

تدوین سیاست‌های نظم بخشی در تعاملات اجتماعی

اکرم اکبری نژاد^۱، محمد درخشانی^۲، محمد وفائی مهر^{۳*}

^۱- کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی گرایش تحقیقات آموزشی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران.

^۲- گروه علوم تربیتی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران.

^۳- گروه علوم تربیتی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران.

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و اولویت‌بندی سیاست‌های نظم‌بخشی به تعاملات اجتماعی از منظر مدیران آموزشی تدوین گردید. ضرورت این تحقیق در آن است که تعاملات اجتماعی، بنیان شکل‌گیری فرهنگ سازمانی مدارس را رقم می‌زند و سیاست‌های مؤثر بر آن می‌تواند بستر تحقق نظم پایدار را فراهم سازد. مطالعه حاضر از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش گردآوری داده‌ها، آمیخته (کیفی - کمی) بود که بر اساس روش‌شناسی کیو (Q) اجرا شد. جامعه آماری شامل مدیران و معاونان مدارس ابتدایی شهرستان پلدشت در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. از میان آن‌ها بیست نفر به روش هدفمند و با معیار اشباع نظری انتخاب شدند. برای شکل‌گیری فضای گفتمان اولیه، از ترکیب سه شیوه استفاده گردید: مطالعه نظام‌مند منابع کتابخانه‌ای، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با خبرگان آموزشی و تحلیل محتوای داده‌ها. بر اساس این داده‌ها، مجموعه‌ای از گزاره‌ها استخراج شد که پس از کدگذاری و حذف موارد تکراری، به سی‌وشش گزاره نهایی تقلیل یافت. این گزاره‌ها به عنوان نمونه Q در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و آنان با مرتب‌سازی اجباری گزاره‌ها در طیفی از «موافقت کامل» تا «مخالفت کامل» ذهنیت خود را آشکار ساختند. داده‌های گردآوری‌شده با بهره‌گیری از تحلیل عاملی اکتشافی و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ تحلیل شدند.

یافته‌ها نشان دادند پنج الگوی ذهنی متمایز در میان مدیران وجود دارد که در مجموع هفتاد و یک درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. این الگوها به ترتیب شامل: باورهای دینی و مذهبی (با سهم چهل و یک درصدی از واریانس)، قانون‌مداری مدیران (نه درصد)، آموزش‌های نظری و عملی نظم (هشت درصد)، سیاست‌های تشویقی (هفت درصد) و روش‌های تنبیه و مجازات (شش درصد) بودند. تحلیل نتایج آشکار ساخت که مؤثرترین سیاست در استقرار نظم اجتماعی، تأکید بر مبانی درونی و اخلاقی به‌ویژه باورهای دینی است؛ در حالی که سیاست‌های مبتنی بر اجبار، تنبیه و اعمال قدرت در رتبه آخر قرار دارند.

در پرتو این یافته‌ها، پژوهش حاضر توصیه می‌کند سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی با تمرکز بر آموزش‌های نظری - عملی، تقویت باورهای دینی و مذهبی، و الگوسازی رفتاری مدیران، شرایط تحقق نظم اجتماعی پایدار در مدارس را مهیا سازند. توجه به چنین رویکردی می‌تواند از یک سو کیفیت تعاملات اجتماعی میان دانش‌آموزان و کادر آموزشی را ارتقا بخشد و از سوی دیگر، کارآمدی نظام آموزشی را در تربیت نسلی مسئولیت‌پذیر و قانون‌مدار تضمین نماید.

کلمات کلیدی: نظم اجتماعی، تعاملات اجتماعی، روش کیو، مدیران آموزشی، باورهای دینی، قانون‌مداری، سیاست‌های تشویقی

مقدمه

رشد فزاینده ابعاد شهرنشینی و شکل‌گیری مقیاس‌های جدیدی از رشد شهری در دنیای مدرن امروزی طی چند دهه اخیر، موجب آن شده اجتماعات بشری در جهت دستیابی به وضع مطلوب و تلاش در جهت تحقق آن، نیازمند تدوین برنامه علمی و عملی برای حفظ و ارتقای خود باشند. یکی از ضروریات و لوازم این برنامه‌ریزی، توجه به تعاملات اجتماعی اثربخش و همه جانبه افراد جامعه در تمامی ابعاد مختلف توسعه است.

به تبع عملیاتی شدن این نیازها، انسان برای دستیابی به اهداف و ارضای نیازهای خویش به گروه‌ها ملحق می‌شود. این نیازها می‌تواند «میان فردی، اطلاعاتی یا مادی» باشد. گاهی نیز ماهیت نیازها صرفاً در بافت‌های اجتماعی (تعیین میزان قدرت علمی دانشجوی، تحصیلات آکادمیک، بازی فوتبال) برآورده می‌شود. (هارجی^۲ و همکاران، ۱۳۹۲، ص ۳۲۵) معذالک، برای شناخت دنیای اجتماع پیرامون، نیاز حتمی برای معاشرت و پیوستن به گروه‌ها یک ضرورت انکارناپذیر است. البته، این نیازها از جهات شمولی (تمایل تعلق به یک واحد اجتماعی با شکل‌گیری حس تعلق به بخشی از آن) و کنترلی (تسلط داشتن یا کنترل شدن) و نهایتاً از لحاظ عاطفه (عشق یا تنفر) با هم تفاوت‌هایی دارند. (هارجی و همکاران، ۱۳۹۲، ص ۳۲۵)

عضویت در گروه‌ها نیز بر حسب نوع نیازهای افراد مشخص می‌شود. گروه‌هایی که نیازهای اعضای آن‌ها مکمل یکدیگر باشد، مطالعات نشان داده از عمر و دوام بیش‌تری برخوردار هستند. گروه‌هایی نیز وجود دارند که به دلیل مطامع مادی شکل یافته‌اند. اتحادیه‌ها، بنگاه‌ها و تعاونی‌های تجاری مصداق‌هایی از این نوع گروه‌ها هستند. (آرگابل،^۳ ۱۹۸۳ م.). برای افزایش طول عمر گروه‌ها و ارتقاء میزان بهره‌وری آن‌ها، ایجاد نظم در امور، یک نیاز همیشگی است. از سویی چون این گروه‌ها شاکله اجتماعی دارند، بنابراین نیاز به تحقق نظم اجتماعی در آنان بیش‌تر مشهود می‌شود.

نظم اجتماعی یک مفهوم اساسی در علم جامعه‌شناسی بوده و به شیوه‌ای اشاره دارد که با اتکا بدان اجزای مختلف جامعه یعنی، ساختارها و نهادهای اجتماعی، روابط اجتماعی، تعامل اجتماعی و رفتار و جنبه‌های فرهنگی مانند هنجارها، ارزش‌ها و باورها برای حفظ و ارتقاء وضعیت موجود، با هم همکاری دارند. این گونه نظم، در اجتماع یا زندگی اجتماعی، زمانی

1.Harji

۲.Argabel

رخ می‌دهد که افراد با دیگران یک قرارداد اجتماعی مشترکی را ایجاد کنند، قراردادی که قوانین و مقررات خاصی داشته و بر پایه استانداردها، ارزش‌ها و هنجارهای خاصی بنا شده باشد. چنین نظامی می‌تواند در جوامع ملی، مناطق جغرافیایی، نهادها و سازمان‌ها، جوامع، گروه‌های رسمی و غیررسمی و حتی در مقیاس جامعه جهانی نیز دیده شود. در همه این‌ها، نظم اجتماعی اغلب سلسله مراتبی در طبیعت است، بعضی از آن‌ها قدرت بیش‌تری نسبت به دیگران دارند تا قوانین، قواعد و هنجارهای مورد نیاز را اجرا کنند، برخی‌ها نیز تابع قدرت نظم دیگرانند.

