

تأثیر خصوصی سازی مدارس بر منش اجتماعی دانش آموزان^۱

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

Imanian1720@gmail.com

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

دانشگاه آزاد اسلامی، قوچان، ایران)

haamed.bakhshi@gmail.com

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

نویسنده مسئول)

s.rokni61@gmail.com

چکیده

تحقیق حاضر با هدف تعیین تأثیر خصوصی سازی مدارس بر منش اجتماعی دانش آموزان مدارس دولتی و خصوصی شهر مشهد انجام گرفته است. این پژوهش به روش میدانی انجام شده و داده‌های آن توسط پرسشنامه استاندارد جمع‌آوری گردیده است. جامعه آماری شامل دانش آموزان مقطع متوسطه دوم آموزش و پرورش شهر مشهد می‌باشند. نمونه‌های پژوهش 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 در بین دانش‌آموزان برابر $18/89 \pm 156/30$ محاسبه گردید. با بررسی ابعاد منش اجتماعی در بین دانش‌آموزان مشخص گردید که متوسط بعد همکاری در بین دانش‌آموزان

۱ این مقاله مستخرج از رساله با عنوان "تأثیر خصوصی سازی مدارس بر منش اجتماعی دانش آموزان" به راهنمایی

نویسنده اول و مشاوره نویسنده دوم در دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان می‌باشد.

برابر $13/49 \pm 104/33$ و متوسط خودراهبری در بین دانش آموزان برابر $6/83 \pm 51/96$ بدست آمده است. بطور میانگین منش اجتماعی دانش آموزان مدارس غیر دولتی از منش اجتماعی بالایی برخوردار بودند. همچنین تفاوت دو بعد از ابعاد منش اجتماعی نیز طبق آزمون t مذکور معنی دار بوده است و مدارس غیردولتی از وضعیت نسبتاً بهتری برخوردار بودند. در نهایت می توان گفت که مدارس غیردولتی نسبت به مدارس دولتی توانایی بیشتری برای رسیدن به اهداف آموزش و پرورش دارند و سازگاری آنها با محیط های متغیر امروزی بیشتر است.

واژگان کلیدی: منش اجتماعی، خصوصی سازی، دانش آموزان، مدارس دولتی، مدارس غیر دولتی.

۱. مقدمه

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

در این میان "آموزش" علاوه بر این اینکه از حقوق اولیه هر انسانی به شمار می رود، به عنوان فرآیند تربیت و توانمند سازی نیروی انسانی و تبدیل این سرمایه ی 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 روش های آموزش با توجه به تحولاتی که از اواخر قرن بیستم در روند افزایش آگاهی و گسترش تبادل اطلاعات آغاز شد به همراه رشد روز افزون جمعیت، ارائه خدمات آموزشی بصورت همگانی و رایگان را برای دولت ها سخت کرده و اندیشه های خصوصی سازی 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 عدم تعادل میان ظرفیت امکانات آموزش و پرورش در مقابل انتظارات متعدد و متنوع جامعه شده است (هاشمیان، زندیان، & آقامحمدی، ۱۳۹۴).

به عبارتی فشار از جانب تقاضا برای آموزش بالا است و اگر دولتها نتوانند آموزشی که والدین برای کودکانشان انتظار دارند فراهم کنند، والدین به دنبال ارائه دهندگان خصوصی خواهند رفت. از طرفی برخی ویژگی های آموزش عرضه شده، عامل دیگری است که رشد خصوصی سازی را تحریک میکند. برای نمونه می توان 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 مورد نیاز است کارایی لازم را ندارد، به طوریکه این نارضایتی را در بسیاری از کشورها میتوان دید (هاشمیان، زندیان، & آقامحمدی، ۱۳۹۴).

چون ارائه خدمات آموزشی به شهروندان مخصوصاً در کشورهای کمتر توسعه یافته و در حال توسعه با منابع محدود، بسیار مشکل است انواع مختلف برنامه های 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 رفته اند (یلدریم، ۲۰۱۴).^۱ لذا به نظر می رسد برای رفع مشکلات مذکور، 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 ی برنامه ریزی آموزشی افزایش تمرکز زدایی و خصوصی سازی به منزله ی یک راهبرد کارآمد برای تضمین کیفیت و انعطاف پذیری نظام های آموزشی در یک اقتصاد جهانی شده محسوب می شود (مهرعلی زاده، ۱۳۷۳).

اما این واگذاری مثل هر فرآیند 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 مسایلی را نیز به وجود آورده است که جای بررسی دارد.

با توجه به تاثیرات 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، حائز اهمیت است. در همین راستا بر اساس تحقیقات انجام شده یکی از واقعیت‌های اجتماعی متأثر از نظام آموزشی «منش اجتماعی دانش آموزان» می‌باشد که تاثیر مهم و مستقیم بر کیفیت زندگی افراد در آینده و به تبع آن ساختار اجتماعی دارد. با توجه به مطالب ذکر شده در مورد خصوصی سازی مدارس، این تحقیق قصد دارد به تاثیرات مدارس خصوصی بر رشد و شکل‌گیری «منش اجتماعی» دانش آموزان در مقایسه با مدارس دولتی بپردازد.

نقش مهم انتقال و نهادینه سازی فرهنگ توسط مدارس که باعث شکل‌گیری منش اجتماعی یا به عبارتی «عادت واره‌ها» در دانش آموزان می‌شود، کاملاً پذیرفته شده است. از طرفی این تاثیرات در مدارس خصوصی بخاطر شرایط خاص این مدارس که خود نوعی مصداق نابرابری اجتماعی هستند می‌تواند متفاوت از مدارس دولتی باشد. با توجه به ترویج خصوصی سازی 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 تاثیر مدارس خصوصی را بر این متغیر ارزیابی کند. سوال اصلی اینست که آیا مدارس خصوصی دانش آموزانی با منش اجتماعی متفاوت نسبت به دانش آموزان مدارس دولتی تربیت می‌کنند؟ اگر چنین است این تفاوتها در چه شاخص‌هایی هستند؟ و آیا خصوصی سازی مدارس در مجموع در جهت تربیت دانش آموزانی 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 علاقمند به حوزه آموزش و پرورش، به تصمیم گیران اعم از نخبگان علمی و سیاسی در جهت ترویج خصوصی سازی و خانواده‌ها در جهت انتخاب مدرسه مطلوب برای تحصیل فرزندان، کمک شود تا بتوانند تصمیم بهتر و سازنده‌تری اتخاذ نمایند.

بر اساس منابع موجود و تحقیقات انجام شده و نظریه‌های جامعه‌شناسان برجسته در این زمینه می‌توان به تعریفی از "منش اجتماعی" یا "Social Character" 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.

۲. مبانی نظری تحقیق

۲.۱. چارچوب نظری

خصوصی سازی به معنای جذب منابع بیشتر برای آموزش، استفاده کارآمدتر از این منابع و انعطاف پذیری بیشتر در ارائه خدمات آموزشی و به طور کلی، انتقال فعالیتها، دارائیهها و مسئولیتها از مؤسسات و سازمان‌های دولتی به افراد و مؤسسات خصوصی است. همچنین، خصوصی سازی را می‌توان نوعی آزادسازی دانست که در آن عاملین، از مقررات دولت آزاد میشوند یا نوعی بازارسازی، که بازارهای جدیدی جایگزین خدمات دولتی یا سیستم‌های تخصیص دولتی میگردند (بلفیلد و لوین، ۲۰۰۲) (Belfield & Levin, 2002).

فروم^۱ با این عبارت منش اجتماعی را تعریف می‌کند: «هسته ساختار منش که در غالب اعضای یک فرهنگ مشترک است». نقش منش اجتماعی این است که به نیروهای اعضای

^۱ Erich Fromm

جامعه 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 بدان علت است که چرخ جامعه بگردد. در هر جامعه‌ای منش اجتماعی ممکن است به شکل‌های گوناگون خود را نشان دهد (نوردبی، ورنون وهال، & کالوین، ۱۳۷۷).

