آن‌ها دهند. مدارس غیردولتی تا حدودی توانسته‌اند برحسب سیاست‌های کشور و بودجه اختصاصی برای فعالیت‌های پرورشی و آموزشی و با در نظر گرفتن اولویت گروه‌های مختلف فراگیران و نیازهای تربیتی دانش‌آموزان، موجبات سازگاری آموزش با ویژگی‌های فراگیران و بالا بردن کیفیت آموزشی را فراهم آورند. فعالیت مدارس غیردولتی در مقایسه با مدارس دولتی، هماهنگی بهتری با چشم‌انداز استراتژیک آموزش و پرورش دارد، این مدارس کوشش بیشتری برای رسیدن به برترین سطح توانایی آموزشی و پرورشی می‌کنند و می‌توانند با مدارس دیگر رقابت کنند. منابع مالی مدرسه به برنامه‌های پرورشی و آموزشی اثربخش‌تری اختصاص می‌یابد. دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها در اداره مدرسه سهم بسزایی دارند و همکاری این مدارس با دیگر نهادهای اجتماعی بیشتر است. در نهایت می‌توان گفت که مدارس غیردولتی در مقایسه با مدارس دولتی توانایی بیشتری برای رسیدن به اهداف آموزش و پرورش دارند و سازگاری آن‌ها با محیط‌های متغیر امروزی بیشتر است. اجرای فعالیت‌های پژوهشی همواره محدودیت‌هایی هست که بر نتایج پژوهش تأثیر می‌گذراند و از اعتماد کردن و تعمیم‌پذیری آن می‌کاهد. این پژوهش نیز از چنین محدودیت‌هایی به دور نبوده است. یکی از محدودیت‌های مهم این پژوهش، پرسش‌نامه‌های استفاده‌شده است که جنبه خودگزارشی دارند و مانند بقیه پرسش‌نامه‌ها خالی از اشکال سوگیری

در پاسخگویی به پرسش‌نامه نیستند. همچنین یکی دیگر از محدودیت‌ها، جامعه آماری پژوهش است که فقط شامل دانش‌آموزان شهر مشهد است، بنابراین در تعمیم نتایج به شهرها و جامعه آماری دیگر باید محتاطانه عمل کرد.

با توجه به اینکه در این پژوهش مشخص شد که منش اجتماعی بین دانش‌آموزان مدارس غیردولتی از مدارس دولتی بالاتر است؛ بنابراین، بهتر است کوشش شود تا در مدارس دولتی نیز بستر مناسب برای رشد منش اجتماعی دانش‌آموزان فراهم شود. در این راستا پیشنهادهای زیر ارائه شده است:

- مشارکت فکری و عملی اولیای دانش‌آموزان و خود دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدارس دولتی جلب شود و مدارس دولتی از استقلال عمل آموزشی و تربیتی بیشتری برخوردار شوند.
- دسته‌ای از مقررات و آیین‌نامه‌های آموزشی-تربیتی وضع شود که مدیران بتوانند با استقلال بیشتری به اداره امور مدارس پرداخته و حیطة وظایف آنان گسترش یابد تا موجبات رشد و بالندگی دانش‌آموزان فراهم شود.
- مسئولان به مدارس دولتی توجه بیشتری کنند تا شکاف بیشتری بین این مدارس ایجاد نشود.
- مسئولان در تأمین نیازمندی‌های مادی مربیان گام‌های مؤثری بردارند تا با رفع نیازهای مادی و معیشتی، توجه مربیان به سطح بالاتر نیازها معطوف شود و با خاطر آسوده به تربیت و پرورش دانش‌آموزان اقدام کنند.
- محققان پژوهش‌های بیشتری بر متغیر منش اجتماعی و عوامل مرتبط و تأثیرگذار بر آن انجام دهند و در پژوهش‌های آینده از طرح‌های ترکیبی (کیفی و کمی)، حجم نمونه بالاتر و روش‌های تلفیقی که امکان تحلیل عمیق‌تر و نتیجه‌گیری بهتر را فراهم می‌کنند، استفاده شود.