تبیین مسئله

مسئله محوری این پژوهش، عبور از «معمای کنش جمع»^۴ در عرصه تعاملات اجتماعی نهاد آموزش است. اگرچه بر سر هدف نهایی استقرار نظم اجتماعی پایدار به‌مثابه بستر ضروری تحقق اهداف پرورشی و آموزشی اجماع نظری وجود دارد، اما در خصوص «ترجیحات راهبردی»^۵ برای نیل به این هدف یعنی، اولویت‌بندی سازوکارهای درونی - اخلاقی در مقابل سازوکارهای بیرونی - اجباری، شکاف معرفتی جدی وجود دارد. این شکاف، ریشه در یک «تقابل پارادایمی»^۶ دارد؛ از یک سو، پارادایم جامعه‌پذیری (برساخته‌ای از نظریه کنش ارتباطی و کارکردگرایی ساختاری) بر درونی‌سازی هنجارها از طریق اشاعه «عقلانیت ارزشی»^۷ و وجدان جمعی تأکید می‌ورزد. از سوی دیگر، پارادایم نظارت و کنترلی (برآمده از عقلانیت ابزاری و بری و نظریه‌های نهادی) بر کارآمدی قواعد رسمی، اعتبار بخشی به «عقلانیت هدفمند»^۸ و مکانیسم‌های انگیزشی بیرونی (پاداش و کیفر) تکیه دارد.

مسئله جامعه‌شناختی حاضر، نه وجود این تقابل، بلکه کشف «ژئومتری ذهنیت» یا آرایش و نظم درونی «ترجیحات ذهنی»^۹ مدیران آموزشی به‌عنوان کارگزاران اصلی میدان مدرسه در قبال این تقابل است. پرسش این است که ذهنیت این کنشگران، چگونه این دوگانگی نظری را حل و فصل کرده و کدامیک از این رهیافت‌ها را به‌عنوان راهبرد مسلط برای «حکمرانی نظم»^{۱۰} برمی‌گزیند؟ آیا راهبرد مسلط، مبتنی بر ایجاد میدان نمادین مشترک از طریق نفوذ در «ساحت»^{۱۱} دانش‌آموزان است یا مبتنی بر اعمال نظارت شبکه‌ای و انضباط تکنیکی؟ کشف این الگوهای ذهنی، تنها یک تمرین آکادمیک یا دانشگاهی نیست. این الگوها، «پیش‌فهم»^{۱۲} عمل مدیریتی هستند که مستقیماً بر کیفیت کنش‌های نظم‌بخشی، ماهیت روابط قدرت و در نهایت، نوع سوژه‌های اجتماعی‌ای که نظام آموزشی تولید می‌کند، تأثیر می‌گذارند. بنابراین، این پژوهش با به‌کارگیری روش‌شناسی کیو به‌مثابه روشی ریشه‌دار در اپیستمولوژی (شناخت‌شناسی) کشف ذهنیت، در پی

^۴ Collective Action Problem

^۵ Strategic Preferences

^۶ Paradigmatic Tension

^۷ Value Rationality

^۸ Instrumental Rationality

^۹ Mental Geometry

^{۱۰} Order Governance

^{۱۱} Habitus

^{۱۲} Pre-understanding

صورت‌بندی این الگوهای گفتمانی و ارائه‌ی یک «تایپولوژی»^{۱۳} (طبقه‌بندی بر اساس نوع یا الگو) از ترجیحات راهبردی مدیران است. دستاوردهای این تحلیل، می‌تواند افق‌های جدیدی برای تدوین نظریه‌های بومی نظم آموزشی گشوده و راهنمای عملی برای طراحی سیاست‌های عملیاتی متناسب با بافت فرهنگی مدارس ایران را فراهم آورد.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

این پژوهش برای تبیین مسئله نظم اجتماعی در مدارس، از یک چارچوب نظری ترکیبی بهره می‌گیرد که سه سطح تحلیل «خرد (فردی)، میانی (نهادی) و کلان (فرهنگی - اجتماعی)» را در هم می‌آمیزد. این رویکرد ترکیبی^{۱۴} است، زیرا نظم مدرسه صرفاً برآیند قواعد رسمی نیست، بلکه پیامد پیچیده‌ای از فرآیندهای درونی‌شده فردی، کنش‌های نهادی و گفتمان‌های فرهنگی غالب است.

۱- سطح خرد (بنیان‌های روان‌شناختی و اخلاقی نظم): نظم، پیش از هر چیز، یک پدیده ذهنی و درونی است. همان‌گونه که از تعریف «تبار شناختی»^{۱۵} آن برمی‌آید، نظم در معنای تألیف کردن، مرتب کردن و آماده کردن (ابوبکر محمدبن‌الحسن، ۱۴۲۸، ص ۴۴۵) و در اصطلاح عبارت از قراردادن هر چیز در جای مخصوص آن به طوری که متناسب با آن حال و موقعیت باشد، هست. (تهانوی، ۱۹۹۶، ص ۱۷۱۰) در زبان عربی نیز، نظم عبارت از آفرینش کلمات و جملاتی که معنای آن مرتب و دلالت آن متناسب با عقل باشد. (دهخدا، ۱۳۴۶، ج ۴۸، ص ۶۱۲) این «مرتب‌سازی» در وهله نخست در ساحت ذهن و افکار فرد رخ می‌دهد و سپس در رفتار او متجلی می‌شود. (جاویدی و همکاران، ۱۳۹۴، صص ۷۶-۹۶) بنابراین، نظم فردی که ریشه در خانواده دارد، سنگ بنای نظم اجتماعی گسترده‌تر است. خانواده با تعاملات مثبت و مبتنی بر صمیمیت، احترام و قواعد ساختاریافته (حیبی و همکاران، ۱۳۹۳، صص ۳۲۹-۳۱۳؛ چوپانی و کرمی، ۱۳۹۷، ص ۹۷) بستری را برای درونی‌سازی نظم به مثابه یک «عادت‌واره»^{۱۶} در فرد فراهم می‌آورد. فردی که این فرآیند جامعه‌پذیری اولیه را با موفقیت طی کند، به جای اتکا به کنترل بیرونی، از یک «خودکنترلی»^{۱۷} برخوردار می‌شود که اساس نظم درون‌زا را تشکیل می‌دهد.