فروم بر این باور بود که صفتهای منش، زیربنای همه رفتارها و نیروهای قدرتمندی هستند که شخص به وسیله 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 است از انواع منش‌ها. البته ممکن است یک یا دو نوع آنها از تسلط خاصی برخوردار باشند (شاملو، ۱۳۷۷).

پی‌یر بوردیو^۱ معتقد است منش نتیجه یادگیری‌ای است که به صورت ناخودآگاه درآمده و به شکل استعداد در فرد جلوه می‌کند (دورتیه ژان، ۱۳۸۱).

منش (عادت واره) به آمادگی‌هایی اشاره دارد که عامل انسانی طی فرآیندهایی یادگیری و جامعه‌پذیری در طول زندگی کسب می‌کند. این آمادگی به فرد توانایی واکنش به موقعیتهای اجتماعی را با شیوه‌های معینی می‌دهد.

بوردیو معتقد است خُلق و خو و منش افراد به موقعیت یا موقعیت‌هایی که در جامعه اشغال می‌کنند بستگی دارد، یعنی وابسته به میزان بهره‌مندی از «سرمایه» است. از نظر او، سرمایه هرگونه خاستگاه و سرچشمه در عرصه‌ی اجتماعی است که در توانایی فرد برای بهره‌مندی از منافع خاصی که در این عرصه حاصل می‌گردد، مؤثر واقع می‌شود.

از نظر بوردیو، هر میدان به وسیله‌ی نظام‌شانس‌ها و فرصت‌ها برای دسترسی به موقعیت‌های متفاوت و خُلق و خو (ذائقه‌های هر عامل مشخص می‌شود. هر میدان تولید فرهنگی، خُلق و خواهی معین یعنی منش‌های شبیه به هم را پدید می‌آورد. تولیدکنندگان، این خُلق و

^۱ Pierre Bourdieu

خوها را می پذیرند [و درونی می سازند] تا به طور مؤثر، آن چه را که تولید و نهایتاً مصرف می شود، شکل بدهند و بسازند. به عبارتی، میدان (موقعیت ها) و منش (خُلق و خوها) در پیوندی تنگاتنگ، عاملان را سازگار می سازند.

در واقع کنشگر از طریق منش به ادراک و داوری می پردازد و در جهان پیرامون خود عمل می کند. منش، شرایط اجتماعی، امکانات و محدودیت ها را در شخص درونی می کند و رفتار فرد در اجتماع را شکل می بخشد، و لذا «ساخت دهنده» است. و از سوی دیگر، میانجی بین تجربه های گذشته و محرک های کنونی است و لذا ساختمان نیز هست (استونز، ۱۳۷۹). به این ترتیب بوردیو ساختارهای اجتماعی عینی را در تجربه ذهنی کنشگران تئوریزه می کند.

به عقیده ی ریتزر^۱ منش صرفاً مجموعه ای از انگیزه های روانی نیست، بلکه محصول جامعه پذیری بلندمدت در شرایط اجتماعی خاص یا موقعیت معین است (ریتزر، ۱۳۷۷: ۷۲۱). به بیان دیگر، منش با موقعیت در رابطه است و کنشگر موافق با مقام و موقعیتی که در فضای اجتماعی دارد مورد تعلیمات خاصی واقع می شود. به عبارتی این قالب ها بین افرادی که در معرض تجارب مشابه قرار می گیرند مشترک است، با این همه هر فرد گونه منحصر به فردی از آن قالب مشترک را در اختیار داشته و بر طبق آن عمل می کند (واکوانت، ۱۳۷۹: ۳۳۴).

بوردیو در کتاب معروف خود تمایز در تبیین مساله جامعه شناسی یعنی کنش چنین نتیجه گیری می کند که سرمایه، منش و میدان با یکدیگر تعامل داشته و از درون این تعامل کنش اجتماعی پدید می آید (شارع پور، ۱۳۸۴).

از طرفی دیوید رایزمن^۲، جامعه شناس و نویسنده آمریکایی در اثر قابل توجه خود، کتاب «جمعیت تنها»، به طور عمیقی به نظریه منش اجتماعی، که تأثیر زیادی بر جامعه شناسی داشته است و اصطلاحات و مفاهیم مربوط به آن پرداخته است. این نظریه ادعا می کند که به طور کلی، انسان ها را می توان در سه گروه قرار داد.

¹ George Ritzer

² David Riesman

او معتقد است مردم در گروه اول با جهت گیری سنتی به شیوه‌های نیاکان خود گرایش دارند. گروه دوم به ارزشهای درونی و معیارهای داخلی خود جهت راهنمایی مراجعه می‌کنند. گروه سوم یا دگراهربر به افراد اطراف وابسته هستند و به آنها برای جهت دادن به اقدامات خود متکی هستند.

بر همین اساس رایزمن سعی دارد 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 سنت راهبر: 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 درون راهبر: 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 عقل محور کمک می‌کند و در پرتو این فرایند علوم پیشرفت می‌کنند.

۳- دوران دگر راهبر: ناشی از تمدن ارتباط جمعی و پیدایش ابزارسالاری است. در این مرحله فرهنگ بلعیده شده که موجب از خود بیگانگی می‌شود.

آبراهام کاردینر^۱ 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 و منش می‌پردازد.

به نظر او «عادات و اشکال انضباط در هر جامعه‌ای متفاوت است و در دوران کودکی کسب می‌گردد. و در شکل‌گیری قوای ذهنی افراد نقش تعیین‌کننده دارد.» (جرالد، ۱۳۷۳).

^۱ Abram Kardiner

مارگارت مید^۱ از دیگر کسانی است که در مورد منش اجتماعی تحقیق و بررسی نموده است. او از اصطلاح منش قبیله ای استفاده می‌کند. 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 از نقطه نظر 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 همانگونه که باید عمل کند، را پیدا نماید. بنابراین اگر منش اکثریت مردم در یک جامعه معین یعنی - منش اجتماعی - با وظایف عینی که فرد باید در این جامعه انجام دهد سازگار باشد، انرژی افراد به گونه ای شکل می‌گیرد که آنها را برای عملکردهای مورد نیاز جامعه آماده کند.

از نظریه های فوق برای تبیین و تفسیر مفهوم "منش اجتماعی" استفاده شد. اما برای سنجش منش اجتماعی کافی نیستند. لذا در این پژوهش برای اندازه گیری و سنجش میزان منش اجتماعی و مقایسه آن بین دانش آموزان مدارس دولتی و خصوصی از نظریه زیست شناختی شخصیت و منش رابرت کلونینجر^۲ استفاده شده است.

کلونینجر یکی از نظریه پردازان زیستی شخصیت است که با نگاه و تأکید بر پارامترهای زیست شناختی، چهارچوب نظری محکمی را در دو زمینه سرشت و منش پدید آورده و پرسشنامه سرشت و منش را طراحی کرده است (چلیپانلو، کریمی، شیخی، & هاشمی پور، ۱۳۹۷).

¹ Margaret Mead

² Robert Cloninger

براساس این دیدگاه، شخصیت از اجزای سرشت و منش تشکیل شده است. به عقیده کلونینجر (۱۹۹۴) منش تا حدودی متأثر از یادگیری اجتماعی- فرهنگی است و در طول زندگی رشد می‌کند (دکتر فرید حسینی، دکتر کاویانی، دکتر اسعدی، دکتر علی ملایری، & مقدس بیات، 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) منعکس کننده اهداف زندگی، نظام ارزشی و هیجان‌ات خودآگاه فرد است، ولی ابعاد منش، کمتر اثری است و اغلب تحت تأثیر یادگیری اجتماعی قرار می‌گیرد (چلبیانلو و همکاران، ۱۳۹۷).

