

نقش عناصر آموزش و پرورش در توانمندسازی جوانان روستایی

مطالعه موردی: دانش‌آموزان روستایی مقطع دبیرستان بخش سربند شهرستان شازند^۱

زهرا ملک جعفریان - کارشناس ارشد جغرافیا و برنامه‌ریزی روستایی دانشکده جغرافیا، دانشگاه تهران
سیدعلی بدری* - دانشیار جغرافیا و برنامه‌ریزی روستایی، دانشکده جغرافیا، دانشگاه تهران
محمدرضا رضوانی - استاد جغرافیا و برنامه‌ریزی روستایی، دانشکده جغرافیا، دانشگاه تهران

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۵/۱۲ پذیرش نهایی: ۱۳۹۴/۸/۲۷

چکیده

آموزش و آگاهی به‌عنوان یکی از ارکان اصلی فرایند توانمندسازی و همچنین دستیابی به توسعه پایدار، اهمیت زیادی دارد. آموزش رسمی و عمومی که بخش مهمی از زندگی را دربرمی‌گیرد، به‌عنوان نهاد اجتماعی اثرگذار نقش بسزایی در فرایند توانمندسازی انسان‌ها دارد. شناسایی استعدادها و ایجاد شرایط لازم برای شکوفایی آنها در زمینه‌های مختلف و رشد موزون و متعادل انسان در جنبه‌های عقلانی، عاطفی، اجتماعی و جسمانی از مسئولیت‌های سنگینی است که آموزش و پرورش باید به انجام برساند. پژوهش حاضر با رویکرد تبیینی-تحلیلی در پی تبیین جایگاه و نقش آموزش و پرورش در فرایند توانمندسازی جوانان روستایی است. حجم نمونه مشتمل بر ۹۰ تن از دانش‌آموزان روستایی در مقطع متوسطه بخش سربند شهرستان شازند استان مرکزی است که از طریق نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند، به‌همراه تعدادی از دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی در قالب دو گروه متمرکز. داده‌ها با روش میدانی و تلفیقی از روش‌های کمی و کیفی، به‌کمک پرسشنامه و مصاحبه عمیق گردآوری و با استفاده از نرم‌افزار SPSS تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش حاضر، نقش کلی آموزش و پرورش را در ابعاد مختلف توانمندی تأیید می‌کنند و نشان می‌دهند که دانش‌آموزان روستایی آموزش‌های فراگرفته از طریق محتوای کتاب‌ها و برنامه‌های آموزشی را ضعیف تلقی می‌کنند. آنها معتقدند این آموزش‌ها با نوع نیاز آنان برای شغل‌یابی هماهنگ نیست و فرد دانش‌آموخته برای پذیرش مسئولیت‌های مهم در جامعه آمادگی ندارد. از نظر آنان شکل‌گیری هرگونه زمینه توانمندی و ایجاد شخصیت و هویت و باورهایشان اغلب تحت تأثیر نهاد خانواده است.

کلیدواژه‌ها: آموزش و پرورش، توانمندسازی، جوانان روستایی، دانش‌آموزان روستایی، شهرستان شازند.

۱ مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد زهرا ملک جعفریان تحت عنوان «نقش برنامه‌های آموزش و پرورش در توانمندسازی جوانان روستایی؛ مطالعه موردی: بخش سربند شهرستان شازند» در دانشکده جغرافیای دانشگاه تهران است.

مقدمه

نقش و جایگاه روستاها در فرایندهای توسعه اقتصادی، اجتماعی و سیاسی در مقیاس محلی، منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی و پیامدهای توسعه‌نیافتگی مناطق روستایی چون فقر گسترده، نابرابری فزاینده، بیکاری، مهاجرت، و حاشیه‌نشینی شهری موجب توجه به توسعه روستایی و حتی تقدم آن بر توسعه شهری شده است (مرصوصی و بهرامی پاوه، ۱۳۹۰، ۱۱۴). فریدمن و ویتز از صاحب‌نظران مکتب روهوت هستند که در چارچوب توسعه همه‌جانبه روستایی به طرح الگوهایی چون توسعه روستایی-شهری می‌پردازند و توسعه روستایی را فراتر از توسعه شهری در نظر می‌گیرند و توسعه ملی را در گرو توسعه روستایی می‌دانند (حیدری، ۱۳۹۲، ۲۲). الگوی توسعه انسانی پایدار یک گام فراتر از توسعه پایدار به‌عنوان منشور جهانی توسعه برای قرن آینده پذیرفته شده است. توسعه مذکور تأکید می‌ورزد که توسعه ضمن آنکه باید پایدار و بادوام باشد، می‌بایست نیازهای انسانی دوران نسل حاضر را نیز در نظر بگیرد. به‌عبارت دیگر، توسعه باید پایدار و انسانی باشد. از دیدگاه هاربیسون، منابع انسانی پایه‌های اصلی ثروت ملت‌ها را تشکیل می‌دهند، سرمایه و منابع طبیعی عوامل تبعی تولیدند، درحالی‌که انسان‌ها عوامل فعالی هستند که سرمایه‌ها را متراکم می‌کنند و توسعه ملی را جلو می‌برند (قهاوندی، ۱۳۹۲، ۲۸). از این رو توانمندسازی روستاییان باید به‌عنوان یک اصل در جهت رسیدن به توسعه کلان در نظر گرفته شود. منظور از توانمندسازی، فرایندی است که در آن افراد قادرند خودمختاری، کنترل و اعتمادبه‌نفس کسب کنند (مالهاترا به‌نقل از مولائی، ۱۳۹۲، ۳۱۱). منظور از انسان توانمند فردی است که مؤلفه‌های توانمندسازی یعنی احساس شایستگی، احساس داشتن حق انتخاب، احساس مؤثر بودن و احساس معنادار بودن یا ارزشمند بودن (اسپریتزر به‌نقل از حاجی محمدخان، ۱۳۹۱، ۶۴) و در نهایت احساس اعتماد داشتن به دیگران (میشرا به‌نقل از حاجی محمدخان، ۱۳۹۱، ۶۴) در وی شکل گرفته باشد. در این میان قشر جوان به‌عنوان جمعیت فعال و تأثیرگذار و همچنین تأثیرپذیر جامعه که می‌تواند نقش بسزایی در توسعه و پیشرفت جامعه و محل زندگی خود داشته باشد، بیش از هر قشر دیگری به توانمند شدن نیاز دارد. آموزش و آگاهی به‌عنوان رکنی اصلی در فرایند توانمندسازی و دستیابی به توسعه پایدار،

اهمیتی درخور توجه دارد. توانمندسازی و آموزش از مفاهیم مرتبط با یکدیگرند و آموزش فرایندی است که به واسطه آن، افراد به کسب دانش، یادگیری مهارت و توسعه نگرش و اعتقادات خویش در زندگی می‌پردازند (Banks, 2012, 776).