۲- سطح میانی (مدرسه به مثابه میدان اجرای نظم): مدرسه، میدانی است که در آن نظم فردی در تعامل با نظم نهادی قرار می‌گیرد. این پژوهش برای تحلیل این سطح، بر نظریه کنترل اجتماعی «هیرشی»^{۱۸} تکیه می‌کند. این نظریه چهار عامل «تعلق»، «تعهد»، «درگیری» و «اعتقاد» را عناصر اصلی پیوند فرد با جامعه دانسته و آن‌ها را عامل بازدارنده در برابر کج‌رفتاری معرفی می‌کند. (صادقی و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۲۹۰) مدیران آموزشی، به عنوان کارگزاران نهاد مدرسه، با استفاده از سیاست‌های مختلف (تشویقی، تنبیهی و آموزشی) سعی در تقویت این پیوندها دارند. پرسش محوری این است

¹³ Typology

¹⁴ Necessary

¹⁵ Etymological

¹⁶ Habitus

¹⁷ Self-Control

¹⁸ Hirschi, 1969

که کدام دسته از سیاست‌ها می‌توانند به‌طور مؤثرتری این چهار عامل را در دانش‌آموزان تقویت کنند و احساس تعلق و اعتقاد به قواعد مدرسه را در آنان ایجاد نمایند.

۳- سطح کلان (منابع فرهنگی مشروعیت بخش نظم): سیاست‌های نظم‌بخشی در یک حلاء اجرا نمی‌شوند، بلکه از منابع فرهنگی جامعه کلان مشروعیت می‌گیرند. اینجاست که نظریات کلاسیک دورکیم و وبر به‌عنوان دو تکیه‌گاه نظری اصلی وارد می‌شوند. از منظر دورکیمی، نظم اجتماعی پایدار بر پایه «وجدان جمعی» و «همبستگی اجتماعی» ناشی از ارزش‌ها و باورهای مشترک استوار است. (سراج‌زاده و پویافر، ۱۳۸۷، ص ۷۴) دین در این دیدگاه، نماد عالی این ارزش‌های مشترک است که به نظم، مشروعیتی فراتر از قواعد زمینی می‌بخشد. تأکید دورکیم بر جامعه‌پذیری و درونی‌سازی ارزش‌ها (ریتز، ۱۳۷۷، ص ۲۷) توضیح می‌دهد که چرا سیاست‌های مبتنی بر اجبار محض، نمی‌توانند نظمی پایدار ایجاد کنند.

و بر، اما بر عقلانی‌شدن و مشروعیت نهادی تمرکز دارد. او سه نوع مشروعیت (سنتی، فرهمندانه و عقلانی - قانونی) را شناسایی می‌کند. (واسعی، ۱۳۸۸، ص ۴۱) در دنیای مدرن، نظم مدرسه عمدتاً بر مشروعیت «عقلانی - قانونی» (قوانین و مقررات مکتوب) استوار است. با این حال، همان‌طور که وبر اشاره می‌کند، نفوذ «فرهمندانه» رهبران اخلاقی و دینی (مانند الگوهای رفتاری) و هم‌چنین «سنتی» مانند احترام به سنت‌های دیرینه، می‌توانند در کنار مشروعیت قانونی عمل کنند. دیدگاه دیویس نیز در همین راستا بر نقش دین به‌عنوان منبع «جبرگرایی اخلاقی» که افراد را به پیروی از ارزش‌های اجتماعی وادار می‌کند، تأکید می‌ورزد.

چارچوب نظری این پژوهش، با تلفیق این سطوح، مدلی تحلیلی ارائه می‌دهد که در آن نظم پایدار در مدرسه، حاصل تعاملی پویا بین خودکنترلی فردی (سطح خرد)، تقویت پیوندهای اجتماعی (سطح میانی، هیرشی) و مشروعیت‌بخشی فرهنگی (سطح کلان، دورکیم و وبر) است. از این رو، سیاست‌های نظم‌بخشی را می‌توان بر اساس منبع مشروعیت‌شان بدین شکل دسته‌بندی کرد:

الف) مشروعیت اخلاقی - دینی: مبتنی بر درونی‌سازی ارزش‌ها و وجدان جمعی (دورکیم)

ب) مشروعیت عقلانی - قانونی: مبتنی بر قوانین رسمی، مقررات و سلسله مراتب (وبر)

ج) مشروعیت ابزاری: مبتنی بر پاداش و تنبیه (کنترل بیرونی)

فرضیه اصلی این چارچوب آن است که سیاست‌های دارای مشروعیت اخلاقی - دینی (که هم‌زمان بر خودکنترلی و تقویت تعلق و اعتقاد کار می‌کنند) در ایجاد نظم پایدار بر سیاست‌های صرفاً عقلانی - قانونی یا ابزاری اولویت دارند. این چارچوب، لنز تحلیلی لازم برای تفسیر یافته‌های پژوهش حاضر که اولویت مدیران را به سیاست‌های مبتنی بر باورهای دینی نشان می‌دهد، فراهم می‌سازد و به آن عمق نظری می‌بخشد.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش بر حسب ماهیت موضوع، آمیخته - اکتشافی و شیوه اجرای آن از نوع ترکیبی بود. در مراحل گردآوری نظرها از روش کیفی و در مرحله کشف ذهنیت‌ها از رویکرد کمی (تحلیل عاملی اکتشافی) بهره می‌برد. برای شناسایی ذهنیت، داده‌ها به صورت میدانی از مشارکت‌کنندگان گردآوری شد. زمانی که مطالعه ذهنیات، دیدگاه‌ها، اعتقادات، احساسات، عقاید فردی و مواردی از این قبیل از اهداف پژوهشگر باشد، انجام مطالعه‌ای نظام‌مند با روش ترکیبی هم چون روش کیو، پاسخ‌گوی اهداف مطالعه خواهد بود. (تایلن^{۱۹} و همکاران، ۲۰۰۸) روش کیو به خصوص مطالعه پیچیدگی و طبقه‌بندی مجزا و مناسب از درک مشترک مشارکت‌کنندگان در جامعه مورد تحقیق با جوامع متخصص تعریف شده است. این روش‌شناسی از نقطه نظرات ذهنی، برای درک آسان ارزش‌ها، سلیقه‌ها و دیدگاه‌های فردی است. (استیلن و مگیور،^{۲۰} ۲۰۰۷) معمولاً روش کیو را پیوند بین روش‌های کیفی و کمی می‌دانند، زیرا از یک سو انتخاب مشارکت‌کنندگان از طریق روش‌های نمونه‌گیری احتمالی صورت نمی‌گیرد و از سوی دیگر یافته‌ها از طریق تحلیل عاملی و به صورت کاملاً کمی به دست می‌آیند. هم چنین، به دلیل شیوه گردآوری داده‌های عمیق‌تر، می‌توان از ذهنیت مشارکت‌کنندگان آگاه شد. (براون،^{۲۱} ۱۹۹۶)

تفاوت اصلی روش کیو با سایر روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی در این است که در روش‌شناسی کیو به جای متغیرها افراد تحلیل می‌شوند. (میکوت و موروس،^{۲۲} ۱۹۹۴) فرآیند مطالعه کیو شامل گام‌های مختلفی است که در برگیرنده کلیه مراحل روش مانند انتخاب جامعه، نمونه، روش جمع‌آوری اطلاعات و روش تجزیه و تحلیل می‌باشد. مراحل اجرایی پژوهش عبارتند از:

الف) مراجعه به ادبیات موضوع جستجو و انتخاب مقالات مناسب

ب) جمع‌آوری فضای گفتمان و استخراج عوامل اصلی و آسیب‌ها

ج) مصاحبه و نظرسنجی از خبرگان

د) ارزیابی و جمع‌بندی فضای گفتمان

ه) انتخاب عبارت‌های نهایی

و) ایجاد دسته کیو

ز) انتخاب مشارکت‌کنندگان

ح) مرتب‌سازی نمونه‌های کیو در نمودار کیو

¹⁹.Thielen

²⁰.Steelman & Magurie

²¹. Brown

²². Maykut & Morehouse

(ط) تحلیل عاملی کیو و تفسیر عامل‌ها (لاجوردی و همکاران، ۱۳۹۵)

در گام اول فضای گفتمان پژوهش جمع‌آوری می‌شود. یعنی، مجموعه‌ای از مطالب متنوع و گوناگون مرتبط با موضوع پژوهش که در میان اهالی گفتمان مطرح است و از ترکیب منابع شامل مصاحبه‌های ساختار یافته، مناظره‌ها، مقاله‌های علمی، پژوهشی، فصل‌هایی از کتاب‌ها، نظرهای سازنده و پایدار و متنوع، یادداشت‌ها و نظایر آن به دست می‌آید. هدف اصلی در این مرحله، تأمین کفایت محتوای تشکیل دهنده فضای گفتمان یا تئوری تجمیع به منظور اخذ حداکثر افکار، احساسات، عقاید و نگرش‌های مشارکت کنندگان است که لزوماً شامل حقایق نیست بلکه عقاید شخصی و برداشت‌های افراد از رفتارها، آثار هنری و غیره را نیز در بر می‌گیرد. از این رو، عبارات یا گویه‌های جمع‌آوری شده اصطلاحاً تصورات و قضاوت‌های خود مرجع افراد و بیان‌گرایش‌ها و تجربیات درباره موضوع ذهنی بوده و بررسی نحوه تبادل افکار گفتگوها و میزان خلاقیت نیز مورد توجه خواهد بود. (نظیفی و همکاران، ۱۳۹۸) در این روش جامعه، نمونه، «گزینه‌های کیوها» هستند که به مجموع آن‌ها «مجموعه کیو» گفته می‌شود. گزینه کیوها به صورت گزاره‌ها یا عباراتی درباره جنبه‌های مختلف موضوع مورد پژوهش می‌باشد که ابعاد مختلف، گستردگی و تنوع فضای گفتمان را در خود منعکس می‌کند. (دانایی فرد و همکاران، ۱۳۹۲) در این گام از بین مجموعه بزرگی از گزینه‌های بالقوه، تعداد مناسب عباراتی از کل دیدگاه‌ها نسبت به عوامل اثرگذار در نظم بخشی تعاملات اجتماعی انتخاب و با ارزیابی، ویرایش و حذف عبارات مشابه و تکراری، کاهش ابهام معانی و حذف تداخل مفهومی و هم‌پوشانی احتمالی جمله‌بندی‌ها اصلاح شدند. پس از ارزیابی و نظرسنجی از ۱۰ نفر از مدیران و معاونان خبره جمع‌بندی از فضای گفتمان انجام گرفت که از میان ۷۵ عبارت در نهایت تعداد ۳۶ نمونه عبارت کیو انتخاب شدند. در ادامه برای تشکیل دسته کیو هر عبارت کیو بر روی یک کارت نوشته شد و به این ترتیب ۳۶ کارت طراحی گردید.

در گام دوم شناسایی و انتخاب مشارکت کنندگان ارزش‌گذاری کیو صورت می‌گیرد. گروه مشارکت کنندگان کسانی هستند که نمونه کیو را در جدول رتبه‌بندی می‌کنند. لازم به ذکر است، در مطالعات کمی، جامعه‌ای وجود دارد که نتایج مطالعه در آن سطح به کار رفته و دارای نمونه‌ای از آن جامعه است که با روش تصادفی انتخاب شده و عموماً نمونه شکلی انتخاب می‌گردد که کاملاً معرف آن جامعه باشد، روش کیو فاقد چنین جامعه و نمونه‌ای است و معمولاً پژوهشگر نمونه افراد را از میان کسانی انتخاب می‌کند که یا ارتباط خاصی با موضوع تحقیق دارند یا عقاید ویژه‌ای دارند. در واقع مفهوم تعمیم‌پذیری در مطالعه کیو کاملاً متفاوت با مطالعه کمی است. مطالعه کیو چگونگی توزیع افراد را در الگوی ذهنی مختلف نشان نمی‌دهد تا برای اثبات ادعای خود به نمونه معرفی از جامعه آماری نیاز باشد، بلکه درصدد اثبات وجود الگوی ذهنی است و برای کشف یک الگو، وجود تنها یک نفر با آن الگوی خاص کافی است. (خوشگویان فرد، ۱۳۸۶)

بنابراین، در پژوهش حاضر تعداد ۲۰ نفر از مدیران و معاونان خبره و با سابقه مدارس ابتدایی در شهرستان پلدشت به عنوان نمونه به صورت غیر احتمالی و هدفمند انتخاب شدند. در گام سوم مشارکت کنندگان به مرتب‌سازی نمونه‌های کیو در نمودار کیو پرداختند. در این مرحله کارت‌های کیو در اختیار مشارکت کنندگان قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد بر اساس توزیع شبه نرمال کارت‌های کیو را به ترتیب اهمیت یا میزان موافقت یا مخالفت بر روی نمودار مرتب کنند.

جمع‌آوری اطلاعات حاصل از مرتب‌سازی نمونه‌های کیو در گام آخر به تحلیل داده‌ها با روش تحلیل عاملی با استفاده از نرم‌افزار SPSS27 و تفسیر عامل‌های استخراج شده قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

بر اساس اطلاعات حاصله از آمار توصیفی، کلیه مشارکت‌کنندگان تحقیق حاضر تحصیلات دانشگاهی داشتند که ۲ نفر (۱۰ درصد) دارای مدرک دکتری، ۱۳ نفر معادل ۶۵ درصد نمونه دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۵ نفر معادل ۲۵ درصد کارشناسی بودند. محدوده سنی مشارکت‌کنندگان ۳۶-۵۲ بوده و سابقه شغلی مابین ۳۱-۱۵ سال با میانگین ۲۳ سال بود.