کلونینجر در مدل عصبی- زیستی خود سه بعد برای منش در نظر می‌گیرد. بعد «خود راهبری» بر پایه پنداشت از خویشتن به عنوان یک فرد مستقل و دارای زیر مجموعه‌های وحدت، احترام، عزت، تاثیربخشی، رهبری و امید تعریف شده است. بعد «همکاری» بر پایه پنداشت از خویشتن به عنوان 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 فرآوری» بر پایه مفهومی از خویشتن به عنوان بخشی از جهان و منابع آن مطرح شده است که با پندارهای حضور رازگونه، ایمان مذهبی، متانت و صبوری غیرمشرط همراه است (چلبیانلو و همکاران، ۱۳۹۷).

کلونینجر برخی ویژگی‌های بعد خود-راهبردی منش را به این شرح می‌داند: خود اتکایی، مسئولیت پذیر، دارای اعتماد بنفس، آگاه از نگرش دیگران، آمادگی برای مقابله با شرایط سخت، همیشه راه حلی برای مسائل دارد (تدبیر)، هدفمند همچنین او معتقد است منش فرد در بعد «همکاری» بر پایه پنداشت از خود بعنوان بخشی از جوامع بشری، دارای ویژگی‌هایی مانند:

همدلی و دلسوزی، حمایت گر، صبور، صمیمی، پذیرش اجتماعی، یاری رسان، بی‌ریا، با وجدان، گرایش به امور خیریه.... می‌باشد (Samet, 2003).

از آنجا که پرسشنامه ها در شرایط آموزش غیرحضوری به علت شیوع کرونا، بصورت مجازی پر شده اند، با توجه به تعریف بعد خودفراوری که برای دریافت پاسخ نزدیک به واقعیت در مورد این بعد منش نیاز به توضیح بیشتر برای پاسخ دهندگان می باشد و نیز بخاطر جلوگیری از طولانی شدن پرسشنامه و دریافت نتایج بهتر، از بررسی این بعد صرف نظر شد.

۲.۲. مرور پیشینه

پیرامون موضوع مورد بحث پژوهش های مختلفی انجام شده است که از جنبه های گوناگون به این مساله ربط پیدا می کنند. قبل از مرور پیشینه، این تحقیقات در جداول زیر دسته بندی شده اند.

جدول

تاریخ	نام محققان	عنوان تحقیق	موضوع و هدف تحقیق
۱۳۹۴	رحمان پور، خسروی، توکلی	بررسی تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر رشتخوار	گروهی از تحقیقات به بررسی تاثیر آموزش های مدارس پر منش و مهارت های زندگی دانش آموزان پرداخته اند. بر اساس نتایج این گروه آموزش در مدارس بر رفتارهای اجتماعی دانش آموزان موثر می باشد. این پژوهش ها حول شاخص های مختلفی از منش از جمله سازگاری اجتماعی، خودآگاهی، عزت نفس، گسترش روابط، اعتماد و ... انجام شده است.
۱۳۹۴	مرادی و همکاران	روانشناسی یادگیری	
۱۳۸۷	کرامتی و همکاران	بررسی تاثیر جو اجتماعی مدارس متوسطه بر پرورش مهارت های اجتماعی دانش آموزان	
۱۳۹۶	خندان، رنجدوست، شالچی	بررسی مقایسه ای تفکر انتقادی دانش آموزان مدارس تیزهوشان، دولتی و غیر دولتی	گروهی از پژوهش ها به مقایسه تاثیر مدارس دولتی، تیزهوشان و غیردولتی بر بعضی از شاخص های فوق مثل تفکر انتقادی پرداخته اند و دریافته اند که رشد تفکر انتقادی در این مدارس تفاوت معنا داری دارد.
۱۳۹۳	قلناش، طاهری	دموکراسی آموزشی در مدارس و تاثیر آن بر رشد مهارت تفکر انتقادی و اجتماعی دانش آموزان دوره متوسطه اول	
۱۳۹۶	تقی زاده ،	تفکر انتقادی، انگیزش تحصیلی و	

	بابایی	مهارت‌های کارآفرینی دانش آموزان هنرستان‌های دولتی و غیردولتی	
۱۳۹۵	قلتاش، قانونی	مقایسه مهارت‌های شهروندی دانش آموزان ناحیه ۱ مدارس دولتی و غیر دولتی در شهر شیراز	گروه دیگری از این پژوهش‌ها به ابعاد و تاثیرات خصوصی سازی بر رشد مهارت‌های زندگی دانش آموزان و تاثیر منش اجتماعی بر موفقیت فردی و عملکرد شایسته ی کودکان در آینده پرداخته اند.
۱۳۹۴	سبزواری، محمدجوادی، عابدی	مقایسه ابعاد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان ابتدایی مدارس غیردولتی بدون کیف و دولتی شهر اصفهان	

جدول

تاریخ	نام محققان	عنوان تحقیق	موضوع و هدف تحقیق
۲۰۱۹	میچ، تیمر و رابرت	تفاوت در نقاط قوت منش گزارش شده در دوران نوجوانی"	در تحقیقات خارجی که در این زمینه انجام گرفته، با تایید اهمیت منش و نیز نقش موثر مدارس در آموزش منش و مهارت‌های زندگی، رکز بیشتری بر روش‌ها و شرایط و عوامل تاثیرگذار در آموزش منش در مدارس شده است.
۲۰۱۷	ایورسن و آلبرتو	"تأثیر خصوصی سازی در دسترسی دختران به آموزش عمومی و با کیفیت عمومی در مالاوی، موزامبیک، لیبیا، "تانزانیا و نپال	همچنین بر تاثیر آموزش‌های غیر رسمی علاوه بر آموزش‌های رسمی بر شکل‌گیری منش تاکید شده است.
۲۰۱۲	کامارادین	منش آموزشی و رفتار اجتماعی دانش آموزان	
۲۰۱۴	سولاوسی و همکاران	دانش آموزان و منش رفتاری: مطالعات جامعه‌شناختی در مورد آموزش منش در دانشکده آموزش و پرورش معلمان شهر ماکاسار"	
۲۰۰۸	بویمارک و لیندال	اثرات حاصل شده از رقابتی کردن نظام آموزشی بین مدارس دولتی و خصوصی را در کلاس نهم در کشور سوئد	

۲۰۰۶	شوارتز، بیتی و داخنوئیچ	"آموزش منش: حاشیه یا اصل؟"	در تحقیقات خارجی همچنین تأثیر منش در زندگی و مهارتهایی مثل کارآفرینی و نیز فرآیندهای اجتماعی مثل دموکراسی تایید شد است.
۲۰۰۶	کوهن	آموزش اجتماعی، عاطفی، اخلاقی و تحصیلی: ایجاد جو برای یادگیری، مشارکت در دموکراسی و بهزیستی	در برخی از پژوهش‌ها خصوصی سازی و تأثیرات آن بر آموزش مهارت‌های زندگی و منش بررسی شده است. در مجموع این پژوهش‌ها نشان داده اند، خصوصی سازی ضمن ایجاد فرصت‌های نابرابر در آموزش دارای مزایایی نیز در این زمینه می باشد.
۲۰۰۵	تورچ	دیگری آثار خصوصی سازی آموزش در شیلی	

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

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 ۱۰ دبیرستان دولتی دخترانه در ۵ منطقه آموزشی تهران (مناطق ۱، ۹، ۱۳، ۱۱ و ۱۶) انجام شده، دریافته‌اند که مدرسه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. مهارت‌های اجتماعی مورد نظر در این پژوهش، مهارت‌های مسئولیت پذیری، همدلی، همکاری و ابراز وجود، دارای همبستگی درونی است و رشد و تقویت یکی، دیگری را تحت تأثیر قرار می دهد. تجزیه و تحلیل اطلاعات در این تحقیق نشان داد جو اجتماعی مدرسه نه تنها مهارت‌های مورد نظر در این پژوهش را مورد تأثیر قرار می دهد، بلکه بر ترکیب خطی آنها و در حقیقت، واریانس مشترک هر یک از آنها با سه مهارت دیگر تأثیر دارد. به عبارت دیگر جو اجتماعی مدرسه بر شش متغیر واسطه‌ای دیگر تأثیر می گذارد و این متغیرها به تقویت یا

تقویت نشدن مهارت‌های مسئولیت‌پذیری، همدلی، همکاری و ابراز وجود در فراگیران منجر می‌شود (طالب زاده نویریان، صالح صدق پور، & کرامتی، ۱۳۸۷).