آموزش‌هایی که افراد جامعه در فرایند آموزش رسمی از دبستان تا دانشگاه طی می‌کنند، غالباً با تخصص‌هایی که در فعالیت شغلی به آن می‌پردازند متفاوت‌اند و به‌ناچار در موقعیت‌های فنی خود قرار نمی‌گیرند. این امر با اصل توسعه انسانی مغایرت دارد. در صورتی که اشتغال افراد جامعه با زمینه فراگیری‌هایشان مرتبط باشد، جامعه به سمت توسعه و بهره‌وری حرکت خواهد کرد و فرد از نظر شخصی نیز در زندگی مادی و معنوی‌اش رشد می‌یابد، ارزش بیشتری پیدا می‌کند، آموخته‌های خود را مفید می‌یابد (بخشی از توانمندشدن) و احساس بیهودگی نخواهد کرد. با توجه به اینکه در اثر آموزش، تفکر و اندیشه‌های علمی رشد می‌یابد، بدین ترتیب مبنای توسعه شکل می‌گیرد. از آنجاکه علم و توسعه اثر متقابل بر هم دارند، از طریق یافته‌های علمی و آموزش، دستاوردهای نوینی به جامعه تزریق می‌شود و زمینه‌های مختلف زندگی جامعه به‌وجود می‌آید (مؤسسه توسعه روستایی، 1387، 45). آموزش رسمی و عمومی که بخش مهمی از زندگی هر انسانی را تشکیل می‌دهد، به‌عنوان نهاد اجتماعی اثرگذار نقش بسزایی در این فرایند خواهد داشت. شناسایی استعدادها و ایجاد شرایط لازم برای شکوفایی آنها در زمینه‌های مختلف و رشد موزون و متعادل انسان در جنبه‌های عقلانی، عاطفی، اجتماعی و جسمانی از مسئولیت‌های سنگینی است که آموزش و پرورش باید آن را انجام دهد (سرکارآرانی، 1382، 15).

آموزش و پرورش می‌تواند در ایجاد و شکل‌گیری بنیان‌های اولیه ساختار شخصیتی و هویت‌یابی فرد نوجوان یا جوان و احصا و ارتقای توانایی‌ها و مهارت‌یابی او برای آغاز مسیر سازندگی زندگی خود، مؤثر باشد. از این‌رو، پیازه (1881) عقیده دارد هدف اساسی آموزش و پرورش، بارآوردن افرادی است که بتوانند دست به کارهای خلاق و تازه بزنند، نه اینکه فقط به تکرار کارهای گذشتگان بپردازند (قهاوندی، 1392، 33). پژوهشگران زیادی در زمینه نقش آموزش در توانمندسازی افراد و توسعه جوامع و اینکه آموزش و آگاهی از گام‌های اساسی و مهم در توانمندسازی افراد محسوب می‌شود، با رویکرد انتقادی پژوهش کرده و گاه به نتایج

مشابهی نیز دست یافته‌اند (Khan & Ghadially, 2010; Jennings et al., 2006; Tillman, 2009; Houser & Frymier, 2009; Nichols, 2006; Javaweera, 2010; Lesson & Harper, 2012; Dyer & Choksi, 1998).

در زمینه نقش و تأثیرگذاری آموزش بر توانمندسازی جوانان روستایی در داخل کشور مطالعه‌ای انجام نشده است. در اینجا این پرسش مطرح می‌شود که آیا آموزش و پرورش توانسته است در توانمندسازی دانش‌آموزان روستایی نقش مؤثری داشته باشد و سیاست‌ها و برنامه‌های این نهاد در جهت تحقق چنین امری - به‌ویژه برای دانش‌آموزان روستایی که به توجه بیشتر و اتخاذ سیاست‌های مشخصی از طرف نظام آموزش و پرورش نیازمندند- قرار دارد. جوان ۱ روستایی که حدود شش سال از دوران جوانی خود (از ۱۳ تا ۱۸ سالگی) را در مدرسه و نظام آموزشی سپری می‌کند، به‌عنوان محصول این نظام آموزش، تا چه اندازه سازگاری با محیط، مؤثر بودن در جامعه و کارآفرینی در اقتصاد و معیشت را آموخته است؟ جوانان روستایی تا چه اندازه آموزش عمومی فراگرفته را در پیشرفت و تعالی خود مؤثر می‌دانند و از آن رضایت دارند؟ هدف اصلی پژوهش حاضر، تبیین جایگاه و نقش آموزش و پرورش در فرایند توانمندسازی دانش‌آموزان روستایی - که بخشی از جوانان را شامل می‌شوند- در مقطع متوسطه خواهد بود.

مبانی نظری

از زمان پیدایش اصطلاح توانمندسازی، مؤلفان بسیاری کوشیده‌اند با شکستن فرایند توانمندسازی به عناصر سازنده آن، مطالعات توانمندسازی و چگونگی شکل‌گیری آن را توسعه

۱. جوانی دوره‌ای در زندگی هر فرد است که با بلوغ جسمی در حدود ۱۳ سالگی شروع می‌شود. دوره جوانی پس از دوران کودکی قرار دارد و بین ۱۳ تا ۲۵ سالگی است. سارگات سید (۱۹۸۷-۱۹۰۱) انسان‌شناس معروف آمریکایی، دوره جوانی را چنین تعریف می‌کند: «دوره جوانی را می‌توان دوره اگر - آیا تعریف کرد که با دو ویژگی مشخص می‌شود: انتظارات گسترده از یک سو و ناکامی‌های عمیق از سوی دیگر. در این دوره هنوز دستیابی‌های اقتصادی، اجتماعی و روانی کامل نشده‌اند (شفرز، ۱۳۹۱، ۴۴).

بخشند. توانمندسازی در انتخاب‌های مؤثر برای زندگی خلاصه شده و انتخاب در توانمندسازی از سه عنصر به هم پیوسته تشکیل شده است:

- منابع: شرایطی است که تحت آن، تصمیم‌ها گرفته می‌شود؛
- عاملیت: قلب فرایند توانمندسازی فردی است که قرار است تصمیم‌ها را بگیرد؛ و
- دستاوردها: پیامد انتخاب‌ها هستند (کبیر به نقل از سروش مهر، ۱۳۸۸، ۳۲).

از نظر آلسوپ و هینسون توانمندسازی عبارت است از افزایش توانایی یک فرد یا گروه برای دست زدن به انتخاب‌های گوناگون و تبدیل آنها به اقدامات و نتایج دلخواه. آنها معتقدند که اگر شخص یا گروهی توانمند شود، ظرفیت آن را می‌یابد که دست به انتخاب بزند و سپس انتخاب خود را به اقدامات و نتایج دلخواه تبدیل کند. از دیدگاه آلسوپ و هینسون توانمندسازی تحت تأثیر دو دسته عامل است: عاملیت و ساختار فرصت‌ها.

الف) عاملیت: عاملیت، توانایی کنشگر برای گرفتن تصمیمات معنادار تعریف شده است. به این معنی که کنشگر برای مواجهه با گزینه‌های مختلف و گرفتن تصمیم، توانمند است. در اینجا کنشگر توانایی تصور گزینه‌های گوناگون و انتخاب از بین آنها را دارد. تیم توانمندسازی بانک جهانی اظهار کرده است که میزان توانمندسازی قابل اندازه‌گیری است.

ب) ساختار فرصت‌ها: فرصت عبارت است از بافت رسمی و غیررسمی‌ای که کنشگر درون آن دست به کنش می‌زند. این دو عامل در کنار یکدیگر کار توانمندسازی را به میزان متفاوتی انجام می‌دهند. ساختار فرصت کنشگر از طریق عملکردهای نهادهای رسمی و غیررسمی یا آداب و رسوم شکل می‌گیرد. اینها شامل قوانین، مقررات، هنجارها و آداب و رسوم رسمی و غیررسمی می‌شوند که تعیین می‌کنند آیا افراد یا گروه‌ها به ظرفیت دسترسی دارند و اینکه آیا افراد می‌توانند این ظرفیت‌ها را برای رسیدن به نتایج دلخواه به کار گیرند؟ (مولائی، ۱۳۹۲، ۶-۶۵).