در مرحله بعدی، نخست با مشارکت‌کنندگان مصاحبه و در نهایت ۳۶ گزاره به عنوان نمونه کیو انتخاب شد. در جدول زیر نمونه عبارات کیو در این پژوهش نشان داده می‌شود:

جدول گذاره‌های تحقیق

ردیف	گذاره‌ها
۱	تماشای فیلم‌های آموزشی در خصوص جایگاه نظم در امورات زندگی
۲	عدم مطالعات متعدد در مورد جایگاه نظم در بهینه‌بخشی وظایف و مسئولیت‌ها
۳	عدم توجه و اطلاع‌دهی اشخاص از اهمیت وقت‌شناسی در ورود و خروج از محل کار
۴	برگزاری دوره‌های ضمن خدمت در مورد مقررات انضباطی
۵	حضور نیافتن در سمینارها و همایش‌های علمی در خصوص عدم مراعات نظم و مقررات در مسئولیت‌ها و وظایف محوله
۶	تخصیص امتیازات ویژه به تهیه و تدوین مقالات علمی در مورد آثار و نتایج عدم مراعات بی‌نظمی بین کارمندان
۷	کنترل منظم ورود و خروج کارمندان به محیط اداری
۸	عدم کنترل فیزیکی مسئول و یا رئیس (مدیر) در محیط کاری
۹	حضور مسئولان و مدیران قبل از ورود کارمندان به محیط کاری
۱۰	به کارگیری کارمندان منضبط در مسئولیت‌های مهم سازمانی
۱۱	عدم مسئولیت‌پذیری و احساس ناتوانی برخی مسئولان و یا مدیران در مواجهه با مسائل انضباطی کارمندان خاطی
۱۲	عدم به کارگیری قوانین و سیاست‌های مصوب انضباطی توسط مسئولان و رؤسا با کارکنان بی‌نظم و خاطی
۱۳	عدم اعمال تنبیه و مجازات کارمندان محل کاهش نظم
۱۴	کاربرد روش‌های مجازاتی متفاوت با نوع مفسده نظم
۱۵	تساهل و تسامح با کارمندان خاطی و اخلاک‌گر نظم
۱۶	کاربرد تنبیه و مجازات موجب نارضایتی و کاهش انگیزه
۱۷	اعمال صریح و شفاف با کارکنان مخرب نظم
۱۸	عدم برخورد با خاطی نظم در حضور دیگر کارمندان
۱۹	تفویض اختیار به کارکنان منظم با توجه به رعایت کیفیت نظم در وظایف محوله
۲۰	رتبه‌بندی کارکنان براساس کیفیت نظم‌دهی در انجام فعالیت‌های کاری
۲۱	برگزاری و برپایی مراسمات تقدیر از کارکنان منظم
۲۲	معرفی و اشتها بخشیدن به کارمندان منظم
۲۳	عدم الگودهی نظم کاری به کارمندان
۲۴	بی‌اعتنایی مسئولان به کارآیی مثبت کارکنان در شرایط دشوار کاری و عدم تقدیر از آنان

۲۵	رعایت شرط عدالت کاری در اجرای قوانین و دستورالعمل‌های کاری
۲۶	تبعیت مدیران ارشد از قوانین و دستورالعمل‌های ابلاغی
۲۷	کنترل و بازبینی رفتار مسئولان مدیران ارشد در قبال کارکنان منظم
۲۸	رعایت نظم در مفاد قوانین و دستورالعمل‌های ستادی توسط مدیران ارشد
۲۹	عدم اعمال رفتارهای تبعیض آمیز با کارکنان
۳۰	درک صحیح از باورهای دینی و مذهبی کارکنان
۳۱	مقید بودن مدیران و رؤسای ستادی
۳۲	به کارگماری کارکنان معتقد دینی در مسئولیت‌های مافوق ستادی
۳۳	اعتقاد و باور مذهبی نسبت به رعایت حق‌الناس کارکنان
۳۴	عدم تشویق کارکنان معتقد مذهبی
۳۵	عدم اتخاذ مصوبات تشویق مالی به کارکنان منظم
۳۶	تأکید بر به کارگیری کارکنان سست باور دینی

سپس، برای تشکیل دسته کیو، هر عبارت کیو بر روی یک کارت نوشته و به این ترتیب ۳۶ کارت یا به عبارت دیگر ۳۶ دسته کیوی نهایی طراحی گردید. در مرحله بعد، مرتب‌سازی و رتبه‌بندی دسته‌های کیو انجام شد. در این مرحله ۳۶ کارت کیو در اختیار مشارکت کنندگان قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد تا بر اساس توزیع شبه نرمال کارت‌های کیو را به ترتیب اهمیت یا میزان موافقت یا مخالفت بر روی نمودار مرتب کنند. پس از مرتب‌سازی و تکمیل نمودارهای کیو، داده‌ها وارد نرم افزار SPSS27 شده و مورد تحلیل عاملی اکتشافی از نوع کیو قرار گرفتند. جدول زیر مقدار ویژه هر عامل، درصدی از واریانس که توسط هر عامل تبیین می‌شود و جمع تراکمی آن‌ها را نشان می‌دهد.

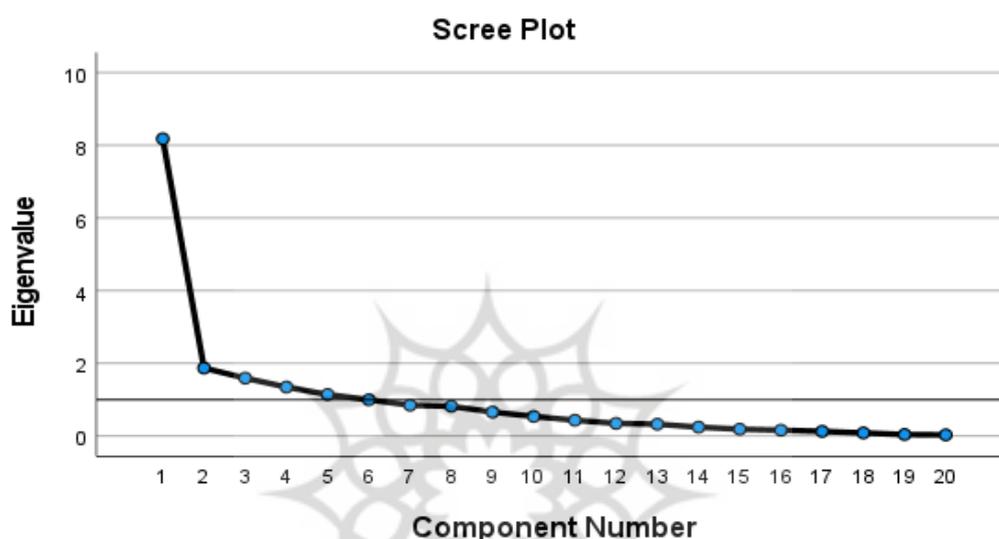
جدول واریانس کل تبیین شده

عوامل	عوامل مجذور دوران یافته		
	مجموع	درصد واریانس تبیین یافته	درصد واریانس تبیین یافته تجمعی
۱	۸/۱۷۹	۴۰/۸۹۶	۴۰/۸۹۶
۲	۱/۸۷۱	۹/۳۵۴	۵۰/۲۵
۳	۱/۵۹۴	۷/۹۷	۵۸/۲۱۹
۴	۱/۳۴۷	۶/۷۳۷	۶۴/۹۵۶
۵	۱/۱۴۴	۵/۷۲	۷۰/۶۷۶

بر اساس جدول فوق، با توجه به دیدگاه‌های مشارکت کنندگان، پنج الگوی ذهنی (عواملی که دارای مقادیر ویژه بیش تر از ۱ هستند) شناسایی شدند که این سه عامل مجموعاً حدود ۷۱ درصد واریانس کل را پوشش می‌دادند. عامل یا الگوی

ذهنی اول معمولاً بیشترین مقدار واریانس تبیین شده را دارد و حدود ۴۱ درصد واریانس کل را تبیین می‌کند. الگوی ذهنی یا عامل دوم حدود ۹ درصد، عامل سوم نیز ۸ درصد، عامل چهارم حدود ۷ درصد و عامل پنجم حدود ۶ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند.