در مقاله‌ای با عنوان «بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر رشتخوار» پژوهشگران آورده‌اند از آنجا که بخش اعظمی از اوقات دانش‌آموزان در جامعه سپری می‌شود آموزش یادگیری مهارت‌های زندگی تا حد زیادی می‌تواند زمینه‌ساز جامعه‌پذیری را فراهم کرده و تا حدود زیادی میزان اعتماد به نفس در آنها افزایش داده و موجبات پیشرفت تحصیلی آنان را فراهم کند. (رحمان پور، خسروی، & توکلی، ۱۳۹۴).

پژوهشی دیگری تحت 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 تفاوت وجود دارد. بین تفکر انتقادی دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان با مدارس غیردولتی ناحیه یک تبریز تفاوت وجود دارد. بین تفکر انتقادی دانش‌آموزان مدارس دولتی با مدارس غیردولتی ناحیه یک تبریز تفاوت وجود دارد (خندان، رنج‌دوست، & شالچی، ۱۳۹۶).

گروه دیگری از محققان در مقاله‌ای با عنوان «دموکراسی آموزشی در مدارس و تاثیر 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 تاثیر 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 داشت و مدارس غیرانتفاعی از وضعیت بهتری برخوردار بودند همچنین بین نمره تفکر انتقادی و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی و دولتی تفاوت معنادار بود. در کل در هر دو مورد نمرات دانش‌آموزان مدارس

غیرانتفاعی بهتر بود (قلتاش, طاهری, & مراحل, دموکراسی آموزشی در مدارس و تأثیر آن بر رشد مهارت تفکر انتقادی و اجتماعی دانش آموزان دوره متوسطه اول, 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 به طور معناداری پایین تر از دانش آموزان غیر دولتی بود (تقی زاده & بابایی, ۱۳۹۶).

در مقاله‌ی دیگری با عنوان «مقایسه مهارت‌های شهروندی دانش آموزان مدارس دولتی و غیر دولتی» مهارت‌های شهروندی دانش آموزان مدارس دولتی و غیر دولتی ناحیه ۱ شهر شیراز با یکدیگر مقایسه شده‌اند. که نتایج نشان داد بین مهارت شهروندی در مدارس دولتی و مدارس غیر دولتی تفاوت وجود دارد (قلتاش & قانونی, مقایسه مهارت‌های شهروندی دانش آموزان مدارس دولتی و غیر دولتی, 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 معنی داری وجود دارد. میان این دو گروه در دو بعد ابراز وجود و کنترل خود تفاوت معناداری وجود دارد. در ابعاد همکاری و همدلی تفاوت معنی داری مشاهده نشد (سبزواری, محمدجواد, & عابدی, ۱۳۹۴).

مرادی, کریمی, مرادی و کرم‌زاده 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 اتخاذ می‌کند تا کودک با برخی موقعیت‌ها رو به رو شود و به کمک یادگیری, منش او شکل بگیرد (مرادی, کریمی, مرادی, & کرم‌زاده, ۱۳۹۴).

میچ، تیمر و رابرت^۱ (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان "تفاوت در نقاط قوت منش گزارش شده در دوران نوجوانی" محققان دریافته‌اند، اگرچه به طور معمول یک ویژگی منش، پایدار در نظر گرفته 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 مورد بررسی بیشتری قرار گیرد تا بتوان پیشنهادهایی برای تحقیقات و مداخلات آینده ارائه داد (Robert, Mitch, & Tamar, Differences in self-reported character strengths across adolescence, ۲۰۱۹).

- ایورسن^۲ و آلبرتو^۳ (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان "تأثیر خصوصی سازی در دسترسی دختران به آموزش عمومی و با کیفیت عمومی در مالای، موزامبیک، لیبیا، تانزانیا و نپال" نشان دادند، که چگونه حق آموزش در این کشورها با کیفیت پایین آموزش‌های عمومی تضعیف می‌شود. کیفیت پایین مدارس دولتی باعث می‌شود والدین هزینه‌های آموزش خصوصی را پردازند (Alberto, 2017 & Iversen).

- کامارادین^۴ (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان "منش آموزشی و رفتار اجتماعی دانش آموزان" دریافت که در یک محیط آموزشی، برنامه آموزش منش، هم به صورت رسمی و هم غیر رسمی انجام شده است و باید طراحی برنامه درسی به عنوان اقدام زود هنگام برای پیشبرد یک برنامه رشد منش برای یادگیرنده مستقل، بوجود آید (A. Kamaruddin, Character Education and Students Social Behavior, 2012).

¹ Mitch, Tamar, & Robert

² Iversen

³ Alberto

⁴ Kamaruddin

سولاوسی^۱ و همکاران در اندونزی پژوهشی انجام داده اند با موضوع «دانش آموزان و منش رفتاری: مطالعات جامعه شناختی در مورد آموزش منش در دانشکده آموزش و پرورش معلمان شهر ماکاسار» نتایج این پژوهش نشان داد که ساختن منش یک ملت مدت زمان زیادی طول می کشد و باید بطور مستمر انجام شود. یکی از تلاش ها برای تحقق آموزش منش، کار بر روی دانش آموزان اعم از دانش آموز دوره ابتدایی و متوسطه و آموزش عالی است، به طوریکه از آموزش ویژه ای برخوردار باشند تا رسالت اصلی شکل گیری منش و منش نجیب را به همراه داشته باشد (سولاوسی، ۲۰۱۴) (Suiawesi, Students and Character Behavior, 2014).

- بویمارک و لیندال^۲ (۲۰۰۸) در تحقیقی اثرات حاصل شده از رقابتی کردن نظام آموزشی بین مدارس دولتی و خصوصی را در کلاس نهم در کشور سوئد را 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 به وجود بیایند. محققان، دست به تخمین دستاورد آموزشی این افزایش ثبت نام در مدارس خصوصی در بازه زمانی کوتاه، متوسط و بلند مدت 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 این افزایش سهم مدارس خصوصی به قدری کوچک است که نمی تواند تاثیر مثبت پایداری بر عملکرد دانش آموزان بگذارد (بویمارک & لیندال، ۲۰۰۸).

- در پژوهشی شوارتز^۳، بیٹی^۴ و داخنوویچ^۵ (۲۰۰۶) با عنوان "آموزش منش: حاشیه یا اصل؟" محققان به دنبال اثبات تاثیر عملکرد برنامه های آموزشی بوده اند. این مطالعات به

¹ Suiawesi

² Boymark and Lindahl

³ Schwartz

⁴ Beatty

⁵ Dachnowicz

آموزش منش از دو منظر مختلف نزدیک می شوند. در اولین مطالعه (لیکونا و دیویدسون^۱، ۲۰۰۵) به بررسی ابتکارات آموزش منش در ۲۴ دبیرستان برتر می پردازد. مطالعه دوم پژوهشی را که بر روی ۳۳ برنامه آموزش منش خاص برای بررسی شواهد تجربی از آنچه در آموزش منش استفاده کرده اند، بررسی می کند. 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 (Dachnowicz, & Schwartz, Beatty, 2006).

- کوهن^۲ (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 آموزشی دوباره چارچوب بندی شوند تا نه تنها یادگیری آکادمیک، بلکه مهارت های اجتماعی، عاطفی و اخلاقی نیز اولویت بندی شوند. او ادعا می کند که آموزش های اجتماعی، عاطفی، اخلاقی و دانشگاهی یک حق انسانی است که همه دانش آموزان آن حق را دارند و استدلال می کند که نادیده گرفتن این امر به معنای یک بی عدالتی اجتماعی است (Cohen, 2006).