برای رسیدن به درک بهتری از توانمندسازی می‌توان به یکی از بهترین مطالعات تجربی انجام شده در مورد توانمندسازی مراجعه کرد که در آن اسپریتزر (۱۹۹۲) چهار بعد (عامل)

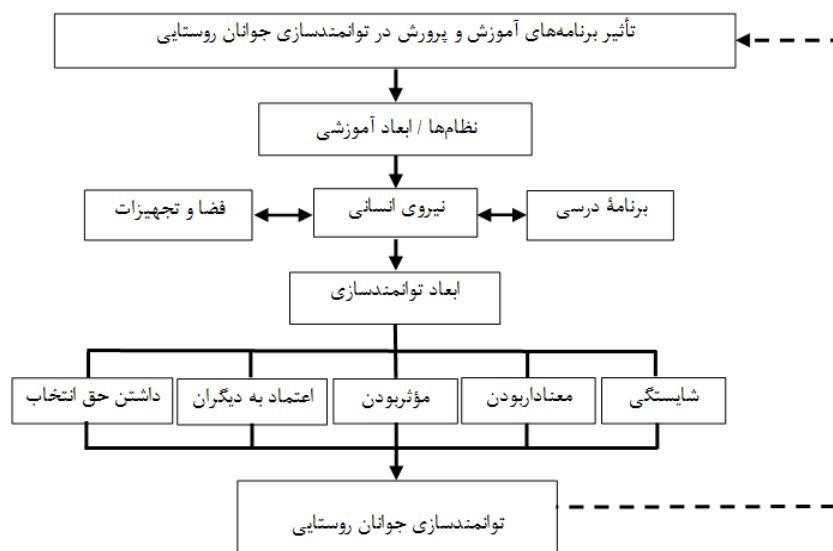
شناختی را برای توانمندی معرفی کرده است. برمبنای پژوهش میشرایا (۱۹۹۲) با افزودن بعدی دیگر به مدل اسپریتزر، در مجموع پنج بعد کلیدی توانمندسازی را می‌توان ایجاد کرد: ۱. احساس شایستگی، ۲. احساس داشتن حق انتخاب، ۳. احساس مؤثر بودن، ۴. احساس معنادار بودن (ارزشمند بودن)، و ۵. داشتن حس اعتماد به دیگران (حاجی محمدخان، ۱۳۹۱، ۶۴). احساس شایستگی، احساس افراد در توانایی انجام وظایف با مهارت بالاست (Sigler & Pearson, 2000, 12). داشتن حق انتخاب عبارت است از احساس خودسامان بودن به معنی تجربه احساس انتخاب در اجرا و نظام بخشیدن شخص به فعالیت‌های مربوط به خود. حس مؤثر بودن از نظر گرین برگر ۲ عبارت است از «اعتقادات فرد در مقطع مشخصی از زمان در مورد توانایی‌اش برای ایجاد تغییر در جهت مطلوب» (ابطحی و عابسی، ۱۳۸۶، ۸۸). منظور از احساس معنادار بودن این است که افراد توانمند برای مقصود، اهداف یا فعالیتی که به آن اشتغال دارند، ارزش قائل‌اند و آرمان‌ها و استانداردهای آنها با آنچه در حال انجام دادن آن هستند، تجانس دارد؛ بنابراین فعالیت در نظام ارزشی آنان مهم تلقی می‌شود. در نهایت، افراد توانمند دارای حسی به نام اعتماد هستند و یقین دارند که با آنان منصفانه و یکسان رفتار خواهد شد. این افراد این اطمینان را حفظ می‌کنند که حتی در مقام زیردست نیز نتیجه نهایی کارهایشان، نه آسیب و زیان، که عدالت و صفا خواهد بود.

یکی از گام‌های مهم در دستیابی به توانمندی افراد و اجتماع، آموزش و داشتن آگاهی صحیح است. توانمندسازی و آموزش از مفاهیم مرتبط با هم هستند که بدون آنها توانمندی معنایی ندارد. آموزش فرایندی است که به واسطه آن افراد به کسب دانش، یادگیری مهارت و توسعه نگرش و اعتقادات خویش در زندگی می‌پردازند. توانمندسازی یک اصل آموزشی است که دانش‌آموزان را قادر به قضاوت مستقل می‌کند و رفتارهای آنان را به سمت اهداف ارزشمند و مورد پذیرش اجتماع سوق می‌دهد (Banks, 2012, 776). به اعتقاد سارا لانگه، آموزش و آگاهی دومین گام از مرحله توانمندسازی است. جهان امروز دریافته است که آموزش افراد نوعی

1. Mishra
2. Green Berger

سرمایه‌گذاری ملی است و هر کشوری که در این راه تلاش بیشتری کند، بدون شک در آینده رشد و توسعه اقتصادی-اجتماعی و فرهنگی بیشتری برخواهد داشت. در این زمینه تحقیقات اندکی در داخل کشور انجام شده است. گلناز مهران (۱۳۹۱) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی روند تواناسازی دختران و زنان در نظام آموزشی ایران» با استفاده از الگوی نظری-تحلیلی تواناسازی زنان ارائه شده از سوی سارا لانگه، به تجزیه و تحلیل وضعیت آموزشی دختران و زنان در ایران پرداخته و به این نتیجه رسیده است که با بالا رفتن مراحل برابری، میزان توانمندی دختران و زنان در آموزش کشور ایران کمتر می‌شود. به عبارتی، تواناسازی دختران در کشور ما عمدتاً در مراحل اول و دوم یعنی خدمات و دسترسی، بیشتر است و هرچه به مراحل بالاتر یعنی آگاه‌سازی، مشارکت و کنترل می‌رسیم، از تواناسازی آنها کاسته می‌شود. وی همچنین اشاره می‌کند که هدف تواناسازی دختران، ایجاد اعتماد به توانایی‌های خود و به دنبال آن باورداشتن خویش است. فراهم‌ساختن زمینه رسیدن به این مرحله مهم‌ترین و ماندگارترین خدمتی است که نظام آموزش و پرورش و آموزش عالی می‌توانند برای دختران این مرز و بوم انجام دهند. محسن مولائی (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «بررسی نقش سازمان‌های مردم‌نهاد در توانمندسازی کودکان در وضعیت دشوار»، بیان می‌کند که در تبیین توانمندی کودکان کار در وضعیت دشوار به ترتیب عوامل خدمات حمایتی-آموزشی تحصیلی، آموزش مهارت‌های زندگی، و خدمات بهداشتی-درمانی وزن بیشتری دارند. مسئله‌ای که در بعضی از محافل مطرح می‌شود، ناسازگاری آموزش‌های ارائه شده به جوانان با نظام اشتغال و بازار کار و ناهماهنگی بین آموزش‌ها و نیاز جوانان برای اشتغال است. بررسی چگونگی و میزان ارتباط برنامه‌های درسی و فعالیت‌های آموزشی دوره متوسطه با شرایط، مشخصات و نیازمندی‌های بازار کار و فرصت‌های جاری اشتغال و زمینه‌های شغلی نو، یکی از دغدغه‌های اصلی برنامه‌ریزان آموزشی و درسی در هر جامعه است. در تبیین علل مسئله بیکاری جوانان ضمن آنکه بایستی به تأثیر مسائل و نارسایی‌های اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و جمعیتی پرداخت لازم است علل و زمینه‌های آموزشی مؤثر بر تعمیق این چالش جدی نیز عمیقاً مورد کنکاش و پژوهش قرار گیرد. گذار موفق دانش‌آموزان از مدرسه به بازار کار به عوامل درون و بیرون از سازمان آموزش