در شکل زیر نمودار سنگریزه نشان داده شده است. در این نمودار، عامل‌های با مقادیر ویژه بالای یک یا همان عوامل اصلی مشخص هستند.



ماتریس چرخش یافته عامل‌هایی را نشان می‌دهد که در آن تعداد مشارکت کننده در هر عامل یا الگوی ذهنی و سهم بار عاملی آنان آورده شده است.

جدول ماتریس چرخش یافته عامل‌ها

مؤلفه‌ها					نام خانوادگی	شرکت کننده‌ها
۵	۴	۳	۲	۱		
				۰/۸۲۹	شجاعی	۱
				۰/۷۷۱	محمدنژاد	۲
				۰/۶۵۵	باقری	۳
			۰/۴۴۱	۰/۶۳۴	جعفری نژاد	۴
		۰/۴۳۴		۰/۶۰۳	محمدزاده	۵
			۰/۷۴۵		حیدری	۶
		۰/۴۴۸	۰/۷۰۶		عبداللهی	۷

			۰/۶۷۲		تقی زاده	۸
			۰/۶۲۴	۰/۵۲۱	حاتمی	۹
			۰/۵۳۹	۰/۵۱۱	علی نژاد	۱۰
		۰/۹۰۸			اسکندری	۱۱
		۰/۶۶۸			عبادی	۱۲
		۰/۶۴۱			قربانی	۱۳
		۰/۵۸۳	۰/۴۳		یادگاری	۱۴
	۰/۶۷۱			۰/۴۸۸	انوری	۱۵
	۰/۶۳۲				علی پور	۱۶
	۰/۶۰۶				محمدپور	۱۷
	۰/۵۶۴		۰/۵۱۴		قربانزاده	۱۸
۰/۸۷۳					افشاری	۱۹
۰/۵۳۶				۰/۴۳۱	سلیمانی	۲۰

پس از پایان تحلیل عاملی یعنی، استخراج و چرخش عامل‌ها و به دست آمدن بارهای عاملی معنی‌دار و عامل‌های مهم، نوبت به تفسیر دقیق عامل‌ها یعنی، تعیین معنی و تعریف آن‌هاست. این مرحله که به خلاقیت پژوهش‌گر بستگی داشته و خود او باید با توجه به گزاره‌هایی که افراد در یک گروه با آن‌ها بیش‌ترین موافقت و بیش‌ترین مخالفت را دارند، گروه‌ها را عنوان‌بندی کند. (خوشگویان فرد، ۱۳۸۶، ص ۱۲)

بعد از تشکیل ماتریس چرخش یافته عوامل، برای آزمون معناداری هر یک از الگوها (نگرش‌ها) می‌بایست از قدر مطلق $\left(\frac{2.58}{\sqrt{n}}\right)$ استفاده کرد. بدین صورت که اگر قدر مطلق بار عاملی از $\left(\frac{2.58}{\sqrt{n}}\right)$ بزرگ‌تر باشد، آن‌گاه آن بار عاملی در سطح خطای ۱ درصد $\left(0.43 = \frac{2.58}{\sqrt{36}}\right)$ معنادار است. از این رو، با توجه به جدول فوق و با عنایت به این نکته که تمامی بارهای عاملی مشخص شده دارای مقادیری بیش از ۰/۴۳ هستند، می‌توان اذعان داشت که همه مقادیر، معنادار هستند.

نتایج بارهای عاملی بر مبنای ذهنیت‌ها عبارتند از: عامل اول: شرکت‌کننده اول تا پنجم، عامل دوم: شرکت‌کننده ششم تا دهم، عامل سوم: شرکت‌کننده یازده تا چهاردهم، عامل چهارم: شرکت‌کننده پانزده تا هجدهم و عامل پنجم: شرکت‌کننده نوزده تا بیستم.

پس از تحلیل عاملی اکتشافی، از طریق محاسبه آرایه‌های امتیازی و با مرتب‌سازی آرایه‌های عاملی در هر عامل (گروه ذهنی)، عامل‌هایی که در هر گروه ذهنی مورد موافقت یا مخالفت بیش‌تری قرار گرفته‌اند، مشخص شد. برای این کار از

روش رگرسیونی استفاده و سپس مقادیر به دست آمده برای هر الگوی ذهنی از یک (بیشترین) تا ۳۶ (کمترین) رتبه‌بندی شدند. جدول زیر امتیازهای عاملی به دست آمده برای الگوهای پنج گانه ذهنی را نشان می‌دهد.

جدول امتیازهای عاملی برای الگوهای ذهنی

ردیف	گزاره‌ها	عامل‌ها (الگوهای ذهنی)				
		اول	دوم	سوم	چهارم	پنجم
۱	تماشای فیلم‌های آموزشی در خصوص جایگاه نظم در امورات زندگی	۱۱	۲۵	۳	۲۲	۲۵
۲	عدم مطالعات متعدد در مورد جایگاه نظم در بهینه بخشی وظایف و مسئولیت‌ها	۲۲	۲۱	۵	۲۳	۳۵
۳	عدم توجه و اطلاع‌دهی اشخاص از اهمیت وقت‌شناسی در ورود و خروج از محل کار	۵	۲۴	۴	۳۶	۲۲
۴	برگزاری دوره‌های ضمن خدمت در مورد مقررات انضباطی	۷	۲۰	۱	۱۱	۲۶
۵	حضور نیافتن در سمینارها و همایش‌های علمی در خصوص عدم مراعات نظم و مقررات در مسئولیت‌ها و وظایف محوله	۱۳	۲۳	۱۸	۳۳	۲۸
۶	تخصیص امتیازات ویژه به تهیه و تدوین مقالات علمی در مورد آثار و نتایج عدم مراعات بی‌نظمی بین کارمندان	۸	۱۷	۲۱	۲۰	۱۰
۷	کنترل منظم ورود و خروج کارمندان به محیط اداری	۳۲	۳۰	۲۹	۱۸	۲۱
۸	عدم کنترل فیزیکی مسئول و یا رئیس (مدیر) در محیط کاری	۲۹	۲۷	۱۶	۲۴	۳۳
۹	حضور مسئولان و مدیران قبل از ورود کارمندان به محیط کاری	۱	۱	۳۴	۲۱	۳۱
۱۰	به کارگیری کارمندان منضبط در مسئولیت‌های مهم سازمانی	۲۰	۳	۱۰	۱۴	۲۰
۱۱	عدم مسئولیت‌پذیری و احساس ناتوانی برخی مسئولان و یا مدیران در مواجهه با مسائل انضباطی کارمندان خاطی	۹	۱۶	۱۳	۱۶	۵
۱۲	عدم به کارگیری قوانین و سیاست‌های مصوب انضباطی توسط مسئولان و رؤسا با کارکنان بی‌نظم و خاطی	۱۰	۱۴	۲۶	۲۸	۷
۱۳	عدم اعمال تنبیه و مجازات کارمندان محل نظم کاهش	۳۴	۲۸	۲۲	۱۲	۱۵
۱۴	کاربرد روش‌های مجازاتی متفاوت با نوع مفسده نظم	۲۵	۴	۳۶	۱۰	۲
۱۵	تساهل و تسامح با کارمندان خاطی و اخلاص‌گر نظم	۱۷	۲۶	۱۹	۵	۱۸
۱۶	کاربرد تنبیه و مجازات موجب نارضایتی و کاهش انگیزه	۲۳	۲۹	۲۸	۳۴	۱۱
۱۷	اعمال صریح و شفاف با کارکنان مخرب نظم	۲۶	۲	۱۲	۲۷	۸
۱۸	عدم برخورد با خاطی نظم در حضور دیگر کارمندان	۱۵	۲۲	۲۷	۲۹	۱۲
۱۹	تفویض اختیار به کارکنان منظم با توجه به رعایت کیفیت نظم در وظایف محوله	۴	۳۲	۹	۹	۴
۲۰	رتبه‌بندی کارکنان براساس کیفیت نظم‌دهی در انجام فعالیت‌های کاری	۱۴	۷	۸	۷	۹
۲۱	برگزاری و برپایی مراسمات تقدیر از کارکنان منظم	۶	۳۵	۷	۶	۱۷
۲۲	معرفی و اشتهار بخشی کارمند منظم	۱۸	۸	۱۵	۳	۲۷
۲۳	عدم الگودهی نظم کاری به کارمندان	۳۱	۹	۲۰	۲۵	۲۹
۲۴	بی‌اعتنایی مسئولان به کارآیی مثبت کارکنان در شرایط دشوار کاری و عدم تقدیر از آنان	۱۹	۳۳	۱۱	۲۶	۱