- تورچ^۳ (۲۰۰۵) در تحقیق دیگری آثار خصوصی سازی آموزش در شیلی که ذیل روند گذار اقتصاد این کشور به نظام مبتنی بر بازار و رقابت رخ داده بررسی کرد. این مطالعه نتایج سایر مطالعات بین المللی را تایید می کند که نابرابری مداومی از نظر فرصت های آموزشی میان گروه های مختلف اجتماعی وجود دارد. این تحقیق همچنین نشان داد که میزان نابرابری در مورد آموزش متوسطه بالاتر است (Torche, 2005).

¹ Licona and Davidson

² Cohen

³ Torche

۳. روش تحقیق

این تحقیق را می‌توان در زمره تحقیقات کاربردی و از نوع مقایسه‌ای به‌شمار آورد. در تحقیق حاضر، آثار و پیامدهای بخش خصوصی‌سازی آموزش و پرورش مورد بررسی قرار گرفته است. بدین منظور فهرستی از موارد محتمل تهیه شده و برای سنجش، به‌صورت پرسشنامه در اختیار مسئولین اجرایی، پژوهشگران و خیرگان قرار گرفته است. برای گردآوری داده‌ها در این تحقیق از پرسشنامه استاندارد کلونینجر استفاده می‌شود که توسط محققان روایی و اعتبار آن در جامعه ایران نیز مورد تایید قرار گرفته است.

با توجه به موضوع تحقیق جامعه آماری این پژوهش دانش آموزان مقطع متوسطه دوم آموزش و پرورش شهر مشهد می‌باشند. جمعیت این دانش‌آموزان ۱۰۴۵۶۰ نفر است که معادل ۲۰,۶۷٪ کل جمعیت دانش‌آموزی مشهد می‌باشد. برای تعیین حجم نمونه با توجه به آمار موجود از جدول تعیین حجم نمونه «کرجسی و مورگان» و نیز «کوهن» استفاده می‌شود (تقی‌زاده و تار، ۱۳۸۸). با توجه به آمار فوق که مربوط به سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ می‌باشد، براساس جدول مورگان حجم نمونه از کل جامعه آماری یعنی دانش‌آموزان متوسطه دوم نواحی هفتگانه مشهد برابر ۳۸۴ نفر می‌شود. این رقم بطور مساوی میان این دو نوع مدرسه تقسیم می‌شود. سپس حجم نمونه در هر بخش دولتی و غیردولتی به تناسب درصد تشکیل دهنده دانش‌آموزان این دو بخش در سه ناحیه مورد نظر تقسیم می‌شود.

جدول (۱) تعداد مدارس دولتی و غیردولتی

کل دانش آموزان ناحیه	دانش آموزان پایه یازدهم		دانش آموزان پایه یازدهم		کل دانش آموزان مقطع متوسطه دوم				
	غیردولتی		دولتی		غیردولتی		دولتی		جنسیت
	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 می شود. در این مرحله نواحی هفتگانه آموزش و پرورش مشهد بر اساس 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 می شود. همزمان مدارس به دو طبقه دولتی و غیر دولتی و هر طبقه به دو زیر طبقه دخترانه و پسرانه، تقسیم می شود. در نظر گرفتن جنسیت در نمونه گیری، به علت ایجاد امکان بررسی رابطه ی جنسیت و متغیر وابسته است. سپس از میان این طبقات بصورت خوشه ای از دو گروه، مدارس دولتی و غیر دولتی مدارس واجد شرایط توسط محقق انتخاب می شوند. انتخاب دانش آموزان در سطح مدارس بصورت رندم و تصادفی از بین محصلان پایه یازدهم که بیشترین سالهای تحصیل را در نظام تعلیم و تربیت گذرانده انجام می شود. بدیهی است این گروه بیشترین تاثیر ممکن را از ساختار فرهنگی و تربیتی مدارس گرفته اند و به همین دلیل مناسب ترین گروه برای پاسخگویی به پرسشنامه می باشند.

لازم به ذکر است از انتخاب دانش آموزان پایه دوازدهم به علت مشغله ذهنی شرکت در آزمون کنکور و تاثیر احتمالی آن بر عدم دقت در پاسخ به سوالات، صرف نظر شد.

متغیر مستقل در این تحقیق "خصوصی سازی آموزش و پرورش"، و متغیر وابسته "منش اجتماعی دانش آموزان" می باشد.

عادت واره 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. بورديو با طرح این مفهوم درصدد است که میان عین و ذهن ارتباط برقرار سازد 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 (بورديو، ۱۳۸۱).

تعریف عملی منش اجتماعی

برای تعریف عملیاتی منش، از نظریه زیستی منش رابرت کلونینجر استفاده شده است. طبق این نظریه منش شامل دریافتهای 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. درک این ابعاد به وسیله پرسشنامه TCI که توسط خود فرد تکمیل می‌شود فراهم شده است (ملایری، ۱۳۸۷).

روایی و اعتبار پرسشنامه کلونینجر در چند تحقیق مورد دستیابی بررسی و تایید شده است. از جمله کاویانی و همکاران در تحقیقی که در یک نمونه ۱۲۱۲ نفر زن و مرد از جمعیت تهران انجام داده اند، میزان پایایی این پرسشنامه را با روش بازآزمایی به مقدار ۰/۸۴ بدست آمد و روایی آن نیز با روش تحلیل عاملی تأییدی به میزان ۰/۷۸ محاسبه شد (کاویانی و پورناصح، ۱۳۸۴). همچنین میزان پایایی پرسشنامه براساس ابعاد نوجویی، عدم آسیب پذیری، پاداش-وابستگی، پشتکار، همکاری، 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 (۱۳۸۸) به دست آمد که نشان از اعتبار بالای پرسشنامه است. همچنین روایی خرده مقیاس‌ها عبارت بودند از: نوجویی (۰/۷۵)، عدم آسیب پذیری (۰/۷۲)، پاداش-وابستگی (۰/۸۷)، پشتکار (۰/۹)، همکاری (۰/۷۶)، خودراهبردی (۰/۶۶) و خودفراروی (۰/۸۶) (گردمیرزانیکوزاده، برجعلی، اسکندری،

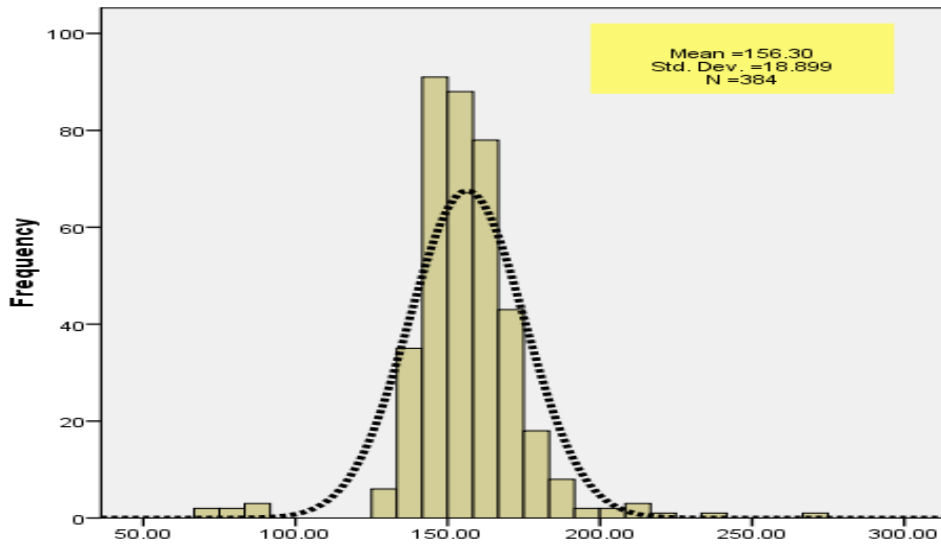
سهرابی, & دلاور, ۱۳۸۸). همچنین دادفر و همکاران در پژوهشی دیگر که برای این پرسشنامه در میان ۲۲۰ دانشجو انجام داده اند به این نتیجه رسیده اند که این پرسشنامه دارای روایی و اعتبار قابل قبولی می باشد (دادفر, بهرامی, دادفر, & یونسی, ۱۳۸۹)