و پرورش بستگی دارد. مؤلفه‌های درون آموزش و پرورش بر این گذار تأثیراتی مهمی می‌گذارند و منشأ تغییراتی گسترده در روند گذار از مدرسه به بازار کار هستند. با توجه به بررسی پژوهشگران در این زمینه و مستندات ارائه‌شده از سوی ایشان، به‌نظر می‌رسد که برای آماده کردن دانش‌آموزان برای کار در آینده و تقویت گرایش مثبت در آنها به کار، می‌بایست تدابیر مؤثری اتخاذ شود. یکی از سازوکارهای مفید و لازم برای تقویت آموزش عمومی، کیفیت‌بخشی به آموزش‌های دوره ابتدایی است. پرورش مهارت‌هایی همچون انجام کارهای گروهی، تقویت مسئولیت‌پذیری، و وجدان کاری از مؤلفه‌هایی هستند که با آموزش ابتدایی باکیفیت می‌توان به آنها دست یافت. به‌منظور تربیت دانش‌آموختگان توانمند و برخوردار از مهارت‌های اساسی و تسهیل انتقال آنان از مدرسه به بازار کار ضروری است تا در سازوکارهای برنامه‌ریزی آموزش متوسطه کشور به‌صورت اساسی تجدیدنظر شود (عزیزی، ۱۳۹۰؛ شریعت‌زاده، ۱۳۹۱؛ Burkill, 1997; Nichols & Zhang, 2011). در مقاله‌ای دیگر با عنوان «درگیر کردن جوانان در کنیا: توانمندسازی، آموزش و اشتغال»، نویسنده به بررسی مشکلات و مسائل جوانان در جهان به‌خصوص در کشورهای جهان سوم پرداخته است. وی مطرح می‌کند که بخش وسیعی از جمعیت کشورهای در حال توسعه را جوانان تشکیل می‌دهند که نیاز به اجرای سیاست‌ها و برنامه‌های صحیحی برای کاهش چالش‌های این بخش از جمعیت هست و قصور در آن می‌تواند عواقب اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی زیادی در پی داشته باشد. بنابراین باید برنامه‌ها و سیاست‌هایی به‌منظور دخیل کردن جوانان از طریق فرایند توانمندسازی و آموزش و پرورش و نقش آن در اشتغال تدوین شود (Hope, 2012, 221). همان‌گونه که از بررسی مطالعات پیشین برمی‌آید، پژوهشی در داخل کشور درمورد چگونه توانمند کردن جوانان روستایی و با کمی اغماض در خارج از کشور مختص توانمندسازی جوانان روستایی صورت نگرفته است. از این‌رو در تحقیق حاضر کوشش شده است به موضوعیت و نقش آموزش در توانمندسازی جوانان روستایی که بخش مهمی از سال‌های جوانی را در مدرسه و نظام آموزش عمومی می‌گذرانند، پرداخته شود.



شکل ۱. مدل مفهومی تحقیق

روش‌شناسی پژوهش

روش تحقیق حاضر از نوع پیمایشی با استفاده از شاخص‌های ذهنی مبتنی بر پرسشنامه است. اطلاعات مورد نیاز برای تهیه شاخص‌ها با مطالعه کتاب‌ها و پایان‌نامه‌های مرتبط جمع‌آوری و با توجه به موضوع و شناخت منطقه مورد مطالعه، بومی‌سازی آنها انجام شد. به‌منظور دستیابی به اهداف پژوهش، ابتدا با استفاده از پیشینه مطالعات در حوزه‌های مشابه و بررسی مبانی نظری و ارائه مدل مفهومی (شکل ۱) و انجام یک مصاحبه گروهی با دانش‌آموزان منطقه مورد مطالعه، برای آشناسدن با وضعیت آموزشی و دغدغه‌های جامعه هدف، پرسشنامه‌ای با پرسش‌های باز و بسته طراحی شد. روایی پرسشنامه از طریق تعدادی از افراد صاحب‌نظر تأیید و سپس با انجام یک مطالعه، آزمون مقدماتی پرسشنامه انجام شد و بر مبنای نتایج آن، پرسش‌ها تدقیق و روان‌سازی شدند. پایایی پرسشنامه با بهره‌گیری از داده‌های حاصل از آزمون مقدماتی و براساس ضریب آلفای کرونباخ تعیین شد و مقدار آن برای پرسشنامه به میزان ۰/۸۸ قابل اطمینان تشخیص داده شد. به‌جز برخی اطلاعات شخصی مربوط به پاسخ‌گو، سؤالات پرسشنامه مبتنی بر سند تحول بنیادین نظام آموزش و

پرورش کشور، عمدتاً دربارهٔ زیرنظام‌های آموزش عمومی (زیرنظام‌های برنامه و محتوای درسی، معلم‌ها و کادر آموزشی، فضا، تجهیزات و امکانات آموزشی) به‌عنوان متغیر مستقل و آثار آن بر ابعاد توانمندی دانش‌آموزان روستایی به‌عنوان متغیر وابسته طرح شدند.

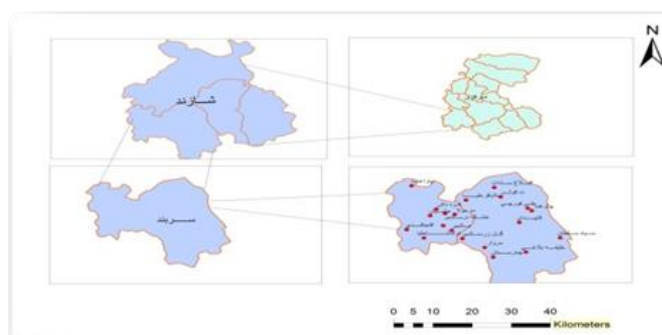
با توجه به هدف مورد نظر، ۲۰ روستای واقع در محدودهٔ تقسیمات کشوری بخش سربند شهرستان شازند از استان مرکزی که بیشترین مراجعه به دبیرستان‌های شهر هندودر را دارند، انتخاب شدند. واحد تحلیل در این تحقیق، دانش‌آموزان روستایی مقطع متوسطه‌اند که رشتهٔ تحصیلی خود برای ادامهٔ تحصیل را انتخاب کرده بودند و ساکن روستاهای مورد مطالعه هستند. برای تعیین حجم نمونه ابتدا تعداد دانش‌آموزان روستایی شاغل به تحصیل در مدارس مورد مطالعه در پایه‌های دوم، سوم و چهارم متوسطه (۱۸۱ نفر) برآورد شد و سپس با استفاده از فرمول کوکران نمونه‌گیری انجام و حجم نمونه ۱۲۳ نفر برآورد گردید و پرسشنامه به‌صورت کاملاً تصادفی بین آنان توزیع شد. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌های تکمیل‌شده و بررسی پاسخ‌ها، فقط ۹۰ پرسشنامه برای استفاده مناسب تشخیص داده شد. برای کاهش احتمال بروز خطای ناشی از بدیع بودن موضوع و در مواردی دقت ناکافی پاسخ‌دهندگان در جواب‌گویی به سوالات به‌دلیل اقتضای سنی آنان، جلسهٔ مصاحبه عمیق در قالب گروه‌های تمرکز^۱ با ۱۲ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر روستایی ترتیب داده شد و به‌صورت کیفی به بررسی موضوع و سوالات تحقیق پرداخته شد. مقایسهٔ نتایج حاصل از این روش مبنی بر روش تحلیل محتوا با نتایج حاصل از پرسشنامه در مواقع لزوم به محقق در دستیابی به اطمینان لازم از نتایج تحقیق کمک کرد.

معرفی محدودهٔ مطالعه‌شده

شهرستان شازند با ۲۶۴۵ کیلومتر مربع مساحت یکی از شهرستان‌های استان مرکزی است. مرکز این شهرستان، شهر شازند است که در ۳۳ کیلومتری جنوب‌غربی اراک قرار دارد (شکل ۲). در جدول ۱ برخی اطلاعات روستاهای مطالعه‌شده ارائه شده است. بخش سربند شامل دو دهستان هندودر و المیر است. میانگین نرخ باسوادی مردان در دهستان هندودر ۷۰/۰۹ و میانگین نرخ

1. Focus Group

باسوادی زنان در دهستان مال میر ۵۷/۰۱ است؛ این میانگین برای مردان در دهستان مال میر ۷۲/۶۰ و برای زنان ۵۸/۴۵ است. پرجمعیت‌ترین روستا در دهستان هندودر روستای قاپیدان و در دهستان مال میر، روستای مال میر با جمعیتی بیش از ۵۰۰ نفر است.