کتابنامه

۱. استونز، ر. (۱۳۷۹). *متفکران بزرگ جامعه شناسی* (م. میردامادی، مترجم). تهران: نشر مرکز.
۲. تقی زاده، پ.، و بابایی، ا. (۱۳۹۶). *مقایسه تفکر انتقادی، انگیزش تحصیلی و مهارت‌های کارآفرینی دانش‌آموزان هنرستان‌های دولتی و غیردولتی*. مقاله ارائه شده در دومین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد.
۳. جerald، ب. (۱۳۷۳). *مکاتب مردم شناسی*. مشهد: انتشارات جهاد دانشگاهی.
۴. چلیپانلو، غ، کریمی، س، شیخی، س، و هاشمی پور، ح. (۱۳۹۷). *بررسی و همگرایی بین ابعاد نظریه زیستی هفت عاملی کلونینجر و مدل AFFECT سرشت عاطفی هیجان. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۴(۱۳)، ۶۳-۸۴*.
۵. خندان، ع، رنج دوست، ش، و شالچی، ب. (۱۳۹۶). *بررسی مقایسه‌ای تفکر انتقادی دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان، دولتی و غیردولتی*. مقاله ارائه شده در سومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی جامعه شناسی علوم تربیتی، شیراز.
۶. خیجی، ع، سعیدی مقدم، ا، سنگدل مؤخر، ح، و سمیعی پاقلعه، ه. (۱۳۹۵). *برنامه درسی پنهان*. مقاله ارائه شده در دومین کنفرانس بین‌المللی رویکردهای نوین در علوم انسانی، تهران.
۷. دادفر، م، بهرامی، ف، دادفر، ف، و یونسی، س. (۱۳۸۹). *بررسی پایایی و روایی سرشت و منش. توانبخشی، ۳(۳)، ۱۵-۲۴*.
۸. دورتیه ژان، ف. (۱۳۸۱). *پیربردیو: انسان شناس، جامعه شناس. نامه انسان شناسی، (۱)، ۲۲۵-۲۳۴*.
۹. رحمان پور، ح، خسروی، ب، و توکلی، ف. (۱۳۹۴). *تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر رشتخوار*. مقاله ارائه شده در چهارمین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران.
۱۰. رفیع پور، ف. (۱۳۹۷). *آناتومی جامعه*. تهران: سهامی انتشار.
۱۱. رفیع پور، ف. (۱۳۹۲). *کند و کاوها و پنداشته‌ها: مقدمه‌ای بر روش‌های شناخت جامعه و تحقیقات اجتماعی*. تهران: شرکت سهام.

۲۲. سبزواری، م.، محمدجواد، ل.، و عابدی، ا. (۱۳۹۴). مقایسه ابعاد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان ابتدایی مدارس غیردولتی بدون کیف و دولتی شهر اصفهان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۰(۱)، ۱۰۵-۱۲۰.
۳۳. شاملو، س. (۱۳۷۷). *مکتب‌ها و نظریه‌ها در روان‌شناسی شخصیت*. تهران: رشد.
۴۴. صفایی موحد، س.، و باوفا، د. (۱۳۹۲). به سوی فرایندهای دیگر برای شناخت برنامه. پژوهش در *برنامه‌ریزی درسی*، ۱۰(۳۷)، ۷۶-۹۶.
۵۵. طالب زاده نوبریان، م.، صالح صدق پور، ب.، و کرامتی، ا. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر جو اجتماعی مدارس متوسطه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان. *فصلنامه مطالعات درسی*، ۸(۸)، ۲۳-۴۷.
۶۶. علیخانی، م. (۱۳۸۳). *بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه درسی پنهان) محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن*. علوم تربیتی، ۱۲(۴)، ۱۲۱-۱۴۶.
۷۷. علیزاده نیری، س.، و ادیب، ی. (۱۳۹۲). مطالعه‌ی ابعاد برنامه درسی پنهان روش‌های تدریس معلمان سال اول متوسطه. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۶(۲۳)، ۵۵-۷۶.
۸۸. فتحی واجارگاه، ک.، و واحده چوکده، س. (۱۳۸۵). شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان نظام آموزشی متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن. *فصلنامه علمی و پژوهشی نوآوری‌های آموزش*، ۵(۳)، ۹۳-۱۳۲.
۹۹. فرید حسینی، ف.، کاویانی، ح.، اسعدی، س.، علی ملایری، ن.، و مقدس بیات، م. (۱۳۸۶). الگوی سرشت و منش در افراد مبتلا به اختلال شخصیت ضداجتماعی و مقایسه آن با هنجار جامعه ایران. *تازه‌های علوم شناختی*، ۹(۲)، ۵۴-۶۰.
۱۰۰. فکوهی، ن. (۱۳۸۱). *تاریخ اندیشه‌ها و نظریات انسان‌شناسی*. تهران: نشر نی.
۱۱. قلتاش، ع.، طاهری، ع.، و مراحل، ف. (۱۳۹۳). دموکراسی آموزشی در مدارس و تأثیر آن بر رشد مهارت تفکر انتقادی و اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول. *دوفصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۳(۲)، ۹۵-۱۰۸.