۴. یافته‌های پژوهش

جدول (۲) اطلاعات فردی دانش آموزان

متغیر	گزینه‌ها	تعداد	درصد	درصد معتبر
جنسیت دانش آموزان	پس	۱	۲۲	۴۹/۲۲
	ر	۸۹	۴۹	
آموزان	دختر	۱	۷۸	۵۰/۷۸
	تر	۹۵	۵۰	
		M±SD	M	MIN
سن دانش آموزان		± ۷/۶۷	۵۴	۱۷
		۲۹/۱۴		

براساس اطلاعات نمودار شماره‌ی (۱) ملاحظه می‌شود که متوسط منش اجتماعی در بین دانش آموزان برابر $156/30 \pm 18/89$ محاسبه گردیده که حداقل میزان منش اجتماعی ۶۸ و حداکثر ۲۷۴ می باشد. 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.



نمودار شماره ۱) توزیع پراکندگی میزان منش اجتماعی دانش آموزان مورد مطالعه

براساس اطلاعات جدول شماره ۳) ملاحظه می شود که متوسط همکاری در بین دانش آموزان برابر $104/33 \pm 13/49$ محاسبه گردیده که حداقل میزان همکاری ۴۷ و حداکثر ۱۹۴ می باشد. ضریب کجی (چولگی) $SK=0/584$ است که بیانگر مثبت بودن توزیع داده ها است، به طوری که در ۲۵٪ پاسخگویان میزان همکاری کمتر از ۹۸، ۲۵٪ بین ۹۸ تا ۱۰۴، ۲۵٪ بین ۱۰۴ تا ۱۱۰ و ۲۵٪ بیشتر از ۱۱۰ بوده است. همچنین متوسط خودراهبری در بین دانش آموزان برابر $51/96 \pm 6/83$ محاسبه گردیده که حداقل میزان خودراهبری ۲۱ و حداکثر ۸۰ می باشد. ضریب کجی (چولگی) $SK=-0/209$ است که بیانگر منفی بودن توزیع داده ها است، به طوری که در ۲۵٪ پاسخگویان میزان خودراهبری کمتر از ۴۸، ۲۵٪ بین ۴۸ تا ۵۱، ۲۵٪ بین ۵۱ تا ۵۶ و ۲۵٪ بیشتر از ۵۶ بوده است.

جدول شماره‌ی (۳) توزیع پراکندگی میزان همکاری و خودراهبری دانش آموزان مورد مطالعه

تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب کجی	ضریب کشیدگی	حداقل	حداکثر	انحراف چارک ها			
							چارک اول	چارک دوم	چارک سوم	
۳۸۴	۱۰۴/۳۳	۱۳/۴۹	۰/۵۸۴	۹/۵۷	۴۷	۱۹۴	۹۸	۱۰۴	۱۱۰	همکاری
۳۸۴	۵۱/۹۶	۶/۸۳۸	-۰/۲۰۹	۳/۶۷۷	۲۱	۸۰	۴۸	۵۱	۵۶	خودراهبری

به منظور انتخاب آزمون آماری مناسب جهت تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد که در نهایت ملاحظه شد که سطح معنی داری آزمون فوق در مورد متغیرهای مورد مطالعه کمتر از ۰/۰۵ بدست آمده که در این حالت بهتر است از آزمون‌های ناپارامتریک استفاده نمود؛ 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 مورد نظر در این تحقیق مناسب می‌باشند.

• آزمون فرضیه‌های تحقیق

میانگین منش اجتماعی دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیر دولتی متفاوت است. بر اساس آزمون تفاوت میانگین مستقل t -test و مطابق جدول (۴) ملاحظه می‌گردد؛ میانگین منش اجتماعی در بین دانش‌آموزان مدارس دولتی برابر ۱۵۳/۰۶ و مدارس غیردولتی ۱۵۹/۵۳ می‌باشد که طبق آزمون t ، میزان منش اجتماعی در بین دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیردولتی متفاوت بوده و سطح معنی‌داری 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 می‌باشد.

جدول (۴) مقایسه میزان منش اجتماعی دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیر دولتی

نوع مدرسه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای معیار	T مقدار	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
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 دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیر دولتی متفاوت است. بر اساس آزمون تفاوت میانگین مستقل t -test و مطابق جدول (۵) ملاحظه می‌گردد؛ میانگین همکاری در بین دانش‌آموزان مدارس دولتی برابر ۱۰۲/۵۰ و مدارس غیردولتی ۱۰۶/۱۷ می‌باشد که طبق آزمون t ، میزان همکاری در بین دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیردولتی متفاوت بوده و سطح معنی‌داری 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 می‌باشد. همچنین، میانگین خودراهبردی در بین دانش‌آموزان مدارس دولتی برابر ۵۰/۵۶ و مدارس غیردولتی ۵۳/۳۶ می‌باشد که طبق آزمون t ، میزان خودراهبردی در بین دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیردولتی متفاوت بوده و سطح معنی‌داری 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 می‌باشد.

جدول (۴-۷) مقایسه میزان دانش آموزان مدارس دولتی و غیر دولتی

نوع مدرسه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای معیار	مقدار T	درجه آزادی	سطح معنی داری
دولتی	۱۹۲	۱۰۲/۵۰	۱۳/۰۶	۰/۹۴۲	۲/۶۸	۳۸۲	۰/۰۰۸
	۱۹۲	۱۰۶/۱۷	۱۳/۷۰	۰/۹۸۹			
غیردولتی	۱۹۲	۵۰/۵۶	۷/۰۶	۰/۵۰۹	۴/۰۹	۳۸۲	۰/۰۰۰
	۱۹۲	۵۳/۳۶	۶/۳۱	۰/۴۵۵			

۵. بحث و نتیجه گیری

میانگین منش اجتماعی دانش آموزان مدارس دولتی و غیر دولتی براساس آزمون تفاوت میانگین مستقل تی متفاوت بوده است و دانش آموزان مدارس غیر دولتی از منش اجتماعی بالایی برخوردار بودند. همچنین دو بعد از ابعاد منش اجتماعی نیز طبق آزمون مذکور معنی دار بوده است بر اساس آزمون تفاوت میانگین مستقل t -test و مطابق جدول (۵)، میانگین همکاری در بین دانش آموزان مدارس دولتی برابر ۱۰۲/۵۰ و مدارس غیردولتی ۱۰۶/۱۷ می باشد که طبق آزمون t ، میزان همکاری در بین دانش آموزان مدارس دولتی و غیردولتی متفاوت بوده و سطح معنی داری 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 می باشد. همچنین، میانگین خودراهبردی در بین دانش آموزان مدارس دولتی برابر ۵۰/۵۶ و مدارس غیردولتی ۵۳/۳۶ می باشد که طبق آزمون t ، میزان خودراهبردی در بین

دانش آموزان مدارس دولتی و غیردولتی متفاوت بوده و سطح معنی داری آزمون کمتر از ۰/۰۵ گزارش شده است. بنابراین فرض H_0 رد و فرض تحقیق تأیید می شود. در نتیجه خودراهبردی در مدارس غیردولتی بالاتر از مدارس دولتی می باشد.