۲۴	۲	۱۴	۱۳	۱۲	رعایت شرط عدالت کاری در اجرای قوانین و دستورالعمل‌های کاری	۲۵
۱۴	۸	۲	۶	۳۶	تبعیت مدیران ارشد از قوانین و دستورالعمل‌های ابلاغی	۲۶
۲۳	۳۲	۲۴	۳۱	۲۴	کنترل و بازبینی رفتار مسئولان مدیران ارشد در قبال کارکنان منظم	۲۷
۱۶	۱۷	۶	۵	۳۰	رعایت نظم در مفاد قوانین و دستورالعمل‌های ستادی توسط مدیران ارشد	۲۸
۳۰	۱۵	۳۳	۱۱	۳۵	عدم اعمال رفتارهای تبعیض آمیز با کارکنان	۲۹
۳۶	۳۰	۲۳	۱۹	۲	درک صحیح از باورهای دینی و مذهبی کارکنان	۳۰
۳۴	۱۳	۲۵	۱۸	۲۸	مقید بودن مدیران و رؤسای ستادی	۳۱
۱۹	۳۵	۱۷	۱۲	۳۳	به کارگماری کارکنان معتقد دینی در مسئولیت‌های مافوق ستادی	۳۲
۳	۴	۳۱	۱۰	۳	اعتقاد و باور مذهبی نسبت به رعایت حق‌الناس کارکنان	۳۳
۶	۳۱	۳۲	۱۵	۲۷	عدم تشویق کارکنان معتقد مذهبی	۳۴
۳۲	۱	۳۵	۳۴	۲۱	عدم اتخاذ مصوبات تشویق مالی به کارکنان منظم	۳۵
۱۳	۱۹	۳۰	۳۶	۱۶	تأکید بر به کارگیری کارکنان سست باور دینی	۳۶

بر اساس بارهای عاملی و امتیازهای کسب شده در جدول فوق، تفسیر نهایی صورت گرفت و دیدگاه‌ها در قالب الگوهای ذهنی دسته بندی شده، به شرح زیر مشخص شدند:

عامل اول: باورهای دینی و مذهبی

باورهای دینی و مذهبی به طور کلی به معنویات و اعتقاد نسبت به رعایت حق‌الناس اشاره دارند.

عامل دوم: قانون‌مداری مدیران

قانون‌مداری مدیران به حضور مسئولان و مدیران قبل از ورود کارمندان به محیط کاری، تبعیت مدیران ارشد از قوانین و دستورالعمل‌های ابلاغی و به کارگیری کارمندان منضبط در مسئولیت‌های مهم سازمانی ارتباط دارد.

عامل سوم: آموزش‌های نظری و عملی نظم

عامل آموزش شامل برگزاری دوره‌های ضمن خدمت، شرکت در سمینارها و تماشای فیلم‌های آموزشی است.

عامل چهارم: سیاست‌های تشویقی

این عامل شامل عدم اتخاذ مصوبات تشویق مالی به کارکنان منظم، معرفی و اشتها بخشی کارمند منظم، برگزاری و برپایی مراسمات تقدیر از کارکنان منظم و رتبه‌بندی کارکنان براساس کیفیت نظم‌دهی در انجام فعالیت‌های کاری است.

عامل پنجم: روش‌های تنبیه و مجازات

این عامل به کاربرد روش‌های مجازاتی متفاوت با نوع مفسده نظم، اعمال صریح و شفاف با کارکنان مخرب نظم مربوط می‌شود.

نتیجه گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که نظم‌بخشی به تعاملات اجتماعی در محیط‌های آموزشی صرفاً محصول کنترل بیرونی و سیاست‌های انضباطی نیست، بلکه بیش از هر چیز به بنیان‌های درونی و اعتقادی مدیران وابسته است. بر این اساس، «باورهای دینی و مذهبی» به‌عنوان برجسته‌ترین عامل شناسایی شد که بیش از دو پنجم واریانس را تبیین می‌کند. این نتیجه با نظریه کنترل اجتماعی هیرشی که پیوند افراد با ارزش‌های اخلاقی و اعتقادی را زمینه‌ساز مهار کج‌روی‌ها می‌داند، هم‌راستا است. بنابراین، هرچه مدیران و کارکنان آموزشی از نظام معنایی درونی‌شده‌تری برخوردار باشند، احتمال تحقق نظم پایدار بیشتر خواهد بود.

در کنار این عامل، «قانون‌مداری»، «آموزش‌های نظری و عملی» و «سیاست‌های تشویقی» نیز نقش‌های معناداری در شکل‌گیری الگوهای ذهنی مدیران ایفا کردند. این نتایج بیانگر آن است که راهبردهای مبتنی بر آگاهی‌بخشی، الگوسازی و تقویت رفتارهای مطلوب از طریق پاداش و تشویق، می‌توانند مکملی مؤثر برای بنیان‌های اخلاقی باشند. در مقابل، «روش‌های تنبیهی و مجازات» در اولویت نازل‌تری قرار گرفتند که با یافته‌های بسیاری از پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناسی اجتماعی سازگار است؛ چرا که کنترل مبتنی بر اجبار و تنبیه غالباً آثار کوتاه‌مدت داشته و به شکل‌گیری نگرش‌های پایدار منجر نمی‌شود.

از منظر سیاست‌گذاری آموزشی، نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که سرمایه‌گذاری بر برنامه‌های تربیتی با محوریت ارزش‌های دینی - اخلاقی و نیز ارتقای مهارت‌های عملی مدیران در زمینه مدیریت نظم، می‌تواند کارآمدترین مسیر برای استقرار نظم اجتماعی در مدارس باشد. همچنین، گنجاندن شیوه‌های تشویقی و تقویت نظام الگوسازی در کنار آموزش‌های رسمی، می‌تواند اثربخشی سیاست‌های نظم‌بخشی را افزایش دهد.