۲۲. قلتاش، ع.، و قانونی، ر. (۱۳۹۵). مقایسه مهارت‌های شهروندی دانش آموزان مدارس دولتی و غیر دولتی. مقاله ارائه شده در کنفرانس بین المللی افق‌های نوین در علوم تربیتی، روانشناسی و آسیب‌های اجتماعی، تهران.
۳۳. کاویانی، ح.، و پورناصح، م. (۱۳۸۴). اعتباریابی و هنجارسنجی پرسشنامه سرشت و منش کلونینجر TCI در جمعیت ایرانی. *مجله دانشکده پزشکی-دانشگاه علوم پزشکی تهران*، ۲(۶۳)، ۸۹-۹۸.
۴۴. کرامتی، ا.، طالب زاده نوریان، م.، و صالح صدق پور، ب. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر جو اجتماعی مدارس متوسطه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان. *مطالعات برنامه درسی*، ۳(۸)، ۲۳-۴۶.
۵۵. گُردمیرزانی‌کوزاده، ع.، برجعلی، ا.، اسکندری، ح.، سهرابی، ف.، و دلاور، ع. (۱۳۸۸). الگویابی زیستی روانی معنوی در افراد وابسته به مواد و تدوین برنامه مداخله برای ارتقای تاب‌آوری مبتنی بر روایت‌شناسی شناختی و روان‌شناسی مثبت‌نگر. *اعتیادپژوهی*، ۳(۱۰)، ۹۷-۱۱۴.
۶۶. مرادی، ا.، کریمی، م.، مرادی، ر.، و کرم زاده، م. (۱۳۹۴). *روان‌شناسی شخصیت*. مقاله ارائه شده در دومین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شادگان.
۷۷. ملایری، ن. (۱۳۸۷). ارزیابی ابعاد شخصیت براساس پرسشنامه سرشت و منش کلونینجر ۱۲۵ - TCI در بیماران مبتلا به اختلال شخصیت مرزی. *مجله دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی تهران*، ۶۶(۹).
۸۸. مهران، ب.، ساکتی، پ.، مسعودی، ا.، و مهرمحمدی، م. (۱۳۸۵). نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد). *مطالعات برنامه درسی*، ۱(۳)، ۲۹-۳۳.
۹۹. مهرعلی‌زاده، ی. (۱۳۷۳). خصوصی سازی در آموزش عالی. *نشریه علمی فرایند مدیریت و توسعه*، ۱(۳ و ۴)، ۶۰-۷۶.
۱۰۰. نوردبی، و.، و وهال، ک. (۱۳۷۷). *راهنمای زندگی‌نامه و نظریه‌های روان‌شناسان بزرگ (دولتی، ن. ع.، و به پژوه، ا. مترجمان)*. تهران: مؤسسه منادی فرهنگی تربیت.
۱۱. هاشمیان، ف.، زندیان، ه.، و آقامحمدی، ج. (۱۳۹۴). تحلیل مشارکت بخش خصوصی در نظام آموزش و پرورش. *فصلنامه سیاست‌های راهبردی و کلان*، ۳(۱۲)، ۱-۲۶.

۲۲. هندیدجانی، ر.، علوی، س.، و مشایخی، ع. (۱۳۹۸). تأثیر کاراکتر بر توانمندیهای احساسی و اجتماعی: پژوهش پیمایشی روی دانشجویان حوزه مدیریت. فصلنامه مدیریت بازرگانی-دانشکده مدیریت دانشگاه تهران، ۱۱(۲)، ۳۷۵-۴۰۲.

33. Belfield, C., & Levin, H. (2002). The effects of competition on educational outcomes: a review of the United States evidence. Retrieved from <https://ncspe.tc.columbia.edu/working-papers/files/OP35V2.pdf>
34. Böhlmark, A., & Lindahl, M. (2008). Does school privatization improve educational achievement? Evidence from Sweden's voucher reform. *IZA Discussion Papers 3691*, Institute of Labor Economics (IZA).
35. Brown, M., Blanchard, T., & McGrath, R. E. (9999). Differences in self-reported character strengths across adolescence. *Journal of Adolescence*, 791-11..
36. Cloninger, C. R., Svrakic, D. M., & Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry*, 50(12), 975-990.
37. Cohen, J. (2006). *Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being*. Retrieved from <https://www.hepgjournals.org>
38. LaRocque, N. (2008). *Public-Private Partnership in basic education: An international review*. Retrieved from <http://www.theeducationalliance.org/wp-content/uploads/2014/08/CfBT-PPP-review.pdf>
39. Iversen, E., & Alberto, B. (2017). *The effects of privatization on girls' access to free, quality public education in Malawi, Mozambique, Liberia, Tanzania and Nepal*. Retrieved from https://actionaid.org/sites/default/files/the_effects_of_privatisation.pdf
40. Kamaruddin, S. A. (2012). Character education and students social behavior. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 223-230.
41. Schwartz, M., Beatty, A., & Dachnowicz, E. (2006). *Character education: Frill or foundation?* ERIC Institute of Education Sciences.
42. Suiawesi, S. (4444). *Students and character behavior*. Sosio Humanika.
43. Torche, F. (2005). Privatization reform and inequality of educational opportunity: The case of Chile. *Sociology of Education*, 78(4), 316-343.
44. Yildirim, Y. (2014). *Effects of privatization on education quality and equity: Comparison of a public and a private primary school in Turkey*. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/Effects-of-privatization-on-education-quality-and-%3A-Yildirim/42b98bfb2ebdf0e9865d104272b6cb146a57fbef>