این یافته ها نتایج تحقیقات گذشته را مبنی بر تفاوت معنا دار شاخص های منش اجتماعی در مدارس دولتی و غیر دولتی، تأیید می کند. هم‌نظور که در مرور پیشینه مشاهده شد برخی از تحقیقات به طور مشخص رشد بعضی شاخص های منش اجتماعی را در مدارس غیردولتی بیشتر دانسته اند، بنابراین یافته های این پژوهش با نتایج تحقیقات مذکور همخوانی دارد. همچنین با توجه به یکسان بودن برنامه آموزش رسمی در مدارس مورد مطالعه، و تفاوت عمده فضای اجتماعی و برنامه درسی پنهان میان مدارس دولتی و غیردولتی، می توان نتایج تحقیقات گذشته را که فضای اجتماعی مدارس یا به عبارتی برنامه درسی پنهان را بر رشد منش اجتماعی دانش آموزان موثر دانسته اند، تأیید نمود.

در تبیین این یافته می توان گفت که یکی از مشکلات عمده ای که به عقیده ی صاحب نظران تعلیم و تربیت بر حوزه ی آموزش و پرورش رسمی حکم فرماست، عدم توجه به نیازهای دانش آموزان اعم از پرورشی و آموزشی و نامناسب بودن خدمات آن با توجه به تغییر و تحولات محیطی و روند تغییرات سایر حوزه های جامعه (فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و ...) است.

بر اساس آمار (جدول ۱) در نواحی برخوردار مشهد (۳ و ۶ و ۴) حدود ۳۰ درصد دانش آموزان در مدارس غیردولتی تحصیل می کنند. از طرفی این نواحی به لحاظ کیفیت آموزش در میان نواحی مشهد حرف اول را می زنند. تجمیع این موارد در کنار آمار رتبه های برتر کنکور که اکثر آنها فارغ التحصیلان مدارس غیردولتی هستند و نیز اقبال خانواده ها 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 توانسته اند نیازهای متنوع فراگیران را پاسخ مناسب دهند و نسبت به تغییر و تحولات محیطی هشیارتر باشند و واکنش مناسبی به

آنها دهند. مدارس غیردولتی تا حدودی توانسته‌اند بر حسب سیاست‌های کشور و بودجه‌ی 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 نسبت به مدارس دولتی، هماهنگی بهتری با چشم‌انداز استراتژیک آموزش و پرورش دارد، این مدارس تلاش بیشتری برای رسیدن به برترین سطح توانایی آموزشی و پرورشی می‌کنند، می‌توانند با سایر مدارس رقابت کنند، منابع مالی مدرسه در برنامه‌های پرورشی و آموزشی اثربخش‌تری اختصاص می‌یابد. دانش‌آموزان و اولیاء آنها در اداره مدرسه سهم به‌سزایی دارند و همکاری این مدارس با سایر نهادهای اجتماعی بیشتر است. در نهایت می‌توان گفت که مدارس غیردولتی نسبت به 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 بدور نبوده است. یکی از محدودیت‌های مهم این پژوهش، پرسشنامه‌های مورد استفاده است که جنبه خود گزارشی دارند و مانند سایر پرسشنامه‌ها خالی از اشکال سوءگیری در پاسخگویی به پرسشنامه نیستند. همچنین یکی دیگر از محدودیت‌ها جامعه آماری پژوهش بود که فقط شامل دانش‌آموزان شهر مشهد بود، بنابراین در تعمیم نتایج به شهرها و جامعه آماری دیگر باید جانب احتیاط را رعایت نمود.

با توجه به اینکه در این پژوهش مشخص شد که منش اجتماعی در بین دانش‌آموزان مدارس غیردولتی از مدارس دولتی بالاتر می‌باشد، لذا بهتر است تلاش شود تا در مدارس دولتی نیز بستر مناسب جهت رشد منش اجتماعی دانش‌آموزان فراهم شود. در این راستا پیشنهاد می‌گردد که:

مشارکت و افکار اولیاء دانش‌آموزان و خود دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدارس دولتی جلب گردد و مدارس دولتی از استقلال عمل آموزشی و تربیتی بیشتری برخوردار گردند.

آن دسته از مقررات و آیین‌نامه‌های آموزشی- تربیتی وضع شود که مدیران بتوانند با استقلال بیشتری به اداره امور مدارس پرداخته و حیطه وظایف آنان گسترش یابد تا موجبات رشد و بالندگی دانش‌آموزان فراهم آید.

توصیه می‌شود مسئولان به مدارس دولتی توجه بیشتری نموده تا شکاف بیشتری بین این مدارس ایجاد نشود.

توصیه می‌شود مسئولان در تأمین نیازمندی‌های مادی مریبان گام‌های مؤثری برداشته تا با رفع نیازهای مادی و معیشتی، توجه مریبان به سطح بالاتر نیازها معطوف گشته و با فراغ‌بال نسبت به تربیت و پرورش دانش‌آموزان اقدام نمایند.

همچنین برای محققین پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های بیشتری بر روی متغیر منش اجتماعی و عوامل مرتبط و تأثیرگذار بر آن انجام شود 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 می‌کند، استفاده شود.

منابع:

A. Kamaruddin, S. (2012). Character Education and Students Social Behavior. *Journal of Education and Learning*., 223-230.

Belfield, C., & Levin, H. (2002). The effects of competition on educational outcomes: a review of the United States evidence. *Review of Educational Research*.

Brown Mitch, Blanchard Tamar, & E.McGrath Robert . (۲۰۱۹). Differences in self-reported character strengths across adolescence. *Journal of Adolescence*.

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>

The effects of privatization on girls' access to free, quality public education in Malawi, Mozambique, Liberia, Tanzania and Nepal, summary report .(september, ۲۰۱۷). Alberto, B & .Iversen, E

بازیابی از www.nickpursersdesign.com

Kamaruddin, S. (2012). Character Education and Students Social Behavior. *Education and Learning*.

Mitch, B., Tamar, B., & Robert, E. (2019). Differences in self-reported character strengths across adolescence. *Journal of Adolescence*.

Samet, K. (2003). PSYCHOBIOLOGICAL MODEL OF TEMPERAMENT AND CHARACTER:TCI. *American Psychological Association*, 86-97.

Character Education: Frill or Foundation? ERIC Institute of Education Sciences .(۲۰۰۶). Dachnowicz, E & .Schwartz, M., Beatty, A

ERIC Institute of Education Sciences

Selatan Suiawesi. (۲۰۱۴). Students and Character Behavior. *SOSIO HUMANIKA*.

Suiawesi, S. (2014). Students and Character Behavior. *SOSIO HUMANIKA*.

Syamsu A. Kamaruddin. (۲۰۱۲). Character Education and Students Social Behavior. *Journal of Education and Learning*, ۲۲۳-۲۳۰.

Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity: The Case of Chile .(۲۰۰۵). Torche, F

Sociology of Education, 78(4), 316-343. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4150501>

استونز، ر. (۱۳۷۹). متفکران بزرگ جامعه شناسی. (م. میردامادی، مترجم)

تهران: نشر مرکز.

Does School Privatization Improve Educational Achievement? Evidence from Sweden's Voucher .(۲۰۰۸). م. لی ندال، ا. بوی مارک،

Reform. *IZA Discussion Paper*. *Sweden's Voucher Reform*.