با وجود نتایج ارزشمند، این پژوهش محدود به مدیران و معاونان مدارس ابتدایی شهرستان پلدشت بود؛ از این رو تعمیم یافته‌ها به سایر مقاطع تحصیلی یا مناطق جغرافیایی باید با احتیاط صورت گیرد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با جامعه‌های آماری گسترده‌تر و مقایسه‌ای در سطوح مختلف آموزشی انجام گیرند. همچنین، بررسی دیدگاه دانش‌آموزان و والدین می‌تواند درک جامع‌تری از سازوکارهای نظم‌بخشی در محیط‌های آموزشی فراهم آورد.

در جمع‌بندی می‌توان بیان داشت که مؤثرترین راهکار برای تحقق نظم اجتماعی در مدارس، تمرکز بر ترکیب «باورهای درونی، قانون‌مداری، آموزش‌های عملی و سیاست‌های تشویقی» است، در حالی که اتکا بر روش‌های تنبیهی باید به حداقل برسد. چنین رویکردی می‌تواند زمینه شکل‌گیری نظم پایدار، درونی‌شده و خودخواسته را در محیط‌های آموزشی فراهم سازد.

منابع

۱. ابن درید، ابوبکر محمدبن الحسن (۱۴۲۸ ه. ق.)؛ جمهره اللغه، مشهد، بنیاد پژوهش‌های آستان قدس رضوی
۲. چلبی، مسعود (۱۳۷۵)؛ جامعه‌شناسی نظم، تهران، نشر نی
۳. چوپانی، موسی و کرمی، مرتضی (۱۳۹۵)؛ تدوین الگوی شایستگی مشاوران فعال در مراکز مشاوره شمیم تهران، طرح پژوهشی دانشگاه جامع امام حسین (ع) تهران
۴. خوشگویان فرد، علیرضا. (۱۳۸۶). روش شناسی کیو. تهران، انتشارات مرکز تحقیقات سازمان
۵. صداوسیما
۶. دهخدا، علی‌اکبر (۱۳۴۶)؛ لغت نامه دهخدا، ج ۴۸، تهران، انتشارات دانشگاه تهران
۷. سراج زاده، سیدحسین و پویافر، محمدرضا (۱۳۸۷)؛ دین و نظم اجتماعی (مسائل اجتماعی ایران)، ش ۱۶
۸. سراج زاده، سیدحسین و پویافر، محمدرضا (۱۳۸۷)؛ بررسی رابطه دینداری با احساس آنومی و کجروی در میان نمونه‌ای از دانشجویان، شماره ۱۶
۹. قرآن کریم (۱۳۷۳)؛ ترجمه ناصر مکارم شیرازی، قم، انتشارات دارالقرآن الکریم
۱۰. گیدنز، آنتونی (۱۳۸۳)؛ جامعه‌شناسی، ترجمه منوچهر صبوری، تهران، انتشارات نی
۱۱. وطن‌دوست، غلامرضا و همکاران (۱۳۸۷)؛ فرهنگ روابط اجتماعی در آموزه‌های اسلامی، دانشگاه علوم اسلامی رضوی
۱۲. یوسف‌زاده، حسن (۱۳۸۵)؛ نظم اجتماعی در اسلام، نشریه معرفت، ش ۱۳
13. alborzi, a., neyaz azari, k., & taghvaei yazdi, m.. (2017). the impact of organizational justice, organizational culture, organizational citizenship behavior. journal of new approach in educational administration, 8(3 (31)), 55-78.
14. Albrow, M. (1996) the Global Age. Cambridge: Polity Press.
15. Anderson, B. (1989) Imagined Communities. London: Verso.
16. Bazer, A. T. & Steinhardt, M (1997). The conceptualization and measurement of perceived wellness. I netegrating balance across and within dimensions. American. G urnal of Health promotion 23. 208-218
17. Bourdieu, Pierre. (1984). Distinction: A social critique of the Judgment of Taste (Cambridge, M a: Harvard
18. Bourdieu, Pierre. (1997). and loci Wacquant, E.Ds. An Invitation to Reflexive sociology (Chicago: university
19. Castells, M. (1994) European Cities, the Informational Society, and the lobal Economy, New Left Review, 204

Journal of Social Sciences, Islamic Azad University, Shushtar Branch

Vol. 18, No. 1 (Serial No. 2), Spring 2025

Received: August 26, 2025 Accepted: August 31, 2025

Pp:111-127

Formulating Policies for Order in Social Interactions

Akram Akbarinejad¹, Mohammad Derakhshani², Mohammad Vafae-Mehr*³

¹- M.A. Student in Educational Sciences, Educational Research, Khoy Branch, Islamic Azad University, Khoy, Iran.

²-Department of Educational Sciences, Khoy Branch, Islamic Azad University, Khoy, Iran.

³-Department of Educational Sciences, Khoy Branch, Islamic Azad University, Khoy, Iran.

Abstract:

This study was conducted to identify and prioritize policies for regulating social interactions from the perspective of educational administrators. The significance of this research lies in the fact that social interactions form the foundation of organizational culture in schools, and effective policies in this regard can foster an environment conducive to sustainable order. The present study is applied in purpose and employs a mixed-methods (qualitative-quantitative) approach to data collection, implemented through Q methodology.

The statistical population consisted of principals and assistant principals of elementary schools in Poldasht County during the 2022–2023 academic year. Twenty participants were selected through purposive sampling based on theoretical saturation. To form the initial discourse framework, three techniques were combined: a systematic review of library resources, semi-structured interviews with educational experts, and content analysis of the collected data. Based on this process, a set of statements was extracted, which, after coding and removing duplicates, were reduced to thirty-six final statements. These statements served as the Q sample and were presented to the participants, who used forced sorting to rank them on a spectrum from "strongly agree" to "strongly disagree," thereby revealing their subjective perspectives.

The collected data were analyzed using exploratory factor analysis and SPSS software (version 27). Findings revealed five distinct mental patterns among administrators, which together accounted for 71% of the total variance. These patterns, in order of explanatory power, include: religious and spiritual beliefs (accounting for 41% of the variance), administrators' adherence to the rule of law (9%), theoretical and practical training on order (8%), incentive policies (7%), and punitive and disciplinary methods (6%).

Analysis of the results demonstrated that the most effective policy for establishing social order is emphasizing internal and ethical foundations, particularly religious beliefs, while policies based on coercion, punishment, and the exercise of power ranked last.

In light of these findings, the present study recommends that policymakers and educational administrators focus on theoretical-practical training, strengthening religious and spiritual beliefs, and

* Corresponding Author :Email: m_vafaiemehr@yahoo.com

behavioral modeling by school leaders to create conditions for sustainable social order in schools. Adopting such an approach can enhance the quality of social interactions among students and educational staff while ensuring the efficiency of the educational system in raising a responsible and law-abiding generation.

Keywords: Social order, social interactions, Q methodology, educational administrators, religious beliefs, rule of law, incentive policies