شکل ۲. نقشه منطقه مورد مطالعه

یافته‌های پژوهش

در ادامه، یافته‌های پژوهش در قالب یافته‌های توصیفی و یافته‌های تحلیلی ارائه می‌شوند.

یافته‌های توصیفی

یافته‌های میدانی مرتبط با جنسیت پاسخ‌گویان بیان می‌کنند که ۵۶/۷ درصد از پاسخ‌گویان (دانش‌آموزان) پسر و ۴۳/۳ درصد آنان دختر هستند. در خصوص تعداد پاسخ‌گویان در هر مقطع تحصیلی ۶۸/۹ درصد از پاسخ‌گویان در مقطع تحصیلی سوم متوسطه و ۲۷/۸ درصد در مقطع چهارم (پیش‌دانشگاهی) قرار داشتند. در مورد وضعیت شغلی سرپرست خانوار، ۶۴/۴ درصد از پاسخ‌گویان شغل پدری خود را کشاورز اعلام کردند، ۱۲/۲ درصد کارگر، ۴/۴ درصد کارمند دولت، ۷/۸ درصد شغل آزاد و ۷/۸ درصد گزینه‌ی سایر را انتخاب کردند و ۳/۳ درصد هم پاسخی ندادند. میانگین سنی پاسخ‌گویان ۱۷ سال است.

براساس داده‌های جدول ۱، دانش‌آموزان دختر در مقایسه با دانش‌آموزان پسر، علاقه‌مندی کمتری برای بازگشت به روستای موطن خود بعد از اتمام تحصیلات دانشگاهی ابراز کردند. ۶۲ درصد از پاسخ‌گویان دختر و ۴۸ درصد از پاسخ‌گویان پسر علاقه‌ای به بازگشت به روستا ندارند.

جدول ۱. رابطه بین جنسیت و علاقه به بازگشت به روستا پس از اتمام تحصیلات دانشگاهی

علاقه‌مندی بازگشت به روستا	جنسیت	فراوانی
بلی	زن	۱۶
	مرد	۲۵
خیر	زن	۲۶
	مرد	۲۳
مجموع	زن	۴۲
	مرد	۴۸

منبع: یافته‌های تحقیق، ۱۳۹۳

به منظور تدقیق و عملیاتی کردن مفاهیم و ابعاد به کار برده شده در پژوهش حاضر، گویه‌هایی برای هریک از ابعاد پنج‌گانه توانمندسازی طراحی شد (جدول ۲).

یافته‌های تحلیلی

در این پژوهش کوشش شده است از دیدگاه دانش‌آموزان میزان اثرگذاری هریک از سه زیرنظام اصلی نظام آموزش و پرورش عمومی کشور بر ابعاد پنج‌گانه توانمندی و به‌طور کلی میزان توانمندشدن دانش‌آموزان بررسی و سنجیده شود. به همین منظور از آزمون‌های آماری موجود درخصوص تحلیل داده‌های پرسشنامه‌ها و همچنین کدگذاری مصاحبه انجام شده با دانش‌آموزان و مقایسه این دو با یکدیگر استفاده شد.

الف) تأثیر زیرنظام برنامه و محتوای درسی بر ابعاد پنج‌گانه توانمندسازی

به منظور بررسی میزان تأثیرگذاری زیرنظام برنامه و محتوای درسی بر توانمندسازی دانش‌آموزان روستایی، از پاسخ‌گویان خواسته شد نظرشان را در مورد تأثیر هریک از زیرنظام‌های سه‌گانه آموزش و پرورش بر هریک از ابعاد توانمندی (احساس شایستگی، احساس معناداری، داشتن حق انتخاب، اعتماد به دیگران و احساس مؤثر بودن) بیان کنند. درنهایت برای ارزیابی نظر دانش‌آموزان از آزمون تی تک‌نمونه‌ای استفاده شد.

جدول ۲. ابعاد و معرف‌های عملیاتی پژوهش

بُعد	عبارت‌ها / گویه‌ها	کاملاً موافقم	موافقم	تأیدی موافقم	مخالقم	کاملاً مخالفم
احساس شناسی	اگر در روستای محل زندگی‌ام، مسئولیت و وظیفه‌ای را به من محول کنند، بتوانم به خوبی انجامش دهم.	۲۰	۱۰	۱۲	۹	۵
	با چه شیوه‌ای و از چه راه‌هایی کارهای دشوار و مهم را با موفقیت انجام دهم.	۱۱	۲۱	۱۰	۱۲	۸
	چگونه موانع و مشکلات را برای رسیدن به اهدافم کنار بزنم و آنها را برطرف کنم.	۳۱	۱۵	۱۵	۶	۲۱
	فرد مهم و اثرگذاری برای جامعه و روستای محل زندگی‌ام باشم.	۵۷	۸	۱۵	۱	۵
	به مهارت‌های کافی و قابلیت و تبحر لازم برای انجام فعالیت‌های مولد در بخش کشاورزی دست یابم.	۲۱	۴	۵	۱۱	۱
دانش، حق انتخاب	با اختیار و انتخاب خودم کاری را شروع کنم یا دست از آن بکشم.	۳۱	۳۶	۴۳	۳۵	۴۰
	در انجام فعالیت‌های روزمره آزادی داشته باشم و با اقتدار عمل کنم.	۲۰	۳۰	۲۳	۲۹	۱۵
	در مورد رفتارها و فعالیت‌های خودم مسئولیت‌پذیر باشم و اشتباهات احتمالی‌ام را برعهده بگیرم.	۱۹	۱۱	۱۶	۱۴	۲۰
	کارها را به صورت گروهی انجام دهم چون کمتر با مشکل مواجه می‌شود.	۱۳	۱۰	۶	۸	۵
	پس از ادامه تحصیلات عالی دانشگاهی، به نحو ممکن و مقتضی به روستای محل زادگاهم خدمت کنم.	۷	۳	۲	۴	۱۰
	در فعالیت‌های گروهی مشارکت کنم و به‌عنوان عضو مؤثری از جامعه بتوانم در توسعه روستا اثرگذار باشم.	۳۰	۵۱	۴۲	۲۷	۴۱
احساس مؤثر بودن	روستایی بودن من، مانعی در رسیدن به اهدافم نیست بلکه وجودم برای پیشرفت روستا اهمیت دارد.	۲۴	۲۵	۱۲	۲۲	۲۶
	کاری را که به بهتر شدن کیفیت محیط زندگی و وضعیت روستای محل سکونت‌م کمک می‌کند، انجام دهم.	۱۴	۲۵	۲۷	۱۳	۱۵
	طبق چیزی که فکر می‌کنم درست است، حرکت کنم و منتظر حرکت یا هدایت دیگران نباشم	۱۲	۲۶	۲۶	۶	۷