- تقی زاده، پ.، & بابایی، ا. (۱۳۹۶). مقایسه تفکر انتقادی، انگیزش تحصیلی و مهارت های کارآفرینی دانش آموزان هنرستان های دولتی و غیر دولتی. *دومین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش. بازیابی از* <https://elmmnet.ir/article/20760922-71771>
- جرالد، ب. (۱۳۷۳). *مکاتب مردم شناسی. (ع. انتظاری، تدوین) مشهد: انتشارات جهاد دانشگاهی.*
- چلی پانلو، غ.، کری می، س.، شیخی، س.، & هاشمی پور، ح. (۱۳۹۷). بررسی و همگرایی بین ابعاد نظریه زیستی هفت عاملی کلونیجر و مدل AFFECT سرشت عاطفی هیجان. *فصلنامه پژوهشهای نوین روانشناختی، ۶۳-۸۴.*
- خدانی، ع.، رنج دوست، ش.، & شالچی، ب. (۱۳۹۶). بررسی مقایسه ای تفکر انتقادی دانش آموزان مدارس تیزهوشان، دولتی و غیر دولتی. *سومین کنفرانس بین المللی روانشناسی جامعه شناسی علوم تربیتی. شیراز. بازیابی از* https://www.civilica.com/Paper-CCONFI03-CCONFI03_062.html
- خیجی، ع.، سعیدی مقدم، ا.، سنگدل موخر، ح.، & سمیعی پاقلعه، ه. (۱۳۹۵). *برنامه درسی پنهان. دومین کنفرانس بین المللی رویکردهای نوین در علوم انسانی. تهران: SID.*
- دادفر، م.، بهرامی، ف.، دادفر، ف.، & یونسی، س. (۱۳۸۹). بررسی پایایی و روایی سرشت و منش. *توانبخشی، ۳(سوم)، ۱۵-۲۴.*

- دکتر فرید حسینی، ف.، دکتر کاویانی، ح.، دکتر اسعدی، س.، دکتر علی ملایری، ن.، & مقدس بیات، م. (۱۳۸۶). الگوی سرشت و منش در افراد مبتلا به اختلال شخصیت ضداجتماعی و مقایسه آن با هنجار جامعه ایران. تازه های علوم شناختی، ۵۴-۶۰.
- دورته ژان، ف. (۱۳۸۱). پی‌بردی و: انسان شناس، جامعه شناس. نامه انسان شناسی (۱)، ۲۲۹.
- رحمان پور، ح.، خسروی، ب.، & توکلی، ف. (۱۳۹۴). تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر سازگاری اجتماعی و پی‌شرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر رشتخوار. چهارمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی. تهران. بازیابی از https://www.civilica.com/Paper-RAFCON04-RAFCON04_060.html
- رفیعی پور، ف. (۱۳۹۲). کند و کاوها و پنداشته ها : مقدمه ای بر روش های شناخت جامعه و تحقیقات اجتماعی. تهران: شرکت سهام.
- رفیعی پور، ف. (۱۳۹۷). آناتومی جامعه. تهران: سهامی انتشار.
- سبزواری، م.، محمدجواد، ل.، & عابدی، ا. (۱۳۹۴). مقایسه ابعاد مهارت های اجتماعی دانش آموزان ابتدایی مدارس غیردولتی بدون کیف و دولتی شهر اصفهان. رویکردهای نوین آموزشی.
- شاملو، س. (۱۳۷۷). مکتبها و نظریه‌ها در روان‌شناسی شخصیت. تهران: رشد.
- صفایی موحد، س.، & باوفا، د. (۱۳۹۲). به سوی فرانظریه ای دی‌گر برای شناخت برنامه. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۷۶-۹۶.

طالب زاده نوبریان، م.، صالح صدق پور، ب.، & کرامتی، ا. (۱۳۸۷). بررسی

تأثیر جو اجتماعی مدارس متوسطه بر پرورش مهارت های اجتماعی

دانش آموزان. فصل نامه ی مطالعات درسی، ۲۳-۴۷.

علی خانی، م. (۱۳۸۳). بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه ی درسی پنهان)

محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و آرایه

راهکارهای ی برای کاهش پیامدهای منفی آن. تهران: دانشگاه

تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.

علیزاده نیری، س.، & ادیب، ی. (۱۳۹۲). مطالعه ی ابعاد برنامه ی درسی

پنهان روش های تدریس معلمان سال اول متوسطه. فصلنامه

آموزش و ارزشیابی، ۵۵-۷۶.

فتحی و اجارگاه، ک.، & واحده چوکده، س. (۱۳۸۵). شناسای آسیب های

تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان نظام آموزشی متوسطه

نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهای ی برای

بهبود وضعیت آن. فصلنامه علمی و پژوهشی نوآوری های آموزش.

فکوهی، ن. (۱۳۸۱). تاریخ اندیشه ها و نظریات انسان شناسی. تهران:

نشر نی.

قلتاش، ع.، & قانونی، ر. (۱۳۹۵). مقایسه مهارت های شهروندی دانش

آموزان مدارس دولتی و غیر دولتی. کنفرانس بین المللی افق های

نویز در علوم تربیتی، روانشناسی و آسیب های اجتماعی.

بازیابی از <https://elmnet.ir/article/20625983-10813>

قلتاش، ع.، طاهری، ع.، & مراحل، ف. (۱۳۹۳). دموکراسی آموزشی در مدارس و تأثیر آن بر رشد مهارت تفکر انتقادی و اجتماعی دانش آموزان دوره متوسطه اول. دوفصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی. کُردمیرزانیکوزاده، ع.، برجعلی، ا.، اسکندری، ح.، سهرابی، ف.، & دلاور، ع. (۱۳۸۸). الگویابی زیستی روانی معنوی در افراد وابسته به مواد و تدوین برنامه مداخله برای ارتقای تابآوری مبتنی بر روایت شناسی شناختی و روان شناسی مثبت نگرا. *اعتیاد پژوهی*، ۹۷-۱۱۴.

کاویانی، ح.، & پورناصح، م. (۱۳۸۴). اعتباریابی و هنجارسنجی پرسشنامه سرشت و منش کلونیجر TCI در جمعیت ای رانی. *مجله دانشکده پزشکی-دانشگاه علوم پزشکی تهران*، ۲ (۶۳). کرامتی، ا.، طالب زاده نوریان، م.، & صالح صدق پور، ب. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر جو اجتماعی مدارس متوسطه بر پرورش مهارت های اجتماعی دانش آموزان. *مطالعات برنامه درسی. بازیابی از* <https://www.sid.ir/Fa/Journal/ViewPaper.aspx?ID=85296> لاروکو. (۲۰۰۸). *Public-Private Partnership in Basic Education: An*

Education Trust Cfbt. International Review

مرادی، ا.، کری می، م.، مرادی، ر.، & کرم زاده، م. (۱۳۹۴). روانشناسی شخصیت. *دومین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم تربیتی. ملایری، ن. (۱۳۸۷، آذر). ارزیابی ابعاد شخصیت براساس پرسشنامه سرشت و منش کلونیجر ۱۲۵- TCI در بیماران مبتلا به اختلال*

شخصیت مرزی. مجله دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی

تهران، دوره ۶۶، شماره ۹، آذر ۱، ۹ (۶۶).

مهرام، ب.، ساکتی، پ.، مسعودی، ا.، & مهر محمدی، م. (۱۳۸۵). نقش مولفه

های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه

موردی: دانشگاه فردوسی مشهد). مطالعات برنامه درسی، ۳-۲۹.

مهر علی زاده، ی. (۱۳۷۳). خصوصی سازی در آموزش عالی. نشریه علمی

فرآیند مدیریتی و توسعه، ۶۰-۷۶.

نوردبی، ورنون وهال، & کالوین. (۱۳۷۷). راهنمای زندگی نامه و

نظریه‌های روان‌شناسان بزرگ. تربیت.

هاشمی‌ان، ف.، زندیان، ه.، & آقامحمدی، ج. (۱۳۹۴). تحلیل مشارکت بخش

خصوصی در نظام آموزش و پرورش. فصلنامه سیاست های

راهبردی و کلان، ۱-۲۶.

هندی جانی، ر.، علوی، س.، & مشایخی، ع. (۱۳۹۸، ۱۴۲). تاثیر کاراکتر بر

توانمندی‌های احساسی و اجتماعی: پژوهش پیمایشی روی

دانشجویان حوزه مدیریتی. فصلنامه مدیریتی بازرگانی-

دانشکده مدیریتی دانشگاه تهران، ۲، ۳۷۵-۴۰۲.

ی‌لدیری، م. (۲۰۱۴). Effects of privatization on education quality and equity:

.Comparison of a public and a private primary school in Turkey

.European Journal of Research on