ادامه جدول ۲. ابعاد و معرف‌های عملیاتی پژوهش

بُعد	عبارت‌ها / گویه‌ها	کاملاً موافقم	موافقم	تأیدی موافقم	مخالقم	کاملاً مخالفم
	هنگامی که به هدف مورد نظر من نرسیم، ناامید نشوم بلکه از آن تجربه بیاموزم.	۸	۱۶	۳	۱۲	۲
	چگونه از فرصت‌های محیط اطرافم در راستای تحقق اهداف و خواسته‌هایم استفاده کنم.	۷	۳	۹	۶	۳
احساس معنادار بودن	آرامش درونی و احساس رضایتی از انجام یک کار مفید، بسیار مهم‌تر از کسب پاداش مادی است.	۴۴	۳۴	۳۱	۴۸	۴۰
	سهم باارزشی که برای بهتر شدن روستا و محیط زندگی‌ام دارم، بسیار زیبا و مهم است.	۱۶	۲۷	۲۶	۱۹	۲۶
	اگر مسئولیتی را در زمینه انجام فعالیت‌های مدرسه برعهده بگیرم، برای آن بسیار ارزش قائل شوم.	۱۹	۱۴	۲۵	۱۴	۱۱
	در انجام کارهایی که به من محول می‌شود، بسیار دقت کنم.	۷	۷	۵	۵	۸
	یادگیری عمیق‌تر مطالب درسی، قطعاً سهم بسزایی در ساختن آینده‌ام دارد.	۴۰	۲۶	۱۱	۸	۵
	اعتماد داشتن به دیگران باعث می‌شود که احساس امنیت شخصی داشته باشیم.	۱۹	۱۱	۳۳	۳۰	۳۹
	اگر به دیگران اعتماد کنیم، هیچ آسیبی در نتیجه این اعتماد به ما نخواهد شد.	۵۲	۲۳	۲۱	۹	۲۲
اعتماد داشتن به دیگران	صراحت، صداقت و صمیمیت را جانشین تظاهر، فریبکاری و ظاهر بینی کنم.	۳۳	۲۷	۱۹	۳۱	۲۶
	از طریق اشتیاق به یادگیری، ظرفیت بیشتری را برای روابط متقابل با دیگران در خود ایجاد کنم.	۲۱	۱۵	۱۸	۱۶	۱۳
	به دوستانم بیشتر محبت کنم و تلاش کنم تا با آنان همکاری و تعامل سازنده داشته باشم.	۲۰	۱۵	۲۶	۵	۷
	اگر در آینده در مسئولیتی قرار بگیرم، با کارکنان زیر دست خود منصفانه برخورد کنم.	۶	۳	۷	۹	۲۳
	در موقعیت شغلی آینده خود، به تصمیم‌گیری‌های مسئولان بالادست، اعتماد و اطمینان داشته باشم.	۱۵	۲	۲	۲	۹

میانگین به دست آمده از ترکیب تمامی گویه‌ها (۲/۱۸) بیشتر از میانگین مفروض (۲/۱) است، که بیانگر تأثیرگذاری نسبتاً مثبت زیرنظام برنامه و محتوای درس‌های ارائه شده بر میزان توانمندی دانش‌آموزان است و نشان می‌دهد که دانش‌آموزان رضایت نسبی از این زیرنظام داشتند (جدول ۳). براساس مصاحبه انجام شده، دانش‌آموزان اظهار کردند که محتوای کتاب‌های درسی ارائه شده در طول دوران تحصیلی عمدتاً بر مباحث شهری متمرکز بوده و حتی در کتاب درسی جغرافیا تأکید بیشتر بر استان‌ها و نقاط شهری است تا مناطق روستایی. همچنین بر این موضوع تأکید داشتند که محتوای کتاب‌های درسی، محورهای توانمندی مورد نظر تحقیق را پوشش نمی‌دهند و در جهت تقویت حس شایستگی، معناداری یا رشد خلاقیت و روحیه نوآوری جوان روستایی نیستند.

جدول ۳. نتایج آزمون T برای میزان تأثیرگذاری زیرنظام برنامه و محتوای درسی بر توانمندسازی دانش‌آموزان

آزمون T	T	ارزش T	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد	سطح معناداری
	۱/۵۴۲	۲/۱	۲/۱۸	۰/۵۱۹	۰/۰۵۵	۰/۱۲۷

منبع: یافته‌های تحقیق، ۱۳۹۳

بررسی رابطه بین زیرنظام نیروی انسانی (کادر آموزشی) و میزان توانمندی دانش‌آموزان با استفاده از آزمون تی تک‌نمونه‌ای بیانگر آن است که میانگین محاسبه شده برای کل گویه‌های مربوط ۲/۱۸ است و در مقایسه با میانگین مفروض (۲/۱) رقم بالاتری را نشان می‌دهد. بنابراین، پاسخ‌گویان این زیرنظام را بر توانمندی خودشان مؤثر دانسته‌اند و میزان اثربخشی آن را مثبت تلقی می‌کنند. مقدار سطح معناداری (۰/۱۵) نشان می‌دهد که نظر جامعه نمونه در سطح ۹۵ درصد معنادار نبوده یا به نوعی حاکی از عدم توافقات مشترک ذهنی جامعه نمونه در این زمینه است (جدول ۴). دانش‌آموزان در مصاحبه انجام شده با بیان جمله‌های زیر نشان دادند که از عملکرد کادر آموزشی مدرسه‌ها راضی نیستند و این امر به نوعی بیانگر تأثیرنگذاشتن کادر آموزشی بر توانمندی جوانان روستایی است:

«رابطه بین دانش‌آموزان و معلم‌ها در دوران دبیرستان صمیمی نیست... سطح تحصیلی معلم‌ها در حد پایه‌ای که تدریس می‌کنند، نیست مخصوصاً در دوران ابتدایی و به همین دلیل

ما به کلاس‌های تقویتی خارج از مدرسه نیاز داریم که این هم برای یک خانواده روستایی به دلیل مشکلات مالی و در دسترس نبودن این نوع کلاس‌ها، مقدور نیست. ... بعضی از معلم‌ها با به‌کاربردن واژه‌هایی مانند «دهاتی» و اینکه «شما آخرش چی می‌خواهید بشوید مانند مادرهای تان کهنه‌شور»؛ به شخصیت ما و مادران مان توهین می‌کنند و این برای ما ناراحت‌کننده است. ... جو کلی نظام آموزشی کشور و معلم‌ها کاملاً نمره‌محور است و توجهی به انجام کارهای عملی و آزمایشگاهی نمی‌شود و بیشتر ذهن ما درگیر حفظیات و در سال‌های آخر تحصیل هم رقابت بر سر قبولی در کنکور است که همین باعث می‌شود به فعالیت‌های گروهی و انجام فعالیت‌های فرهنگی - هنری کمترین توجه را داشته باشیم و مدرسه هم بر آن تأکیدی نداشته باشد. ... ما به صحبت‌های مشاور مدرسه اعتماد نداریم».

جدول ۴. نتایج آزمون T برای میزان تأثیرگذاری زیرنظام معلم‌ها و کادر آموزشی بر توانمندسازی دانش‌آموزان

سطح معناداری	خطای استاندارد از میانگین	انحراف معیار	میانگین	ارزش T	T	آزمون T
۰/۱۵۵	۰/۰۵۶	۱/۵۳۰	۲/۱۸	۲/۱	۱/۴۳۳	

منبع: یافته‌های تحقیق، ۱۳۹۳

ب) تأثیرگذاری زیرنظام فضا، امکانات و تجهیزات آموزشی بر توانمندی دانش‌آموزان

نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای در خصوص بررسی میزان اثربخشی بعد فضا، امکانات و تجهیزات آموزشی به عنوان یکی از سه زیرنظام اصلی آموزش و پرورش بر توانمندسازی دانش‌آموزان با میانگین به‌دست‌آمده (۱/۹۰) کوچک‌تر از میانگین مفروض (۲/۱)، بیانگر آن است که از نگاه پاسخ‌گویان، این بعد از نظام آموزشی نتوانسته است اثربخشی مثبتی بر توانمندکردن دانش‌آموزان داشته باشد. مقدار سطح معناداری نشان می‌دهد که نظرهای جامعه نمونه در سطح ۹۵ درصد معنادار بوده است (جدول ۵). با توجه به تأکید مصاحبه‌شوندگان بر نقش نبود امکانات آموزشی مناسب در مدارس روستایی در افزایش تمایل به مهاجرت جوانان از

روستا، طبق نظر دانش‌آموزان در مصاحبه گروهی، می‌توان نتایج تحلیل کیفی را مؤیدی بر نتایج حاصل از تحلیل کمی دانست.

جدول ۵. نتایج آزمون T برای میزان تأثیرگذاری زیرنظام فضا، امکانات و تجهیزات بر توانمندسازی

آزمون T	T	ارزش T	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد	سطح معناداری
	-۳/۴۴۷	۲/۱	۱/۹۰	۰/۵۶	۰/۰۵۹	۰/۰۰

منبع: یافته‌های تحقیق، ۱۳۹۳

برای بررسی میزان تأثیرگذاری هریک از زیرنظام‌های اصلی آموزش و پرورش و سنجش اینکه کدام یک بیشترین تأثیر را بر توانمندسازی دانش‌آموزان دارند، از آزمون تحلیل واریانس استفاده شد و سطح معناداری محاسبه شده برای آزمون (۰/۰۰) نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین سه متغیر آموزشی مذکور در خصوص میزان تأثیرگذاری بر توانمندسازی دانش‌آموزان وجود دارد (جدول ۶). برای سنجش میزان اختلاف سه متغیر از نتایج آزمون توکی و دانکن استفاده شد. از دو گروه همگن ایجادشده، گروه نخست متغیر فضا، امکانات و تجهیزات را دربرمی‌گیرد و گروه دوم شامل دو متغیر برنامه و محتوای درس‌ها و معلمان و کادر آموزشی است. تشکیل این دو گروه بدین معنی است که دو متغیر گروه همگن دوم به یک اندازه بر توانمندسازی دانش‌آموزان روستایی تأثیر گذارند.

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس برای تفاوت میزان تأثیرگذاری سه متغیر آموزشی بر توانمندی دانش‌آموزان

طبقه‌بندی گروه‌ها	مجموع مربعات	درجه آزادی	مربع میانگین	آماره F	سطح معناداری
بین گروهی	۴/۹۳۲	۲	۲/۴۶۶	۸/۵۳۲	۰/۰۰
درون گروهی	۷۷/۱۶	۲۶۷	۰/۲۸۹		
کل	۸۲/۰۹۲	۲۶۹			

منبع: یافته‌های تحقیق، ۱۳۹۳

جدول ۷. نتایج آزمون دانکن و توکی در رابطه اثرگذاری متغیرهای آموزشی بر توانمندی دانش آموزان

Subset for alpha = 0.05		تعداد	متغیرها	نام آزمون
گروه دوم	گروه اول			
	۱/۹۰	۹۰	فضا، امکانات و تجهیزات	توکی (اچ. اس. دی)
۲/۱۸		۹۰	معلم‌ها و کادر آموزشی	
۲/۱۸		۹۰	برنامه و محتوای درس‌ها	
۰/۹۹۸	۱/۰۰۰		سطح معناداری	
	۱/۹۰	۹۰	فضا، امکانات و تجهیزات	دانکن
۲/۱۸		۹۰	معلمان و کادر آموزشی	
۲/۱۸		۹۰	برنامه و محتوای درس‌ها	
۰/۹۵۶	۱/۰۰۰		سطح معناداری	

منبع: یافته‌های تحقیق، ۱۳۹۳

ج) میزان تأثیرگذاری کلی نظام آموزش و پرورش بر توانمندی، مهارت‌آموزی و کارآفرینی

آموزش‌های ارائه‌شده به دانش‌آموزان یکی از عواملی است که در ایجاد روحیه کارآفرینی در جوانان می‌تواند بسیار مؤثر باشد، از این رو آموزش و پرورش باید در این زمینه پیش‌گام باشد. در پژوهش حاضر، با ترکیب داده‌های تمام گویه‌های مطرح‌شده در این زمینه، داده جدیدی با مقیاس فاصله‌ای به دست آمد. با استفاده از آزمون تی تک‌نمونه‌ای و مقایسه میانگین حاصل با میانگین مفروض، این نتیجه حاصل می‌شود که نظام آموزش و پرورش عمومی در کل نتوانسته است مهارت‌های کافی برای شغلیابی یا اشتغال‌زایی دانش‌آموزان فراهم کند. از نظر پاسخ‌گویان، نظام آموزش کنونی نتوانسته است بر ایجاد روحیه کارآفرینی در جوانان روستایی و افزایش خودتکایی آنان تأثیر بگذارد (جدول ۸). این موضوع با نتایج حاصل از مصاحبه‌های گروهی با دانش‌آموزان روستایی نیز تأیید می‌شود.

«مدرسه ما را به‌عنوان فردی تصمیم‌گیرنده و آغازکننده یک کار یا حرفه یا فعالیت نوآورانه بار نیاورده است. ما هیچ‌گاه به اینکه در روستای خود کارآفرین باشیم فکر هم نکرده‌ایم و تمام ذهن و فکر ما متوجه قبولی در دانشگاه و ترک روستاست. اکثر ما از قبول وظایف ترس داریم و حس نمی‌کنیم که بتوانیم در جامعه خودمان اثرگذار باشیم».

آنان حتی به فکر توسعه روستای خود و کارآفرینی در روستای محل زندگی خود نبودند و اظهار می‌کردند که یک نفر به تنهایی نمی‌تواند برای توسعه جامعه محلی ما کاری انجام دهد بلکه باید همه به فکر توسعه روستاها باشند. در عین حال اصولاً تاکنون به موضوع کارآفرینی در محل زندگی خود نیندیشیده‌اند.

جدول ۸. بررسی میزان تأثیرگذاری نظام آموزش و پرورش بر توانمندی و کارآفرینی دانش‌آموزان

سطح معناداری	خطای استاندارد از میانگین	انحراف معیار	میانگین	ارزش تی	T	آزمون T
/۰۴۱	/۱۱۱	۱/۰۵۱	۲/۷۷	۳	۰/۰۷۲	

منبع: یافته‌های میدانی، ۱۳۹۳

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

بررسی مطالعات مرتبط با موضوع نشان می‌دهد که آموزش و توانمندسازی مکمل یکدیگرند و آموزش نقش مهمی در فرایند توانمندشدن افراد ایفا می‌کند. در این زمینه آموزش رسمی و عمومی که بخش مهمی از زندگی هر انسانی را دربرمی‌گیرد، به‌عنوان نهاد اجتماعی اثرگذار نقش بسزایی در این فرایند برعهده خواهد داشت. شناسایی استعدادها و ایجاد شرایط لازم برای شکوفایی آنها در زمینه‌های مختلف و رشد موزون و متعادل انسان در جنبه‌های عقلانی، عاطفی، اجتماعی و جسمانی از جمله مسئولیت‌های سنگینی است که آموزش و پرورش باید به‌انجام برساند (سرکارآرانی، ۱۳۸۲، ۱۵). همان‌گونه که از نتایج دیگر تحقیقات برمی‌آید، مدرسه و آموزش‌های داده‌شده در آن نقش بسزایی در شکل‌گیری شخصیت و هویت دانش‌آموزان و چگونگی ورود آنان به بازار کار دارد. تحقیقات صورت‌گرفته در داخل کشور نشان از نامتناسب بودن و ناهماهنگی عناصر آموزشی و نیازهای جامعه و دنیای بیرون از مدرسه با یکدیگر دارد. در این زمینه یافته‌های تحقیق حاضر نتایج تحقیقات مشابه را تأیید می‌کند (عزیزی، ۱۳۹۰؛ شریعت‌زاده، ۱۳۹۱؛ ۱۳۹۷، ۱۳۹۱؛ Burkill, 1997; Nichols & Zhang, 2011). یافته‌های برگرفته از تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از پرسشنامه تحقیق نشان می‌دهند که دانش‌آموزان روستایی محتوای کتاب‌های درسی و آموزش‌های معلم‌ها را به‌عنوان دو زیرنظام مهم نظام

آموزشی کشور در توانمندی خود مؤثر می‌دانند و نقش آنان را مثبت تلقی می‌کنند، ولی در مورد تأثیر زیرنظام فضا و امکانات آموزشی بر توانمندی نگاهی منفی دارند. در مورد میزان تأثیرگذاری نظام آموزش و پرورش در زمینه‌های مختلف از جمله هویت‌یابی و ایجاد روحیه کارآفرینی و خلاق - که هر یک بخش مهمی از توانمندشدن در هر فرد را دربرمی‌گیرد- نظر دانش‌آموزان روستایی طبق میانگین‌های به‌دست‌آمده از مجموع نظرها و آزمون‌های گرفته‌شده، در این مورد مثبت نبوده است و نظام آموزش و پرورش فعلی را در توانمندشدن و خوداتکایی و تقویت هویت روستایی بی‌اثر برشمرده‌اند. آنان معتقدند نظام آموزشی کشور با ویژگی‌های جامعه روستایی هماهنگی ندارد و در شکل‌گیری روحیه کارآفرین و مسئولیت‌پذیر، روحیه انتخاب‌گری و چگونگی استفاده از فرصت‌های موجود برای تحقق اهداف مورد نظر نیز نقش تأثیرگذاری نداشته و در این مورد ضعیف عمل کرده است.

طبق نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل‌های کمی و کیفی، یافته‌های تحقیق نقش کلی آموزش و پرورش را در ابعاد مختلف توانمندی تأیید می‌کنند. تحلیل زیرنظام‌های سه‌گانه مشخص می‌سازد که آموزش‌های فرا گرفته‌شده از طریق محتوای کتاب‌ها و برنامه‌های آموزشی از دیدگاه دانش‌آموزان روستایی ضعیف تلقی می‌شود. آنها معتقدند که آموزش‌های داده‌شده با نوع نیاز آنان برای شغل‌یابی هماهنگ نیست و فرد دانش‌آموخته آمادگی پذیرش مسئولیت‌های مهم را در جامعه ندارد. از این‌رو اکثر مصاحبه‌شوندگان خود را فاقد اثرگذاری برای جامعه روستایی می‌دانند و اذعان می‌کنند که توانایی استفاده از فرصت‌های محیط اطراف و عهده‌دارشدن مدیریت گروهی را ندارند. از نظر آنان شکل‌گیری هرگونه زمینه توانمندی و ایجاد شخصیت و هویت و باورهایشان عمدتاً متأثر از نقش نهاد خانواده است.

منابع

ابطحی، سیدحسین، عابسی، سعید، ۱۳۸۶، توانمندسازی کارکنان، چاپ اول، مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت، تهران.

حاجی محمدخان، سولماز، ۱۳۹۱، بررسی نقش اقدامات مدیریت دانش بر توانمندسازی روان‌شناختی منابع انسانی سازمان منطقه آزاد کیش، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، پردیس کیش، دانشگاه تهران.

- زارع، زهره، ۱۳۹۰، بررسی عوامل مؤثر بر توانمندسازی مدیران مقطع دبیرستان شهرستان مرودشت، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه تهران.
- سرکارآرانی، محمدرضا، ۱۳۸۲، آموزش و پرورش تطبیقی ایران و ژاپن، چاپ اول، انتشارات روزنگار، تهران.
- سروش مهر، هما، ۱۳۸۸، بررسی شاخص‌ها و راهکارهای توانمندسازی اقتصادی زنان روستایی شهرستان همدان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران.
- سواری، مسلم، شیرین، نعمت‌اله، اسدی، علی، ۱۳۹۲، نقش منابع و کانال‌های ارتباطی و اطلاعاتی در توانمندسازی زنان روستایی شهرستان دیواندره، فصلنامه پژوهش‌های روستایی، دوره ۴، شماره ۲، صص. ۳۸۴-۲۶۵.
- شریعت‌زاده، مهدی، ۱۳۹۱، چالش‌ها و نارسایی‌های ناظر بر گذار دانش‌آموزان از مدرسه به بازار کار در ایران، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱۱۲، صص. ۱۴۶-۱۲۹.
- صیوری خسروشاهی، حبیب، ۱۳۸۹، آموزش و پرورش در عصر جهانی‌شدن: چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن، فصلنامه مطالعات راهبردی جهانی‌شدن، سال ۱.
- عزیزی، نعمت‌اله، ۱۳۹۰، تأملی بر چالش‌های آموزش متوسطه کشور در تعامل با نظام اشتغال و بازار کار، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱۱۲، صص. ۱۲۸-۹۹.
- قهانندی، مریم، ۱۳۹۲، تحلیل رابطه آموزش و پرورش و توسعه اقتصادی در ایران (با رویکرد جامعه‌شناختی آموزش و پرورش)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، پردیس ارس، دانشگاه تهران.
- مرصوسی، نفیسه، بهرامی، رحمت‌اله، ۱۳۹۰، توسعه پایدار روستایی، انتشارات پیام نور، تهران.
- مرکز آمار ایران، ۱۳۹۰، فایل شناسنامه‌های آبادی‌های استان مرکزی.
- مؤسسه توسعه روستایی ایران، ۱۳۸۷، گزارش یونسکو در زمینه تحلیل برنامه‌ها و سیاست‌های فرهنگی، اجتماعی و زیست‌محیطی ایران در برنامه چهارم با توجه به اهداف و طرح اجرایی دهه ملل متحد برای آموزش در خدمت توسعه پایدار (۲۰۱۴ - ۲۰۰۵).
- مولائی، محسن، ۱۳۹۲، بررسی نقش سازمان‌های مردم‌نهاد در توانمندسازی کودکان در وضعیت دشوار، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران.
- مهران، گلنار، ۱۳۹۱، بررسی روند تواناسازی دختران و زنان در نظام آموزشی ایران، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۸۷، صص. ۹۲-۵۹.

- Bank, James A., 2012, **Encyclopedia of Diversity in Education: Empowerment and Education**, Thousand Oaks, SAGE Publications, Inc.
- Beninis, W. & Nanus, B., 1985, **Leaders: The Strategies for Taking Change**, New York, Harperanl Row.
- Burkill, Sue, 1997, **Student Empowerment through Group Work: A case study**, Journal of Geography in Higher Education, Vol. 21, No. 1, PP. 89-94.
- Cheston, S. & L. Khun, 2002, **Empowerment Women through Microfinance, In Pathways out of Poverty: Innovations in microfinance for the poorest families**, Daley-Harris, Sam(Ed.), PP. 167-228.
- Dyer, Caroline, Choksi, Archana, 1998, **Education is like Wearing Glasses: Nomad's views of literacy and empowerment**, International Journal of Educational Development, Vol. 18, No. 5, PP. 405-413.
- Higgins, W., 1999, **Citizenship and Empowerment**, Oxford university press and community development journal, Vol. 34, No. 4, PP. 287-307.
- Hope S.R., Kempe Ronald, 2012, **Engaging the Youth in Kenya: empowerment, education and employment**, Journal of Adolescence and Youth, Vol. 17, No. 4, PP. 221-236.
- Jayaweera, Swarna, 1997, **Women, Education and Empowerment in Asia**, Journal Gender and Education, Vol. 9, No. 4, PP. 411-424.
- Leeson, George, Harper, Sarah, 2012, **Inequalities in Access to Education: Failing to Provide Skills-Building and Empowerment to Girls**, Population Ageing, No. 5, PP. 211-214.
- Nichols, Joe D., Zhang, Guanglan, 2011, **Classroom environments and student empowerment: An analysis of elementary and secondary teacher beliefs**, Learning Environmental Research, No. 14, PP. 229-39.
- Russell, Stephen et al., 2009, **Youth Empowerment and High School Gay-Straight Alliances**, Journal Youth Adolescence, No. 38, PP. 891-903.
- Spreitzer, G.M., 1995, **Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, measurement**, Academy of Management Journal, Vol. 38, No. 5, PP. 1442-1465.